



Computação

Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação

Célia Maria Machado de Brito
Cristiane Maria Marinho
Lúcia Helena de Brito
Sandra Maria Gadelha de Carvalho



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia



Computação

Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação

Célia Maria Machado de Brito
Cristiane Maria Marinho
Lúcia Helena de Brito
Sandra Maria Gadelha de Carvalho

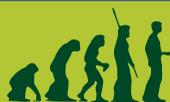
2ª edição
Fortaleza - Ceará



2015



Química



Ciências
Biológicas



Artes
Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2015. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidenta da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Renato Janine Ribeiro

Presidente da CAPES

Carlos Afonso Nobre

Diretor de Educação a Distância da CAPES

Jean Marc Georges Mutzig

Governador do Estado do Ceará

Camilo Sobreira de Santana

Reitor da Universidade Estadual do Ceará

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Pró-Reitora de Graduação

Marcília Chagas Barreto

Coordenador da SATE e UAB/UECE

Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE

Eloisa Maia Vidal

Diretor do CCT/UECE

Luciano Moura Cavalcante

Coordenador da Licenciatura em Informática

Francisco Assis Amaral Bastos

Coordenadora de Tutoria e Docência em Informática

Maria Wilda Fernandes

Editor da UECE

Erasmio Miessa Ruiz

Coordenadora Editorial

Rocylânia Isidio de Oliveira

Projeto Gráfico e Capa

Roberto Santos

Diagramador

Francisco José da Silva Saraiva

Revisor Ortográfico

Ana Cristina Callado Magno

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco José Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salette Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)



Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br

Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais

Fone: (85) 3101-9962

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Parte 1: Filosofia da Educação: pressupostos e perspectivas | 5 |
| Capítulo 1 – A Filosofia | 7 |
| Introdução | 7 |
| 1. A Filosofia | 8 |
| Capítulo 2 – A Educação e a Filosofia da Educação | 11 |
| Capítulo 3 – Pressupostos Filosóficos da Educação | 15 |
| 1. Antropologia Filosófica | 15 |
| 2. Epistemologia | 17 |
| 3. Axiologia | 19 |
| Capítulo 4 – Alguns textos filosóficos sobre Educação | 23 |
| Capítulo 5 – Breve panorama das correntes de Filosofia da Educação no Brasil | 31 |
| Capítulo 6 – Conclusão | 39 |
| Parte 2: Fundamentos Sociológicos da Educação | 49 |
| Capítulo 1 – Sociedade e Educação: uma incursão nos clássicos da Sociologia | 51 |
| 1. Início de conversa: situando o pensar sociológico | 51 |
| 2. Sociedade e Educação Moral em Durkheim | 55 |
| 3. Educação, legitimação e poder em Weber | 56 |
| 4. Sociedade, educação e trabalho em Marx | 58 |
| Capítulo 2 – Cultura, Educação e Sociedade: a escola no cerne da discussão | 61 |
| 1. Educação, escola e reprodução social | 61 |
| 2. As ideologias em Educação | 63 |
| 3. A Educação e as teorias pedagógicas | 64 |
| 3.1. As tendências pedagógicas liberais conservadoras | 64 |
| 3.2. Tendências pedagógicas progressistas ou transformadoras | 65 |
| 3.3. Para além das teorias críticas: a pedagogia da resistência | 66 |
| 3.4. A escola brasileira no contexto da democratização da sociedade | 67 |
| Capítulo 3 – Movimentos sociais, educação e escola | 71 |
| 1. Educação do campo: uma construção coletiva | 73 |
| 3. Sociedade da informação: cultura, mídia e educação | 76 |
| Sobre os autores | 82 |

Parte

1

**Filosofia da Educação:
pressupostos e perspectivas**

A Filosofia

Objetivos

- Mostrar a origem do termo Filosofia e a diversidade de seus significados na História.
- Explicitar a especificidade da Educação e da Filosofia da Educação.
- Possibilitar a compreensão da importância dos pressupostos filosóficos da Axiologia, Antropologia e Epistemologia para a Educação.
- Apresentar alguns textos filosóficos significativos que refletem, de forma diferenciada, sobre a Educação.
- Expor, sumariamente, as correntes de Filosofia da Educação no Brasil.

Introdução

A presença da Filosofia, em qualquer área do conhecimento, é imprescindível. Não porque seja obrigatória, mas porque a reflexão filosófica possibilita determinados recursos categoriais que ampliam a nossa compreensão de mundo e, por isso, pode nos instrumentalizar na existência prática e cotidiana nas diversas atividades exercidas.

Por esse motivo, a Filosofia é mais importante ainda na área de Educação, seja para professores ou para alunos. Ela nos permite ter acesso a algumas reflexões que se voltam para a realidade com a qual convivemos, na qual estamos inseridos e por que somos responsáveis pela mudança ou permanência. Assim, então, a Filosofia da Educação, se torna ainda mais significativa para o profissional da Educação propiciando-lhe reflexões sobre o projeto educacional e sistematizando sua intervenção.

Nossos objetivos, no presente trabalho, serão o de mostrar a origem do termo Filosofia e a diversidade de seus significados ao longo da história; explicitar a especificidade da Educação e da Filosofia da Educação; possibilitar a compreensão da importância dos pressupostos filosóficos da Axiologia, Antropologia e Epistemologia para a Educação; apresentar alguns textos filosóficos significativos que refletem, de forma diferenciada, sobre a Educação; expor, sumariamente, as correntes de Filosofia da Educação no Brasil.

1. A Filosofia

O termo Filosofia é de origem grega, composto por *philo* e *Sophia*, significando “amizade pela sabedoria”. Contudo, ao indagarmos sobre o que é filosofia não encontramos unanimidade quanto aos seus significados, pois estes variam no tempo e no espaço. Para Platão (séc. V a. C.), a Filosofia é um saber verdadeiro, comprometido com uma sociedade justa e feliz; Aristóteles (séc. IV a. C.) fala no desencadeamento da Filosofia a partir do espanto diante do mundo.

Na época medieval, a Filosofia estava subordinada à teologia com Agostinho (séc. V) e Tomás de Aquino (séc. XIII); Descartes (séc. XVII) compreende a Filosofia como um conhecimento perfeito que pode facilitar a vida humana diante das intempéries naturais; Marx (séc. XIX) afirmou que a Filosofia apenas havia pensado o mundo e que era necessário também transformá-lo; para Deleuze (séc. XX), a Filosofia é, basicamente, uma criação de conceitos.

Os poucos exemplos citados não esgotam a variedade de definições atribuídas ao termo, mas são representativos da riqueza de referenciais que foram sendo modificados ao longo da história. Ora é a essência que norteia o pensar filosófico, ora é a imanência¹. Algumas teorias trazem a perspectiva de um objetivo último da História, outras apresentam uma preocupação com as questões humanas mais imediatas. Alguns pensadores centram suas reflexões na prevalência da razão; outros, fazem uma crítica a essa centralidade, ou em nome da categoria do trabalho, ou em nome da categoria da corporalidade.

Nesse labirinto de idias que compõem a filosofia, o mais importante é compreendermos que essa multiplicidade de caminhos e vertentes devem nos instigar à percepção da multiplicidade do real, evitando o *dogmatismo*² empobrecedor. É relevante também a compreensão de que nessa riqueza filosófica há elementos comuns: a crítica, o questionamento, a admiração, o espanto, a desobediência, a rebeldia, a inquietação e o inconformismo com o que é tido como eterno.

Apontamos aqui dois caminhos, entre outros, que viabilizam o acesso a esse tesouro: a História da Filosofia e as reflexões temáticas. Entretanto, são dois caminhos que se cruzam constantemente. A reflexão temática, por mais inédita que possa se apresentar, tem sempre algo já dito na tradição filosófica. É uma necessária humildade filosófica que nos deve levar ao reconhecimento dessa contribuição sem, no entanto, ficarmos cativos dela. A História da Filosofia deve estar sempre presente nos nossos estudos, seja respaldando nossas recriações filosóficas seja para nos contradizer.

Na atual sociedade tecnologizada e capitalista, a Filosofia parece não ter um lugar de acolhimento pela pressa da vida urbana, pela busca insana da so-

¹ Conceito que se refere à realidade presente do aqui e do agora.

² Pensamento que defende certas ideias de forma inflexível.

brevivência, pela ganância material ou, ainda, pela concorrência existente entre as pessoas. Tudo isso parece não deixar espaço para o reconhecimento do valor da Filosofia, ou do que ela possa propiciar em termos de enriquecimento de sentido da vida, pois a vida contemporânea nos prende em pequenos espaços mentais, muitas vezes através dos meios de comunicação de massa, que se conformam em opiniões preestabelecidas. Falta-nos a compreensão de que a Filosofia busca apreender o mundo em sua grande variedade.

Nos seus quase vinte e seis séculos de existência, a Filosofia foi se constituindo como um **calidoscópico**³ de enorme amplitude de estudos sobre: os fundamentos últimos do ser (ontologia ou metafísica); as ciências com seus métodos e resultados (epistemologia); as diferentes modalidades de conhecimento humano, tais como sensação, percepção, memória, imaginação, intelecto, senso comum, ciência, etc. (teoria do conhecimento); os valores morais (ética); as relações de poder e autoridade (política); as diversas dimensões da história e suas concepções (filosofia da história); as formas, obras e criações artísticas (filosofia da arte ou estética); a linguagem e todas as suas ramificações (filosofia da linguagem); os diferentes períodos da Filosofia e seus representantes, ideias e obras (história da filosofia); a Educação e sua abordagem filosófica (Filosofia da Educação) (CHAUI, 2003).

Essa abordagem **multifacetada**⁴ do real, contudo, não é propositiva de soluções práticas e imediatistas, mas, sim, uma abordagem conceitual do real. O filósofo pensa a realidade não sob o prisma de uma visão comum, cotidiana, mas com um olhar inusitado, nunca antes usado. Um olhar que vê diferente o sempre visto, um pensar que pensa de forma incomum o sempre pensado.

Esse pseudo-afastamento do real é para melhor apreendê-lo e poder sugerir novas formas de abordagem desse mesmo real, tanto teóricas quanto práticas. Não é um relacionamento empírico com o real, mas um relacionamento categorial, que pode, de preferência, reordenar as ações humanas na cotidianidade concreta.

³ Aparelho óptico formado por pequenos fragmentos de vidro colorido que refletem uma combinação variada (ou calidoscópico).

⁴ Que apresenta muitas faces.

Atividades de avaliação



1. Explique por que não se pode afirmar que há somente uma definição de Filosofia.
2. Qual o lugar da Filosofia nos dias de hoje?

A Educação e a Filosofia da Educação

No universo dos estudos filosóficos, limitar-nos-emos ao campo de investigação da Filosofia da Educação. É necessário, no entanto, que compreendamos que esse campo específico do universo da Filosofia não exclui os outros campos e objetos de reflexão da Filosofia.

Pelo contrário, a Filosofia da Educação faz um recorte na realidade que pressupõe a realidade como um todo e, por isso, estão envolvidos nessa reflexão todos os campos de estudo e objetos filosóficos. Para prosseguirmos nessa reflexão, duas perguntas impõem-se: O que é Educação? O que é Filosofia da Educação?

A Educação é uma atividade **ontológica**⁵, relativa ao ser, ligada diretamente ao trabalho, compreendido aqui como ação mediadora entre homem e natureza e constituidora da humanização. Na medida em que ocorre uma complexificação das relações de produção, ocorre também uma complexificação das relações sociais e, nesse âmbito, se encontra a Educação e toda a superestrutura (direito, moral, religião, etc.):

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em Educação. Na espécie humana a Educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (BRANDÃO, 2007, p. 14).

Nesse sentido, falamos de Educação como um processo de socialização extremamente abrangente, que inclui a formação da espécie humana desde os tempos remotos. Nesse âmbito, as trocas sociais são muito diversificadas, vão desde táticas de sobrevivência até histórias religiosas tribais. Fica claro, portanto, que não se pode associar automaticamente a ideia de Educação à ideia de escola da forma como a conhecemos hoje.

⁵ Parte da filosofia que estuda o ser.

Assim, afirmamos, com Paviani (2008), que a Educação, em uma perspectiva antropológica cultural, é anterior à Filosofia, mas com o surgimento dessa última se configura uma unidade que é desfeita pela contemporaneidade. A Filosofia e a Educação caminharam juntas nos períodos antigo, medieval e moderno. Houve uma mútua determinação entre Filosofia e Educação nessas respectivas épocas, apesar dos diferentes graus de contribuição na formação da imagem do homem e do mundo.

A Educação não tem um fim em si mesma nem tampouco é neutra, mas, sim, busca a manutenção ou transformação social. Nessa perspectiva, ela procura por pressupostos⁶ orientadores da formação dos homens e da convivência entre eles e é a Filosofia quem possibilita tal reflexão. Mas, cuidado! A Filosofia da Educação, nesse papel, não deve ser confundida com um pensamento voltado exclusivamente às questões didático-pedagógicas, apesar de poder ser apropriada para reflexões da ordem da Educação formal.

A Filosofia da Educação tem objetivos mais amplos, dos quais podemos lançar mão para o dia-a-dia da escola. Contudo, originariamente, podemos dizer que a Filosofia da Educação é uma “pedagogia da razão” (MATOS, 1997, p. 8), querendo dizer com isto que ela busca compreender a “Educação da razão”, as formas como a razão se comportou através dos tempos, seus extravios e possibilidades contemporâneas. É dessa maneira que a Filosofia da Educação pode contribuir para as reflexões que indagam sobre que indivíduos pretendemos formar.

Acompanhar a história da Educação da Razão e suas diversas dimensões pode abrir caminho para compreender o que se perdeu do passado, bem como o sentido dessa perda no presente. Para além da crença numa racionalidade homogênea e pacificada, a polifonia da razão oferece o diálogo que lhe é interno e a heterogeneidade do que parece uno, identitário, coerente e sem tensões: a Razão. Pode-se, assim, reconhecer as aporias da modernidade para, quem sabe, fazer homens melhores (MATOS, 1997, p. 10).

Compreendido que a Filosofia da Educação abrange outras dimensões da existência humana, é necessário o aprofundamento em alguns pressupostos filosóficos necessários à reflexão filosófica da Educação: antropologia filosófica, epistemologia e axiologia.

Outro procedimento necessário ao estudo da Filosofia da Educação é o conhecimento das reflexões dos filósofos em torno da atividade educativa presentes em determinadas obras mais ligadas ao tema. Por isso, faremos uma exposição sumariada de algumas obras fundamentais desse universo de reflexão.

⁶ O que é suposto de forma antecipada.

Escolhemos obras representativas de épocas e orientações filosóficas diversas por ser importante o conhecimento variado dessas concepções para uma melhor condução do cotidiano escolar. Dentro desse viés histórico-filosófico, é imprescindível uma abordagem da recepção dessa herança ocidental aqui no Brasil. Para tanto, vamos apresentar as principais correntes e estudos brasileiros da Filosofia da Educação.

Atividades de avaliação



1. O que é Educação?
2. Busque sistematizar as contribuições que a Filosofia da Educação pode oferecer para a prática educacional.

Pressupostos Filosóficos da Educação

Os pressupostos filosóficos da Educação são importantes por estarem “subjacentes às práticas educativas e às teorias pedagógicas. (...) Por meio desses fundamentos, podemos melhor compreender a orientação e os pressupostos que movem os educadores, condição para que a sua atuação seja intencional, não apenas empírica” (ARANHA, 2006, p. 8). O acompanhamento filosófico da ação pedagógica visa promover a passagem de uma Educação *assistemática*⁷, pautada no senso comum, para uma Educação sistematizada e crítica, portanto, de uma consciência filosófica.

⁷ Sem sistematicidade ou organização.

É a partir dessa análise, tomando a realidade educacional vivenciada, que emergem as questões sobre o ser humano que se busca formar (antropologia), sobre os valores que assumimos, recusamos ou criamos (axiologia), sobre as bases do conhecimento presentes nos métodos e ações educativas (epistemologia) e sobre a convivência coletiva que nos propomos a transformar ou aceitar (política):

Cabe à filosofia, entre outras coisas, examinar a concepção de humanidade que orienta a ação pedagógica, para que não se eduque a partir da noção abstrata e atemporal de ‘crianças em si’, de ‘ser humano em si’, tal como a que persistiu na concepção essencialista de Educação (...). Do mesmo modo, não há como definir objetivos educacionais se não tivermos clareza dos valores que orientam nossa ação. O filósofo deve avaliar os currículos, as técnicas e os métodos para julgar se são adequados ou não aos fins propostos sem cair no tecnicismo, risco inevitável sempre que os meios são supervalorizados e se desconhecem as bases teóricas do agir (ARANHA, 2006, p. 25).

1. Antropologia Filosófica

A reflexão antropológica está presente em qualquer área da atividade da existência humana, pois sua pergunta central é “O que é ser humano?”. O termo antropologia deriva do grego *anthropos* (homem) e *logos* (teoria, ciên-

cia), significando, portanto, o conjunto de teorias sobre o ser humano. A antropologia científica se distingue da antropologia cultural: a primeira estuda a evolução humana no seu aspecto físico desde os primatas; a segunda se debruça sobre as diferentes culturas e suas especificidades (moral, poder, linguagem, costumes, etc.). A antropologia filosófica, por sua vez, “é a investigação sobre o conceito que o ser humano faz de si próprio, de suas faculdades, habilidades e ações que orientam a vida” (ARANHA, 2006, p. 150).

As concepções antropológicas se formaram, ao longo do tempo, de maneira muito diferenciada e sempre influenciaram as teorias da Educação. Entre as muitas concepções antropológicas existentes, ressaltamos quatro: a essencialista, a naturalista, a histórico-social e a pós-moderna.

A concepção antropológica essencialista tem sua raiz na metafísica grega da Antiguidade, a partir do século VI a.C. e se caracteriza pela busca da unidade na multiplicidade dos seres, ou seja, é uma busca pela essência do ser. Nessa concepção, a humanidade teria uma natureza imutável, apesar das diferenças individuais.

Assim, o grande papel da Educação seria ajudar os indivíduos a alcançarem aquele modelo idealizado de homem. Na Idade Média, aproximadamente do século V ao XIII, persiste também essa concepção antropológica essencialista, só que agora dirigida pela visão cristã que defendia uma essência humana advinda de Deus, e que deveria ser alcançada visando a vida eterna. Nesse âmbito, a Educação estaria muito próxima da fé.

