

Hélia Maria Soares de Freitas
Siomara Borba

Filosofia e Educação





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Filosofia e Educação

Volume 2 - Módulo 1
2ª edição

Hélia Maria Soares de Freitas
Siomara Borba



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1569 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Rosana de Oliveira

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Hélia Maria Soares de Freitas

Siomara Borba

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Alexandre Belmonte

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Elaine Bayma

Patrícia Paula

Daniela de Souza

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza

CAPA

Sami Souza

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patrícia Seabra

Oséias Ferraz

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

F866f

Freitas, Hélia Maria Sores de.

Filosofia e Educação. v. 2 / Hélia Maria Soares de Freitas,
Siomara Borba. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
124p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-650-3

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Estado. 4. Lógica. 4. Filosofia da
História. 5. Argumentação. 6. Teoria Pedagógica. I. Borba, Siomara.
II. Título.

CDD: 370.1

2010/1

Referências Bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT e AACR2.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

| | | |
|--------------------------------------|--|------------|
| Aula 11 | – A origem do Estado: a política como um fenômeno natural | 7 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 12 | – A origem do Estado: a política como uma criação artificial | 19 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 13 | – A Lógica e a Filosofia | 29 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 14 | – Tipos de argumentação | 45 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 15 | – Filosofia da História | 61 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 16 | – Da influência da metafísica às ciências da educação | 73 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 17 | – Definição filosófica da educação | 83 |
| <i>Hélia Maria Soares de Freitas</i> | | |
| Aula 18 | – Os caminhos da teoria pedagógica | 95 |
| <i>Siomara Borba</i> | | |
| Aula 19 | – Educação: uma ação filosófica | 107 |
| <i>Siomara Borba</i> | | |
| Referências | | 119 |

A origem do Estado: a política como um fenômeno natural

Meta da aula

Apresentar as concepções filosóficas de Platão e de Aristóteles acerca da origem e da função do Estado.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a teoria platônica segundo a qual o Estado decorre da natureza humana;
2. explicar o caráter natural do Estado de acordo com o pensamento filosófico aristotélico.

Pré-requisitos

Para que você possa mais facilmente compreender esta aula, é importante retomar os textos estudados nas aulas anteriores, especialmente nas Aulas 3 e 10, que abordam alguns conceitos relevantes para nosso estudo acerca da concepção grega de cidadania.

INTRODUÇÃO

Esta aula tem como tema principal o problema da origem e da função do Estado. Como ponto de partida para nosso estudo, propomos começar refletindo acerca das seguintes questões: o que leva os homens a se unirem sob a forma de leis, normas e governos? As leis e a justiça política são naturais ou convencionais? Você acredita que os homens se unem politicamente porque já nascem com uma inclinação natural para viver em sociedade? Nesta aula, analisaremos duas doutrinas filosóficas gregas – a platônica e a aristotélica –, doutrinas que se destacaram na história da Filosofia ao tentarem responder a essas importantes indagações. Veremos em que sentido os filósofos Platão e Aristóteles concordam e em quais aspectos discordam em relação aos fundamentos da política. A tese condutora de toda a temática, contudo, é a afirmação, por parte dos dois filósofos, de que a existência de leis, de governantes e da idéia de justiça decorre da natureza humana. Em outras palavras, o Estado não se constitui como uma criação artificial imposta ao homem natural, mas existe, ao contrário, como uma manifestação da própria natureza humana. É importante que você analise e compreenda bem essa tese central, uma vez que a afirmação da sociabilidade natural humana, defendida por Platão e Aristóteles, será contestada pelos chamados filósofos contratualistas (filósofos que explicam a origem do Estado por meio da noção de contrato ou pacto social). Desses filósofos, estudaremos na aula seguinte o inglês Thomas Hobbes e o francês Jean-Jacques Rousseau.

A TEORIA POLÍTICA PLATÔNICA

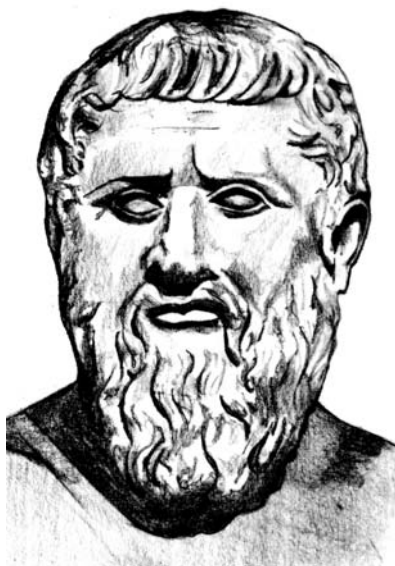


Figura: 11.1: Platão de Atenas (428/27-347 a.C.) foi um filósofo grego, discípulo de Sócrates, fundador da Academia e mestre de Aristóteles. Sua filosofia é de grande importância e influência. Platão ocupou-se de vários temas, entre eles ética, política, metafísica e teoria do conhecimento. No que diz respeito ao seu projeto político, ele foi traçado a partir da convicção de que o Estado ideal deveria ser governado por alguém dotado de uma rigorosa formação filosófica. Platão acreditava que existiam três espécies de virtudes baseadas na alma, que corresponderiam aos estamentos da pólis: a primeira virtude é a *sabedoria*, que corresponde à cabeça do Estado, ou seja, o governante, pois possui caráter de ouro e utiliza a razão; a segunda espécie de virtude é a *coragem*, que corresponde ao peito do Estado, isto é, os soldados ou guardiães do Estado, pois sua alma de prata é imbuída de vontade. Por fim, a terceira virtude, a *temperança*, deveria ser o baixo-ventre do Estado, ou os trabalhadores, pois sua alma de bronze orienta-se pelo desejo das coisas sensíveis.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Plato.png>

Vimos na Aula 3, “O processo de educação na Grécia antiga”, que a noção de *paideia* surge como educação do homem para a vida política. Nesse contexto, vimos também que o filósofo grego Platão (427-347 a.C.) propôs, em seu livro *A República*, um modelo educativo que permitisse a todas as crianças o mesmo acesso à educação, independente do meio social em que cada uma vivia. Porém, após um tempo em que receberiam a mesma educação, elas seriam separadas e, de acordo com suas aptidões, participariam da classe militar dos guerreiros ou da classe econômica dos proprietários de terras, artesãos e comerciantes. Os mais aptos a se tornarem sábios continuariam os estudos a fim de se habilitarem a administrar a *pólis*. Mas por que somente os sábios poderiam governar a cidade ideal de Platão?

De acordo com Platão, caberia apenas aos sábios o exercício do poder, porque apenas eles dominariam a arte da política. Para ele, tais indivíduos, representantes do mais alto grau da formação humana, sendo os mais sábios, também seriam os mais justos, uma vez que, segundo Platão, justo é aquele que conhece a justiça. Vemos que essa concepção de política consiste em um modelo **ARISTOCRÁTICO** de poder. Contudo, a aristocracia platônica não é uma aristocracia do poder econômico, mas da sabedoria ou inteligência, pois, conforme Platão, tratava-se de uma “aristocracia do espírito”. Os seres humanos, para Platão, possuem uma estrutura composta por uma alma desejante (situada no baixo-ventre), uma alma irascível ou colérica (situada no peito) e uma alma racional (situada na cabeça). Assim composto, um homem só é justo quando a alma racional – o seu pensamento e a sua vontade – é mais forte do que as outras almas, impondo as virtudes da moderação e da coragem à alma desejante e à alma colérica. Essa hierarquia deve ser aplicada também à *pólis*: os sábios devem governar a cidade garantindo a sua defesa e a sua sobrevivência material, assim como impondo a temperança, a moderação e a coragem, a fim de manter a integridade da *pólis*. Disso tudo, podemos dizer que, para Platão, a política, assim como o ser humano, também possui uma estrutura que, por natureza, é social. Não é necessário buscar o fundamento da política nos deuses ou divindades, mas, ao contrário, basta conhecer a natureza humana para nela encontrar o caráter e a ordem natural da justiça e das leis para, assim, alcançar os fundamentos da vida política.

ARISTOCRACIA

É uma palavra de origem grega formada por *aristoi*, que quer dizer “melhores”, e *cracia*, que significa “poder”.

O termo designa a forma de governo em que o poder é exercido pelos “melhores”, representados pela classe da nobreza.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Comente a seguinte citação do texto “A Teoria Política Platônica”, usando seus próprios argumentos, em sintonia com os argumentos presentes no texto:

Para Platão, a política, assim como o ser humano, também possui uma estrutura que, por natureza, é social. Não é necessário buscar o fundamento da política nos deuses ou divindades, mas, ao contrário, basta conhecer a natureza humana para nela encontrar o caráter e a ordem natural da justiça e das leis para, assim, alcançar os fundamentos da vida.

RESPOSTA COMENTADA

Além de analisar os argumentos do texto “A Teoria Política Platônica”, você também pode recorrer ao texto “Platão e as Idéias Inatas”, da Aula 10, no qual analisamos o pensamento filosófico e político de Platão. De acordo com o que vimos nesses estudos, para Platão, os seres humanos são seres que possuem uma alma racional responsável pela sua capacidade de falar, de pensar e de se comunicar entre si por meio do logos. Essa alma, que já contemplou as verdadeiras idéias, pode governar com justiça a pólis se for bem conduzida a ponto de conseguir ultrapassar o mundo das aparências, dos desejos de glória, fama e poder, e alcançar o mundo das virtudes, sobretudo a virtude da justiça que, segundo ele, é a maior de todas as virtudes. Ora, o pensamento platônico equipara um tal caráter natural humano com o caráter natural da pólis, isto é, da vida em sociedade. Ao fazer isso, traz a implicação de que a vida política, a fim de ser harmônica e justa – tal como deve ser o ser humano se for governado por sua alma racional – deve ser conduzida pelos sábios em conformidade com a mesma estrutura, segundo a qual a cabeça (a alma racional), ao se dedicar ao conhecimento e à sabedoria, impõe temperança e moderação às demais partes constituintes do ser humano. Os governantes filósofos, assim, estabeleceriam a ordem e a justiça à cidade, garantindo a harmonia entre as três classes constituintes da pólis: a classe dos magistrados, a classe dos guerreiros e a classe dos artesãos, comerciantes e agricultores.

A TEORIA POLÍTICA ARISTOTÉLICA



Figura: 11.2: Imagem de Alexandre e Aristóteles. Aristóteles foi um importante filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande. Na filosofia aristotélica, a política é a ciência que tem por objeto a felicidade humana. A filosofia prática aristotélica trata da ética (que se preocupa com a felicidade individual do homem na *pólis*) e da política propriamente dita (que se preocupa com a felicidade coletiva da *pólis*). O objetivo de Aristóteles com sua *Política* é justamente investigar as formas de governo e as instituições capazes de assegurar uma vida feliz ao cidadão. Por essa razão, a política situa-se no âmbito das ciências práticas, isto é, ciências que buscam o conhecimento como meio para ação.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Alexander_and_Aristotle.jpg

Aristóteles desenvolveu sua teoria política em vários tratados voltados para as ciências práticas. Todavia, é no tratado filosófico intitulado *A Política* que ele distingue os seres humanos dos outros animais por serem dotados de razão e da capacidade de pensar. Nessa obra, encontramos a célebre afirmação de que “o homem é um animal político” (*zoon politikon*) (*A Política*, 1991, 1253a, p. 2). Assim como em Platão, também no pensamento filosófico aristotélico, a política se articula com a ética, uma vez que ambos se dedicam a investigar o contexto em que o homem virtuoso deve exercer sua virtude. Tal contexto é a *pólis* e, nesse sentido, o exercício da virtude ocorre na relação com os outros, isto é, na vida em sociedade. De acordo com Aristóteles (384-322 a.C.), os seres humanos não devem ser concebidos como indivíduos isolados. Assim sendo, suas virtudes não podem ser praticadas por **EREMITAS** que vivem sós. Do mesmo modo como as formigas e as abelhas, os homens são animais gregários, seres que vivem em grupos. Contudo, o que há de diferente no ser humano em relação aos animais é o fato de que só os homens podem perceber o bem e o mal, o justo e o injusto, e é justamente dessa capacidade que surgem os lares e os Estados.

EREMITA

Indivíduo que, por penitência, vive em lugar deserto, isolado; indivíduo que foge ao convívio social, que vive sozinho, solitário.