A concepção antropológica naturalista, nos diz Aranha (2006), “começou a surgir com a revolução científica do século XVII e caracteriza-se pelo enfoque naturalista imposto ao conceito de humanidade, projeto que atingiu seu ápice com o **cientificismo positivista**⁸, no século XIX, e que até hoje tem seguidores”. A evolução das ciências a partir daí plasmou uma visão mecanicista do homem: o corpo era uma máquina submetida às leis naturais de forma determinista, estando ausente uma autodeterminação de seu destino. Essa vertente naturalista e cientificista, influenciou fortemente a **psicologia behaviorista**⁹ que, por sua vez, definiu rumos de técnicas e procedimentos pedagógicos para a Educação.

A concepção antropológica histórico-social é moderna e contemporânea (século XVI ao século XX). Recusa uma concepção essencialista do homem, afirmando que não há natureza humana universal. Segundo essa concepção, os homens são seres pragmáticos, definidos pelo trabalho e pela convivência coletiva, e as condições econômicas estabelecem os modelos sociais de produção e suas circunstâncias.

Ressaltamos duas grandes vertentes representativas dessa concepção, entre outras: a marxista, pautada numa compreensão de totalidade com uma

⁸. Corrente filosófica que tem na ciência o verdadeiro conhecimento.

⁹. Termo que vem do inglês *behavior*, comportamento, e indica o estudo do comportamento fundado na análise das reações visíveis do organismo aos estímulos exteriores.

fundamentação econômica, e a fenomenológica, defensora de uma autodeterminação mais autônoma do sujeito. A influência dessa concepção na Educação vem, principalmente, pela criação de teorias que reconhecem o papel do educando no processo de aprendizagem.

A concepção antropológica pós-moderna é também contemporânea, situada na metade do século XX e início do século XXI, e suas principais críticas às grandes correntes humanistas da modernidade são: a centralidade do sujeito seria uma invenção disciplinar; o saber não seria a porta para a liberdade, mas estaria intimamente ligado a formas de poder; a ideia única de humanidade precisa ser desfeita em nome do reconhecimento da multiculturalidade.

A superioridade da Razão moderna mostrou-se historicamente impotente para resolver os problemas da existência, daí a necessidade de liberar e valorizar outras dimensões humanas que não só a racionalidade. Os efeitos dessa concepção na Educação contemporânea ainda são visíveis, sendo um dos principais a crítica à toda estrutura educacional montada: currículo, relação aluno-professor, etc. (Conf. VEIGA-NETO, 2003).

2. Epistemologia

A teoria do conhecimento, gnoseologia (do grego *gnose*, “conhecimento”) e epistemologia (do grego *episteme*, “ciência”), parte da Filosofia que investiga as relações entre sujeito cognoscente (sujeito que conhece) e o objeto conhecido (ser cognoscível) no ato de conhecer. Como conhecemos o real?

Essa apreensão é determinada pelas sensações ou por ideias inatas? É possível mesmo conhecer a realidade? O que é verdadeiro e falso?

O termo epistemologia significa também o estudo do conhecimento científico, suas hipóteses, seus métodos, a natureza do conhecimento científico, por isso é denominada de filosofia das ciências ou teoria do conhecimento científico.

Apesar dos filósofos da Antiguidade e da Idade Média terem se ocupado com o problema do conhecimento, foi somente na Idade Moderna (século XVII) que a teoria do conhecimento se consolidou como um ramo independente de estudo.

Os antigos reconheceram a possibilidade de nos enganarmos ao conhecer a realidade, mas nunca foi questionada a realidade do mundo nem a capacidade em conhecê-la. Essa problemática iniciou com o filósofo moderno Descartes, que investigou sobre a origem do conhecimento e sobre o critério de verdade: “Dessas indagações derivaram duas tendências – o racionalismo e o empirismo – que marcaram, daí em diante, a reflexão filosófica. O racionalismo teve seu maior expoente em Descartes, defensor das ideias inatas, e

o empirismo, em Locke e Hume, que valorizaram a experiência no processo do conhecimento” (ARANHA, 2006, p. 160). A questão central da teoria do conhecimento é: de onde vêm nossas ideias?

Descartes iniciou sua filosofia pela teoria do conhecimento, buscando uma verdade primeira sobre a qual não houvesse dúvida. A dúvida tornou-se método e tudo foi questionado: o senso comum, os argumentos de autoridade, o testemunho dos sentidos, as verdades deduzidas pelo raciocínio, a realidade do mundo exterior e o seu próprio corpo. A partir do ser pensante, existente no corpo, chega então a uma verdade *indubitável*¹⁰, à existência desse ser que duvida e que, se duvida, pensa: “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*). Com essa certeza, vem a descoberta da existência de ideias claras e distintas que não derivam da experiência, pois já se encontram no espírito humano, são as ideias inatas, que já nasceram com o sujeito.

As ideias inatas são verdadeiras e não sujeitas a erro, pois vêm da razão, e a partir delas conhecemos a realidade. Por isso, a filosofia cartesiana é chamada de racionalista. É também um idealismo e um subjetivismo, pois é no espírito, na razão, no sujeito, em forma de ideias, que se encontra a realidade. Ou seja, na relação sujeito-objeto, o privilégio é do sujeito que nos dá o critério seguro para não nos enganarmos com uma realidade falsa.

O empirismo é muito diverso do racionalismo. Apesar de Locke ter sido influenciado por Descartes, criticou suas ideias inatas “ao afirmar que a alma é como uma tábua rasa, uma tábua sem inscrições, uma cera na qual não há nenhuma impressão, porque o conhecimento só começa após a experiência sensível. Sua teoria ficou conhecida como empirismo, termo cuja origem é a palavra grega *em-peiría*, que significa “experiência” (ARANHA, 2006, p. 161).

Contudo, o fato de o empirismo priorizar o papel do objeto não significa que despreze a razão, mas sim que a subordina à experiência. Da mesma forma, o racionalismo não exclui a importância da experiência sensível, mas apenas a considera um momento do conhecimento, sujeita a enganos e subordinada à razão.

Já em meados do século XIX, o positivismo de August Comte radicaliza a tendência empirista ao subordinar as experiências teológicas e metafísicas, tidas como inferiores, à ciência. O estado positivo é o ápice do espírito humano, a explicação dos fatos deve ocorrer por meio da observação e da experimentação, e de suas relações entre os fenômenos.

Na contemporaneidade, tanto o *apriorismo*¹¹ quanto o empirismo são insuficientes para explicar a complexidade do ato cognitivo:

Outros teóricos, porém, buscaram uma compreensão mais elaborada, a fim de superar as duas posições antagônicas. Entre eles, Leibniz e Kant, ainda no século XVIII, e Hegel e Marx, no século XIX, levaram

¹⁰ Que não pode ser objeto de dúvida; certo, incontestável, indiscutível.

¹¹ Vem do latim *a priori* (partindo daquilo que vem antes), é uma expressão filosófica que designa um conhecimento que não leva em consideração os fatos reais. O conhecimento *a priori* se complementa com o conhecimento *a posteriori*, aquele que se adquire com a experiência.

a efeito estudos nesse sentido. No século XX, a questão mereceu a atenção de Husserl, representante da fenomenologia, corrente filosófica que, por sua vez, influenciou a psicologia da forma (ou Gestalt) e a filosofia de Merleau-Ponty. Essas concepções são bastante diferentes, mas têm em comum o fato de considerar insuficientes as posições unilaterais do empirismo e do inatismo. Para superá-las, lançam mão de uma concepção mais dinâmica de verdade, bem como estabelecem uma relação intrínseca entre sujeito e objeto (ARANHA, 2006, p. 163).

A fenomenologia, por exemplo, trabalha com a noção de intencionalidade ou consciência intencional, significando que, ao contrário dos inatistas, não há uma consciência pura, separada do mundo, pois toda consciência é consciência de alguma coisa.

Ao contrário dos empiristas, os fenomenólogos afirmam que não há objeto em si, pois é o sujeito que lhe dá significado. Com a fenomenologia cessa a dicotomia entre sujeito e objeto e prevalece o conceito de fenômeno, – em grego “o que aparece” –, indicando que não há ser em si, escondido por trás das aparências, onde o objeto do conhecimento é o que aparece para uma consciência.

3. Axiologia

Em grego, axiologia vem do substantivo *axía*, “preço”, “valor de alguma coisa”, e do adjetivo *axios* “o que vale”, “que tem valor de”, “digno de”, “justo”. Na Antiguidade grega, portanto, dizia respeito à referência de preço e a “um homem de valor”, corajoso e digno.

Foi somente a partir do século XIX que surgiu a teoria dos valores ou axiologia como disciplina filosófica. O conceito valor passou a significar o que é bom, estimado e o que serve para orientar a ação. A axiologia, geralmente, é relacionada aos valores éticos, mas seu campo abrange, também, os valores estéticos, políticos, econômicos, etc.

No sentido ético e moral, as questões da axiologia tratam sobre a diversidade dos valores, natureza, subjetividade, universalidade, relatividade, etc. Vem daí a complexidade das concepções axiológicas:

Considerando uma definição bem ampla, a moral é o conjunto de regras de conduta adotado pelos indivíduos de um grupo social com a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal. Desse modo, cada sociedade estimula alguns comportamentos, por considerá-los adequados, e sujeita outros a sanções de diversos tipos, desde um olhar de reprovação até o desprezo ou a indignação (ARANHA, 2006, p. 173).

A complexidade da dimensão ética reside na sua própria contradição de ser constituída pelos aspectos social e pessoal. O tornar-se moral implica em assumir livremente regras que possibilitem o amadurecimento pessoal, na qual a pessoa tem condições de se integrar em uma coletividade. A dificuldade maior é que a convivência coletiva é conflitante, dada a pluralidade de valores existente no coletivo, no qual devemos nos posicionar e escolher e respeitar os valores que nos são dessemelhantes.

Segundo Kant, o sujeito moral é autônomo. Compreende-se autonomia (auto = próprio) como uma lei que não vem de fora, mas é ditada pelo próprio sujeito moral. É diverso da heteronomia (hetero = outro, diferente) onde o sujeito não se autodetermina. A liberdade, então, é a capacidade de autodeterminação, na qual ser moral significa ser responsável (responder por seus atos) e capaz de reciprocidade (toda ação é intersubjetiva) e não deve ser confundida com individualismo.

No geral, a axiologia se caracteriza por duas amplas posições contraditórias: a liberdade incondicional (ou livre arbítrio) e o determinismo absoluto.

A concepção de liberdade incondicional (ou livre arbítrio) compreende que o ser humano teria uma liberdade absoluta, e que poderia tomar livremente suas decisões independente das circunstâncias e movido somente por interesses pessoais. A liberdade humana é incausada, não é determinada por causa alguma exterior à sua vontade:

Trata-se de uma concepção aceita pela tradição cristã, que passou por Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino e estendeu-se para outros filósofos que, embora de maneiras diferentes, reafirmaram a faculdade do indivíduo de se autodeterminar apenas pela sua consciência (ARANHA, 2006, p. 174).

Diversamente, a concepção do determinismo absoluto reza que todo ato é causado. O indivíduo, assim como as coisas e os animais, ao sofrer determinações externas e internas torna ilusórias suas escolhas individuais. O corpo físico e biológico, as leis do psiquismo, a cultura fazem do sujeito ser o que ele é.

A essas duas posições, rígidas e antagônicas, é contraposta a teoria da liberdade situada, a partir de uma visão dialética da liberdade. Admite-se, aí, que o ser humano é multiplamente determinado, “mas, como é também um ser consciente, ao tomar conhecimento desses determinismos e dos obstáculos a ele antepostos, é capaz de agir sobre a realidade, transformando-a, ou seja, sua atuação torna-se criadora e, portanto, livre” (ARANHA, 2006, p. 175). A teoria da liberdade situada desloca a questão da liberdade para o campo prático da ação, pois considera o indivíduo como um sujeito social. Há o reencontro do pessoal e do social, elementos imprescindíveis da cons-

tituição de uma individualidade autônoma. A liberdade não é, portanto, algo dado, mas construído historicamente.

Atividades de avaliação



1. Por que alguns pressupostos filosóficos são importantes para a Educação?
2. Explique de que forma a antropologia filosófica, a epistemologia e a axiologia são necessárias para a reflexão e práticas educacionais.

Alguns textos filosóficos sobre Educação

Compreendemos que, na formação do professor, além dos pressupostos filosóficos, é de fundamental importância o conhecimento da produção bibliográfica filosófica voltada à reflexão da Educação. Nesse universo, encontramos as fontes inspiradoras para novas leituras da realidade contemporânea. São análises que se constituíram ao longo da filosofia ocidental e que ainda permanecem como material mediador da nossa prática educativa.

Essas obras devem ser tomadas como referenciais a serem refletidos criticamente e não de forma dogmática, só assim cumprirão seu ofício filosófico, o de incitar a busca de novos caminhos. Faremos referência a textos de Platão, Agostinho, Kant, Vattimo e Mészáros.

O breve histórico bibliográfico que se segue apresenta, de forma panorâmica, as principais contribuições da reflexão filosófica em torno da Educação. O objetivo central é inspirar voos mais altos, mostrando um mapa que leve à exploração do território.

Por esses motivos, são apresentados filósofos de diversas épocas e escolas, para que o panorama se descortine e o horizonte se apresente largo. Chamamos, ainda, à atenção para dois fatores importantes: toda obra de filosofia que trata sobre a Educação deve ser sempre vista na perspectiva global do pensamento do filósofo, pois são aspectos que não se separam, estando a reflexão da Educação determinada pelo conjunto de seu pensamento; outras obras filosóficas que não tratam diretamente da Educação também são importantes para subsidiar uma reflexão filosófica educacional e não podem ser descartadas.

Uma das primeiras reflexões sistemáticas em torno da Educação se encontra em Platão. O filósofo grego aborda a Educação em duas obras representativas: *A República* e *Mênon*. Na primeira obra, que idealiza uma sociedade justa e perfeita, estão presentes reflexões que apontam para a necessidade da Educação do homem para a vida pública.

A Filosofia e a Moral eram elementos centrais na formação daquele que iria conduzir o Estado. Já a música, a matemática e os exercícios físicos eram imprescindíveis para os defensores da coletividade. O livro VII, *A República*, é muito representativo do idealismo platônico sobre a Educação, mas o livro, como um todo, expressa a crença do filósofo sobre a importância educacional na definição dos rumos da justiça e da preservação dos valores na coletividade.

A segunda obra, *Mênon*, é também representativa do universo platônico na reflexão educacional. A partir da questão “pode a virtude ser ensinada?”, posta pelo estudante Mênon a Sócrates, vai sendo desenvolvida a tese platônica de que nada se ensina, pois nada se aprende, na medida em que aprender é recordar. A alma imortal já teria aprendido tudo em outro mundo, através de várias vidas, onde teria aprendido as verdades eternas e imutáveis: as ideias. Nossa aprendizagem aqui nesse mundo sensível é recordar o que já havíamos aprendido naquele mundo ideal:

(...) se aprender é apenas recordar, então a função do professor é conduzir o aluno no processo de trazer à consciência as ideias que jazem escondidas em sua alma. Sócrates, o professor por excelência, compara o seu trabalho com o da parteira: através de perguntas, faz com que os indivíduos cheguem às verdades que estavam adormecidas no interior de suas mentes, ou seja, induz o nascimento dessas verdades (PORTO, 2006, p. 13).

Agostinho é um dos representantes máximos da Patrística (século I a VII), período que se inicia com as *Epístolas de São Paulo* e o *Evangelho de São João* e que teve uma presença marcante dos Padres da Igreja, daí o nome Patrística, no qual tentavam conciliar a nova religião do cristianismo com o pensamento filosófico dos gregos e romanos (Conf. CHAUI, 2003).

Nessa conjuntura se insere o pensamento de Agostinho, filósofo e teólogo comprometido com a evangelização e a defesa da religião cristã, com forte influência das ideias platônicas.

O livro que Agostinho escreve sobre a Educação, *De Magistro* (Sobre o mestre), faz uma abordagem inicial sobre a linguagem e busca mostrar a dificuldade da apreensão do significado dos sinais linguísticos:

(...) a solução para esse dilema encontra-se num conhecimento anterior ao empírico, ou seja, anterior àquele que os sentidos nos fornecem – é o conhecimento da verdade interior. Assim, a nossa mente já contém o significado das palavras, a saber: as coisas às quais elas se referem. E quem fornece a verdade à nossa mente é o “...Cristo que habita... no homem interior, isto é: a virtude incomutável de Deus e a sempiterna Sabedoria, que toda alma racional consulta... (PORTO, 2006, p. 14).

Para Agostinho, só é possível explicar como o homem recebe de Deus o conhecimento das verdades eternas a partir da elaboração da doutrina da iluminação divina, que é uma adaptação cristã da “Alegoria da caverna¹²”, de Platão. Em ambas, o conhecimento, por intermédio da Educação, é um sol que ilumina. No caso de Platão, seriam as ideias do mundo inteligível a iluminar a razão; no caso agostiniano, seria a luz divina do Deus cristão a iluminar a alma.

De qualquer forma, em ambos os casos, o conhecimento é reminiscência, recordação. Contudo, o pensamento de Agostinho afasta-se de Platão por entender o inteligível na alma como descoberta de um conteúdo passado, mas como irradiação divina no presente. A alma não teria existido anteriormente e contemplado as ideias, mas existiria uma luz eterna da razão vinda de Deus que atuaria em nós, possibilitando o conhecimento das verdades eternas.

Kant é um dos representantes mais expressivos e característicos da Educação moderna que se norteou pela legitimidade universal das meta-narrativas. O filósofo considera a Educação a principal responsável pelo aperfeiçoamento da Razão, pela efetivação do progresso da história e pela disciplina dos instintos selvagens. Essa análise está presente em sua obra *Sobre a pedagogia* (1803), que foi fundamental para os estudos sobre a Educação moderna.

Diversamente do animal, o homem é a única criatura que deve ser educada. É necessária a Educação para que a humanidade, considerada do ponto de vista da dignidade da natureza humana, efetive a realização do homem mediante as características superiores que o distinguem do animal: a razão e a liberdade. O homem, constituído pela dualidade matéria e espírito, sensibilidade e dever, não se tornará um homem bom e verdadeiro sem que a razão prevaleça sobre os sentidos.

Contudo, para Kant, a Educação da sua época era insuficiente para a realização desse ideal humano, pois tinha como parâmetro o presente, ao passo que o referencial deveria ser o futuro e a ideia de uma humanidade culta e predestinada a um patamar moral superior, a serem realizados pelo trabalho sucessivo e progressivo das gerações.