Fonte: *Dicionário Houaiss*.

De modo semelhante ao pensamento político platônico, a teoria aristotélica afirma que, assim como os seres humanos possuem uma meta ou um fim, também o Estado é uma entidade natural que possui uma finalidade última. Mas qual é a meta ou fim do ser humano para o pensamento aristotélico? Aristóteles escreve, na obra *Ética a Nicômaco*, que o fim último do ser humano é tornar-se bom e alcançar o grau mais elevado do bem humano, que é a felicidade (*eudaimonia*) (*Ética a Nicômaco*, 1984, 1097b – 1101a). Mas como atingir esse bem maior? Segundo Aristóteles, por meio do exercício de determinadas faculdades distintivamente humanas. Essas são as virtudes ou excelências intituladas como coragem, generosidade, imparcialidade etc. Tais virtudes constituem para os homens o sucesso e a realização. Assim como a meta do ser humano, também o Estado tem por finalidade última organizar a cidade justa e feliz. Mas o que significa ser uma cidade justa para Aristóteles? Nesse ponto, a concepção política aristotélica se distingue do pensamento platônico. Aristóteles rejeita o modelo aristocrático proposto por Platão, modelo que atribui poder ilimitado a uma pequena parte do corpo social, os mais sábios, tornando a cidade muito hierarquizada. Também não aceita a proposta de dissolução da família segundo a qual os filhos devem ser retirados do convívio com os pais a fim de receberem a educação que os preparará para a vida pública. Segundo Aristóteles, cabe ao Estado educar para o fortalecimento das virtudes que formam o cidadão e o bom governante.

Mas como ocorre tal educação da qual se ocupa o Estado, na concepção aristotélica? Enquanto Platão enfatiza a necessidade de um projeto voltado para a educação preparatória do dirigente político, Aristóteles se interessa pela qualidade das instituições políticas (as assembleias, os tribunais, a distribuição de riqueza, a forma de coleta de impostos etc.) destacando, porém, que cabe ao legislador se ocupar da educação dos jovens e que essa educação deve ser pública e não privada. Da mesma maneira, para Aristóteles, o Estado não tem de se apropriar dos meios de produção e tampouco dirigir a economia. Compete à legislatura assegurar o governo adequado do comportamento econômico dos cidadãos. Nesse sentido, como poderíamos entender, segundo Aristóteles, a constituição de uma cidade justa? Para começarmos a responder, é importante termos em vista que, de acordo com a tese aristotélica, o poder político se configura como um bem participável e não como um bem partilhável.

Um bem é partilhável quando se pode distribuir, como, por exemplo, os bens econômicos. Disso se segue que temos no Estado dois tipos de justiça: a distributiva e a participativa. Um Estado justo é aquele que sabe distinguir e realizar bem ambas formas de justiça.



Figura: 11.3: Acrópole de Atenas, em Atenas, umas das principais cidades-Estado da Grécia Antiga. As cidades-Estado eram comuns na Antiguidade, principalmente na Grécia Antiga, tais como Tróia, Atenas e Esparta. Mais tarde as cidades-Estado também vieram a ter um papel importantíssimo na Itália. A pólis (πóλις) – plural: poleis (πόλεις) – era o modelo das antigas cidades gregas, desde o período arcaico até o período clássico, vindo a perder importância durante o domínio romano. Por suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade. As poleis, definindo um modo de vida que seria a base da civilização ocidental, mostraram-se um elemento fundamental na constituição da cultura grega.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Acropolis_wide_view.jpg

Mas o que seria uma distribuição justa dos bens, para Aristóteles? Uma distribuição justa ocorre quando a justiça distributiva procura igualar os desiguais, levando em conta o mérito de cada um. Em outras palavras, para Aristóteles, não se pode dar o igual para desiguais, uma vez que as pessoas são diferentes. É preciso, ao contrário, dar desigualmente aos desiguais para torná-los iguais. Para compreendermos melhor essa noção de justiça distributiva, imaginemos, por exemplo, que a totalidade dos cidadãos de um determinado Estado é acometida por uma forte epidemia e o Estado consegue obter recursos para a compra de

medicamentos. Para ser justo, o Estado deverá repartir de modo desigual, doando aos pobres e vendendo aos ricos, de modo que possa obter fundos para a compra de novos medicamentos. De maneira semelhante, seguindo essa interpretação de uma justiça distributiva, os impostos e tributos não devem ser cobrados de modo igual, pois, do contrário, isso não permite que os pobres tenham acesso à riqueza.

Contudo, devemos salientar que, para Aristóteles, diferentemente de Platão, os artesãos, comerciantes e agricultores deveriam ser excluídos da classe dos cidadãos, uma vez que tais ocupações não lhes permitiam o ócio de que necessitam para participar do governo. A essa explicação deve ser acrescentado também que os antigos tinham certo desprezo pelo trabalho manual, valorizando muito mais a atividade teórica, atividade que tornava o homem apto para a prática de uma virtude esclarecida. Por fim, cabe destacar que tanto para Platão quanto para Aristóteles, o ser humano nasce naturalmente apto para a vida em sociedade. Aquilo que diferencia os homens dos animais – a razão – encontra na política a possibilidade de uma existência feliz e justa. Ou seja, é na vida em sociedade que o homem se realiza enquanto tal, já que sua natureza se define como um ser político (ou social). Por outro lado, enquanto para Platão um Estado justo depende das virtudes do dirigente, para Aristóteles a justiça da cidade depende das virtudes das instituições. Contudo, embora se diferenciem no modo como concebem a justiça, ambos defendem a sociabilidade natural humana e, como consequência, o caráter natural da justiça e das leis.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

2. Faça um quadro comparativo (indicando as semelhanças e as diferenças) entre a teoria política platônica e a aristotélica.

COMENTÁRIO

A resposta a esta questão requer uma leitura cuidadosa dos dois textos desta aula, seguida de anotações que apontem para os argumentos que melhor definem as teses aristotélica e platônica acerca das origens do Estado. Não se esqueça de que, de acordo com o próprio título, a tese fundamental que conduz esta aula é a de que a política é entendida por ambos como um fenômeno natural humano.

ATIVIDADE FINAL**Atende aos Objetivos 1 e 2**

Analise a frase:

Enquanto para Platão um Estado justo depende das virtudes do dirigente, para Aristóteles a justiça da cidade depende das virtudes das instituições. Contudo, embora se diferenciem no modo como concebem a justiça, ambos defendem a sociabilidade natural humana e, como consequência, o caráter natural da justiça e das leis.

COMENTÁRIO

Esta questão retoma o objetivo geral desta aula, que é o caráter natural do Estado. Ao comentar esse tema, procure elaborar um pequeno texto sintetizando as interpretações dos filósofos Platão e Aristóteles acerca de duas importantes noções abordadas nos dois textos: o significado de um governo justo e a natureza humana caracterizada como social.

RESUMO

O filósofo grego Platão propôs em seu livro *A República* um modelo educativo segundo o qual compete apenas aos sábios o exercício do poder. Para Platão, os representantes do mais alto grau da formação humana, sendo os mais sábios, também seriam os mais justos. De acordo com Platão, os seres humanos possuem uma estrutura composta por uma alma desejante, uma alma irascível ou colérica e uma alma racional. Conforme o pensamento platônico, um homem só é justo quando a alma racional é mais forte do que as outras almas, impondo as virtudes da moderação e da coragem à alma desejante e à alma colérica. Para Platão, basta conhecer a natureza humana para nela encontrar o caráter e a ordem natural da justiça e das leis, e, assim, alcançar os fundamentos da vida política. Aristóteles distingue os seres humanos dos outros animais por serem dotados de razão e da capacidade de pensar. De acordo com Aristóteles, do mesmo modo como as formigas e as abelhas, os homens são animais que vivem em grupos. No entanto, o que distingue o ser humano dos animais é o fato de que só os homens podem perceber o bem e o mal, o justo e o injusto, e é justamente dessa capacidade que surge o Estado. Segundo Aristóteles, assim como a meta do ser humano é a *eudaimonia*, também o Estado tem por finalidade última organizar a cidade justa e feliz. Enquanto Platão enfatiza a necessidade de um projeto voltado para a educação preparatória do dirigente político, Aristóteles se interessa pela qualidade das instituições políticas (as assembleias, os tribunais, a distribuição de riqueza, a forma de coleta de impostos etc.). Tanto para Platão quanto para Aristóteles, o ser humano nasce apto para a vida em sociedade. Enquanto para Platão um Estado justo depende das virtudes do dirigente, para Aristóteles a justiça da cidade depende das virtudes das instituições. Ainda que se diferenciem no modo como concebem a justiça, Platão e Aristóteles defendem a sociabilidade natural humana e, como consequência, o caráter natural da justiça e das leis.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, daremos continuidade a essa mesma temática, procurando mostrar como a origem da política é explicada pelos filósofos contratualistas Hobbes e Rousseau que, ao investigarem o problema da organização política e social humana, defendem a tese de que o Estado consiste em uma criação artificial, constituindo-se por meio de um contrato ou pacto social. Até lá!

A origem do Estado: a política como uma criação artificial

Meta da aula

Apresentar as concepções acerca da origem da organização política e social, tendo em vista as teorias filosóficas dos contratualistas Hobbes e Rousseau, segundo os quais o Estado é uma criação artificial, constituindo-se por meio de um contrato ou pacto social.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. examinar, segundo a concepção de Thomas Hobbes, os conceitos de "estado de natureza" e "Estado Civil";
2. analisar a concepção política de Rousseau, na qual o filósofo francês contrapõe o artificialismo do homem civilizado à liberdade desfrutada no estado natural.

Pré-requisitos

Para que você tenha um bom aproveitamento desta aula, sugerimos uma revisão das Aulas 3 e 10, que abordam questões referentes a essa temática. Contudo, é imprescindível que você já tenha estudado a Aula 11, uma vez que nela demos início a essa análise dos fundamentos da política, focando as teses platônica e aristotélica do caráter natural do Estado.

INTRODUÇÃO



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Thomas_Hobbes_\(portrait\).jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Thomas_Hobbes_(portrait).jpg)

THOMAS HOBBS (1588-1679)

Foi um matemático, teórico político e filósofo inglês, autor de *Leviatã* (1651) e *Do cidadão* (1651). Em *Leviatã*, ele escreve acerca da natureza humana da necessidade de governos e sociedades. No estado de natureza, cada um de nós tem direito a tudo o que a natureza oferece, e uma vez que todas as coisas são escassas, existe uma constante guerra de todos contra todos (*Bellum omnia omnes*). No entanto, os homens têm um desejo, que é também em interesse próprio, de acabar com a guerra, e por isso formam sociedades por meio de um contrato social.

Na aula anterior (Aula 11), demos início a um estudo acerca do problema da origem e da função do Estado. Introduzimos nossa análise levantando questões sobre as razões que levam os seres humanos a se unirem politicamente e sobre a possibilidade de os homens já nascerem com uma inclinação natural para a vida em sociedade. Também interrogamos se as leis e a justiça política são naturais ou convencionais. No decorrer de nosso estudo, vimos que a resposta a tais interrogações, oferecida pelos filósofos Platão e Aristóteles, é a de que a existência do Estado Civil, com suas leis, governantes e idéia de justiça, decorre da natureza humana. Para tais filósofos gregos, o Estado não consiste em uma criação artificial imposta ao homem natural, mas existe, ao contrário, como uma manifestação espontânea humana. Nesta aula, porém, a tese grega da sociabilidade natural será objetada pelos chamados filósofos contratualistas, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, segundo os quais a origem do Estado está fundada no contrato social.

Assim como para Hobbes, também para Rousseau o homem não é sociável por natureza, sendo assim por artifício. Examinaremos, nesta aula, como ambos procuram equacionar o problema da legitimidade do poder fundado na idéia de contrato social. Além disso, veremos também que os dois filósofos discordam em alguns pontos importantes, seja nas concepções de soberano e de governo, seja no valor e no significado atribuído à idéia de estado de natureza e de Estado Civil. É importante, contudo, termos em vista que, embora ambos compartilhem a idéia de que são os próprios homens que dão o consentimento para a instauração do poder legitimado pelo pacto social, os dois filósofos apresentam teorias distintas para justificar a aceitação do contrato social.

A TEORIA CONTRATUALISTA DE THOMAS HOBBS

O filósofo inglês **THOMAS HOBBS** (1588-1679) viveu em uma época em que o absolutismo real havia se expandido, atingindo o seu apogeu. O Estado moderno europeu, resultante da formação das monarquias nacionais, passou a intervir cada vez mais nos serviços essenciais para garantir a ordem e fortalecer o seu aparato administrativo. Em meio a essa situação, a burguesia, achando-se excluída pela nobreza e pelo clero, começou a se mobilizar para conquistar o poder. As indústrias nascentes, aspirando à economia livre, iniciam um movimento de repúdio à política intervencionista estatal. Começam a surgir movimentos de oposição ao absolutismo, fundamentados em idéias liberais. É nesse contexto, nos

séculos XVII e XVIII, que surgem as teorias contratualistas, isto é, teorias que defendem o caráter leigo (não religioso) e racional da origem do poder. Ou seja, ao questionarem a legitimidade do poder, tais teorias enfatizam o fundamento *racional* do poder soberano. Em outras palavras, a origem do poder, para os contratualistas, reside não no direito divino dos reis, mas no próprio indivíduo que, com o seu consentimento, instaura o poder por meio de um pacto social.

Thomas Hobbes foi um pensador político que, assim como outros contratualistas desse período, procurou legitimar o poder do Estado racionalmente, isto é, sem recorrer à intervenção divina. É por essa razão que Hobbes (1974) decide começar questionando a *origem* do Estado. Mas como investigar a *origem* se com esse termo Hobbes estava se referindo não a um começo histórico, mas, sim, à "origem" no sentido de "razão de ser", de "fundamento"? Hobbes (1974) decide partir em sua investigação de uma suposição acerca de como o homem viveria em um estado (no sentido de uma condição ou situação) de natureza, isto é, antes de qualquer tipo de adesão social. De acordo com Hobbes (1974), em uma situação natural na qual todos tivessem os mesmos direitos a todas as coisas, possuindo a liberdade de usar o seu próprio poder, do modo que quisessem, conforme o seu próprio julgamento, os homens viveriam em uma luta permanente, em uma guerra de todos contra todos. Em uma tal situação de absoluta liberdade reinaria o medo, sobretudo o medo de perder o bem mais precioso: a própria vida. Para se protegerem uns dos outros, os homens construiriam armas e colocariam cercas nas terras ocupadas. Contudo, tais atitudes seriam em vão, pois sempre haveria algum outro mais forte que venceria em uma luta e tomaria a terra. A posse não teria reconhecimento, e a vida tampouco teria garantia de segurança. A única lei seria a força do mais forte. É diante dessa situação que os homens reconhecem a necessidade de renunciar à sua liberdade natural em favor de um homem ou de uma assembléia de homens, como representantes de todos os indivíduos.



Figura 12.1: Capa da edição original de *Leviatã* (1651). Este livro é a obra mais famosa do filósofo inglês Thomas Hobbes, publicado em 1651. O título se deve ao monstro bíblico Leviatã e discorre sobre a estrutura da sociedade organizada. Nesta obra, Hobbes afirma que os seres humanos, em um estado natural, tendem a guerrear entre si, todos contra todos (*Bellum omnia omnes*). Assim, para acabar com a luta incessante de uns contra os outros, eles estabelecem um pacto e transferem seus direitos naturais a um soberano (*Leviatã*) que puna aqueles que não obedecerem ao pacto social.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Leviathan_gr.jpg

Para Hobbes (1974), a passagem do estado natural – no qual reinariam o medo e a força do mais forte – ao Estado (ou sociedade) Civil ocorre mediante um *pacto* ou *contrato social*. Para que se estabeleça o *contrato social*, os indivíduos aceitam transferir os seus direitos naturais ao poder soberano, o poder para instituir e aplicar leis, determinando, assim, o legal e o ilegal, o permitido e o proibido, o justo e o injusto. Em suma, a fim de protegerem suas vidas, os homens renunciam à liberdade natural, isto é, ao poder para fazer tudo o que se quer, dando plenos poderes ao Estado absoluto. A sociedade civil, assim constituída, asseguraria a posse exclusiva dos bens pessoais, garantindo, assim, o sistema da propriedade individual. Convém salientar ainda que, para Hobbes (1974), as partes contratantes consentem, de modo voluntário e livre, em transferir ao soberano o poder para governá-los, constituindo-se, assim, não mais uma multidão de indivíduos, mas um *corpo político*, isto é, um *corpo artificial* criado pela ação humana, denominado Estado.

O contexto de surgimento das teorias contratualistas estabeleceu uma importante distinção conceitual no âmbito das reflexões políticas, uma vez que se passou a distinguir a idéia de *comunidade* da noção de *sociedade*. Enquanto a primeira diz respeito a um grupo espontâneo, homogêneo, que compartilha os mesmos valores, costumes e crenças, a segunda designa a união de indivíduos dotados de direitos naturais e individuais que decidem, por uma atitude livre e voluntária, tornar-se sócios por interesses e vantagens recíprocas.

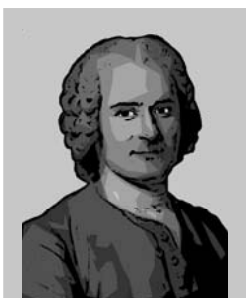
ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 1**

- 1.
- a. Com base no texto "A teoria contratualista de Thomas Hobbes", explique quais são as razões que levam os homens a se unirem em forma de Estado Civil.

- b. Leia atentamente o texto "A teoria contratualista de Thomas Hobbes" e, após, explique a diferença, para Hobbes, entre liberdade natural e liberdade civil.

COMENTÁRIOS

- a. Você pode encontrar vários modos de responder a esta questão a partir do texto citado. Contudo, é importante que, em meio aos seus argumentos, você mencione o fato de que os homens se organizam em forma de Estado, mediante um pacto social em que todos transferem seus direitos naturais a um soberano. Convém destacar que essa decisão voluntária não decorre, porém, de uma tendência natural humana, mas de uma condição de luta incessante em que os homens, a fim de se protegerem uns dos outros, decidem abdicar de suas vontades em favor do soberano, fundando o Estado Social.
- b. Para uma resposta completa a essa questão, consulte o texto buscando destacar as passagens que descrevem como seria a liberdade do homem em uma situação na qual todos tivessem o mesmo direito a todas as coisas e não houvesse nada que garantisse o "meu" e o "teu".



Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jean-Jacques_Rousseau_\(painted_portrait\).jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jean-Jacques_Rousseau_(painted_portrait).jpg)

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712 -1778)

Foi um filósofo suíço, escritor e teórico político. Considerado uma das figuras marcantes do Iluminismo francês, Rousseau é também um precursor do romantismo.

Ao defender que todos os homens nascem livres, e que a liberdade faz parte da natureza humana, Rousseau inspirou todos os movimentos que visavam uma busca pela liberdade. Incluem-se aí as revoluções liberais, o Marxismo, o Anarquismo etc.

A teoria do Direito natural é também chamada "JUSNATURALISMO". Jus, em latim, quer dizer "direito", e deste termo provêm as palavras "justo" e "justiça" (CHAUÍ, 2004, p. 373).

ROUSSEAU E O "BOM SELVAGEM"

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) elaborou a sua teoria política, tal como Hobbes (1974), a partir da hipótese de um estado de natureza no qual o indivíduo viveria do que a Natureza lhe dá, desconhecendo leis e vivendo em total liberdade. No entanto, diferentemente de Hobbes, para Rousseau, em tal situação os indivíduos viveriam na condição de "bons selvagens", isto é, viveriam em um estado de felicidade e de inocência, sem lutas e conflitos. Essa situação só acaba quando alguém cerca um terreno, dando origem à divisão entre o "meu" e o "teu", isto é, dando origem à propriedade privada. Para Rousseau, é precisamente a propriedade privada que dá origem ao estado de sociedade no qual prevalecem a luta e os conflitos entre os indivíduos. Podemos perceber, assim, que para Rousseau a condição em que vive o homem no Estado de sociedade equivale à condição ou estado de natureza explicitado por Thomas Hobbes.

De acordo com a tese de Rousseau (1973), os conflitos e as lutas surgidas com o estado de sociedade fazem com que os indivíduos estabeleçam o contrato social (ou pacto social), fundando a soberania e a autoridade política. Desse modo, é instituído o Estado Civil com o objetivo de acabar com as lutas e as guerras derivadas do estado de sociedade. Assim sendo, se para Hobbes (1974), o Estado Civil surge para terminar com as lutas e conflitos presentes em um possível estado de natureza, para Rousseau (1973), o Estado Civil surge para acabar com as lutas e conflitos que passam a existir com o estado de sociedade. Mas como é legitimado o pacto ou contrato social? O contrato social recebe sua legitimação no conceito de "direito natural" ou **JUSNATURALISMO**, segundo o qual todos os indivíduos são livres por natureza e têm direito à vida e a tudo o que for necessário para sua sobrevivência. Como decorrência desse pressuposto, o pacto ou contrato social (teoria inspirada no Direito romano) só é válido se os indivíduos forem livres e iguais e se o consentimento em transferir seus direitos naturais ocorrer de modo espontâneo e voluntário.

Ou seja, na medida em que todos os indivíduos que se encontram em uma condição natural são livres, todos possuem o direito e o poder para transferir ao soberano tanto os seus direitos naturais quanto o poder para governá-los. Institui-se entre todos, desse modo, um pacto de viverem em comum sob o direito civil, ou seja, sob o direito não mais natural

(segundo o qual todos podem ter tudo quanto tenham força para obter e conservar), mas positivo, que surge na forma de leis e normas aplicadas pelo poder soberano. Convém destacar que, para Hobbes (1974), a reunião de um agrupamento de indivíduos passa a formar, por meio do pacto, um "corpo político", ou seja, a construção de uma pessoa artificial denominada Estado. Já para Rousseau (1973), os indivíduos se reúnem por meio do pacto porque são seres morais que criam a "vontade geral", no sentido de um corpo moral coletivo, também denominado Estado Civil. Além disso, enquanto para Hobbes (1974) o soberano pode ser um grupo de aristocratas, um rei ou uma assembléia democrática, para Rousseau (1973) o soberano deve ser o povo, concebido como "vontade geral". Por meio do contrato, os indivíduos criam-se a si mesmos como povo, e é a este que transferem os direitos naturais a fim de que ele lhes garanta paz e segurança.

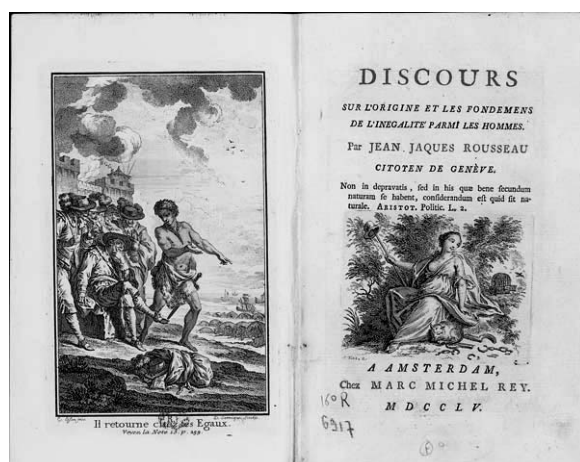


Figura: 12.2: Página da edição (Amsterdã, Marc Michel Rey, 1755) do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Jean-Jacques Rousseau. Nesta obra, Rousseau afirma que o primeiro que tendo cercado um terreno se lembrou de dizer: "Isto é meu!", e encontrou pessoas bastante simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DOI_Rousseau.jpg

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Para Rousseau (1973), em uma condição natural os homens são bons e felizes até o momento em que se institui o pacto ou contrato social e, com ele, o Estado Civil. Com base no texto "Rousseau e o 'bom selvagem'", explique como adveio tal mudança.

COMENTÁRIO

Além de retomar de um modo mais amplo os conceitos abordados no texto, é importante destacar que, na teoria de Rousseau (1973), os conflitos e as lutas surgem com a propriedade privada, fato que aparece juntamente com o momento em que uns passam a trabalhar para outros, gerando a escravidão e a miséria. Essa é a situação denominada por Rousseau (1973) de "estado de sociedade". É em meio a esse estado que, a fim de instaurar a paz e garantir a segurança de todos, os indivíduos estabelecem entre si o contrato social.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Leia atentamente os dois textos desta aula e, após, explique os motivos pelos quais os homens se unem sob a forma de Estado Civil, segundo as teorias de Hobbes e de Rousseau.