Na obra *Sobre a pedagogia*, Kant ressalta a necessidade do cultivo da civilização através da Educação para conter o estado de animalidade do homem e a possibilidade do homem tornar-se esclarecido, educado, iluminado, pelo ensino da virtude. Para ele, o ato de educar é imprescindível na formação ética do homem, pois a moral, a sabedoria, a felicidade e a liberdade são alcançadas através do processo educativo que realiza os ideais universais da moral apriorística do *Esclarecimento*¹³.

12. Refere-se ao mito da caverna, parábola escrita pelo filósofo Platão. Encontra-se na obra *A República*, livro VII, e representa a possibilidade de nos libertarmos pela luz da verdade da condição de escuridão que nos aprisiona.

13. É também conhecido como Iluminismo ou Ilustração e, em alemão, *Aufklärung*. Todos esses termos designam o movimento cultural europeu do século XVIII que baseava na Razão a liberdade e o progresso humanos.

Podemos afirmar que, para Kant, virtude corresponde à força moral da vontade no cumprimento do seu dever. A auto-coerção moral da razão legisladora exige a execução da lei. A moral deve gerar uma fortaleza que obstaculize os impulsos das inclinações naturais que são contrárias às leis. A fortaleza moral é o maior bem e o maior valor moral do homem, pois é conquistada no enfrentamento das inclinações dos vícios mediante a razão. Essa virtude é alcançada e adquirida pela Educação, pois ela não é inata. A virtude exige disciplina estoica constante.

Enfim, o homem que a Educação kantiana busca formar pressupõe uma ultrapassagem progressiva de sua animalidade a um ideal de humanidade, substituindo ignorância por instrução, correção de inclinações naturais por meio da razão prático-moral como um dever a ser cumprido para que se realize sua humanidade essencial. É preciso educar, cultivando progressivamente a fortaleza da vontade para que seja alcançada a virtude e a lei seja cumprida por respeito ao dever.

O artigo de Vattimo, *A Educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica*, elabora algumas premissas que, para o autor, são hipotéticas, mas válidas no plano teórico e visam a Educação num âmbito bem amplo, pois “elas poderão também encontrar caminhos para serem aplicadas aos problemas concretos da Educação não apenas escolar” (1992, p. 18). A ideia central exposta nesse artigo é a de que o referencial epistemológico teria norteado a Educação moderna e o referencial hermenêutico, em circunstância das modificações sociais, seria o referencial mais apropriado para a Educação pós-moderna.

A pós-modernidade é uma ‘condição da sociedade’ que não se guia mais pelo ideal do progresso ilimitado, nem na crença desse ideal baseado no conhecimento técnico-científico como o era na sociedade moderna. Diversamente, a sociedade pós-moderna busca sistemas e valores diferenciados. O significado da passagem do ideal científico para o ideal hermenêutico na Educação, segundo Vattimo, implica necessariamente na perda de autoridade do ideal científico de formação (*Bildung*¹⁴), que, por sua vez, é determinada pelo fim da crença no progresso que, por seu lado, depende da dissolução da ideia unitária da história

A pós-modernidade, com sua característica capacidade de gerar e armazenar informação, se coaduna muito mais com o ideal hermenêutico, haja vista que os problemas atuais tendem a se definir como problemas culturais em vez de problemas científicos.

Na sociedade pós-moderna predomina uma vertiginosa circulação de informações, onde se faz necessária a competência hermenêutica, muito mais que a competência científica ou técnica. Para o autor, “os grandes pro-

¹⁴. Termo alemão que significa formação. Educação da pessoa.

blemas que se nos apresentam atualmente, e que se intensificarão em futuro próximo, são, em grande parte, problemas de relações entre ‘culturas’, não mais problemas de formação científica” (VATTIMO, 1992, p. 15).

Vattimo chama à atenção para o fato de que a proposta de introdução da ideia de hermenêutica no tema da Educação, configurando uma Educação pós-moderna, leva em consideração as exigências sociais às quais ela responde, mas não significa decretar a volta do humanismo da Modernidade simplesmente, apesar desse ideal hermenêutico dever ter por base as humanidades.

O humanismo da Educação pós-moderna deverá ter novas bases nessa proposta de referencial hermenêutico: contemplando a pluralidade cultural, ao invés do eurocentrismo da Modernidade; diversificando os currículos; sendo menos repressivo; sendo menos disciplinar; sendo mais artístico e não somente científico; sendo mais prático e não meramente epistemológico (Conf. MARINHO, 2008).

Meszáros, filósofo marxista contemporâneo, no livro *A educação para além do capital*, reflete sobre ‘a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a Educação’. Para ele é inegável a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução, bem como é inconcebível a reformulação da Educação sem a transformação do quadro social. A perda dessa perspectiva de totalidade acarreta uma visão parcial da Educação e de suas práticas transformadoras, levando tão-somente à correção de detalhes, seguindo intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade e a lógica do sistema capitalista.

A razão para o fracasso dos esforços anteriores dessas reformas educacionais, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia, e ainda consiste, no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. Uma reforma educacional dentro dos parâmetros do capital compactua com a permanência do sistema produtivo e por isso é que somente rompendo qualitativamente com a lógica do capital¹⁵ haverá, de fato, uma nova Educação:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MESZÁROS, 2005, p. 27).

Ao longo dos tempos, a influência do capital sobre o sistema educacional tem sido maciça. Somente um ideal educacional efetivamente revo-

¹⁵ No sistema capitalista de produção, capital é o dinheiro que tem por finalidade única conseguir mais lucro, se auto-valorizar, independentemente dos valores e necessidades humanas.

lucionário, que vise a própria modificação qualitativa do sistema do capital, revolucionará a Educação, pois 'as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais'. Há um século e meio, a Educação teve como objetivo mais importante abastecer o capital com mão de obra, conhecimento e valores necessários à sua ampliação e sustentação ideológica, impondo a ideia de uma forma única de existência social.

Meszáros chama à atenção para a **disparidade**¹⁶ entre as medidas educacionais aplicadas aos 'trabalhadores pobres' e aos 'homens da razão'. Os argumentos humanitários geralmente eram utilizados somente como um viés ideológico, prevalecendo as conveniências econômicas de expansão da lucratividade do capital.

O abandono de práticas violentas e as adaptações das instituições educacionais às novas determinações reprodutivas do sistema do capital não se moveram somente em decorrência de práticas humanitárias, mas também porque se revelaram pouco lucrativas e muito dispendiosas.

Outra questão relevante é a influência do capital sobre toda e qualquer área relacionada à Educação, responsável pela internalização dos valores favoráveis ao Capital e pelo fortalecimento das instituições da Educação formal. Estas são completamente integradas na totalidade dos processos sociais e só funcionam de forma adequada em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Para Meszáros, não se escapa à 'prisão' do sistema escolar formal simplesmente através das reformas educacionais e nem tampouco se escapa ao sistema geral de **internalização**¹⁷ de valores da sociedade capitalista simplesmente através das reformas das instituições da Educação formal:

Somente "a mais ampla das concepções de Educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital" e vislumbrar uma esperança e uma possibilidade de êxito alternativo à sociedade capitalista (MESZÁROS, 2005, p. 48).

O inverso é o reformismo, com seus reparos institucionais formais, seu 'passo a passo' gradualista, e a permanência no 'círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital'. Essa abordagem gradualista da Educação é elitista e pretensamente democrática.

¹⁶ Característica do que é díspar; desigualdade, diferença, despropósito

¹⁷ Internalização: interiorização

Atividades de avaliação



1. Dos textos de Filosofia da Educação apresentados com qual você mais se identificou. Por quê?
2. Por que é importante conhecer a produção bibliográfica da Filosofia da Educação?

Breve panorama das correntes de Filosofia da Educação no Brasil

Finalizando as reflexões em torno da Filosofia da Educação, traçaremos um sumário das diferentes orientações teóricas que essa disciplina seguiu em nosso País no século XX. Para tanto, nosso guia será o artigo de Severino (2002), *A filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória*.

Após a exposição dos marcos institucionais da Filosofia da Educação no Brasil, nos quais não nos deteremos, o autor aborda as perspectivas filosóficas às quais essa disciplina se filiou em sua trajetória brasileira. Antes, contudo, é enfatizada a importância dos

(...) estudiosos brasileiros que dedicam-se a explicitar a filosofia educacional de determinados filósofos ou escolas teóricas. Especializam-se nesses pensamentos, buscando fazer deles uma exegese, esclarecendo suas posições, fundamentos, influências e contribuições. Trata-se de trabalho muito importante para o desenvolvimento da Filosofia da Educação entre nós, subsidiando outras iniciativas de ensino e pesquisa e estimulando, por exemplo, a prática filosófica (SEVERINO, 2002, p. 284).

Com o objetivo de situar, sistematicamente, posições, pensadores, escolas, tendências e correntes, o autor identifica quatro grandes perspectivas filosófico-educacionais no pensamento brasileiro: 1) epistemológica; 2) hermenêutica fenomenológica; 3) praxista; 4) pós-moderna.

Esclarecemos dois pontos antes de prosseguirmos na exposição dessas perspectivas: elas não são isoladas, pois muitas vezes se cruzam e se aproximam; a sistematização dessas categorias, da forma como está presente aqui, é somente uma forma didática, para uma melhor compreensão e não é a única, em outros autores encontramos outras propostas de sistematização.

A perspectiva filosófica inicial que marcou a reflexão educacional no Brasil, mais especificamente nos períodos colonial e imperial, até o século XX, foi de cunho essencialista, seja em sua versão metafísica, seja em suas versões teológicas.

Diversamente desses períodos “o pensamento filosófico-educacional, que vem se construindo neste século entre nós, se exerce numa perspectiva geral, de fundo antropológico, numa visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana” (IDEM, p. 285).

Até mesmo as vertentes mais religiosas ou metafísicas são voltadas à construção da história e do homem. Nessa abordagem imanentista do século XX se divide e perfaz, em diversas percepções e propostas de humanização e construção social e histórica, o universo das quatro perspectivas filosóficas prevalentes na reflexão educacional brasileira.

Na perspectiva epistemológica é realçada a tecnicidade funcional da Educação, na qual ciência e técnica formam as bases da pedagogia. Assim, o questionamento científico da metafísica, rejeitando qualquer intervenção *transcendental*¹⁸ a favor da razão e leis naturais, vai ter sua repercussão também na reflexão filosófico-educacional brasileira:

Daí a relevância que a teoria científica adquire para o conhecimento do processo educacional e para a sustentação técnica das práticas pedagógicas. E daí decorre também a tendência a se atribuir à Filosofia da Educação, como suas tarefas fundamentais, a justificação epistemológica do empreendimento educativo e a defesa da utilização dos recursos técnico-científicos para a boa condução dos processos pedagógicos (IDEM, p. 289-290).

Uma das expressões mais representativas dessa perspectiva está presente no grupo que ficou conhecido como Pioneiros da Educação (1932), que propôs a Escola Nova como alternativa à escola tradicional, marcada pela Educação jesuítica e com base na filosofia metafísica:

Pretendendo falar a partir do universo científico, estes teóricos esclarecem que a Educação de que a sociedade brasileira precisa é aquela forjada sob as luzes e com as ferramentas do conhecimento científico. Por sinal, considerada também a única apropriada para a construção de uma sociedade laica e justa, gerenciada por um aparelho estatal que se institui a partir de um projeto político iluministicamente concebido e juridicamente implementado. Só assim, livre dos erros, da ignorância e da ingerência do autoritarismo e do conservadorismo clerical, poderá a sociedade brasileira adentrar os estágios de sua necessária modernização. Daí a importância crucial da Educação para a construção da cidadania e da democracia (idem, p. 290).

O nome mais representativo da Filosofia da Educação dos proponentes da Escola Nova é Anísio Teixeira, filiado diretamente ao *pragmatismo*¹⁹ norte-americano de Dewey que via na Educação um processo diretamente ligado à vida prática, a qual também deveria se dirigir. Esse direcionamento teria que

¹⁸. Que transcende; transcendente, no *kantismo*, diz-se do que, no conhecimento humano, apresenta uma dimensão apriorística, em oposição ao dado meramente empírico

¹⁹. Sistema filosófico de William James, que subordina a verdade à utilidade e reconhece a primazia da ação sobre o pensamento.

ser, necessariamente, voltado para os interesses do aluno, que deveria ser um sujeito ativo e participante do processo pedagógico. A proposta educacional de Anísio Teixeira tinha também uma perspectiva política que propunha uma reconstrução nacional pela Educação, com o indivíduo contribuindo para a formação de uma sociedade aberta, democrática e pública.

A perspectiva epistemológica esteve presente também na Psicologia que norteou as reflexões e práticas educacionais à época, na qual Educação era sinônimo de ensino/aprendizagem.

Entre as vertentes psicológicas que influenciaram um certo tecnicismo pedagógico, pode-se enfatizar o behaviorismo skinneriano e o construtivismo, com Piaget e Vygotsky.

Essa perspectiva epistemológica perdura ainda na atualidade, mas com uma nítida influência do positivismo de Comte, que afirma ser a filosofia uma auxiliar do pensamento científico. Entre muitos representantes contemporâneos da perspectiva epistemológica, no campo da Filosofia da Educação no Brasil, podemos destacar Tarso Mazzoti, para quem à Filosofia da Educação cabe assegurar a interdisciplinaridade do estudo da Educação, ao sintetizar os resultados teóricos das diversas ciências; Péricles Trevisan, que afirma ser a função da reflexão filosófica sobre a Educação a análise entre o discurso pedagógico e o discurso científico.

No quadro estruturado por Severino, outra perspectiva filosófica a nortear as reflexões sobre a Educação no Brasil é a hermenêutica fenomenológica, centrada na formação ética, na qual a Educação tem por objetivo central a construção do sujeito. A filosofia como hermenêutica “não dita, não manipula, mas procura interpretar, descobrir, compreender” (RABUSKE Apud SEVERINO, 2002, p. 297).

Na perspectiva hermenêutica, a Educação significa a valorização da autonomia do sujeito, a vivência da consciência e a predominância do ético sobre o político. Assim, entre outras vertentes, essa perspectiva filosófica faz a crítica ao pensamento cientificista e se ocupa fundamentalmente com uma reflexão ético-antropológica. Muitos são os representantes brasileiros, de diversas tendências, dessa perspectiva filosófica, mas ressaltamos aqui somente os mais expressivos, como Hilton Japiassu, Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Hilton Japiassu é o representante do combate à pedagogia científica no Brasil com a sua proposta de pedagogia da incerteza, a qual tem por alvo as ilusões do cientificismo educacional, no qual a Educação deveria ter por base a ciência. A contaminação positivista da cultura teria impregnado a Educação com a ideia de que a ciência daria respostas seguras a seus impasses. Todos esses equívocos teriam que ser substituídos por um envolvimento mais intencional do

professor, uma posição mais crítica aos apelos ideológicos da ciência, por uma exigência com relação à formação do professor e com a interdisciplinaridade.

Paulo Freire é outro nome de extrema importância da Filosofia da Educação norteada pela perspectiva hermenêutico fenomenológica, tendo sido fortemente influenciado pelo existencialismo. Nesse âmbito, a Educação deveria ser “prática de liberdade e a pedagogia, processo de conscientização” (IDEM, p. 303).

Associada a essa liberdade, a Educação deveria estar associada ao ato político promotor da conscientização política, pois ela não é neutra, promovendo a autonomia intelectual do educando: “A reflexão e seu aprendizado devem ocorrer exercendo-se sobre a prática, retornando-se os resultados do conhecimento para ela, com vistas a sua transformação. Assim, o filosofar deve voltar-se sobre o concreto, sobre o real, não se fazendo pensamento sobre pensamento” (IDEM, p. 303).

Moacir Gadotti é um seguidor da filosofia educacional de Paulo Freire e defende que a Educação é a formação de consciência crítica que possibilita a emancipação do sujeito prisioneiro da **alienação**²⁰. Para tanto, é necessário também denunciar o caráter ideológico da Educação no plano político, social e econômico. Para Gadotti, os principais objetivos da Filosofia da Educação são:

(...) escutar os problemas da Educação, formando-se e informando-se; refletir criticamente problematizando essas questões; evidenciar as contribuições oferecidas pelas ciências da Educação para a eventual solução dos problemas; explicitar e denunciar as ideologias que desvalorizam a reflexão e o conhecimento; manter diálogo fecundo com o passado mediante recurso à história; buscar novos caminhos e pistas para a práxis educativa nos dias atuais; trabalhar interdisciplinarmente o conhecimento; desenvolver uma prática dialógica e solidária na ação educativa (IDEM, p. 304).

A perspectiva filosófica, chamada por Severino de praxista, também influenciou a reflexão educacional brasileira. Do termo *práxis*, prática, ação, compromissada com a ação transformadora. O respaldo filosófico dessa perspectiva é o marxismo e outras vertentes suas. A teoria marxista apreende o real pela sua totalidade, opondo-se a uma apreensão fragmentadora e fragmentada da realidade social, com o objetivo de criticar a sociedade em busca de sua transformação.

Nesse âmbito, a Educação é tida como um processo prático social anterior às pessoas. Não que haja negligência com relação à subjetividade, mas é que ela é compreendida tendo por base as relações sociais. O importante é

²⁰ A alienação surge na vida econômica quando o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, perde o que ele próprio produziu e perde também sua consciência crítica.

a “organização de relações sociais emancipatórias, reclamando da Educação o investimento de todos os seus recursos na intencionalização da prática, para que ela, tornando-se *práxis*, organize politicamente a sociedade” (IDEM, p. 287).

Dessa forma, a Educação é tida como uma *práxis* construtora da história, na qual a prática pedagógica tem uma dimensão eminentemente política:

Ao reclamar a solidariedade do sujeito social como sujeito da ação educacional e da ação política, esta orientação da Filosofia da Educação questiona a priorização tanto do discurso teórico de caráter ético como daquele de caráter puramente técnico. Trata-se de uma nova tentativa de compreensão do papel da reflexão filosófica bem como da própria natureza do homem, da sociedade e da Educação, perspectiva esta que se poderia designar como sendo uma perspectiva praxista da Filosofia da Educação (IDEM, p. 315).

Essa reflexão filosófica busca a compreensão do real por meio da totalidade, na qual as coisas formam um todo relacionado, o homem é um ser de relações social e histórico, construindo-se na prática concreta, na qual a Educação é um dos importantes processos constitutivos.