COMENTÁRIO

É importante enfatizar a concepção de Thomas Hobbes (1774), segundo a qual os indivíduos, a fim de se protegerem uns dos outros (e não por uma predisposição natural), passam a constituir um corpo político chamado Estado Civil. Convém destacar também que, de outro modo, para Rousseau, o Estado Civil é criado para pôr fim aos conflitos e às lutas que surgem com a propriedade privada e que resultam no estado de sociedade, em meio ao qual predominam a guerra e os conflitos.

RESUMO

No contexto dos séculos XVII e XVIII surgem as teorias contratualistas, que defendem o caráter leigo e racional da origem do poder. Para os contratualistas, a origem do poder reside não no direito divino dos reis, mas no próprio indivíduo que, com o seu consentimento, instaura o poder por meio de um pacto social. Segundo Thomas Hobbes (1774), em uma situação natural, de absoluta liberdade, os homens viveriam em uma guerra de todos contra todos. Para Hobbes (1774), a passagem do estado natural – no qual reinariam o medo e a força do mais forte – ao Estado Civil ocorre mediante um *pacto* ou *contrato social*. Para que se estabeleça o *contrato social*, os indivíduos aceitam transferir os seus direitos naturais ao poder soberano, determinando, assim, o legal e o ilegal, o permitido e o proibido, o justo e o injusto.

Conforme a teoria política hobbesiana, é a sociedade civil que assegura a posse exclusiva dos bens pessoais, garantindo, assim, o sistema da propriedade individual. Jean-Jacques Rousseau (1773) elaborou a sua teoria política, tal como Hobbes (1774), a partir da hipótese de um estado de natureza no qual o indivíduo viveria do que a Natureza lhe dá, desconhecendo leis e vivendo em

total liberdade. Diferentemente de Hobbes, para Rousseau, em tal situação os indivíduos viveriam na condição de "bons selvagens", isto é, em um estado de felicidade e de inocência, sem lutas e conflitos. Essa condição só acaba quando alguém põe cercas em um terreno, dando origem à propriedade privada. Para Rousseau (1973), é a propriedade privada que dá origem ao estado de sociedade no qual prevalecem a luta e os conflitos entre os indivíduos. De acordo com a tese de Rousseau (1973), os conflitos surgidos com o estado de sociedade fazem com que os indivíduos estabeleçam o contrato social (ou pacto social), fundando a soberania política. Desse modo, é instituído o Estado Civil, com o objetivo de acabar com as lutas e as guerras derivadas do estado de sociedade. Se para Hobbes (1974), o Estado Civil surge para terminar com os conflitos presentes em um possível estado de natureza, para Rousseau (1973), o Estado Civil surge para acabar com os conflitos que passam a existir com o estado de sociedade. O contrato social recebe sua legitimação no conceito de "direito natural" ou jusnaturalismo, segundo o qual todos os indivíduos são livres por natureza e têm direito à vida e a tudo o que for necessário para sua sobrevivência. Conforme Rousseau (1973), os indivíduos se reúnem por meio do pacto porque são seres morais que criam a "vontade geral". Por meio do contrato, os indivíduos criam-se a si mesmos como povo, e é a este que transferem os direitos naturais a fim de que ele lhes garanta paz e segurança.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, analisaremos a importância e o significado da Lógica para a Filosofia.

A Lógica e a Filosofia

AULA

13

Meta da aula

Apresentar o significado da Lógica e a sua relação com a Filosofia, buscando tematizar conceitos tradicionais, como a noção de argumento e os tipos de argumentação.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. distinguir frases, proposições e argumentos;
2. identificar as premissas e a conclusão de um argumento;
3. reconhecer as noções lógicas de validade e de verdade.

Pré-requisitos

Esta aula pressupõe a compreensão de algumas noções abordadas nas aulas anteriores, sobretudo na Aula 2, na qual analisamos o caráter argumentativo da Filosofia em relação ao caráter narrativo dos mitos gregos.

INTRODUÇÃO

Na Aula 2, vimos que o pensamento filosófico nasce de uma insatisfação com o modo de explicação da realidade oferecida pelo pensamento mítico. O pensamento mítico consistia em uma explicação simbólica e metafórica que recorria ao sobrenatural, ao mistério, ou seja, justamente àquilo que não se pode explicar porque está fora do plano da compreensão humana. Além disso, o mito apresentava o sentido de um discurso racional, isto é, uma explicação que busca oferecer razões baseadas em uma narrativa e não em um discurso argumentativo. O caráter argumentativo é uma das principais características que distinguem a Filosofia da explicação mítica. Vimos também que uma das características fundamentais do pensamento filosófico é o *logos*, no sentido de um discurso racional, isto é, uma explicação que busca oferecer razões baseadas não na inspiração ou revelação divina, mas no pensamento humano aplicado ao entendimento do homem e do mundo. Nesta Aula 13, estudaremos justamente esse aspecto "lógico" da Filosofia, procurando analisar o modo como deve se apresentar um tal discurso racional, argumentativo, em que as explicações devem ser justificadas e sujeitas à crítica e à discussão. Para isso, analisaremos algumas noções que envolvem a aprendizagem da lógica, tais como o significado de proposição, de frase, de silogismo, de falácia etc.

FRASES, PROPOSIÇÕES, ARGUMENTOS

Você já deve ter ouvido ou vivenciado situações em que alguma pessoa faz uma pergunta sobre um determinado assunto e, diante de uma resposta insatisfatória ou ambígua, surge um comentário como: "Isso não tem lógica alguma!" Ou, ao contrário, diante de uma declaração bastante óbvia e evidente sobre o tema, ouve-se a réplica: "É lógico!" Mas, que "tipo" de resposta podemos considerar "lógica"? O que significa, afinal, "lógica"? Antes de analisarmos essas questões, é preciso ter claro que, para respondermos a algum questionamento ou elaborarmos alguma idéia sobre um assunto determinado, precisamos apresentar e organizar nossas palavras de modo coerente e claro. Mas é só isso? Não. Também precisamos defender nossas idéias com razões que sustentem nossa opinião. As razões apresentadas devem ser suficientes para que elas sejam consideradas válidas e corretas. E é justamente a Lógica que irá estudar os métodos e os princípios da argumentação, buscando investigar as condições em que a conclusão de um argumento deriva necessariamente das proposições que o compõem.

Qual é a distinção entre uma frase, uma proposição e um argumento? Frases são aquelas seqüências de palavras que fazem para nós algum sentido e servem para manifestar os nossos pensamentos, as nossas vontades. Usamos frases para dar uma ordem, emitir opiniões, elaborar perguntas, fazer pedidos. Contudo, nem todos os tipos de frases interessam à Lógica. As frases que interessam à Lógica são aquelas que exprimem proposições. Mas o que são proposições? Para compreendermos o que são proposições, convém lembrar que as frases se dividem em declarativas, interrogativas e exclamativas. Uma proposição é o pensamento expresso por meio de uma frase *declarativa*. Apenas as frases declarativas são estudadas pela Lógica, pois só elas exprimem proposições, ao contrário das perguntas (frases interrogativas) e das ordens ou exclamações (frases exclamativas). Somente as frases declarativas exprimem proposições porque apenas elas expressam pensamentos que têm *valor de verdade*.

O que é o *valor de verdade*? É o que nos possibilita avaliar uma *frase declarativa* como verdadeira ou falsa. Uma frase declarativa tem sempre um valor de verdade, e isso significa dizer que ela é sempre verdadeira ou falsa, independentemente de nós sabermos ou não o seu valor de verdade. Desse modo, poderão as frases "Que horas são?" ou "Feche a porta!" ser consideradas verdadeiras ou falsas? Não, pois elas não possuem valor de verdade: a questão da verdade ou falsidade não se coloca em tais frases, não faz sentido. Somente em uma frase declarativa, em uma asserção, é que afirmamos ou negamos algo, e só quando o fazemos é que se coloca a questão do valor de verdade; por isso, só esse tipo de frases exprime proposições e apenas essas são estudadas pela Lógica.

Mas será possível defendermos uma idéia ou uma opinião apenas com uma proposição? Muitas vezes precisamos de várias proposições para defender com rigor e clareza nosso ponto de vista. Pois bem, tais proposições usadas para defender nossas idéias são designadas como "argumento". Um argumento (também chamado raciocínio) é uma seqüência de proposições (em Lógica são denominadas "premissas") em que, necessariamente, existe uma relação entre elas. A passagem das premissas para a conclusão é chamada, pela Lógica, "inferência". Raciocinar ou inferir é retirar conclusões a partir de premissas.

Vejamos agora dois exemplos de argumentos. Lembre-se de que todos os argumentos possuem conclusão e premissas. É importante salientar que um argumento pode ter uma ou mais premissas, mas só pode ter uma conclusão.

1º exemplo:

As árvores são verdes e às vezes amareladas.

O amarelo tem nuances distintas.

As árvores são importantes para a manutenção da vida humana.

2º exemplo:

Todos os cachorros possuem quatro patas.

Totó é um cachorro.

Logo, Totó possui quatro patas.

Os dois exemplos são conjuntos de proposições? Sim. Mas não são ambos argumentos. Por quê? No primeiro exemplo temos um conjunto de proposições em que não há uma intenção de que haja uma ligação entre elas. Ou seja, não é um argumento porque não existe o objetivo de apresentar uma conclusão que seja um resultado das premissas. Já no segundo exemplo pretende-se uma relação entre as premissas, isto é, intenciona-se uma conexão lógica. Alguém quer sustentar uma conclusão (a última proposição) retirada das premissas (as primeiras duas proposições). Portanto, temos um argumento. Os dois exemplos aqui oferecidos são simples, mas no nosso cotidiano nem sempre é assim. Não são poucas as vezes em que argumentamos sem apresentar todas as nossas premissas porque algumas delas são tão óbvias que consideramos desnecessário apresentá-las. Essas premissas, que não são apresentadas, são chamadas na Lógica "premissas suprimidas". Tais premissas são importantes, apesar de não serem apresentadas, uma vez que nos possibilitam saber se há a ligação que se pretende entre a premissa apresentada e a conclusão. Como elas se mostram implícitas no argumento, precisamos descobri-las, e isso nem sempre é fácil. Existem textos que são basicamente argumentativos e há textos que contêm argumentos embora não sejam fundamentalmente argumentativos (textos informativos ou literários). Mas como, então, podemos descobrir os argumentos nos textos? Para isso é preciso identificar a conclusão e as premissas, distinguindo-as bem uma da outra. Ademais, é preciso conhecer os termos que servem para

indicar as premissas e indicar a conclusão. Por exemplo, os indicadores de conclusão são: "logo", "portanto", "por isso", "por conseguinte", "segue-se", "conseqüentemente", "daí que" etc. Já os indicadores de premissas são: "ora", "dado que", "visto que", "como", "por causa de", "porque", "devido a" etc.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 1

1. Identifique quais das seguintes frases exprimem proposições. Justifique sua resposta.

- Que idade você possui, Alice?
- Irene, por favor, feche a porta!
- Elza é porto-alegrense.
- Édi trabalha diariamente.

2. Observe os dois conjuntos de proposições a seguir e indique aquele que se constitui em um argumento. Juntamente com a indicação do conjunto que se apresenta como um argumento, explique sua resposta.

a.

Gilberto é músico.

Os violões estão afinados.

Oliana gosta de cantar.

b.

Todos os integrantes da Banda X são músicos.

Gilberto é integrante da Banda X.

Logo, Gilberto é músico.

RESPOSTAS COMENTADAS

1. Lembre-se de que uma proposição é um enunciado, uma declaração acerca de algo. Somente as frases declarativas exprimem proposições, uma vez que somente elas possuem valor de verdade. Uma frase interrogativa (Que idade você possui, Alice?) ou uma frase exclamativa (Irene, por favor, feche a porta!) não é nem verdadeira nem falsa.

2. Para que um conjunto de proposições constitua um argumento, é preciso que haja uma intenção de ligação entre as proposições. No exemplo **a** não há uma concatenação entre os enunciados (ou proposições); já no exemplo **b** podemos notar que existe uma intenção de inferir uma conclusão dos enunciados que a antecedem.