A perspectiva praxista da Filosofia da Educação no Brasil teve seu surgimento e desenrolar nas últimas décadas do século XX e seu pilar teórico central foi Marx, mas também traz a influência de outros filósofos marxistas: Althusser, Gramsci e Lukács, entre outros. Entre os seus mais variados representantes brasileiros, destacamos os nomes de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Betty Antunes de Oliveira.

Saviani foi um dos responsáveis pela definição do perfil da Filosofia da Educação no Brasil, tendo produzido um vasto material escrito nessa área e influenciado toda uma geração:

A postura filosófico-educacional, fundada na visão dialético-marxista, como crítica da dominação social e como proposta de uma *práxis* pedagógica transformadora, tal como concebida por Saviani, ganhou desenvolvimento no campo da Filosofia da Educação do Brasil, envolvendo numerosos teóricos da Educação brasileira, seja no âmbito específico desta área, seja no âmbito de outras esferas teóricas do campo educacional (IDEM, p. 317).

Libâneo propala a “pedagogia dos conteúdos”, que defende o domínio dos conhecimentos escolares como fundamental para a emancipação das camadas populares. Outra contribuição desse estudioso foi “a explicitação e sistematização das tendências pedagógicas, relacionando-as com as respectivas fundamentações filosóficas” (IDEM, p. 318).

Betty Antunes de Oliveira segue a mesma linha de socialização do saber pela escola, só que buscando desenvolver uma reflexão mais voltada para uma fundamentação ética da pedagogia praxista.

A quarta perspectiva filosófica que embasa a reflexão educacional brasileira é a da pós-modernidade, a qual Severino se reporta com o termo de arqueogenealogia.

A pós-modernidade vem desenvolvendo um modo de pensar diferente dos anteriores: questiona radicalmente a centralidade do sujeito, rejeita o discurso filosófico da modernidade, coloca sob suspeita todo o projeto iluminista da modernidade, acusa o saber de ser uma arma de poder, condena a prepotência das metanarrativas modernas, afirma que a história é pura contingência e defende a importância do desejo e do corpo.

A partir dos anos 90 do século XX, e com maior celeridade no século XXI, a literatura da Filosofia da Educação no Brasil vem recebendo forte influência dessa perspectiva pós-moderna, abrigando uma crítica desconstrutiva dos paradigmas do conhecimento, da ciência e da filosofia da modernidade embasados na centralidade da razão.

As grandes matrizes teóricas dessa perspectiva são: Michel Foucault, Derrida, Barthes, Lyotard, Baudrillard, Deleuze e Guatarri. Esses pensadores são tidos como pós-modernos ou pós-estruturalistas e trazem em comum a crítica ao Projeto Emancipatório Iluminista da Modernidade, que acreditava, entre outras coisas, na libertação do homem por intermédio do aperfeiçoamento de sua racionalidade. Essas vertentes filosófico-educacionais inspiradas no pensamento pós-moderno, segundo Severino,

(...) privilegiam o estar no mundo, despriorizando as questões da natureza epistemológica e até mesmo aquelas referentes à constituição de uma nova antropologia. Na realidade, sua preocupação gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, frente aos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para esta reflexão, (...). Assim, quando aborda os temas educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos (IDEM, p. 307-8).

O saber não é mais sinônimo de liberdade, como o fora na Modernidade, agora saber significa poder. Nesse sentido, a escola não pode ser somente uma depositária do saber, requer agora um pensamento criativo, contestador e uma prática libertadora dos desejos e afetos contra os poderes estabelecidos.

Rubem Alves é uma das grandes expressões dessa vertente. Abandonou a escrita acadêmica para falar da Educação de forma mais emotiva e fazer reflexões em torno do papel dos professores, alunos, do ato de educar, etc. Aborda a Educação ressaltando, de um lado, o fascínio da ideologia da ciência sobre o mundo contemporâneo e, de outro, a burocratização racionalizada da sociedade. Ou seja, apresenta “resultado do impacto do racionalismo iluminista e do sufocamento do desejo, do amor, da paixões e da esperança” (IDEM, p. 309).

Tomaz Tadeu da Silva é outro expressivo representante da Filosofia da Educação pós-moderna. Trabalha, principalmente, com a crítica do sujeito moderno, buscando mostrar a descentralização desse sujeito na sociedade contemporânea. Faz uma reflexão contundente sobre o fim das metanarrativas educacionais, mostrando que elas sempre operaram em nome de algum tipo de poder. Outro traço distintivo de seu pensamento é o acolhimento da importância da linguagem como substituto da consciência do sujeito moderno e dos valores metafísicos que persistiam na metanarrativas da Modernidade.

Paulo Ghiraldelli é também um estudioso da Filosofia da Educação próximo ao pensamento de Rorty, filósofo norte-americano filiado ao **neopragmatismo**²¹ que também faz crítica à Modernidade. É necessário também ressaltar os nomes de Alfredo Veiga-Neto e Sílvio Gallo, muito próximos de investigações inspiradas em Deleuze e Foucault.

²¹ Sistema filosófico contemporâneo que retoma as bases utilitaristas do pragmatismo. Seu representante mais expressivo é Rorty.

Atividades de avaliação



1. Quais foram as quatro grandes correntes filosóficas que, segundo Severino, influenciaram a Filosofia da Educação no Brasil?
2. Enumere as principais características dessas correntes e seus principais representantes.

Conclusão

Concluiremos essas considerações em torno da Filosofia da Educação fazendo referência ao livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, obra que fala essencialmente de um professor, Jacotot, que teria tido enorme sucesso ao fazer os alunos aprenderem o que ele não sabia ensinar.

É uma obra que, entre outras questões, põe a Filosofia da Educação tradicional pelo avesso; suscita inúmeros questionamentos aos que ensinam; desnaturaliza certos procedimentos pedagógicos; indaga sobre a verdadeira possibilidade da transmissão do saber e, o mais importante, pergunta sobre o que é, efetivamente, emancipação intelectual e seu legítimo agente.

Rancière nos faz refletir sobre o que é ser, de fato, mestre. O que pretendemos de nós mesmos e de outros quando compartilhamos a máscara do magistério? Será que sabemos o que ensinamos ou para quem ensinamos ou para que ensinamos? Temos uma ignorância mentirosa ou uma sabedoria arrogante? Que poder é esse que permite ensinar, avaliar, aprovar e reprovar? Ensinamos exatamente porque não sabemos e por isso a ignorância é necessária para o ensinar?

Deixemos aqui um pequeno texto para uma reflexão mais demorada sobre tudo o que falamos até agora. No trecho que segue encontramos conclusões de Kohan (2003) a respeito do livro *O mestre ignorante*. São reflexões que devem nos levar a pensar sobre as possibilidades e os limites da Filosofia da Educação:

Primeira lição (filosófica) do ignorante: o mais natural, evidente e aceito pedagógica e socialmente acaba por se mostrar o mais problemático filosoficamente. (...). Algo que só pode ensinar quem nada tem a ensinar. Porque ensinar de verdade, (...), não pode significar nada que tenha a ver com transmitir, senão com permitir que o outro se emancipe. Segunda lição (educacional) do ignorante: somente pelo paradoxo, entranhados no lodo paradoxal, podemos encontrar algum sentido na

Educação. Finalmente, a lição da emancipação de um mestre que se emancipa a si próprio, que ensina com seu próprio método, isso é, sem método. Que ensina também que a emancipação não tem a ver com um conteúdo, uma doutrina ou um conhecimento. Que ninguém pode emancipar ninguém. Um mestre que escreve sua própria história, para que os outros a leiam. E outro mestre lê a história, reflete sobre ela e a relata para que outros (as) mestres a pensem. E se emancipem, na contradição e no paradoxo. Afinal, um ser humano pode o que pode qualquer ser humano. Terceira lição (política) do mestre ignorante: só há uma única Educação que vale a pena – a que emancipa (sem emancipar). Quem não deixa que os (as) outros (as) se emancipem, embrutece. Três lições para a filosofia, a Educação e a política. Lição de política para a filosofia da Educação. Lição de filosofia para a política da Educação. Lição de Educação para a política da filosofia. Lições de uma experiência de filosofia de Educação (p. 228).

Síntese do Capítulo



Nesta parte, discutimos a Filosofia da Educação, a partir de seus pressupostos e perspectivas. Mostramos a origem do termo Filosofia e a diversidade de seus significados ao longo da história.

Explicitamos a especificidade da Educação e da Filosofia da Educação, mostrando também a relação necessária entre ambas. Demonstramos a importância dos pressupostos filosóficos da axiologia, antropologia e epistemologia para a Educação, enfatizando o aspecto prático e teórico.

Apresentamos alguns textos filosóficos significativos que refletem de forma diferenciada sobre a Educação, primando pela multiplicidade de posições teóricas, tanto antigas quanto contemporâneas.

Expusemos, de forma sumariada, as correntes de Filosofia da Educação no Brasil por compreender que essa reflexão voltada para a nossa realidade seja fundamental para a formação dos professores e imprescindível para uma análise mais aprofundada de nossa realidade educacional.

Para concluir, fizemos uma reflexão filosófica sobre o ato de ensinar, a condição de ser mestre e o significado de emancipação via a ação educacional.

Textos Complementares



Texto 01

Filosofar não deveria ser sair de dúvidas, mas entrar nelas. É claro que muitos filósofos – e até os maiores! – cometem, às vezes, formulações peremptórias que dão a impressão de já ter encontrado respostas definitivas às perguntas que nunca podem nem devem “fechar-se” por inteiro intelectualmente (...). Vamos agradecer-lhes suas contribuições, mas não seguir dogmatismos. Há quatro coisas que nenhum bom professor de filosofia deveria esconder de seus alunos:

- primeira, que não existe “a” filosofia, mas “as” filosofias e, sobretudo, o filosofar: “A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar”. Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou da artística), mas felizmente ela é multifacetada;

- segunda, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada. Ou seja, o empenho de filosofar é muito mais importante do que qualquer uma das pessoas que bem ou mal se dedicaram a ele;

- terceira, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves. Quem mais se arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso como elogio e não como censura. Portanto, a tarefa do professor de filosofia não pode ser apenas ajudar a compreender as teorias dos grandes filósofos, nem mesmo contextualizadas em sua devida época, mas sobretudo mostrar como a inteligência correta dessas ideias e raciocínios pode nos ajudar hoje a melhorar a compreensão da realidade em que vivemos. A filosofia não é um ramo da arqueologia e muito menos simples veneração de tudo o que vem assinado por um nome ilustre. Seu estudo deve nos render alguma coisa mais do que um título acadêmico ou um certo verniz de “cultura elevada”;

- quarta, que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiado tachativas. Filosofamos partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece que nunca poderemos saber totalmente; em muitas ocasiões filosofamos contra o que sabemos, ou melhor, repensando e questionando o que acreditávamos já saber. Então nunca podemos tirar nada a limpo? Sim, quando pelo menos conseguimos orientar melhor o alcance de nossas dúvidas ou das nossas convicções. Quanto ao mais, quem não for capaz de viver na incerteza fará bem em nunca se pôr a pensar.

Fonte: SAVATER, Fernando. As perguntas da vida. São Paulo, Martins Fontes, 2001, p. 209-210. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2007. 327 p. Cap. 1. p. 27.

Texto 02

(...) além da qualificação técnico-científica e da nova consciência social, é ainda exigência da preparação dos professores uma profunda formação filosófica. E esta formação é a tarefa que cabe à filosofia da Educação. A existência de disciplina desse teor no currículo dos cursos de preparação de professores justifica-se não por alguma sofisticada erudição ou academicismo: é uma exigência do próprio amadurecimento humano do educador.

Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existência do homem brasileiro como pessoa situada na sua comunidade, de tais contornos sociais e em tal momento histórico. (...) Ou seja, não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana.

Fonte: SEVERINO, Antônio Joaquim. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2007. 327 p. Cap. 3. p. 50.

Texto 03

(...) nessa luta política em que se engajam os autores, a filosofia por eles exercitada deixa as alturas transcendentais e se abre e se conecta virtualmente com o não-filosófico (o cinema, o corpo, a literatura, o cotidiano, a sexualidade, a Educação etc.), entretendo com ele conversações originais, produtivas e polissêmicas. Pop-Filosofia sem mestres pensadores, apesar de toda a sedução dos meios de comunicação; apesar de todo o glamour que cerca a noção de autor. À espetacularização do pensamento, Foucault e Deleuze preferem o anônimo, a vida dos homens infames, os devires imperceptíveis. Ademais, já não intervêm na sociedade seguindo o pretensioso modelo do intelectual como consciência universal esclarecida das massas, tal como o encarnavam Sartre e tantos outros. Ambos consideram indigna e equivocada a intenção de “falar por”, de representar o outro, assim como a de tornar dócil a alteridade (através, por exemplo, da “tolerância à diferença”); dirigem suas investigações teóricas para problemas regionais, mais localizados, no que são acusados de negligenciar “o todo”. (...) Ora, daí já se pode depreender a dificuldade experimentada pela Educação em assimilar os pensamentos iconoclastas desses dois filósofos. Com efeito, as pesquisas de Foucault terminam por evidenciar um cruel paradoxo que permeia a tão enaltecida missão civilizadora dos educadores. Desde a modernidade, atribuiu-se à Educação, por intermédio de sua universalização, a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar “O Homem”, dando-lhes as condições de construção de sua liberdade moral. Foucault nos mostra, porém, que antes de meados do século XVIII essa figura abstrata (“O Homem”) não existia. Antes o contrário, ela constitui justamente um efeito do poder; mais precisamente, de relações de saber-poder. Sua objetivação e normalização, diz ele, só foram tornadas possíveis, por um lado, por intermédio da disciplinarização (adestramento, regulação e controle) dos corpos dos indivíduos, de modo a torná-los submissos à governamentalidade e úteis ao sistema de produção capitalista e, por outro, pela ação de um dispositivo da sexualidade, que agenciava os saberes das ciências humanas aos das disciplinas clínicas, produzindo subjetividades (identidades, personalidades, maneiras de agir, pensar e sentir) e enquadrando-as em padrões arbitrários de normalidade ou anormalidade. Mas não só, Foucault também aponta a ingenuidade dos educadores em pensar “o sujeito da Educação” em termos essenciais, identitários, substancialistas: livre e racional, por natureza, fundamento para o conhecimento e a prática (...).

Fonte: GADELHA, Sylvio. Foucault como intercessor. In: Foucault pensa a Educação. Revista Educação especial n. 3. Editora Segmento: São Paulo, 2007. (Coleção Biblioteca do Professor).

Leituras, filmes e sites



Leituras

A República. Esse livro é um clássico nos estudos da filosofia da Educação por ser a primeira obra filosófica que reflete sobre a Educação. Sendo um livro da Antiguidade Grega, mostra o papel da Educação na formação do cidadão numa época em que era impensável a separação entre Educação e política. Autor: Platão. Editora: Calouse Gulbenkian, 1987).

Sobre o ensino (De magistro). Obra representativa da Idade Média mostra o ensino como um ato de condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode realizar. O professor somente lança sinais, ou seja, ensina (do verbo *insegnire*). Deus não é a única causa dessa possibilidade, pois, em sua bondade infinita permite que o homem também seja causa de certas atividades. Autor: Tomás de Aquino. Editora: Martins Fontes, 2000.

Emílio ou Da Educação. Livro representativo da Modernidade e da concepção de homem e Educação modernos. Trata sobre a Educação privada e a importância da Educação na transformação da sociedade. Aborda a Educação por vários ângulos, que vão desde a nutrição até a moral. Autor: Rousseau. Editora: Martins Fontes, 2004.

Escritos sobre Educação. Reunião de dois expressivos estudos nietzschiânicos sobre a Educação: 1- Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino; 2- Considerações intempestivas: Shopenhauer educador. Predominam nesses dois textos a crítica à modernidade e a sua ingênua crença no progresso. Autor: Nietzsche. Editora: PUC – Rio: Edições Loyola, 2003.

A Educação para além do capital. Esse pequeno ensaio defende que se faz necessário pensar a sociedade tendo como parâmetro a superação do capital. Dessa forma, a Educação não pode ser pensada circunscrita somente ao estrito terreno da pedagogia. Mediante essas questões, surge a pergunta: qual o papel da Educação na construção de um outro mundo possível? Autor: István Meszáros. Editora: Boitempo, 2005.

Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível no site www.dominiopublico.gov.br.

Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte, Editora Autêntica. Esta coleção reúne obras escritas por especialistas que abordam discussões contemporâneas no campo da pesquisa e da prática educacionais, contendo análises do pensamento de diversos filósofos: Platão & a Educação, Foucault & a Educação, Habermas & a Educação, Rousseau & a Educação, entre outros.

Revista Educação – Coleção Especial Biblioteca do Professor. São Paulo, Editora Segmento. Cada número é dedicado a um Filósofo que Pensa a Educação e é apresentado e discutido pelos maiores especialistas da área. Os oito números já publicados trazem Freud, Nietzsche, Foucault, Hannah Arendt, Bourdieu, Deleuze, Benjamin e Jung.

Filmes

O nome da rosa. Fra/Ita/Ale, 1986. Dirigido por Jean-Jacques Annaud. Estranhas mortes começam a ocorrer num mosteiro beneditino localizado na Itália durante a baixa Idade Média, onde as vítimas aparecem sempre com os dedos e a língua roxos. O mosteiro guarda uma imensa biblioteca, onde poucos monges têm acesso às publicações sacras e profanas. A chegada de um monge franciscano (Sean Connery), incumbido de investigar os casos, irá mostrar o verdadeiro motivo dos crimes, resultando na instalação do tribunal da Santa Inquisição.

Matrix. USA, 1999. Direção dos irmãos Wachowski. Matrix é um filme de ficção científica que tem como uma de suas características principais uma infundável sequência de citações a outras obras. Referências literárias, cinematográficas ou religiosas aparecem em quase todos os momentos da fita. A trama do filme aborda a modernidade e expressa a onipresença da tecnologia e informática na história.

The Edukators. Alemanha, 2004. Direção Hans Weingartner. O filme conta a história de dois jovens que acreditam poder mudar o mundo e se autodenominam “Os Educadores”. São rebeldes contemporâneos que expressam sua indignação de forma pacífica: eles invadem mansões, trocam móveis e objetos de lugar e espalham mensagens de protesto.

Central do Brasil. França/Brasil, 1998. Direção de Walter Salles. Uma mulher (Fernanda Montenegro) escreve cartas sob encomenda na estação de trem Central do Brasil, Rio de Janeiro, para o enorme contingente de usuários que são analfabetos, e decide ajudar o menino Josué, após sua mãe ser atropelada.

Narradores de Javé. Brasil, 2003. Direção de Eliane Caffé. A pequena cidade de Javé que será submersa pelas águas de uma represa não terá seus moradores indenizados por não possuírem os registros das terras. Inconformados, descobrem que o local poderia ser preservado se tivesse um patrimônio histórico de valor comprovado em “documento científico”. Decidem então escrever a história da cidade – mas poucos sabem ler e só um morador, o carteiro, sabe escrever.

Sites recomendados

- <http://www.filoeduc.org/>
- <http://www.dominiopublico.gov.br/>
- <http://www.cpfcultura.com.br>
- <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>
- <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- <http://www.rived.mec.gov.br/>
- <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Atividades de avaliação



1. Faça um levantamento de outras definições de filosofia a partir de outros filósofos que não aparecem no texto.
2. De que forma você explicaria a importância da Filosofia da Educação para a reflexão e prática pedagógica?
3. Realize uma pesquisa sobre a importância do pressuposto filosófico da política para a Educação e realce alguns filósofos e obras que considerar importantes.
4. Quais as características da Filosofia da Educação em Platão, Agostinho, Kant, Vattimo e Mészáros?
5. Como você identificaria a tendência filosófica de alguma atividade pedagógica da qual você participa? E por quê?
6. Faça um estudo comparativo entre a passagem que fala sobre o pensamento de Kant e o de Vattimo e se posicione de forma crítica.
7. Assista a um dos filmes sugeridos e faça uma análise para identificar suas características com as Filosofias da Educação elencadas.

8. Qual dos filósofos a seguir pode ser chamado de pós-moderno? Justifique a sua escolha.
- a) Kant ()
 - b) Platão ()
 - c) Vattimo ()
 - d) Agostinho ()
9. Faça uma leitura em conjunto do texto O mestre ignorante, de Racière, que se encontra na conclusão, e promova uma reflexão sobre a frase: “Quem não deixa que os (as) outros (as) se emancipem, embrutece”. Em seguida promova um debate.

Referências



- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. e ampli. – São Paulo: Moderna, 2006.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- , A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: **O que é Filosofia da Educação?** 13. ed. Paulo Ghiraldelli Jr. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Editora Ática., 2003.
- GADELHA, Sylvio. Foucault como intercessor. In: Foucault pensa a Educação. **Revista Educação especial** n. 3. São Paulo: Editora Segmento, 2007. (Coleção Biblioteca do Professor).
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 de outubro de 2008.
- MATOS, Olgária. **Filosofia – a polifonia da razão: Filosofia e Educação**. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção pensamento e ação no magistério).
- MARINHO, Cristiane M. **Pensamento pós-moderno e Educação na crise estrutural do capital**. Fortaleza: UFC, 2008 (Tese de Doutorado).
- MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAVIANI, Jayme. Filosofia e Educação, filosofia da Educação. In: **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Cláudio A. et altri. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).
- PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. (Coleção passo-a-passo).
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 – (Ciências sociais da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VATTIMO, Gianni. A Educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. In: **Tempo Brasileiro**, n. 108, jan/março. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1992.

Parte

2

**Fundamentos Sociológicos
da Educação**

Sociedade e Educação: uma incursão nos clássicos da Sociologia

Objetivos

- Discutir o surgimento da Sociologia no contexto histórico, destacando a concepção de homem, de sociedade e educação, segundo os autores clássicos: Durkheim, Weber e Marx.
- Explicitar as Teorias da Educação, relacionando-as aos contextos sociais, políticos e ideológicos.
- Propiciar reflexões sobre processos educativos contemporâneos, explicitados na dinâmica dos movimentos sociais.

1. Início de conversa: situando o pensar sociológico

Toda ciência se constitui historicamente como um corpo teórico que busca respostas para os problemas enfrentados pela humanidade em seus diferentes períodos de desenvolvimento. O modelo capitalista de organizar a produção, estabelecendo uma dinâmica própria de relações sociais, ao mesmo tempo em que promoveu um intenso desenvolvimento da ciência e da tecnologia, consolidou as bases de uma sociedade marcada pelo conflito de interesses econômicos e políticos que se evidenciam no aprofundamento das desigualdades sociais.

A Sociologia iniciou seu percurso como uma ciência social no contexto histórico do capitalismo ocidental em fins do século XIX, com o objetivo de estudar as relações entre os homens em sua dinâmica social. É, pois, resultado de uma época histórica cuja forma de organização (o capitalismo) produziu problemas para serem pensados, interpretados, compreendidos e, principalmente, enfrentados. Ao longo do século XX, diferentes conceitos foram formulados para compreender, explicar e buscar soluções para os problemas da sociedade.

Nesse intento, houve estudiosos interessados em compreender a dinâmica das relações e interações sociais, com fins de compreender e apontar soluções para os principais problemas de sua época. Destacamos aqui três pensadores que se dedicaram a essa tarefa: Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818-1883), que foram responsáveis pela elaboração de diferentes conceitos e interpretações da sociedade humana e que ainda hoje são referências para a Sociologia. A dimensão contemporânea do pensamento desses autores faz com que os denominemos de Clássicos da Sociologia.

O pensamento sociológico se constituiu, ao longo do tempo, como um conjunto de conceitos e teorias que nos possibilitam compreender e avaliar nossa própria experiência, situando-nos no contexto social e histórico em que vivemos.

Mas, em que consiste o “pensar sociológico”? Segundo Mills (1982), seria um tipo específico de “imaginação”²² que se caracteriza por um esforço intelectual para compreendermos o mundo que nos cerca. Ou seja, consiste numa qualidade intelectual que nos possibilita tomar consciência, perceber com lucidez o que acontece no mundo, para compreendermos as relações sociais e seu processo histórico. Mills (1982) afirma que a utilização da “imaginação sociológica se fundamenta sempre na necessidade de conhecer o sentido social e histórico do indivíduo na sociedade e no período no qual sua qualidade e seu ser se manifestam” (p. 14).

Indagar o porquê e o como a sociedade se estrutura e qual o papel das instituições na dinâmica das relações sociais é fundamental para compreendermos os processos de conservação e de transformação que marcam a nossa história, bem como os problemas e conflitos que geram novas soluções e apontam para novas possibilidades de organização social.

Uma vez que nenhuma ciência goza de neutralidade e é, portanto, histórica, no corpo teórico da Sociologia podemos encontrar diferentes interpretações sobre a sociedade. Vamos aqui considerar o pensamento dos autores clássicos citados anteriormente, tentando esclarecer os principais conceitos com os quais elaboraram diferentes interpretações sobre a sociedade, os conflitos sociais, o papel das instituições e o processo histórico na perspectiva da conservação e da transformação social.

Começamos pelo pensamento de E. Durkheim²³ (1858-1917). Considerado o fundador da Sociologia, este autor concebe, de modo positivo, a nova ordem social capitalista, com base na ideia de que o desenvolvimento da ciência, fruto da racionalidade instrumental, estaria por si a serviço do progresso da humanidade como um todo. Assim, ao formular um conjunto de conceitos para compreender a sociedade, construiu o que se denominou de Sociologia Positivista.

²² A Imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e a relação entre ambas, dentro da sociedade.

²³ Obras importantes de Durkheim sobre sua visão de sociedade: *Da Divisão Social do Trabalho* (1893), que trata das diferenciações de funções e ocupações dos indivíduos no processo de trabalho no capitalismo, das relações entre indivíduo e coletividade e de como se estabelece o consenso (moral e intelectual) na sociedade; *O Suicídio* (1897), em que apresenta a noção de patologia social, como consequência da infelicidade, da diferenciação na divisão social do trabalho, dos valores ameaçados e da ausência da moral; *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912), que estuda as características essenciais da ordem religiosa das sociedades mais simples às mais complexas, para compreender os processos de transformação social.

Nessa perspectiva, sua análise da sociedade se baseia na noção de que essa se apresenta como um organismo, um todo integrado, em que cada parte cumpre uma função necessária ao equilíbrio do todo. Assim, o conflito social e a luta entre grupos são vistos como problemas de socialização, cuja solução deve objetivar o consenso para o bom funcionamento e conservação da ordem social vigente.

Esse modo de análise se denominou de funcionalista. Ao estudar os fenômenos sociais, também conceituados de fatos sociais, a Sociologia teria o papel de conhecer a natureza e o funcionamento desse organismo e “suas partes integrantes”, ou seja, a função social das instituições.

Para Durkheim²⁴, as instituições ou normas institucionalizadas – regras, moral, religião, família, escola, etc., bem como todo o comportamento coletivo constituem a base para o funcionamento ordenado da sociedade e para o consenso social. Assim, como uma instituição, a educação consiste em habitar e adequar o indivíduo aos valores e às normas instituídos, sem os quais a vida coletiva se tornaria inviável.

Outra interpretação da realidade social foi elaborada por Max Weber (1864-1920). A Sociologia, para ele, é uma ciência que pretende compreender a ação social, interpretando o sentido que o ator atribui à sua conduta sempre que a ação se relaciona com o comportamento de outras pessoas. Para Weber, a ação social é a base que estrutura e organiza a sociedade, portanto, à sociologia cabe explicar suas causas e seus efeitos.

Para explicar as causas e os efeitos das ações sociais, é necessário compreender o sentido subjetivo da ação dos sujeitos. Assim, Weber elaborou um corpo teórico que conhecemos como Sociologia Compreensiva.

É importante perceber que Weber não entende os fatos sociais como exteriores e coercitivos aos indivíduos, impondo ordem na sociedade. Ao contrário, os fenômenos sociais se estruturam a partir da relação entre sujeitos que agem. Para o autor, as ações sociais entre diferentes sujeitos se efetuam baseadas no jogo de interesse e dominação²⁵. As sociedades são feitas tanto de lutas como de acordos; portanto, não são conjuntos harmoniosos.

Cabe à Sociologia explicar as formas de organização social, identificar os fatores que orientam mutuamente as ações sociais, saber como se estabelece a coesão social é uma tarefa da Sociologia.

É necessário entender o significado da ação entre os homens, para se compreender a função social das instituições sociais (Estado, Família, Igreja, Escola, etc.) e a maneira pela qual elas influenciam e orientam a ação do indivíduo, imprimindo certa ordem e regularidade às ações sociais e suas condutas. Nesse caso, é importante atentarmos para o papel da educação como instituição legal que, na sociedade, estabelece e impõe formas de conduta, valores e formação profissional.

²⁴. Para Durkheim, o fato social é “toda maneira de fazer, suscetível de exercer uma coerção externa sobre o indivíduo”. Os fatos sociais possuem três características principais: a) são exteriores às consciências individuais; b) possuem capacidade de coação sobre os indivíduos; c) são gerais e independentes de suas expressões individuais.

²⁵. São três as formas de dominação legítima: a legalidade, baseada no direito; a tradição, fundamentada no costume e no patriarcalismo; o carisma, manifestado pelo magnetismo pessoal de um líder. O exercício da dominação legal é o fundamento da burocracia, forma racionalizada da organização social capitalista.

Karl Marx (1818 – 1883) construiu sua interpretação da sociedade capitalista de modo a imprimir uma ruptura com as formas de pensar desenvolvidas por Durkheim e Weber. No cerne dessa ruptura, está a concepção de sociedade. Marx percebe que os conflitos sociais da sociedade capitalista não são problemas de desequilíbrio social a serem remediados, nem também são consequências das ações sociais entre atores numa luta de interesses em que a dominação pode instituir certa coesão social. Marx afirma que a existência do conflito entre classes sociais (proletariado e capitalistas) é o fato mais importante da sociedade moderna e revela a essência dessa sociedade.

²⁶ Para Marx, as classes sociais se definem a partir da posição que as pessoas ocupam no processo de organização da produção dos bens de que a sociedade necessita para sua reprodução como tal.

Marx²⁶ identifica duas classes sociais que se confrontam por seus interesses antagônicos e contraditórios: os capitalistas (burguesia), que detêm os meios necessários à produção, e os trabalhadores (proletariado), que integram o processo produtivo mediante a venda de sua força de trabalho. Assim, a ordem capitalista de produção gera, na sua própria organização, um processo de expropriação, levando à exclusão social da classe trabalhadora.

Os conflitos sociais se originam no âmbito das contradições das relações de produção. As dimensões desses conflitos e contradições se refletem no seio das instituições sociais como, o Estado, a Família, a Escola, etc. Embora estruturadas como meios para garantir os interesses das classes dominantes, as instituições são também campos de luta e, portanto, nelas estão presentes interesses contrários aos dominantes, gerando possibilidades de mediar, em certas circunstâncias, os processos de transformação social.

Foi por pensar a sociedade tendo como base o princípio da contradição, que Marx contribuiu para um conhecimento crítico da realidade, esboçando uma Sociologia Crítica, que busca compreender a realidade para nela intervir, visando à possibilidade histórica de sua transformação. Podemos dizer que a tarefa da Sociologia Crítica é construir uma interpretação do caráter contraditório da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, é fundamental indagar sobre as possibilidades da Educação como instrumento de emancipação social, e não apenas como instrumento de reprodução da ordem social estabelecida.

A seguir, abordaremos mais especificamente a concepção de Educação a partir do pensamento dos autores citados, pois a cada visão de sociedade corresponde uma interpretação sobre o papel social da Educação.

2. Sociedade e Educação Moral em Durkheim

O debate sobre a Educação ocupa parte importante da obra de Durkheim. Sua teoria da Educação se fundamenta na concepção de Homem e de sociedade que se apresenta em seus escritos sociológicos. Na sua visão, o homem encontra-se naturalmente num estado de egoísmo motivado por desejos ilimitados, necessitando ser disciplinado para tornar-se um ser social, ou seja, um ser preparado para viver em sociedade.

A Educação cumpre, então, duas funções: socializar o indivíduo para integrar-se na coletividade, pela aceitação de valores e normas, e formá-lo para exercer um ofício no contexto da diferenciação de funções na divisão social do trabalho.

O papel da Educação consiste, pois, em habituar os indivíduos e formá-los, tornando-os conscientes das normas que devem orientar sua conduta com o fim de perpetuar os valores da coletividade. Assim, a Educação é fundamental no processo de formação de uma consciência coletiva cuja finalidade é promover o consenso social.

Nessa perspectiva, a moral assume centralidade na ação educativa. Para Durkheim, toda crise na sociedade capitalista resulta da ausência de consenso e de moral, uma vez que para ele a moral tradicional sucumbiu com a mudança da ordem social feudal para a capitalista, havendo necessidade de se instituir uma nova moral, racional e laica, visando o equilíbrio necessário a toda sociedade.

Assim, o autor encontra, na *solidariedade*²⁷, o meio de restaurar a moral entre os indivíduos no contexto da nova sociedade. Mas a que tipo de solidariedade se refere Durkheim e qual o papel da Educação na constituição de uma nova moral?

A noção de solidariedade parte do princípio da coesão social. Durkheim entende que toda sociedade mantém-se na sua coerência e harmonia, com base em crenças e valores sobre os quais se constitui a *consciência coletiva*²⁸, e com base na divisão social do trabalho, em que há, segundo ele, a necessidade da cooperação no processo de diferenciações das funções desempenhadas pelos indivíduos.

A consciência coletiva orienta condutas e comportamentos dos indivíduos em sua relação com a coletividade e se impõe como uma norma – no plano do dever ser. O conjunto de ideias comuns que definem conteúdos sobre o que a sociedade pensa se constitui de valores morais e tradicionais aceitos como consensos na sociedade.

Portanto, agora sabemos que, para Durkheim, a consciência coletiva e a educação moral são a base que proporciona a coesão social, determinando,

²⁷. Para Durkheim, há dois tipos de solidariedade: a *Solidariedade Mecânica*, característica de sociedades mais simples, anteriores ao capitalismo, em que a divisão social do trabalho era pouco desenvolvida e a união entre as pessoas era motivada pelas afinidades religiosas, de sentimentos, valores e tradições comuns; e a *Solidariedade Orgânica*, presente nas sociedades mais complexas, quando a divisão social do trabalho torna-se mais especializada, fazendo com que as pessoas se relacionem pela necessidade e interdependência das funções sociais que desempenham na sociedade.

²⁸. Segundo Durkheim, a *Consciência Coletiva* é geral, isto é, se encontra difusa em toda a sociedade; não é o que o indivíduo pensa, mas o que a sociedade pensa.

de certa forma, o grau de harmonia necessário ao funcionamento equilibrado da ordem social.

A consciência coletiva possui, pois, sua autoridade legitimada pelo consenso social, impondo, desse modo, as regras de convivência social. É objetiva, exterior ao indivíduo e coercitiva: orienta as condutas individuais e se sobrepõe a elas, exercendo uma autoridade sobre o modo como os membros de uma sociedade devem agir.

Agir moralmente é agir com vistas a um interesse coletivo. Para tanto, o espírito de disciplina é o primeiro elemento dessa nova moral: uma moral que se pretende racional e laica. O objetivo da disciplina é estabelecer a regularidade de conduta para determinados fins. Há, então, a necessidade de garantir uma cooperação regular entre os indivíduos e, nesse contexto, a moral é uma ação prescrita no domínio do dever, cuja autoridade é reconhecidamente superior ao indivíduo, aceita por todos e, portanto, legitimada.

O autor aponta um segundo elemento da moralidade, que é a adesão do indivíduo ao grupo social do qual faz parte. É preciso que o indivíduo se sinta solidário à sociedade que integra. Essa é, para o autor, a função da **educação**²⁹ moral, exercida através, principalmente, da escola. Afirmo o autor que a escola é o único veículo moral capaz de fazer com que o indivíduo aprenda metodicamente a integrar-se na sociedade, aceitando plenamente o dever, visando o bem da coletividade.

Aron (1999) afirma que “formar os indivíduos, tendo em vista sua integração na sociedade, é torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades às quais cada um de nós pertence, ou deverá pertencer” (p. 347). O essencial da educação moral é, portanto, a socialização dos indivíduos, a preparação das crianças para a participação e integração nas comunidades humanas.

3. Educação, legitimação e poder em Weber

A obra de Weber abrange um vasto campo temático, contemplando estudos sobre metodologia das ciências humanas, filosofia, religião e economia. Na sua obra *Economia e Sociedade*, encontramos referências conceituais para analisarmos a questão relativa à Educação, como uma instância na sociedade em que se estabelecem relações de poder, com função de legitimar a dominação.