VERDADE E VALIDADE

O termo "validade" possui em Lógica uma acepção diferente daquela que normalmente usamos. Muitas vezes usamos a palavra "validade" como sinônimo de "verdade". Em Lógica, precisamos lembrar sempre que esses são dois termos bastante distintos. Vamos analisar dois argumentos que podem exemplificar essa distinção:

1º exemplo:

Os gaúchos são brasileiros.

Os brasileiros são sul-americanos.

Portanto, os gaúchos são sul-americanos.

2º exemplo:

Os mexicanos são africanos.

Os africanos são europeus.

Logo, os mexicanos são europeus.

Tanto o primeiro exemplo quanto o segundo podem ser considerados como dois exemplos de argumentos. Por quê? Conforme a explicação prévia, os dois são argumentos porque há três proposições que se apresentam relacionadas de um modo em que é possível retirar das duas premissas (as duas primeiras proposições) uma conclusão (a última proposição). Contudo, há uma diferença entre os dois argumentos: o primeiro é formado por *proposições verdadeiras*, enquanto o segundo é formado por *proposições falsas*. Mas isso significa dizer que podemos afirmar que o primeiro argumento é verdadeiro? Não. O valor de verdade só pode ser atribuído às proposições e não aos argumentos. Não podemos dizer que um argumento é verdadeiro ou falso, afinal, um argumento é apenas um encadeamento de idéias. Podemos afirmar apenas que suas proposições (premissas e conclusão) são verdadeiras ou falsas. Dos *argumentos* só podemos dizer que são *válidos* ou *inválidos*. O problema da validade é uma questão fundamental em lógica, por isso, convém elucidá-la um pouco mais. A validade pode ser dedutiva ou indutiva (analisaremos mais detidamente acerca dessas noções na Aula 14). Nesses exemplos, estamos refletindo apenas acerca da validade dedutiva. Os dois exemplos são de argumentos dedutivos, isto é, argumentos cuja conclusão é extraída necessariamente das premissas, ou seja, não se diz mais nada do que já está informado nelas.

Vejamos novamente os dois argumentos:

1º exemplo:

1ª premissa: Todos os gaúchos são brasileiros. (*proposição verdadeira*)

2ª premissa: Ora, os brasileiros são sul-americanos. (*proposição verdadeira*)

Conclusão: Portanto, os gaúchos são sul-americanos. (*proposição verdadeira*)

2º exemplo:

1ª premissa: Todos os mexicanos são africanos. (*proposição falsa*)

2ª premissa: Ora, os africanos são europeus. (*proposição falsa*)

Conclusão: Logo, os mexicanos são europeus. (*proposição falsa*)

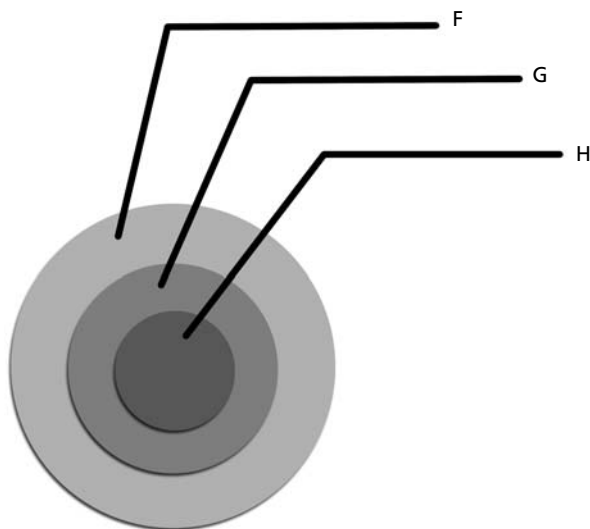
Podemos constatar que as proposições do primeiro exemplo são todas verdadeiras e que as do segundo exemplo são todas falsas. No entanto, conforme afirmamos, isso não significa que os *argumentos* sejam *falsos* ou *verdadeiros*. Os argumentos só podem ser válidos ou inválidos. Mas como podemos saber se os argumentos são válidos ou não? Você deve ter percebido que ambos possuem a mesma estrutura. Os dois possuem a mesma forma de encadeamento entre as premissas e a conclusão. Pois bem: isso é o que em Lógica é denominado *forma lógica*.

Podemos esquematizar a forma lógica do seguinte modo:

Todos os F são G.

Os G são H.

Logo, os F são H.



Essa forma de argumentação foi designada, por Aristóteles, como "silogismo". Trata-se de um silogismo categórico, em que as proposições são do tipo "Todo F é G", "Nenhum F é G" ou "Algum F é (ou não é) G". Existem outros tipos de argumentos como os silogismos hipotéticos e os silogismos disjuntivos. Contudo, para a finalidade desta aula, nos restringiremos aos exemplos de silogismos categóricos. Os silogismos compõem-se de três termos: o termo médio (aquele que aparece nas duas primeiras premissas, mas não aparece na conclusão), o termo maior (o que aparece na primeira premissa e na conclusão) e o termo menor (o que aparece na segunda premissa e na conclusão). Vejamos em um dos exemplos:

1ª premissa: Todos os gaúchos são brasileiros.

Termo médio

2ª premissa: Ora, todos os brasileiros são sul-americanos.

Termo médio

Conclusão: Portanto, todos os gaúchos são sul-americanos.

Termo maior

Termo menor

Agora vamos analisar um outro exemplo em que, ao aplicarmos as regras do silogismo, veremos que, embora sua conclusão seja falsa, ele é válido do ponto de vista da lógica formal:

1ª premissa: Todos os mamíferos são mortais. (proposição verdadeira)

Todos os F são G

2ª premissa: Todos os mortais são cobras. (proposição falsa)

Todos os G são H

Conclusão: Logo, todos os mamíferos são cobras. (proposição falsa)

Todos os F são H

De acordo com a sua forma lógica, esse argumento é válido. Porém, dizer que ele é válido não significa dizer que sua conclusão é verdadeira. Sabemos que não é verdadeira uma afirmação de que todos os mamíferos são cobras. Essa é uma informação trivial, já conhecida por todos. Mas e se o exemplo fosse outro e apresentasse proposições que conduzissem a uma conclusão da qual não tivéssemos nenhuma informação ou não pudéssemos averiguar facilmente? Ou seja, do ponto de vista formal, podemos verificar aplicando as regras do silogismo, mas, e quanto à verdade da conclusão, como podemos demonstrar? Para provarmos a verdade da conclusão, é necessário que duas condições sejam satisfeitas:

- o argumento utilizado deve ser válido;
- todas as suas premissas devem ser verdadeiras.

Afinal, qual é o papel da Lógica na Filosofia? Conforme dissemos no início desta aula, as explicações filosóficas são fundamentalmente argumentativas. Para que possamos entender bem os conceitos e as teses desenvolvidas ao longo da tradição filosófica, precisamos saber reconhecer os argumentos utilizados pelos filósofos para, assim, nos

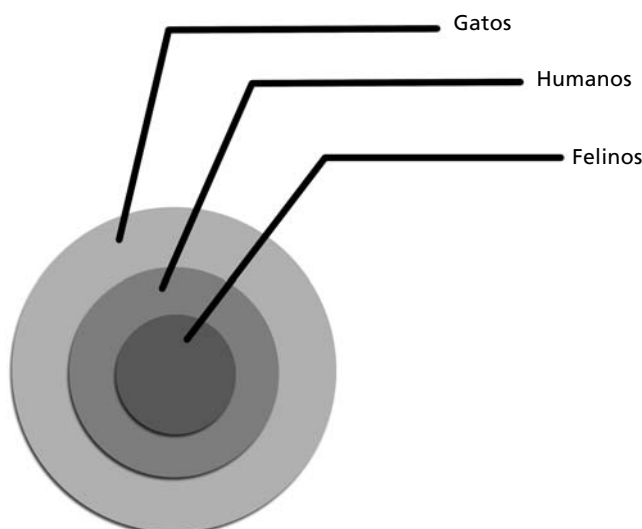
apropriarmos, refutarmos ou desenvolvermos ainda mais as importantes reflexões e teorias filosóficas. Além disso, precisamos defender nossas próprias idéias com argumentos válidos e coerentes, seja na área filosófica ou em outros campos de estudo. Para isso, é importante que saibamos não apenas escrever ou falar corretamente, ter um bom vocabulário ou dominar bem nosso idioma: é de fundamental importância sabermos desenvolver argumentos que sustentem nossas conclusões de modo claro e sem ambigüidades. E a Lógica é o ramo de estudo filosófico que nos ensina os procedimentos (métodos, raciocínios, demonstrações) que devemos empregar para que nossa argumentação seja válida e coerente. Sendo assim, resumindo o que foi analisado até este momento, em Lógica é muito importante distinguir a *validade* (uma propriedade do argumento) da *verdade* (uma propriedade das proposições que constituem o argumento). As proposições (premissas e conclusão) são expressas por enunciados com valor de verdade, por isso, delas se pode dizer que são verdadeiras ou falsas; já os argumentos, uma vez que se trata de encaamentos de idéias, jamais são verdadeiros ou falsos, mas, sim, válidos ou inválidos. Finalmente, podemos garantir a verdade de uma conclusão em um argumento (dedutivo) quando as premissas forem verdadeiras e o argumento for válido. Vejamos mais uns exemplos:

1º exemplo:

Todos os humanos são felinos.

Todos os gatos são humanos.

Portanto, todos os gatos são felinos.



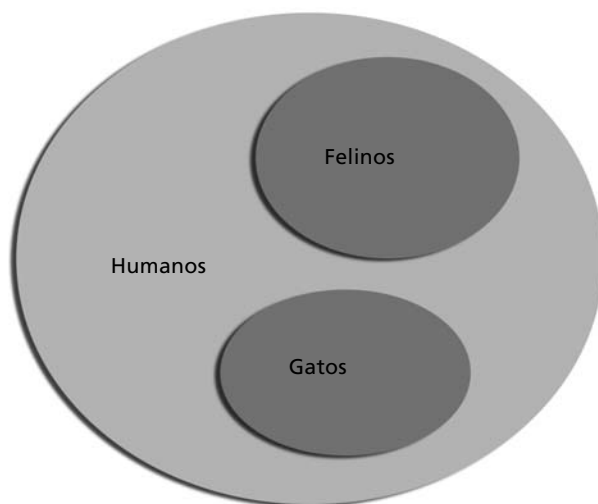
Podemos afirmar a respeito desse exemplo que, do ponto de vista formal, o argumento está correto. Também do ponto de vista da matéria (ou conteúdo), a *conclusão* se apresenta como uma proposição verdadeira, pois sabemos que todos os gatos são felinos. Contudo, uma vez que também sabemos que os humanos não são felinos e que os gatos não são humanos, ou seja, uma vez que podemos constatar que as duas primeiras premissas são falsas, então, mesmo o argumento sendo válido do ponto de vista da forma, ele não prova a verdade da conclusão. Lembremos que, para que a verdade da conclusão seja demonstrada, é preciso que duas condições estejam satisfeitas: o argumento utilizado deve ser válido e todas as suas premissas devem ser verdadeiras.

2º exemplo:

Todos os felinos são humanos.

Todos os gatos são humanos.

Portanto, todos os gatos são felinos.



Este segundo exemplo não é válido do ponto de vista da forma, uma vez que, conforme o diagrama, afirmar que todos os felinos são humanos (supondo que fossem humanos) e que todos os gatos são humanos (supondo que fossem humanos), não implica que todos os gatos são felinos. Além disso, tal como no exemplo anterior, embora a conclusão se apresente como uma proposição verdadeira (sabemos que todos os gatos são felinos), ela não pode ser demonstrada, pois, além de inválido do ponto de vista formal, o argumento contém duas premissas facilmente comprovadas como falsas.

ATIVIDADES



Atendem aos Objetivos 2 e 3

3. Aplique a regra estudada nesta aula para verificar se o argumento a seguir é válido ou não. Justifique sua resposta.

Todas as aves são ovíparas.

Todas as cobras são ovíparas.

Logo, todas as cobras são aves.