Para compreendermos o papel da educação na sociedade, sob o ponto de vista weberiano, é necessário entender como Weber compreende a sociedade. Diferente de Durkheim, a sociedade não se apresenta a Weber como um todo orgânico integrado em que os fatos sociais são exteriores e exercem coerção sobre os indivíduos, determinando suas condutas em função da co-

²⁹ Segundo Durkheim, a Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social, com o objetivo, fundamentalmente, de introjetar as normas, os valores e a moral social no processo de adequação do indivíduo na sua relação com a coletividade. A escola, no cenário da nova divisão social do trabalho, é a instituição construída pela sociedade para cumprir esse papel social.

letividade. Segundo Weber, a sociedade se estrutura como uma rede de relações sociais, fundadas pelas ações dos indivíduos.

Weber entende por “ação” um comportamento humano no qual existe um sentido subjetivo atribuído pelo indivíduo que age – um autor. A ação é social quando o seu sentido, atribuído pelo indivíduo que age, relaciona-se com o comportamento de outros indivíduos. Por exemplo, a ação de um professor é social na medida em que o ritmo que este imprime às tarefas desenvolvidas na sala de aula se relaciona com a conduta e o comportamento de seus alunos, que se esforçam para entender e realizar as tarefas propostas. Nesse exemplo, o professor e o grupo de alunos vivem uma relação social. É o que o autor denomina de reciprocidade.

Podemos dizer que essa reciprocidade é possível porque, na sociedade, há um conjunto de valores, costumes, tradições, regras e leis que orientam os comportamentos individuais, fazendo com que as ações entre os indivíduos que se relacionam ocorram dentro de certa probabilidade de uma conduta esperada. Todavia, há uma luta incessante entre indivíduos que, orientados por valores distintos e equivalentes, exercem a dominação. Para Weber, é do equilíbrio de forças nessa luta que depende a coesão na sociedade.

Nesse sentido, a Educação cumpre um papel fundamental como determinante no processo de formação de possibilidades para o indivíduo poder conquistar posição na sociedade. O acesso ao conhecimento permite que o indivíduo agregue qualidades pessoais que irão determinar suas conquistas e a probabilidade de atingir seus objetivos através de suas ações. Ou seja, trata-se da probabilidade de congregar poder para o exercício da **dominação**³⁰.

Nessa luta em que está em jogo a capacidade do indivíduo de conquistar seus objetivos, a **educação**³¹ contribui para o êxito ou o fracasso dos indivíduos. A Educação é, assim, considerada como uma relação social orientada racionalmente a um fim, a um objetivo determinado, cuja realização efetiva está sujeita, por sua vez, ao tipo de dominação predominante na sociedade.

Weber afirma que a dominação exercida na escola se reflete fora dela nas formas de linguagem oral e escrita, que se estruturam nas sociedades como formas predominantes de comunicação. Por exemplo, na sociedade capitalista, o indivíduo que possui melhor domínio da escrita e da leitura se capacita e tem maior probabilidade de conquistar seus objetivos.

Na sociedade capitalista moderna, de feição racional e burocrática, o tipo de Educação mais valorizado é o que transmite conhecimentos especializados. Isso significa que os postos de trabalho na nossa sociedade exigem cada vez mais a especialização do indivíduo. O conhecimento especializado se encontra na base dessa formação necessária ao desempenho dos papéis sociais que os indivíduos devem assumir ao longo de suas vidas.

³⁰. Para Weber, a dominação é uma situação em que há um senhor e se define pela probabilidade que tem o senhor de contar com a obediência dos que, em tese, devem obedecer-lhe. Já o poder é definido como a probabilidade de um indivíduo impor sua vontade a outro, mesmo contra a resistência deste. Situa-se dentro de uma relação social e indica uma situação de desigualdade que permite que uns imponham sua vontade a outros. A diferença entre poder e dominação tem a ver com o fato de que, no poder, o comando não é obrigatoriamente legítimo nem a obediência é um dever; na dominação, a obediência se fundamenta no reconhecimento, por aqueles que obedecem, das ordens que lhes são dadas.

³¹. Weber menciona três tipos de Educação: a carismática, típica de uma sociedade de dominação carismática; a de conhecimento especializado, correspondente ao tipo de dominação racional e burocrática; e a educação do homem culto.

A Educação, nesse sentido dado por Weber, torna-se instrumento de dominação capaz de fornecer conhecimentos e pessoal especializado, necessários ao processo de expansão de toda a máquina burocrática e industrial do sistema capitalista. É também capaz de gerar e transmitir toda uma ordem de valores que legitima os interesses dominantes. Desse modo, podemos pensar que, em lugar de instrumento de emancipação, a Educação está a serviço dos mecanismos de perpetuação e reprodução do sistema capitalista.

4. Sociedade, educação e trabalho em Marx

O pensamento de Marx é uma análise crítica da sociedade capitalista, compondo-se de reflexões filosóficas, estudos econômicos, históricos e sociais. Na base de suas reflexões, está a ideia de que as relações sociais estruturadas na sociedade capitalista possuem, em sua essência histórica, um movimento contraditório e antagônico que se apresenta através do conflito e da transformação. Nessa perspectiva de análise, Marx desenvolveu, com profundidade, o método dialético.

Para Marx, o que constitui a história da humanidade é a história da luta de classes. No caso da sociedade capitalista, as classes sociais integram a organização da produção e do trabalho, na qual a burguesia e o proletariado se definem por sua posição antagônica, conflitante; cada classe tem interesses distintos no contexto do desenvolvimento do modo de produção capitalista. A classe burguesa, como classe dominante, é proprietária dos meios de produção e o proletariado, representando a classe dominada, integra-se no processo produtivo apenas com a sua força de trabalho, a qual vende ao capitalista como uma mercadoria.

Assim, enquanto os conflitos entre burguesia e proletariado são considerados, no positivismo de Durkheim, como uma disfunção da ordem social, como imperfeições que precisam ser corrigidas, na análise dialética de Marx, esses conflitos fazem parte da natureza essencial da sociedade capitalista e é a partir deles que se pode entender o movimento da história.

Ao analisar essa relação entre as classes sociais no contexto da organização da produção, Marx percebeu que havia uma diferença de interesses: a burguesia, de um lado, acumula riquezas; os trabalhadores, de outro, ficam expropriados do acesso aos bens produzidos e são explorados. É a exploração da força de trabalho, que se dá através da jornada de trabalho extensa e dos baixos salários, que cria uma relação de conflito entre as classes.

Esse movimento conflituoso e contraditório, Marx o denominou de movimento dialético porque percebeu que, na sociedade humana, os acontecimentos estão em constante relação uns com os outros, ou seja, tudo se

relaciona. Isso quer dizer que somente é possível compreendermos um problema social se considerarmos o contexto histórico no qual ele se insere e analisarmos os elementos que o determinam.

É importante lembrar que Marx considerou, em suas análises, a esfera econômica como sendo a base de toda a sociedade, ou seja, é no processo de produção de bens que a humanidade encontra a possibilidade de sobrevivência; a base econômica ou estrutura é uma dimensão necessária ao ser humano e, por isso, central.

Assim, ao se organizar socialmente para produzir sua sobrevivência, o homem cria toda uma rede de relações sociais que se destina a manter essa base econômica, que são os meios de produção – máquinas, matéria prima, força de trabalho, entre outros. As instituições, como o Estado, a Escola, Igreja, Família o setor jurídico, político são também estruturadas para atuarem em função das necessidades dessa ordem produtiva. Marx denominou de superestrutura as instituições que atuam indiretamente em função da ordem social do capital.

Todavia, ao analisar o movimento da história, tendo como referência a luta de classes e a dinâmica das transformações sociais, Marx afirma que a relação estrutura-superestrutura não se traduz apenas em uma relação de determinação por parte da base econômica, em relação às instituições. Marx demonstra também que as instituições da superestrutura atuam na base econômica, configurando-se uma dinâmica cuja essência histórica é a possibilidade de transformação. Assim, existe um espaço de possibilidades de que se desenvolva uma prática transformadora no seio das instituições, que pode contribuir para o processo de mudança social.

Nesse contexto, insere-se a Educação e a Escola, sendo a segunda um espaço contraditório em que concorrem também interesses antagônicos. Há uma vinculação entre a formação humana e o trabalho, uma vez que o trabalho é, para Marx, definidor do homem em sua essência histórica. O trabalho é uma categoria fundamental para entendermos o processo de humanização do homem, seu processo de formação em sua relação com a natureza e com os outros homens.

A vinculação entre Educação e trabalho aponta para um pressuposto básico que é resgatar o sentido estruturante da Educação e sua relação com o trabalho, visando a possibilidades criativas da Educação no processo de emancipação do homem.

Uma característica que podemos ressaltar é a ênfase na superação da divisão entre o fazer e o pensar. Essa ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual, aprofundada no contexto da divisão social do trabalho no modo de

produção capitalista, leva, como consequência, a um processo de alienação do homem, dificultando, portanto, sua conscientização e apropriação de sua capacidade de ser sujeito da história.

O trabalho surge, no debate educacional, como um princípio educativo. Isso quer dizer que a Escola se estabelece como uma possibilidade transformadora do homem, na medida em que atenda às necessidades da classe trabalhadora. O trabalho educativo na Escola enfrenta, de certo modo, os conflitos presentes na sociedade. A Escola não se encontra, pois, separada da sociedade em sua dinâmica contraditória. É com base nesse princípio que a Escola se apresenta como espaço contraditório, dinâmico e não apenas de reprodução das relações sociais de dominação.

Portanto, é importante perceber que a Educação não se restringe à preparação para o mercado de trabalho, mas para a vida, no sentido de proporcionar, ao homem, o meio para se desenvolver na sua totalidade.

Nesse sentido, Mézaros (2005) defende um processo educativo que transcenda a Escola e que alcance outros espaços públicos, podendo se estruturar, enquanto *atividade emancipadora*³² e pedagógica abrangente de diversas áreas do conhecimento, também nos movimentos sociais.

Os capítulos que se seguem apresentam análises e experiências de alguns aspectos importantes relativos ao processo educativo e suas potencialidades transformadoras nos processos de formação humana.

³² Sobre a questão da Educação Emancipatória, ler Istvan Mézaros, *A Educação para além do capital*. São Paulo, Editora Boitempo, 2005.

Cultura, Educação e Sociedade: a escola no cerne da discussão

Neste capítulo, estamos apresentando uma breve discussão sobre a função social e política da escola, buscando recuperar, a partir de diferentes concepções, os fundamentos econômicos, políticos e ideológicos presentes no fenômeno educativo, bem como os diferentes sentidos atribuídos à escola.

O objetivo é problematizar o lugar e a função social da escola na sociedade capitalista, possibilitando uma compreensão articulada entre os pressupostos norteadores da ação escolar e as práticas educativas em desenvolvimento. Assim, convidamos você para articular as abordagens teóricas, aqui expostas, com os seus saberes e as suas experiências, com vistas à construção de uma escola mais reflexiva, crítica e emancipatória.

1. Educação, escola e reprodução social

A discussão sobre educação, escola e reprodução social tem sido um tema recorrente em todas as análises educacionais. No foco desse debate, estão as funções social e política da escola, a controversa discussão sobre a qualidade do ensino, os diferentes modos de compreender o significado da educação e as soluções alternativas que se impõem a cada sistema educacional. É evidente que cada país tem uma história, uma cultura e uma tradição educativa própria, que condicionam as demandas educativas e as respostas a elas dadas por cada sistema educacional.

Vale destacar, entretanto, que a escola não é o único espaço em que ocorre a educação. Ela tem se feito presente, ao longo da história social da humanidade, apesar de aparecer junto com outras práticas sociais – trabalho, rituais³³ ou quaisquer celebrações coletivas, em outros lugares nos quais, através da observação e da repetição, as pessoas ensinam e aprendem. Segundo Brandão, a educação está imersa nas diferentes ações do cotidiano: as situações de brincadeiras, vivências e costumes. Tais ações, aparen-

³³. De acordo com Brandão (1989), os ritos são aulas de codificação da vida social e de recriação, através dos símbolos que são dançados, cantados e representados, da memória e da identidade dos grupos humanos.

temente espontâneas e desorganizadas, constituem momentos de troca de condutas e aprendizados através dos quais, aos poucos, são incorporadas à própria estrutura simbólica da sociedade no universo de ideias, ações e sentimentos de cada pessoa

Assim, se considerarmos as várias sociedades em várias épocas históricas, veremos que existem diferentes ideias em torno do conceito de educação. Em Atenas, na Grécia, por exemplo, a educação objetivava formar cidadãos de espírito elevado, sutis, amantes das letras e das artes, capazes de usufruir os prazeres do belo e da pura especulação.

Na Idade Média, o ensino acontecia nos mosteiros, para a formação religiosa dos leigos e dos clérigos. Após o desenvolvimento do capitalismo e a emergência da burguesia, surgiu a necessidade de um novo tipo de educação com o ensino voltado para as coisas práticas da vida e dos interesses da nova classe. Na renascença e na modernidade, a educação esteve voltada para as contribuições científicas e para as necessidades do desenvolvimento do capital.

Hoje, não bastam trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e nos cálculos. A necessidade mercadológica faz com que a formação escolar não possa acontecer longe do processo de informatização do mundo do trabalho. O capital demanda um tipo de educação que habilite os trabalhadores para lidar com as novas tecnologias, adequando-os aos interesses do capital e da gestão dos mercados.

Por ser um fenômeno essencialmente humano, situado e datado historicamente, a educação não é uma atividade neutra; é, sim, vinculada aos interesses e às ideologias dos grupos que a promovem, advindo daí as diferentes compreensões sobre o significado e o papel da escola na sociedade. Visto, grosso modo, como local de preparação de todos para o convívio social, o projeto educativo hegemônico concebe a escola numa perspectiva universal e homogeneizadora, desconhecendo as particularidades e interesses em jogo na sociedade.

Se a noção de escola para todos é a ideia mais difundida, devemos saber que não é a única. Há outras análises que criticam a parcialidade dessa visão, sob o argumento de que a escola capitalista burguesa é um espaço de segregação por dividir e marginalizar parte das pessoas com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes.

Nesse contexto, a educação é entendida como instância dependente da estrutura social geradora de desigualdades, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar as desigualdades, assumindo, então, um papel

eminentemente ideológico. Estamos aqui diante de um problema fundamental: Como a escola desenvolve esse papel? E o que entendemos por ideologia?

É importante perceber que as ideologias³⁴ são estruturas de pensamento normalmente vinculadas ao conjunto de valores, crenças, normas, símbolos, e práticas sociais vinculadas aos interesses de determinados grupos ou classes sociais que, em busca de legitimação, procuram justificar as relações sociais e seu modo de perceber o mundo.

Dessa forma, pode-se dizer que as ideologias que operam no mundo educativo não estão desvinculadas daquelas produzidas no interior das classes sociais e que estas se colocam em função das concepções e dos interesses em jogo na sociedade. Na verdade, as ideologias educativas fazem parte da maneira de se entender o progresso da sociedade e o bem-estar das pessoas e refletem a visão que se tem a respeito do papel da educação, da escola, do Estado, dos serviços públicos e do seu sistema de gestão, refletindo, assim, um posicionamento de classe.

2. As ideologias em Educação

De acordo com Marchesi (1996), é possível diferenciar, no âmbito educativo, duas ideologias principais: a liberal e a igualitarista. Antes de destacar seus aspectos mais relevantes, é necessário assinalar uma distinção fundamental entre elas relativa à concepção de educação como direito e como serviço público.

Para a ideologia liberal, a educação é um bem individual, cuja gestão deve ser assumida, preferencialmente, pela iniciativa privada e cuja distribuição deve ser regida pelas leis próprias do mercado: a oferta e a procura. O Estado, apesar de reconhecer a educação como direito social, toma como missão zelar pelo cumprimento da livre concorrência, e o ensino público é considerado como subsidiário da oferta privada, à qual é atribuída maior eficiência.

De forma contrária, a ideologia igualitarista defende uma visão de educação diferenciada dos pressupostos (neo)liberais. Vinculando-se ao pensamento socialista, considera a educação um bem público que deve ser assegurado para todos de forma igualitária, de modo a possibilitar o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, a educação é um direito social humano; é direito de todos e dever do Estado. O planejamento e a gestão da educação devem ser assumidos por instituições, mediante o controle da sociedade civil organizada.

³⁴. Leia o texto de Marilena Chauí, *O que é Ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

3. A Educação e as teorias pedagógicas

Partidário da ideologia igualitarista, Dermeval Saviani (1986), ao analisar o papel da educação e da escola na perspectiva da superação da exclusão social, identifica duas grandes correntes de pensamento ou dois grandes blocos de posição ideológica, que classifica como Pedagogia Liberal ou Não Crítica e Pedagogia Progressista ou Transformadora.

A primeira, por compreender a educação como uma instituição neutra ou autônoma face aos processos sociais e às determinações econômicas e sociais, concebe o fenômeno educativo como algo isolado e destituído de uma dimensão política, compreendendo-o como instrumento de ascensão e de equalização social, numa perspectiva redentora.

Na visão de Saviani, aqui coexistem quatro tendências pedagógicas que, orientadas pelos princípios liberais, assumem características conservadoras: a tendência tradicional, a renovada progressivista ou escola nova, a não diretiva e a tecnicista.

3.1. As tendências pedagógicas liberais conservadoras

Na tendência pedagógica tradicional, de origem jesuítica, a educação é vista como direito de todos e a marginalidade está associada à noção de ignorância. Nessa tendência, a escola surge, portanto, como um 'antídoto' à marginalidade social. A partir da difusão da instrução e da universalização dos padrões, das ideologias e dos modelos culturais dominantes, a educação volta-se para a consolidação da visão de mundo das classes dominantes, colaborando, assim, com a reprodução das relações de produção.

Expressando um movimento de renovação da pedagogia tradicional, a tendência renovada ou Escola Nova surge no Brasil a partir dos anos 30, trazendo a conotação de mudança. Mesmo assim, concebe a escola como lugar de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade, diferenciando-se da pedagogia tradicional apenas no tocante à caracterização metodológica da prática educativa, que se orienta por dinâmicas e estratégias de aprendizagem voltadas para o "aprender a aprender", conduzindo o educando à construção do seu próprio conhecimento.

A pedagogia não diretiva, mesmo sendo uma tendência de pouca expressão na escola brasileira, caracterizou-se por uma orientação de base psicológica, buscando favorecer o desenvolvimento da personalidade, do autoconhecimento e da realização pessoal do educando. A chamada tendência tecnicista, por outro lado, enfatiza a profissionalização de mão de obra, adequando-a e ajustando-a ao mercado.

Para Demerval Savianni, essas tendências pedagógicas assumem uma orientação político-ideológica comum: contemplam práticas pedagógicas acríticas e um projeto ético-político cuja função é a manutenção da estrutura de poder vigente na sociedade. Dessa forma, caracterizam e encarnam projetos pedagógicos reformistas.

3.2. Tendências pedagógicas progressistas ou transformadoras

Quanto ao segundo bloco de posições, Savianni o forma com as tendências pedagógicas de base progressista, transformadora. Na interface dessa posição, podemos destacar as teorias crítico-reprodutivistas que – contrapondo-se à visão das tendências pedagógicas que, ingenuamente, pretendem resolver o problema da exclusão social pela via da escola – compreendem a educação escolar como instrumento de reprodução das relações sociais e da estrutura de classe, assumindo a escola o papel político-ideológico de reproduzir a dominação e a exploração vigentes na sociedade capitalista.

Nesse sentido, as pesquisas produzidas pelos franceses, nos anos 60/70 do século passado, corroboram essa visão, ao destacarem a reprodução da ideologia das classes dominantes como principal função da escola. Trazendo uma profunda descrença em relação ao papel da educação como instrumento de superação da exclusão social – uma vez que esta é compreendida como algo inerente à natureza, estrutura e ao funcionamento da sociedade capitalista, essas pesquisas mostram que a educação escolar é um instrumento de alienação, de dominação, de conservação e reprodução do status quo.

Entre as principais teorias alinhadas a essa visão, denominada crítico-reprodutivista, vamos encontrar a Teoria da Violência Simbólica, apresentada por Bourdieu e Passeron; a teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), formulada por Louis Althusser; e a Teoria da Escola Dualista, defendida por Baudelot e Establet.

Saiba Mais



Nosella (1981), ao descrever a sociedade capitalista, considera que ela, em geral, é constituída de dois níveis: o da infraestrutura, que é a base econômica onde se desenvolve o modo de produção da sociedade através das relações homem-natureza e homens entre si organizados no processo produtivo; o da superestrutura, que é constituído pelas formas jurídico-políticas (organizações e instituições) e ideológicas (ideologias religiosa, moral, jurídica, política etc), determinadas pela base econômica. A relação que existe entre a infraestrutura e as formas superestruturais é, em última instância, de determinação da superestrutura pela base econômica. Mesmo assim, a superestrutura atua sobre a base econômica – embora com autonomia relativa, engendrando as condições necessárias para

a reprodução do modo de produção de tal sociedade. A estrutura de classes da sociedade capitalista é o resultado dessas relações existentes no processo de produção social – dos homens com a natureza e entre si, constituindo-se nos efeitos da ação da matriz econômica sobre os agentes sociais, que se organizam em grupos ou classes sociais a depender do lugar que ocupam no processo produtivo.

Fundada numa perspectiva ideológica de base igualitária, emerge – no terreno das teorias pedagógicas – um terceiro bloco, caracterizando a posição chamada de pedagogia da resistência. Comungando com parte da análise dos teóricos crítico-reprodutivistas, os pensadores alinhados a essa perspectiva admitem que a educação, por ser movida pelo processo da contradição, tem um poder de intervir na sociedade, podendo tanto justificar a dominação – perpetuando a exclusão social fora e dentro da escola (tarefa das pedagogias do tipo liberal conservadora) – quanto contribuir para a transformação da sociedade, veiculando um projeto político-pedagógico comprometido com a mudança social.

3.3. Para além das teorias críticas: a pedagogia da resistência

Esse pensamento pedagógico tem seu arcabouço teórico fundamentado na visão marxista de sociedade, em que o homem é compreendido como um sujeito social condicionado (inserido num contexto concreto), mas, ao mesmo tempo, um ser de libertação, sujeito da sua própria história e não determinado (SUCHOLDOLSKI, 1992).

Vinculando-se a uma perspectiva filosófica de base histórico-dialética, a pedagogia da resistência vê a educação e a escola como espaços de 'luta possível' os quais – por estarem localizadas no campo da superestrutura – influenciam e consolidam o pensar e a visão de mundo dominante, constituindo-se, portanto, em espaços de reprodução social.

Em decorrência desse fato, para que a luta seja possível, é preciso que o professor-educador tenha clareza das opções político-ideológicas subjacentes à sua ação educativa, apropriando-se delas e pontuando as diferenças dos projetos educativos em desenvolvimento na sociedade capitalista.

Dessa maneira, são percebidas as contradições e a resistência em todos os espaços sociais, inclusive nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como a escola, a qual pode ser tomada como instância propulsora de ruptura e de transformação.

Apoiadas nesse raciocínio, esboçam-se – no bloco das teorias classificadas por Saviani como Teorias Progressistas – três tendências pedagógicas: a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica, denominada também, por Luis Carlos Libâneo (data), como Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos desse bloco de teorias nos conduz a aspecto comum a todas elas: a de que a escola terá sempre o papel de contribuir para com a transformação e consolidação de um outro modelo societário pautado – não pela ótica da (re) produção capitalista e pelos valores do mercado (individualismo, competição, defesa do direito só para alguns) – mas pelo compromisso de uma formação que promova a consciência política, assegurando aos grupos subalternos a apropriação crítica do saber científico e universal como caminho possibilitador da construção de um novo projeto de sociedade.

Por isso, a educação e a escola são vistas como espaços fundamentais na luta pelo fortalecimento do poder popular. Contudo, é necessário que se coloquem a serviço da emancipação humana pela via da resistência e da superação dos modelos excludentes e pela via de uma pedagogia inclusiva e promotora de mudança social, que equalize e democratize as oportunidades.

Nesse sentido, é pertinente perguntar: Até que ponto a escola brasileira – e, dentro dela, a escola pública – vem orientando o seu fazer pedagógico através dessa perspectiva? Que teorias vêm orientando a prática educativa escolar brasileira e até que ponto a escola pode ser vista como espaço de transformação, contribuindo para a formação de sujeitos criativos, críticos e autônomos? Estamos todos nós (educadores e educandos) conscientes do papel ideológico da educação presente nas teorias do conhecimento e da aprendizagem? Como podemos localizar a escola pública brasileira no contexto da democratização da sociedade?

Defendendo que a escola precisa ser mais eficaz, mesmo quando divulga os princípios neoliberais, Roseli Caldart (2004) reconhece que a perspectiva liberal dominante é uma exigência da sociedade para evitar a desestabilização social que o estado de crise econômica e política instituiu e que essa proposta educativa se constitui uma espécie de antídoto contra uma outra perspectiva de educação que se contrapõe aos princípios do neoliberalismo e que se põem em confronto dois projetos: um orientado pela manutenção das estruturas de poder dominante, e outro, movido pela força dos movimentos sociais.

3.4. A escola brasileira no contexto da democratização da sociedade

O discurso da democratização da educação como garantia de equidade e justiça social tem ocupado um lugar central no debate educacional, levando a escola a assumir um papel de destaque na literatura especializada. Apesar de pretendidos e invocados historicamente, ninguém ignora, entretanto, que os ideais de uma escola pública, universal, laica, obrigatória e democrática ainda

permanecem na pauta das grandes reivindicações populares, configurando-se como um dos desafios a ser enfrentado ao longo deste século.

Movida por contradições e equívocos, na opinião de Florestan Fernandes (1990), a educação brasileira encarna uma história de 'fracassos programados' em que não lhe cabem as exigências pedagógicas, éticas e políticas, seja da educação popular, seja da educação para democracia.

No momento atual – especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, a temática da democratização da escola foi retomada, recuperando e trazendo à tona, com precisão e riqueza de detalhes, a Declaração do Direito à Educação, o que representa um salto de qualidade em relação à legislação anterior. Posta pela via da descentralização e da reorganização da gestão do ensino, a escola torna-se o foco do debate, remetendo-nos à sua gênese e aos contextos dos fatos para melhor entendê-la¹.

No Brasil, a luta pela democratização da educação pública toma vulto com o início do projeto de modernidade esboçado nos primórdios do século passado, estando esse movimento, invariavelmente, articulado com as forças políticas e culturais de cada momento histórico. Daí advém a compreensão da educação como elemento conjuntural e espaço importante de disputa de hegemonia política (DAGNINO, 2002).

Uma análise da trajetória da educação brasileira vem comprovar a assertiva de que a escola assume, em cada formação econômico-social e em cada momento histórico, funções e características específicas. Esse fato, corroborado pela natureza de classe do projeto educativo burguês e pela orientação das teorias liberais que lhe dão sustentação, mantém viva a concepção de que a educação traz as marcas dos fundamentos econômicos da sociedade, não sendo, por acaso, conforme nos alerta Saviani (1996), que a bandeira da escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga, seja levantada como exigência gradativa para a participação ativa na sociedade burguesa.

Localizada a perspectiva de classes, tão bem identificada no discurso contraditório da promessa da igualdade, da cidadania e da educação para todos, a luta pela democratização da escola pública, visível no Brasil em vários momentos históricos, tem sua primeira grande manifestação no ideário escolanovista, assumindo posteriormente, características diferenciadas que se modificam em função de cada conjuntura e da correlação de forças do momento.

A partir desse movimento de grande presença na história da educação nacional nos idos dos anos 1930, a temática da democratização é retomada, posteriormente, num período tipicamente marcado por uma forte crise do poder hegemônico – final dos anos 70 e início dos anos 80, caracterizada por grandes manifestações oposicionistas provenientes dos movimentos sociais, sindicais e

de outras demonstrações, numa prova cabal do desatropiamento da sociedade civil, amordaçada nos longos anos da ditadura militar (PRAES, 1998).

No período de 1975 a 1985, sob um regime impotente diante de uma modernização acelerada em que a classe operária cresce em importância político-social e as possibilidades da retomada dos movimentos populares são criadas, evidencia-se a vitalidade da sociedade civil, oportunizando a retomada da participação social e da luta das classes populares por escola (WEFFORT, 1984, pp. 55-96).

A vitória do partido de oposição, a Campanha pelas Diretas Já! (1984), o movimento a favor da anistia ampla geral e irrestrita e outras lutas sociais populares compõem o cenário da retomada da democratização da sociedade, fatos que explicam o surgimento, em vários estados brasileiros, de iniciativas no campo da educação, especialmente no que diz respeito à volta da democracia interna na escola.

No Ceará, a implementação desse modelo chega à escola pública por ocasião do chamado governo das mudanças nos idos de 1985. Instituídos os processos e aparelhados os canais de participação que dotariam o sistema e a própria escola dos mecanismos requeridos para uma gestão compartilhada, é implantado, formalmente, o modelo de gestão “democrática” na escola pública, recuperando e dotando, formalmente, a escola de um modelo de gestão já reivindicado pelo movimento popular, num falacioso processo de democratização.

A década de 1990 apresenta uma nova dimensão dos ideais democratizantes. Edita-se uma política educacional afinada com as forças do mercado e com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e defesa da eficiência /eficácia da gestão do Estado, adequando e reduzindo a noção de democracia/participação à política internacional definidora das reformas do Estado.

Seguindo essa orientação, as medidas educacionais, durante esse o período, privilegiam consensos e acordos que definem políticas em função dos interesses do capital e da gestão dos mercados, subordinando a gestão das políticas educacionais à pauta da modernização do Estado e da definitiva inserção do Brasil na economia internacional (OLIVEIRA, 1998).

Com esse espírito e tendo a formação para o trabalho como foco principal da ação educativa, a gestão da educação é redimensionada. Esse redimensionamento incluiu a noção de corresponsabilidade, participação inteligente, inspirada pelo novo modelo produtivo em curso.

Nessa perspectiva, são transpostos, para o campo da gestão da educação e da escola, os mecanismos constantes no modelo de administração

de base toiotista empresarial (da qualidade total) presente no mercado. Essa transposição gerou ambiguidades e promoveu deslocamentos conceituais nos princípios norteadores da aludida gestão democrática implantada ao longo dessa década.

Nesse processo, a escola, respaldada por um modelo de gestão democrática de orientação ambígua, assume posturas também ambíguas. Falseando o sentido da participação e da democracia, a escola, norteadas pelas exigências do mercado, transforma a educação em mercadoria e os pais em clientes, num processo crescente de destituição de direitos. Assim, no contexto de supremacia do mercado, redimensiona-se o papel da educação e a relação da escola com a sociedade, a esta sendo atribuídas responsabilidades e compartilhamentos na produção do serviço escolar, num apenas aparente processo de integração com a comunidade.

Para Bordignon (1993), o entendimento da democratização da educação, em curso, requer uma compreensão distinta entre o “discurso sobre e o discurso da democratização”. O primeiro, em sua opinião, trata de forma “discursiva e /ou acadêmica o assunto, para, ao final, manter a essência, ou seja, a mesma estrutura e locais onde se concentra o poder”. O segundo abre espaços para potencializar mudanças efetivas na organização social e nos espaços de poder, o que implica a construção ou “obtenção de novos consensos ou contratos sociais” (p. 72).

Inspirados nessa trajetória histórica, buscaremos entender os fundamentos e as propostas que colocam a escola no foco das políticas públicas, o que nos remete a entender melhor os nexos teóricos, políticos e ideológicos que têm norteados as práticas educativas na atualidade.

Movimentos sociais, educação e escola

Desde a confirmação de que a sociedade é dividida em classes pela posse ou não dos meios de produção, pode-se, historicamente, identificar movimentos de luta dos oprimidos por libertação e direitos sociais. Essa luta, então, tem ocorrido contra a exploração a que as classes subalternas estão submetidas.

No entanto, é a partir das lutas sócio-políticas do século XVIII que a classe trabalhadora experimenta novas organizações em defesa de seus direitos, como as associações confederativas e os clubes de profissões. Essas novas organizações culminam, no século XX, nos sindicatos e partidos políticos socialistas e comunistas como porta-vozes de seus interesses.

Todavia, já nos anos de 1960 na Europa, outros grupos sociais emergiram na cena política. Desde o movimento estudantil de 1968 – que tomou as ruas em vários países, como França e Alemanha, questionando o *establishment* – têm proliferado formas diversas de organização articuladas em diferenciados eixos temáticos, como o movimento feminista, que propôs a igualdade política e social entre os gêneros, o movimento ecológico (1970) que se voltou para a preservação do meio ambiente e os movimentos articulados com questões identitárias.

São, portanto, designados como “novos movimentos sociais”³⁵ que, segundo Sherer-Warren (1987), “defendem sua autonomia frente ao Estado e Partidos”, desenvolvendo uma “cultura política de base” (p. 42). Teles (1987) reforça que a visualização desses novos atores representou, para muitos teóricos, “uma ‘descoberta’ construída junto com (ou através da) elaboração de uma nova percepção da assim chamada sociedade civil” (p. 58).

No Brasil, foi ainda no período da Ditadura Militar (1964-1983), especificamente em meados da década de 1970, que a sociedade civil se reorganizou e o fez em torno da luta ‘Anistia³⁶ Ampla, Geral e Irrestrita’. O retorno dos presos políticos e dos exilados instigou debates e viabilizou a remobilização da sociedade civil. Com isso, os movimentos sociais urbanos e rurais ampliaram-se notadamente na década de 1980. A propósito, Ghon (2003) assinala que

³⁵. Os movimentos perfilados desde as questões identitárias são aqueles cujos participantes lutam por direitos referentes a sua identidade. Em nosso país, pode-se destacar os que aglutinam as populações afrodescendentes, como os quilombolas, os povos indígenas, os relacionados à opção sexual, como o dos homossexuais, entre outros.

³⁶. É uma palavra originária do grego *aministia* que significa esquecimento. No tocante ao poder público, diz respeito ao ato político que tem como objetivo perdoar os crimes e processos decorrentes de atividades políticas contra os governos. No Brasil, durante a Ditadura Militar (1964 a 1983), o movimento pela Anistia Ampla, Geral e Irrestrita se fortaleceu desde 1968 até 1979, quando a Lei de nº 6.683, de 28 de agosto foi aprovada pelo Congresso Nacional, durante o governo do Gal. João Batista Figueiredo, beneficiando 4.650 pessoas. A partir de 1º de novembro de 1979, retornaram ao país os primeiros exilados políticos.

“o tema dos movimentos sociais constituiu-se numa das grandes novidades na Sociologia Brasileira, nos anos 70-80, tendo sido considerado por alguns analistas, como uma nova forma de fazer política” (p. 7).

Ghon (IDEM, p. 13) considera como movimentos sociais as “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Destaca que essas ações coletivas podem assumir posturas conservadoras ou emancipatórias, segundo os objetivos e as demandas de cada grupo.

A autora enumera os movimentos que são considerados os mais representativos no Brasil do século XXI: as mobilizações em torno das condições de habitabilidade na cidade, principalmente as voltadas à moradia, como os Sem-Teto, e à violência urbana; as mobilizações relativas à recuperação e preservação de estruturas ambientais, como praças e parques, e à recuperação de serviços coletivos, como saúde, educação, lazer, esporte, que sofreram degradação pelas políticas neoliberais; e mobilizações e contra o desemprego.

Ainda têm destaque os movimentos que se voltam para questões étnico-raciais (índios e negros), de gênero (mulheres e homossexuais) e da infância e juventude, como as questões ligadas aos meninos e às meninas de rua e ao movimento Hip-Hop.

Nas áreas rurais, têm se fortalecido as lutas pela Reforma Agrária, pelo acesso ao crédito, pelas condições de moradia digna nos assentamentos e por políticas que priorizem a propriedade familiar. Para tanto, têm se fortalecido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), entre outros.

Ao encaminharem suas lutas, os próprios movimentos constituem-se em espaços de aprendizagem. Ghon (1994) postula que se trata de uma educação autoconstruída no processo, surgindo da aprendizagem gerada através dos contatos com as fontes de poder, do exercício da burocracia estatal, do contato com as assessorias e da percepção da forma de tratamento diferenciado dispensado aos distintos grupos sociais.

Carvalho (1996) constatou – em pesquisa desenvolvida com lideranças do bairro Conjunto Palmeira, em Fortaleza – que, ao protagonizarem suas demandas, as lideranças apropriam-se de suas vozes, como afirmam: “aprendem a falar” por si mesmos, inserindo-se na esfera da política, resignificando-a à medida em que se tornam capazes de instaurar e vivenciar conflitos, bem como construir proposições para sua superação. Assim, em relação à educação, os movimentos, além de incorporarem uma dimensão educativa, têm lutado pelo acesso à escola e, em alguns casos, têm também participado da construção

de propostas para um fazer escolar diferenciado, ampliando a democracia e consolidando direitos sociais historicamente negados.

Na seção seguinte, será focado um exemplo de luta específica por educação, protagonizada pelos movimentos sociais do campo no Brasil desde os anos 1980.