4. Aplique a regra que nos permite demonstrar a verdade da conclusão do seguinte argumento:

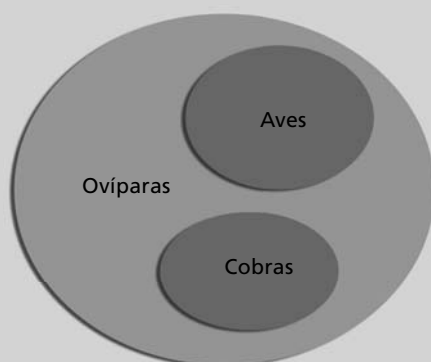
Todos os peixes são seres aquáticos.

Todos os tubarões são peixes.

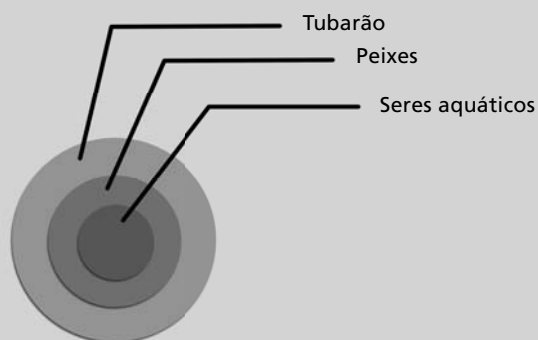
Logo, todos os tubarões são seres aquáticos.

RESPOSTAS COMENTADAS

3. Para que você possa averiguar a validade desse argumento, é importante ter em vista (confira desenhando um diagrama, tal como o proposto a seguir) que as afirmações de que todas as aves são ovíparas e de que todas as cobras são, do mesmo modo, ovíparas não implica que todas as cobras são aves.



4. Não esqueça que a verdade de uma conclusão só pode ser provada se o argumento for válido e se todas as proposições forem verdadeiras. Neste caso, todas as premissas são verdadeiras e, de acordo com a sua forma lógica (verifique pelo diagrama), o argumento é válido. Afinal, dizer que todos os peixes são seres aquáticos e que todos os tubarões são peixes implica afirmar que todos os tubarões são seres aquáticos.



ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Releia os textos desta aula e, após, explique qual é a importância da Lógica para a Filosofia e para os demais campos de estudo.

COMENTÁRIO

A Lógica tem como função investigar os métodos e os princípios da argumentação. Qual é a importância da Lógica? Já lhe aconteceu de, após terminar de ouvir (ou ler) um discurso, ter a sensação de que, embora as frases fossem compostas de termos ricos, palavras rebuscadas, não foi possível entender o que realmente estava sendo dito? Você já teve a sensação de que os argumentos de um determinado discurso não estavam bem fundamentados em razões suficientes para lhe fazer aceitar a conclusão? Ou, ainda, que os argumentos eram confusos e se contradiziam em alguns momentos? Isso pode ocorrer tanto em um diálogo informal entre amigos quanto na atividade acadêmica. Não apenas a Filosofia, mas todas as demais disciplinas científicas exigem, tanto para a atividade de leitura e pesquisa quanto para a elaboração de novas teorias, que saibamos identificar e avaliar os argumentos que sustentam as teorias estudadas, bem como sustentar nossos argumentos com enunciados verdadeiros, claros e coerentes. E a Lógica consiste em um instrumento fundamental, que irá nos auxiliar tanto na reflexão de problemas teóricos quanto na formulação e fundamentação de nossas teses científicas.

RESUMO

A Lógica é o ramo de estudo filosófico que nos ensina os procedimentos (métodos, raciocínios, demonstrações) que devemos empregar para que nossa argumentação seja válida e coerente. Frases são sequências de palavras que fazem algum sentido. As frases que interessam à Lógica são aquelas que exprimem proposições. Uma proposição é o pensamento expresso por meio de uma frase *declarativa*. Somente as frases declarativas exprimem proposições porque apenas

elas expressam pensamentos que têm *valor de verdade*. *Valor de verdade* é o que nos possibilita avaliar uma *frase declarativa* como verdadeira ou falsa. Uma frase declarativa tem sempre um valor de verdade, e isso significa dizer que ela é sempre verdadeira ou falsa. Muitas vezes precisamos de várias proposições para defender com rigor e clareza nosso ponto de vista. As proposições usadas para defender nossas idéias são designadas como "argumento". Um argumento é uma seqüência de proposições (ou premissas) em que, necessariamente, existe uma relação entre elas. A passagem das premissas para a conclusão é chamada, pela Lógica, "inferência". Para descobrirmos os argumentos de um texto é preciso identificar a conclusão e as premissas. Não podemos dizer que um argumento é verdadeiro ou falso, afinal, um argumento é apenas um encadeamento de idéias. Dos *argumentos* só podemos dizer que são *válidos* ou *inválidos*. Do ponto de vista formal, podemos verificar a validade de um argumento aplicando as regras do silogismo. Já para provarmos a verdade da conclusão, é necessário que duas condições sejam satisfeitas: o argumento utilizado deve ser válido e todas as suas premissas devem ser verdadeiras.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Dando continuidade ao tema da Lógica, na próxima aula analisaremos os tipos de argumentação denominados "dedução", "indução" e "falácias".

Tipos de argumentação

Meta da aula

Apresentar os dois tipos básicos de argumentação, a dedução e a indução, buscando identificar o raciocínio por semelhança (analogia) e o raciocínio incorreto (falácia).

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer duas formas fundamentais de raciocínio: o indutivo e o dedutivo;
2. identificar a analogia como uma forma de raciocínio por semelhança;
3. analisar a noção de falácia (ou sofisma) como um tipo de raciocínio incorreto.

Pré-requisitos

Nesta aula, daremos continuidade à análise acerca do significado da Lógica e sua função na Filosofia. Sendo assim, além da leitura das aulas precedentes, é importante que você retome as noções já examinadas na Aula 13 a respeito dessa problemática.

INTRODUÇÃO

Em nossa aula anterior (Aula 13), procuramos analisar o significado da Lógica, distinguindo frases de proposições e argumentos. Além disso, buscamos definir e verificar o modo como se apresentam as premissas e a conclusão de um argumento, bem como analisar as noções lógicas de validade e de verdade. Dando continuidade à temática da Lógica, procuraremos, nesta aula, identificar duas formas básicas de argumentação: a dedução e a indução.

Vimos na Aula 13 que um argumento (raciocínio, silogismo) é o próprio percurso de um pensamento (e de linguagem) que pretende chegar a uma conclusão, ou seja, trata-se da passagem de um pensamento que parte de certas afirmações que, conforme vimos, devem ser verdadeiras, para chegar a uma outra, também verdadeira. A conclusão de um argumento depende sempre das afirmações anteriores. Em outros termos, para que um conjunto de proposições se constitua como um argumento, é necessário que haja uma relação entre o ponto de partida e a conclusão. Isso significa também dizer que um argumento (silogismo, raciocínio) é sempre demonstrativo.

Nesta aula, conheceremos duas formas fundamentais de demonstração: a dedução e a indução. A noção de dedução já foi de certo modo estudada na aula anterior, pois todos os exemplos que foram apresentados na elucidação dos textos são modos dedutivos de chegar a uma conclusão. Contudo, agora veremos mais detidamente a diferença entre a dedução e a indução, assim como o significado de analogia e os tipos mais comuns de argumentos incorretos (denominados em Lógica como *falácias*).

DEDUÇÃO E INDUÇÃO

Figura 14.1: Nossos discursos devem ser claros e coerentes a fim de que possamos compartilhar com outros nossas teses e pontos de vista acerca dos mais variados temas. A Lógica é o campo de estudo filosófico que nos ensina a avaliar nossa argumentação, buscando eliminar as ambigüidades da linguagem e procurando indicar, com maior rigor e precisão possível, as direções de compreensão a serem seguidas por nossos interlocutores.



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1145533>

Conforme vimos na Aula 13, ao pretendermos defender a nossa opinião acerca de um determinado assunto – seja em um diálogo informal com amigos, seja em um debate acadêmico –, buscamos apresentar razões que sustentem o nosso ponto de vista. Nesta aula, estudaremos dois modos discursivos de fazer isso: a *dedução* e a *indução*. Em seu sentido etimológico, “deduzir” é um termo latino que significa “conduzir a partir de”. Pela dedução, chegamos a uma conclusão partindo de pelo menos uma proposição geral. Por exemplo:

*Toda vez que faz frio, usa-se agasalho para não se resfriar.
Faz frio, e Mara não está usando agasalho.
Logo, Mara vai ficar resfriada.*

O exemplo parte da proposição geral de que é preciso usar agasalho toda vez que faz frio, a fim de não se resfriar. Muitas vezes formulamos argumentos como esse com algumas premissas suprimidas. Podemos dizer simplesmente: “Com esse frio, Mara ficará resfriada se não usar agasalho.” Esse enunciado parte do pressuposto geral de que precisamos nos agasalhar sempre que faz frio. É importante destacar, porém, que esse tipo de argumento, a dedução, é um tipo de raciocínio mediato, ou seja, nele concluímos uma proposição de outra, por intermédio de outra (ou outras) proposição(ões). Enquanto em um raciocínio dedutivo parte-se de pelo menos uma proposição geral para se chegar a uma conclusão, no raciocínio indutivo a conclusão é alcançada partindo de diversos dados particulares, ou seja, a indução é um processo de raciocínio por

meio do qual chegamos a uma conclusão geral a partir da observação e enumeração de vários dados singulares. Por exemplo:

O ferro é condutor de eletricidade, o cobre é condutor de eletricidade, o ouro é condutor de eletricidade, a prata é condutora de eletricidade, o zinco... Logo, todo metal é condutor de eletricidade.

Após verificarmos que diversos metais conduzem eletricidade, concluímos que todo metal é condutor de eletricidade. Podemos perceber que, ao contrário da dedução, que não conclui nada mais além do que foi afirmado nas premissas anteriores, a indução vai além do conteúdo das premissas precedentes, inferindo uma proposição geral a partir de evidências parciais. Essa é, portanto, uma forma não muito segura de chegar a determinadas conclusões, no entanto, é uma das formas mais comuns de elaborarmos nossos conhecimentos. Mas, se a indução parte de evidências parciais para chegar a uma conclusão geral, podemos dizer que, tal como na dedução, ela decorre *necessariamente* das premissas antecedentes? Não. Podemos dizer apenas que ela se baseia em *probabilidades*. Nesse sentido, a afirmação de que um determinado raciocínio indutivo está correto depende do grau de confirmação que as proposições antecedentes conferem à conclusão do raciocínio em questão. Mais um exemplo:

Ao colocar meio litro de água para ferver, verifico que ela ferve ao atingir cem graus centígrados de calor; ao pôr um litro para ferver, verifico que também ferve a cem graus; ao colocar dois litros e meio, percebo que também ferve a cem graus; com cinco litros, constato que, do mesmo modo, ferve ao atingir cem graus; logo, concluo que a água sempre entra em ebulição a cem graus.

Esse é um exemplo clássico de indução. Atualmente, afirmar que a água ferve a cem graus centígrados de calor é afirmar algo que já é evidente para a maioria das pessoas que ouvem essa declaração. A indução é um método bastante usado nas ciências experimentais. Vale lembrar que, no caso da ciência, os métodos são rigorosos, possibilitando que se constate em que medida as amostras examinadas autorizam a passagem do singular para o universal (ou geral). Somente após tal constatação pode se estabelecer alguma lei ou teoria acerca do fato experimentado. Um outro exemplo bastante esclarecedor é o método indutivo utilizado pelos órgãos de pesquisa eleitoral. Se, por exemplo, 90% dos eleitores de uma amostra de mil pessoas residentes em uma cidade qualquer

afirmarem que votarão no candidato X e 10% declararem que votarão no candidato Y, conclui-se que o candidato X vencerá as eleições segundo certos critérios e determinadas probabilidades.

Em suma, tanto a dedução quanto a indução são procedimentos racionais que nos permitem chegar a conclusões por meio de operações intelectuais que operam seguindo nexos e conexões internas e necessárias entre idéias ou fatos. A dedução toma como ponto de partida uma proposição já conhecida para demonstrar que ela se aplica a todos os casos singulares iguais. Por meio da dedução um fato ou um objeto é conhecido por inclusão em uma teoria geral. Já a indução é uma operação inversa da dedução. Mediante a indução, partimos de fatos singulares e semelhantes e procuramos a lei geral que explica e subordina todos os casos observados. Podemos, portanto, dizer que a indução consiste em um processo de generalização? Sim. A indução é um modo de generalização, um procedimento que, para ser válido, deve ser bastante criterioso. Contudo, é preciso distinguir o raciocínio por indução do raciocínio por semelhança – denominado em Lógica “analogia” –, o qual será analisado no texto a seguir.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Identifique se os dois argumentos apresentados a seguir são exemplos de dedução ou de indução. Justifique sua resposta recorrendo aos conceitos estudados.

a) Todos os seres humanos são mortais.

Alice é um ser humano.

Logo, Alice é mortal.

b) Gabriela é um ser humano e é mortal, Natália é um ser humano e é mortal, Tales é um ser humano e é mortal, Eduardo é um ser humano e é mortal, Lourenço é um ser humano e é mortal, Marcel é um ser humano e é mortal... Logo, todos os seres humanos são mortais.

COMENTÁRIO

Para as respostas, releia o texto “Dedução e indução”, que apresenta passagens fundamentais para a definição dos argumentos dedutivo e indutivo. Observe que no primeiro argumento a conclusão é inferida necessariamente das premissas anteriores. Já no segundo, a conclusão é alcançada partindo da observação e enumeração de diversos dados particulares.

ANALOGIA



Figura 14.2: Podemos, deliberadamente ou não, defender nossas idéias com uma argumentação ambígua e obscura, sem nos preocuparmos com a clareza e a coerência de nossos raciocínios e, sim, apenas com a introdução de palavras rebuscadas e eruditas. Ao fazermos isso, porém, estaremos apresentando um discurso com informações soltas, vazias em seu significado, tal como uma placa de informações que pode ser bela em seu formato, porém, sem indicações objetivas de sentido.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/969677>

A analogia consiste em uma outra forma de raciocínio segundo o qual passamos de uma ou mais proposições acerca de fatos particulares a uma outra proposição singular ou particular. Trata-se de um tipo de raciocínio por semelhança que, diferentemente da indução, não infere uma conclusão geral, mas uma proposição particular. Isso ocorre muitas vezes em nossa vida cotidiana quando chegamos a uma conclusão ao identificarmos aspectos semelhantes entre objetos que, mesmo sendo distintos, nos

levam a alguma forma de comparação. Fazemos analogias, por exemplo, quando dizemos que é bom para nossa saúde tomarmos um determinado remédio porque uma amiga nos recomendou afirmando que a ela fez bem ou quando afirmamos que um filme é bom, mesmo sem termos assistido a ele, porque nos inteiramos que se trata do mesmo produtor de um outro filme que nos agradou.

No entanto, é importante destacar que deve existir um critério de relevância que nos permita avaliar se o raciocínio é fraco ou forte. A analogia é fraca quando afirmamos, por exemplo, que deve haver seres vivos em Marte já que há vida na Terra, sem analisar as condições atmosféricas e outras especificidades do planeta Marte ou, se quisermos adquirir um sapato tão confortável quanto o de uma amiga, apenas comprando na mesma loja em que ela comprou o sapato, sem levar em conta o tipo de couro, a textura ou o tipo de calçado. Assim, ao analisarmos mais detidamente o primeiro exemplo mencionado no parágrafo anterior, veremos que a analogia é forte quando comprovamos e levamos em conta que a minha enfermidade e a de minha amiga são da mesma natureza e que temos informações suficientes para crer que o remédio que ela tomou é indicado para aquela doença específica. Já no segundo exemplo, trata-se de um raciocínio incorreto – também chamado falácia – designado como “falsa analogia”. Dizer que um filme é bom porque foi dirigido pelo mesmo diretor de um outro filme que nos agradou pode até ser correto, mas o raciocínio não apresenta razões suficientes para justificar uma tal afirmação. E a falta de razões que justifiquem a conclusão de um argumento nos permite afirmar que o raciocínio tem apenas aparência de correto, mas é incorreto.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Leia com atenção os argumentos a seguir e identifique se são exemplos de indução ou analogia. Justifique sua resposta.

a) Após tantas tentativas, desisto, pois creio que nunca irei encontrar um bom emprego como comerciária.

b) Se você passou no exame do Tribunal de Justiça, é porque se preparou bastante.

COMENTÁRIO

Lembre-se de que, em um argumento indutivo, várias experiências levam a uma conclusão geral; já em uma analogia, a partir de um raciocínio por semelhança (mediante a observação de um ou mais fatos singulares), infere-se uma proposição particular. Atente para o fato de que no segundo raciocínio há proposições suprimidas. Como sugestão, comece verificando qual é a conclusão, a fim de evitar erros na identificação de cada argumento.

FALÁCIAS

Você já reparou que, muitas vezes, sem percebermos de modo imediato, incorremos em nossos diálogos em argumentos contraditórios ou apelamos a analogias equivocadas para defendermos nossos pontos de vista? Fazemos isso até que alguém, durante a conversa, nos alerte apontando nossa contradição ou mostrando que a comparação não justifica nossa posição acerca do tema. Outras vezes, somos nós que surpreendemos alguém em um diálogo ou em um escrito utilizando argumentos inválidos, contraditórios ou recorrendo a falsas analogias.

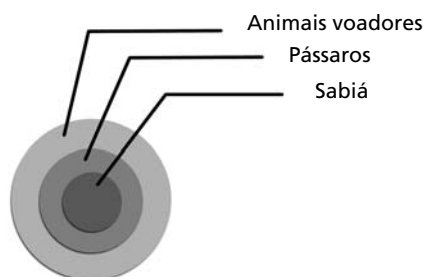
Contudo, muitas vezes não percebemos que o argumento é fraco ou incorreto ao ouvir o discurso e aceitamos facilmente a questão que está sendo defendida. Ou, em outras situações, pode acontecer de ouvirmos (ou lermos) um discurso acerca de um assunto qualquer (política, religião, família, saúde etc.) e, embora a linguagem se apresente elegante, rebuscada ou erudita, ainda assim não nos convence porque não nos parece coerente. Convém destacar que muitas vezes não compreendemos bem um discurso em razão da complexidade do tema, e isso requer que nos dediquemos à leitura e à pesquisa acerca da temática para que possamos entender o problema e o equacionamento proposto pelo discurso. No entanto, também podemos constatar, após analisarmos com mais atenção o discurso, que, embora erudito, rebuscado e elegante, não apresenta argumentos satisfatórios, claros e corretos o suficiente para sustentar a tese que está sendo defendida.

Tendo em vista essa problemática, a Lógica destacou alguns tipos de argumentos incorretos, isto é, algumas *falácias* (também chamados *sofismas*), ao buscar identificar os raciocínios mais comuns que transgridem as regras da Lógica. As falácias podem ser *formais* e *não formais*. Em nossa aula anterior (Aula 13), analisamos alguns exemplos de falácias formais, isto é, aqueles raciocínios (ou argumentos) que não atendem às regras do argumento válido e que não provam a verdade da conclusão. Por exemplo:

Todos os pássaros são animais voadores.

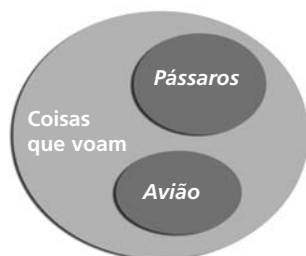
O sabiá é um pássaro.

Logo, o sabiá é um animal voador.



Este é um argumento válido, pois se formos examinar a sua *forma lógica*, veremos que ele não infringe as regras do raciocínio válido. Podemos afirmar também que ele não é um raciocínio incorreto ou falacioso, uma vez que, além de válido, todas as suas premissas são verdadeiras. Vejamos mais dois exemplos:

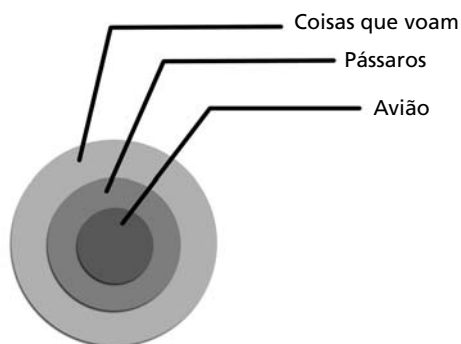
1º exemplo:



*Todos os pássaros voam.
O avião voa.
Logo, o avião é um pássaro.*

2º exemplo:

*Todos os pássaros voam.
O avião é um pássaro.
Logo, o avião voa.*



Vamos examinar inicialmente o primeiro exemplo. Ao analisá-lo apenas do ponto de vista formal, perceberemos que não se segue das premissas anteriores a conclusão de que o avião é um pássaro. Portanto, o argumento é inválido do ponto de vista formal. Além disso, sua conclusão é falsa, pois sabemos que o avião não é um pássaro e sim um veículo de locomoção. Sendo assim, podemos dizer que o argumento não está correto. É um argumento falacioso. Quanto ao segundo exemplo, trata-se de um argumento válido da perspectiva formal, pois se não considerarmos o conteúdo, mas somente a sua forma, veremos que a conclusão é uma consequência lógica das premissas anteriores. Contudo, ao constatarmos que o avião não é um pássaro, isto é, ao constatarmos que uma das premissas é falsa, podemos dizer que o argumento não é um argumento

correto. Lembremos que para provar a verdade de uma conclusão é necessário que o argumento não apenas seja válido, mas contenha também somente premissas verdadeiras. Desse modo, concluímos que o argumento do segundo exemplo também é falacioso.

Além das falácias formais, há também as denominadas falácias não formais. Tais falácias consistem naqueles raciocínios incorretos que decorrem geralmente da falta de atenção, das ambigüidades da nossa linguagem, do interesse apenas em persuadir o ouvinte etc. Alguns exemplos de falácias não formais:

1º exemplo:

Os injustos devem ser punidos pelo fato de não agirem de modo justo.

Esta é uma falácia denominada “petição de princípio” (ou “raciocínio circular”). Trata-se de um raciocínio que supõe a sua própria conclusão e, por essa razão, não se apresenta como correto. É fácil nos deixarmos persuadir por esse tipo de argumento já que geralmente ele aparece com termos rebuscados, com os quais se reescreve, em outros termos, o que já foi dito anteriormente.

2º exemplo:

Se você quiser se sentir bem-disposto e com energia, tome o medicamento X. Trata-se de um remédio que faz muito bem à saúde, afinal, é recomendado por uma pessoa muito popular e admirada por todos: o ex-jogador de futebol Fulano.

Este é um exemplo de uma falácia designada como “argumento de autoridade”. Muitos comerciais de TV apresentam esse tipo de argumento quando querem nos convencer a adquirir seus produtos. Aceitamos usar determinados produtos porque são recomendados por pessoas célebres e que admiramos, sem muitas vezes percebermos que elas não possuem autoridade para indicar o uso daquele produto. No caso do jogador, ele possui autoridade em assuntos sobre futebol, mas não possui conhecimentos suficientes na área da saúde para nos receitar o uso de medicamentos.

3º exemplo:

Você precisa me aprovar nesta matéria, professora. Eu fui boa aluna, sou uma boa pessoa, não faltei, fui agradável e lhe admiro muito. Além disso, estive doente e muito carente, já que meus pais estão viajando e estou morando longe de minha família.

Esta é uma falácia denominada “apelo à misericórdia”. Trata-se de um argumento que procura apelar para a comiseração do ouvinte, desviando-se da necessidade de justificar a aprovação segundo critérios objetivos e referentes às provas e aos conteúdos estudados.

Essas são algumas das muitas falácias não formais identificadas pela Lógica. Convém destacar que nem sempre é fácil reconhecer as falácias ou raciocínios incorretos. Podemos perceber tais argumentos incorretos nos discursos puramente eloqüentes e sedutores de alguns políticos. Também ocorre com frequência em discursos de oradores descuidados quanto à ambigüidade dos termos ou em escritos (ou nos discursos orais) que, por diversas razões, não observam a irrelevância dos enunciados que pretendem sustentar suas afirmações. Diante desses problemas comuns em nossos discursos, a Lógica se apresenta como um importante instrumento para a análise da validade e correção dos argumentos. Para os propósitos de nossa aula, vimos de um modo resumido e simplificado os conceitos e recursos usados pela Lógica. Contudo, têm surgido novas soluções que tornam a Lógica ainda mais rigorosa e que expandem o seu campo de aplicação, tais como a lógica simbólica, a lógica de predicados e outros sistemas lógicos que tematizam e desenvolvem ainda mais os importantes aspectos da Lógica clássica analisados nesta aula.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 3**

3. Explique o conceito de falácia e, após, apresente um raciocínio que possa exemplificar uma das falácias estudadas nesta aula.