1. Educação do campo: uma construção coletiva

As preocupações governamentais com a **educação rural**³⁷, no Brasil, remontam às primeiras décadas do século XX quando aconteceu um grande fluxo migratório para as áreas industrializadas. Pretendia-se, através do incentivo ao desenvolvimento da educação no meio rural, fixar esses contingentes no campo.

A educação rural era então articulada ao projeto de um país com vocação agrícola – lema defendido pelas oligarquias agrárias. Todavia, ela é secundarizada à medida que a industrialização nacional se fortalece. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, o debate internacional – fomentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – sobre a necessária redução dos índices de analfabetismo como forma de ampliar a democracia e coibir a propagação da ideologia comunista impele o Governo Federal a patrocinar e implementar várias Campanhas Nacionais de erradicação do analfabetismo que atuaram nas zonas rurais, sem, contudo, por motivos que não cabe aqui aprofundar, lograr esse intento.

No final da década de 1950 e início de 1960, várias ações educativas questionam a metodologia utilizada nessas campanhas nacionais propondo uma educação articulada com o projeto político de desenvolvimento industrial nacionalista. Esse questionamento se deu em decorrência do fato de que o desenvolvimento industrial brasileiro já havia se sobreposto, desde os anos de 1930, ao modelo agrário-exportador.

Destaca-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, tendo como animador Paulo Freire, então professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Sobressaem-se, ainda, os projetos da União Nacional dos Estudantes (UNE) – através dos Centros de Cultura Popular (CPC) – e o Movimento de Educação de Base (MEB), de iniciativa da Igreja Católica. Todos tiveram inserção nas zonas rurais, mas de forma pontual, sendo impedidos de prosseguir pelo Golpe Militar de 31, de março de 1964.

No clima de efervescência social que antecedeu o período ditatorial (1964-1983), a luta pela Reforma Agrária tomou vulto, focalizada no aspecto da redistribuição fundiária e conquista dos direitos trabalhistas. Não foi articulada nenhuma interligação com as propostas educativas dessas experiências, tampouco com a escola rural.

³⁷. Este assunto pode ser aprofundado com a leitura do texto *Movimentos Sociais e Educação*, da autoria de Maria da Glória Ghon, Coleção *Questões da Nossa Época*, São Paulo, Cortez Editora, 1994.

Desde o processo de redemocratização, na década de 1980, os movimentos sindicais e sociais do campo recolocam, na agenda política, a necessária retaliação fundiária brasileira. A luta por esse objetivo faz com que organizações, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984 e setores ligados à Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, passem a ocupar propriedades passíveis de desapropriação como forma de pressionar o Governo Federal.

O grande aumento do número de assentamentos, fruto das desapropriações na perspectiva da Reforma Agrária, nas duas últimas décadas, gerou um amplo debate acerca do futuro das zonas rurais brasileiras. Nesse debate, os movimentos sociais e sindicais têm associado a conquista da terra a um projeto de desenvolvimento social sustentável através do qual reivindicam, além das políticas agrícolas que fortalecem a agricultura familiar, condições dignas de vida, com acesso à educação, saúde, cultura e ao lazer.

A educação, como direito de todos a ser promovida pelo Estado, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, corrobora a reivindicação da sociedade brasileira pela sua garantia enquanto tal. Naturalmente que os povos do campo deveriam estar aqui contemplados.

Com este objetivo, discute-se a educação para as zonas rurais. Alguns eventos marcam esse debate: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, no mês de julho de 1997; a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ambas ocorridas em Luiziana, Goiás, em julho de 1998 e agosto de 2004, respectivamente.

Os documentos e as publicações³⁸ resultantes apresentam uma concepção inovadora, ao afirmarem a necessidade de uma educação que não apenas ocorra no campo, mas que seja também “do campo”, ou seja, que contemple, em sua proposta curricular, a diversidade, os modos de vida, a cultura, as lutas e o trabalho dos povos que o habitam, articulando-se a um projeto de desenvolvimento sustentável e popular para o Brasil.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi instituído em 1998 pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Esse programa tem o objetivo de assegurar escolaridade desde a alfabetização e, atualmente, até os cursos superiores e de especialização a jovens e adultos em áreas de assentamento, em parcerias com os movimentos e as universidades. O Pronera, portanto, expressa uma conquista desses sujeitos sociais na perspectiva da Educação do Campo.

Carvalho (2006) aponta que o Pronera pode ser identificado como uma política pública em construção. Nesse percurso, a gestão de suas ações, con-

³⁸ Leia a coletânea de artigos organizados por Mônica Molina, Roselí Caldart e Miguel Arroyo intitulada *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

juntamente com os movimentos, tem proporcionado experiências diferenciadas nas escolas do campo.

No assentamento Santa Bárbara, situado no município de Caucaia-CE, a autora realizou sua pesquisa de doutoramento, identificando que, a partir desse projeto, muitos jovens educadores retomaram seus estudos e concluíram o Ensino Superior em Pedagogia, conseguindo instituir a Educação Infantil e ainda assumir um projeto pedagógico, nas salas de aula, relacionado com a vida do assentamento.

Essa perspectiva de valorização de sua cultura, de suas conquistas e de seu modo de vida fortalece a luta por Reforma Agrária, assumindo uma postura de confronto com o avanço do agronegócio no país. Dessa forma, assume-se um Projeto Político Pedagógico que aponta para a transformação da realidade de negação de direitos a que tem sido historicamente submetidas as classes trabalhadoras em nosso país.

Além desses aspectos, as escolas se diferenciam pela participação dos educadores, educandos e da comunidade na gestão. Assim, tem sido possível inovar o currículo, propondo o esforço de articular os conteúdos a partir de eixos temáticos e com a participação dos sujeitos envolvidos.

Caldart (2004) alerta que são várias as pedagogias que têm sido construídas no percurso de constituição de uma educação do campo: pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho, da produção, da cultura, da escolha, da história e da *alternância*³⁹.

Nesse sentido, através de suas lutas, os movimentos populares têm construído experiências educativas e escolares que vêm contribuindo para a recriação das condições de vida, a conquista de direitos e o fortalecimento dos valores formadores dos lutadores do povo, críticos e dispostos a erigir uma sociedade justa dando-se esse processo coletivamente (CALDART, 2004).

Essas iniciativas são pouco noticiadas na mídia nacional, sendo constantemente veiculadas imagens que não mostram as ações educativas do MST. Ao contrário, são constantes as imagens que denigrem os participantes desse movimento. Há uma intencionalidade para que isso ocorra? Qual o papel da mídia em nossa sociedade? São questões que abordaremos no próximo item.

³⁹ A Pedagogia da Alternância consiste em organizar o processo pedagógico em dois momentos: o tempo-escola e o tempo-comunidade. No primeiro, os educandos(as) têm aulas e realizam seus estudos na escola contando com a presença dos educadores. No segundo, desenvolvem em suas comunidades atividades de aprendizagem diversas, programadas com os professores, desde pesquisas bibliográficas e empíricas; intervenções segundo as temáticas em estudo através de debates que organizam, oficinas, trabalhos em grupo, e outras mais. Esta dinâmica possibilita que os educandos(as) desenvolvam seus estudos permanecendo em seus locais de moradia.

3. Sociedade da informação: cultura, mídia e educação

Desde a invenção da imprensa por Gutemberg, na Alemanha do século XV, a divulgação de informações e conhecimentos tem cada vez tomado mais vulto na sociedade.

No século XX, a profusão de meios de comunicação – a imprensa escrita, englobando jornais, revistas e folhetins entre outros, a televisão, o rádio e, mais recentemente, o computador – propiciou análises que apontam a sociedade pós-industrial como Sociedade da Informação. Todavia, adverte Sacristán (2005), referenciado em Mattelart (2002), frente a essa noção que se popularizou, que há outros projetos possíveis de sociedade sem desconsiderar-se o vulto que tomaram as informações nos dias atuais.

Inicialmente, é preciso desmistificar o termo informação, posto que, como alerta Sacristán (idem), qualquer sociedade, a qualquer tempo, requer, para sua consolidação, conhecimentos, informação ou saber como traços fundamentais.

Assim, explica: “a sociedade, para sua existência, exige que seus membros participem de processos de comunicação e dividam, assumam e reproduzam informações diversas para transmitir formas de fazer, de pensar, de querer” (SACRISTÁN, 2005, p. 48). Portanto, toda sociedade partilha uma cultura em que seus membros apropriam-se de determinados conhecimentos.

Cultura é a dimensão da realidade que se refere à totalidade do conhecimento que uma sociedade construiu sobre si mesma, sobre outras sociedades, incluindo-se as formas como esse conhecimento é expresso, através de sua arte, religião, esportes, jogos, tecnologia, ciência, política. É construída coletivamente, é dinâmica e perpassada por questões políticas entre as nações, grupos e classes sociais (SANTOS, 2003).

Portanto, toda sociedade partilha uma cultura em que seus membros apropriam-se de determinados conhecimentos. Nas palavras do citado autor: “essa cultura é sempre heterogênea”, mas, mesmo assim, é compartilhada (intersubjetivada), sem o que não há sociedade possível a despeito das contradições que encerram. Essa cultura “são saberes, maneiras de se comportar regidas por normas, ideais em alguma medida comuns, forma de expressão, etc, ou seja, definitivamente informação” (SACRISTÁN, 2005, p. 49).

Assim, esse autor considera uma redundância caracterizar a sociedade como sendo a sociedade da informação. Isso porque a própria vivência da cultura já é eivada de informações que constituem uma necessidade humana.

No entanto, Sacristán (2005) aponta, como novo na sociedade, o acúmulo de conhecimentos disponíveis tanto importantes quanto banais, com maior acessibilidade e fluidez devido aos vários canais de circulação; no en-

tanto, alerta para a apropriação desigual entre os grupos sociais. Assim, há uma descentralização dos conhecimentos para além do livro, que, desde a Idade Média, concentrava as informações, fortalecendo, na sociedade, atividades e agentes que reproduzem e reinterpretam o conhecimento com o “acréscimo da presença dos meios de comunicação na vida cotidiana, marcando a atualidade, ocupando nosso tempo (SACRISTÁN, 2005, p. 53).

Dessa forma, se, por um lado, identifica-se, como elemento de troca marcante de nossa sociedade, o volume extraordinário de informações circulantes acompanhados dos meios e agentes envolvidos nessa dinâmica que interfere em nosso cotidiano; por outro, é necessário analisar esse fato sem mitificá-lo, ou seja, desconstruindo a noção de uma sociedade sem classes sociais, redimida de suas desigualdades, em que todos teriam o mesmo acesso a tais informações.

Na sociedade, as diferenças socioeconômicas entre as classes se reproduzem no acesso às informações. Há milhares de indivíduos sem acesso a livros, revistas, jornais e, menos ainda, à internet e a computadores.

Quanto ao que é veiculado, subsistem a ignorância e o desconhecimento, muitas vezes divulgando-se banalidades como fatos importantes. As informações e os canais de veiculação são controlados segundo os interesses econômicos e políticos dos próprios donos desses canais, o que impossibilita a transparência das informações. Dessa forma, ao lado de uma maior disponibilidade de conhecimentos, opera-se uma “centralização excludente das fontes de dados e conhecimentos considerados estratégicas, o estabelecimento de circuitos restritos” (SACRISTÁN, 2005, p. 54).

Portanto, segundo esse autor, estabeleceu-se uma sociedade da informação com várias contradições: um maior número de informações, mas acesso desigual a estas; a filtragem dessas informações segundo os interesses de quem as divulga; a possibilidade de relações sociais, para alguns, além do Estado e dos territórios nacionais e culturais, porém com cada vez mais gente incomunicável.

Nesse contexto, a *mídia*⁴⁰ passa a veicular informações que nem sempre contribuem para a ampliação de conhecimentos e saberes, mas, sim, para formar opiniões acerca de determinada questão ou determinado grupo político segundo os interesses de quem está divulgando os conhecimentos ou fatos. Quando você ouve determinada notícia, sua disposição é de recebê-la como verdade ou procura analisar quem a está divulgando? Que imagens e palavras são usadas para tal, ou seja, haveria certos sentidos mais restritos a determinados grupos em detrimento do interesse universal dessa divulgação?

⁴⁰ Em português, "mídia" refere-se a meios, porém a acepção de meios de comunicação foi importada do inglês. Pode indicar também veículos de comunicação, a comunicação de massa, a publicidade, a propaganda ou o uso de imagens, como fotografia e cinema. A mídia educativa diz respeito a recursos audiovisuais para apresentação de conteúdos de forma lúdica e interativa. Neste texto, é empregada indicando meios de comunicação.

Guareschi (1986) alerta que toda notícia veiculada passa por dois mecanismos de elaboração: a seleção e a combinação. Na seleção, estão sempre presentes os interesses de quem escolhe o que vai ser divulgado dentre milhares de acontecimentos diários.

O segundo diz respeito à forma de apresentar o que foi escolhido. Em geral, pode-se combinar certas imagens e palavras que contribuam para formar opiniões favoráveis ou não sobre o acontecido, justapondo-se coisas que não tenham qualquer relação entre si. Por exemplo, sempre que se divulgam ações dos movimentos sociais do campo, alguns canais de televisão sempre mostram momentos de tensão, pessoas exasperadas, confrontos entre grupos com interesses contraditórios.

Cria-se a concepção de que seus participantes são pessoas agressivas e desordeiras, pois não se divulgam o seu trabalho na terra, os projetos produtivos e educativos que desenvolvem. Adverte Guareschi (1986) que, através desses dois mecanismos, pode-se transformar os fatos ao ponto de divulgar-se o contrário do ocorrido.

Neste ponto, pode-se indagar como todos esses fatos se relacionam com a educação e a escola. Várias são as perspectivas para enfrentar-se essa questão; porém, quanto aos propósitos dessa indagação, é necessário reconhecer-se as transformações ocorridas, ou que poderão ocorrer, no cenário escolar a partir do acesso às tecnologias educativas.

Reiterando-se que o acesso a elas não se dá de forma igual para todos, arrisca-se a hipótese de que, em nosso país, a classe média e as escolas particulares por ela frequentada têm feito maior uso dessas tecnologias. O seu uso pode contribuir (ou não) para aulas mais participativas e interessantes, um maior diálogo entre professor e aluno, um campo mais vasto de pesquisa, motivando os alunos a uma autoaprendizagem.

Alguns chegaram a anunciar a extinção da profissão de professor dada a possibilidade de acesso direto ao conhecimento. Contudo, Sacristán (2005) diz que, para tal, faz-se necessário um autodidata maduro ou apoio da família, pois para a maioria da população, quem propicia o acesso ao conhecimento é a escola e seus professores, ou senão “lhes resta o papel de espectadores, quando não de vítima desse mundo globalizado e de uma sociedade que será impenetrável para eles” (SACRISTÁN, IDEM, p. 65).

O referido autor argumenta que o operário sozinho não aprendeu o seu ofício, tampouco sobre a luta de classes; o migrante, ao chegar à cidade como mendigo, não compreende as relações econômicas e políticas de que é vítima na globalização e simplesmente sofre. Assim, a compreensão do mundo complexo exige que, entre o que já é conhecido sobre ele e nós, haja uma me-

dição de outros conhecimentos elaborados. Na sociedade do conhecimento, é necessário o conhecimento acerca do conhecimento e a informação sobre o valor da informação existente, pois ser reflexivo, crítico, não se dá apenas a partir do contato com a informação em si, mas exige a possibilidade de que se entenda o mundo complexo em que se está inserido.

Portanto, Sacristán (2005) defende que “a sociedade do conhecimento exige uma escola da aprendizagem substancial efetiva”. E, para tanto, mais que um saber instrumental ou informações banais, são necessárias políticas culturais e educacionais públicas e democráticas de formação continuada dos professores que garantam o acesso das diversas classes sociais à escola, aos veículos de comunicação e à reflexão crítica sobre estas, no sentido de depurar-se a substancialidade necessária à construção da emancipação humana.

Referências



- ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. A escola da vida nas lutas do bairro. 1996.245f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1996.
- DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral**. 2ª edição. Porto, Portugal: Rés-Editora Lda, 2001
- _____. Educação do Campo: Pronera, uma política pública em construção. **(Tese de Doutorado em Educação Brasileira)**. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.
- GHON, Maria da Glória, **Movimentos Sociais e Educação**. Coleção Questões da Nossa Época, São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- GHON, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início do século XXI**. Antigos e novos atores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica**. Alternativas de mudança. Porto Alegre: Edições Mundo Jovem, 1987
- KRUPPA, Sônia M. P. **Sociologia da Educação**. Série Formação do Professor. Col. Magistério 2º Grau. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez, 1985.
- MARCHESI, Álvaro. **Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança**. Tradução Fátima Muradi. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MEKSENAS, P. **Sociologia Série Formação Geral**. Col. Magistério 1º Grau. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MILLS, W. **A Imaginação Sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação que ainda é possível**. Ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos. 9ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24ª. Educação. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5).

TELLES, Vera. Movimentos Sociais: Reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER – WARREN, Ilse & KRISCHE, Paulo. **Uma revolução no cotidiano?** Os movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 54-85.

WARREN, Ilse Scherer. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

WEBER, Max. **Conceitos Sociológicos Fundamentais**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1997.

Sobre os autores

Celia Maria Machado de Brito: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1977), mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora adjunta do magistério superior, lotada no Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Educação Popular e Educação do Campo. Possui estudos na área das práticas educativas dos movimentos sociais/ONG e Escola, pedagogia de Paulo Freire e escola comunitária.

Cristiane Maria Marinho: Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (FAFIFOR, 1983), especialização em Economia Política pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1995), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Minas Gerais (UFPB/UFGM 2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2008) e pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2011). Atualmente é professora adjunta de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, sujeito, sociedade, poesia, política, história, marxismo, objetividade e conhecimento, História da Filosofia no Brasil, pós-modernidade, Filosofia da Educação.

Lúcia Helena de Brito: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1987), mestrado em Educação Brasileira (1995) e doutorado em Sociologia (2007), ambos pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas sobre práticas culturais populares, e sobre as condições sociais de apreensão e produção do conhecimento na área de ciências sociais, tendo como foco o aluno da Universidade Estadual do Ceará, em Limoeiro do Norte.

Sandra Maria Gadelha de Carvalho: Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), em Limoeiro do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamentos rurais, educação de jovens e adultos, educação do campo e popular. Exerceu coordenação de Projeto de Escolarização no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/UECE). Coordenadora do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (Lecampo).



Computação

Fiel à sua missão de interiorizar o ensino superior no estado do Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade de educação a distância e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, do funcionamento do cinturão digital e da massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