COMENTÁRIO

Para responder a esta questão, é importante reler com atenção o texto "Falácias". Após a leitura, destaque e analise a explicação que melhor define esse conceito. Para a construção do exemplo, você pode se inspirar nos modelos oferecidos no próprio texto ou, ainda, pesquisar em livros didáticos de Filosofia (veja algumas indicações nas Referências Bibliográficas desta aula). Você pode também pesquisar em sites da internet, tais como a página sobre Lógica do site <http://www.criticanarede.com> ou http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar entre outros.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Após uma leitura detida dos textos desta aula, elabore uma pequena dissertação, analisando a importância da Lógica para a Filosofia – e para os demais campos de estudo – como um instrumento de análise e correção de argumentos.

COMENTÁRIO

Esta questão requer uma leitura atenta dos principais conceitos abordados nesta aula. Contudo, a abordagem pode ser pessoal. Você pode analisar e questionar a função e o significado de um campo de estudo – a Lógica – que é tomado como um instrumento metódico capaz de testar a validade dos argumentos que utilizamos para defender nossas opiniões ou pontos de vista. É importante, porém, que, em sua argumentação pessoal, você defenda e argumente de modo claro e coerente. Desse modo, você estará, ao mesmo tempo, verbalizando e testando se sua explicação está de acordo com a tese que estará sendo contestada ou defendida.

RESUMO

“Deduzir” é um termo latino que significa “conduzir a partir de”. Por meio da dedução, chegamos a uma conclusão partindo de pelo menos uma proposição geral. Já em um raciocínio indutivo, a conclusão é alcançada partindo de diversos dados particulares. A indução é um processo de raciocínio por meio do qual

chegamos a uma conclusão geral a partir da observação e enumeração de vários dados singulares. Ao contrário da dedução, que não conclui nada mais além do que foi afirmado nas premissas anteriores, a indução vai além do conteúdo das premissas precedentes, inferindo uma proposição geral a partir de evidências parciais. A indução se baseia em probabilidades. A afirmação de que um determinado raciocínio indutivo está correto depende do grau de confirmação que as proposições antecedentes conferem à conclusão do raciocínio em questão. A dedução toma como ponto de partida uma proposição já conhecida para demonstrar que ela se aplica a todos os casos singulares iguais; já a indução parte de fatos singulares e semelhantes visando a uma lei geral que explique e subordine todos os casos observados. A analogia consiste em uma outra forma de raciocínio segundo o qual passamos de uma ou mais proposições acerca de fatos particulares a uma outra proposição singular ou particular. O raciocínio por analogia diz respeito a um tipo de raciocínio por semelhança que, diferentemente da indução, não infere uma conclusão geral, mas uma proposição particular. Para avaliarmos se o raciocínio por analogia é fraco ou forte, deve haver um critério de relevância. A analogia é fraca quando afirmamos, por exemplo, que deve haver seres vivos em Marte já que há vida na Terra, sem analisar as condições atmosféricas e outras especificidades do planeta Marte. A falta de razões que justifiquem a conclusão de um argumento nos permite afirmar que semelhante raciocínio tem apenas aparência de correto, mas é incorreto. As falácias (ou sofismas) são aqueles argumentos incorretos que possuem aparência de corretos. As falácias podem ser formais e não formais. As falácias formais são aqueles raciocínios que não atendem às regras do argumento válido e que não provam a verdade da conclusão. As falácias não formais consistem naqueles raciocínios incorretos que decorrem geralmente da falta de atenção, das ambigüidades da nossa linguagem, do interesse apenas em persuadir o ouvinte etc.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na aula seguinte, analisaremos algumas das teorias filosóficas acerca da história, tendo em vista as noções de evolução, progresso e desenvolvimento histórico.

Meta da aula

Apresentar o conceito de história a partir das teorias que explicam o seu sentido por meio de noções como *desenvolvimento*, *evolução* e *progresso*.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. analisar a noção de história como um processo que tende a uma culminação, segundo as teorias de Herder e de Kant;
2. reconhecer a teoria, desenvolvida por Hegel, acerca do desenvolvimento histórico.

Pré-requisitos

É importante que você tenha lido com atenção todas as aulas anteriores para um bom aproveitamento desta aula. Contudo, você deve retomar principalmente as Aulas 9, 11 e 12, que tratam de temas como sociedade, cultura e política, noções importantes para a compreensão das questões sobre a História e a Filosofia da História.

INTRODUÇÃO



**JOHANN GOTTFRIED
VON HERDER
(1744-1803)**

Foi um importante filósofo e escritor alemão. Estudou Teologia, Filosofia e Medicina. Possui diversas obras sobre História, Arte e Linguagem. As mais conhecidas são *Ensaio sobre a origem da linguagem* (1772), *Outra filosofia da história para a educação da humanidade* (1774) e *Idéias sobre a filosofia da história da humanidade* (1784 a 1791).

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Herder.jpg>

Você já parou para pensar que, apesar de todas as conquistas tecnológicas que nos permitem uma maior autonomia em relação ao domínio que a Natureza exerce sobre nós, muitas vezes a trama histórica nos conduz – contra nossa vontade, nossos planos e nossas boas intenções – a consequências imprevisíveis e indesejáveis? Quantos projetos iniciais de estabelecer federações de cidadãos livres e democráticos terminaram em ditaduras e regimes autoritários? Será que existe algum tipo de ordem, arranjo ou sistema de relações, próprio da Natureza ou do mundo? Como poderíamos entender uma tal ordem que regularia o mundo? Será que essa ordem poderia ser inteligível pelo pensamento racional? Desde muitos séculos, os filósofos têm refletido acerca dessas questões, procurando descobrir o significado da História. Existem várias concepções que ainda hoje influenciam nosso modo de pensar essa temática. Uma delas é a concepção cristã da história, segundo a qual o mundo é uma criação de Deus, que o dirige por meio de um plano inteiramente elaborado por ele. Segundo essa concepção, o tempo tem um começo e um fim. E o fim, tal como o começo, foi previamente estabelecido por Deus. Outra concepção que também influencia nosso modo de pensar o significado da História é a idéia de progresso em direção à racionalidade. Essa noção procura leis naturais que possam ser pensadas sem recorrer à teologia. Além dessas noções, temos outras formas de pensar a História como progresso, porém, no sentido de uma evolução contínua da idéia de liberdade, isto é, um movimento dinâmico mediante o qual a realidade se mostra. Sendo assim, nesta aula, procuraremos analisar essas noções, tendo como principal referência as teses dos pensadores Johann Gottfried Herder (1995), Immanuel Kant (2003) e Georg Wilhelm Hegel (1995) e, de um modo sucinto, algumas teorias da filosofia contemporânea acerca dessa importante questão filosófica.

A HISTÓRIA E A NOÇÃO DE PROGRESSO: HERDER E KANT

A Filosofia da História consiste em uma reflexão acerca do pensamento histórico. Essa expressão foi usada pela primeira vez por Voltaire, no século XVIII, para fazer referência ao pensamento histórico crítico em oposição à simples compilação e narração de fatos concernentes ao passado. Contudo, para os objetivos desta aula, vamos iniciar nossa análise acerca da natureza da História, tomando como ponto de partida a tese do escritor e crítico literário alemão **JOHANN GOTTFRIED HERDER**. Em seu livro *Idéias sobre a filosofia da história da humanidade*, publi-

cado em 1784, Herder (1995) defende a idéia de que a humanidade se constitui de várias raças, isto é, vários tipos físicos com características próprias. Dessa variedade de raças surge um tipo superior de organismo humano: o organismo histórico. O organismo histórico não é algo estático, imutável, mas, ao contrário, se desenvolve no tempo, em direção a formas superiores. Herder (1995), assim, introduz a idéia do progresso histórico, ou seja, de um desenvolvimento constante e gradual da humanidade. Contudo, para Herder (1995), esse organismo histórico, constituído por distintas raças, com identidades específicas, compõe-se de povos que seguem sua evolução de modo distinto dos demais. Em outros termos, para o escritor alemão, cada povo passa por etapas distintas de desenvolvimento – infância, juventude e maturidade –, possuindo cada um a sua capacidade específica de expressão e o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Há um valor intrínseco a cada época e cada país. Todavia, embora a humanidade se constitua de uma variedade de povos e culturas diversificadas, é possível, segundo Herder (1995), conferir uma linha evolutiva à história da humanidade.

Como se desdobra, para o filósofo alemão, uma tal evolução da natureza humana? Para ele, a natureza humana se expressa em sua história como uma realidade coletiva que, em meio à variedade de culturas, segue uma linha evolutiva de caráter moral. Herder (1995), portanto, reflete acerca da história da humanidade recorrendo à noção de progresso. Para ele, há um progresso que tende a um fim. E como se realiza esse progresso? De acordo com Herder (1995), o curso da História é a realização no tempo do plano intemporal da Providência. Isso significa dizer que há um plano intemporal que se cumpre por vontade divina. Essa vontade divina, isto é, Deus, é concebida por Herder (1995) como algo que se apresenta fora do processo que transcorre por influência sua. Cada povo ou civilização (antiga ou moderna) está condenado a passar por fases de apogeu e de declínio como etapas necessárias no caminho da Providência.



**IMMANUEL KANT
(1724-1804)**

Este filósofo nasceu em Königsberg (Alemanha) e é considerado como um dos mais influentes pensadores da era moderna.

Depois de um longo período como professor secundário, começou em 1755 a carreira universitária lecionando Ciências Naturais. Em 1770, foi designado professor catedrático da Universidade de Königsberg, cidade da qual nunca saiu, levando uma vida rigorosamente pontual e só devotada aos estudos filosóficos. Dedicou-se a inúmeras pesquisas sobre Ciência, Física, Matemática etc.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kant_foto.jpg

Como resposta à tese apresentada por Herder (1995), o filósofo **IMMANUEL KANT** (1724-1804), que havia sido professor de Herder, publicou no mesmo ano um outro ensaio intitulado *Idéias sobre a história universal sob o ponto de vista cosmopolita*, discordando de seu aluno em alguns aspectos. Para Kant (2003), se existe um progresso geral da humanidade, esse progresso não ocorre graças a um plano criado pelos homens para orientarem a si próprios. Contudo, também não ocorre por uma vontade divina. De acordo com Kant (2003), pode existir, sim, um plano da Natureza. No entanto, segundo o filósofo, esse plano da Natureza é executado pelos homens sem que eles o compreendam. Mas, de acordo com a sua teoria, como podemos descobrir ou explicar esse plano? Conforme Kant (2003), para podermos falar ou pensar acerca da história da natureza humana, precisamos adotar a idéia de que a natureza humana tem um plano, isto é, tem finalidades, para, assim, podermos compreendê-la. Quando, por exemplo, o historiador fala de um "plano da Natureza", que se desenvolve na História, ele não está afirmando que, de fato, existe algo chamado "Natureza" que, conscientemente, faz com que um tal projeto se realize na História. O historiador, a fim de estudar a História, admite o princípio de que os eventos históricos procedem como se tal plano existisse.

Essa concepção é apresentada em sintonia com um determinado modo de pensar o objeto da pesquisa histórica, característico daquela época, em que o historiador deveria descrever os eventos históricos como se fosse um mero espectador, buscando estudar fatos pontuais passados, a partir de leis gerais que regeriam o encadeamento desses acontecimentos. Mas o que Kant (2003) pretendia, na verdade, era apresentar uma nova interpretação da idéia de História como educação da humanidade, ou seja, a idéia de História significa, para ele, o desenvolvimento da raça humana para o estado de plena liberdade. Em outras palavras, para Kant (2003), a Natureza criou o homem com um propósito final, que é o desenvolvimento da liberdade moral. Assim, o curso da história humana pode ser compreendido, na concepção kantiana, como a execução desse desenvolvimento.

Disso tudo, poderíamos, então, perguntar: a História é, para Kant (2003), um progresso porque se trata de uma seqüência de acontecimentos no tempo? Não. De acordo com Kant (2003), a razão é o que define a essência do homem. Contudo, a razão não se desenvolve completamente em um simples indivíduo. A Matemática ou a Física, por exemplo, não foram inventadas, por si só, por uma única pessoa. Nos

servimos do trabalho que já foi realizado por outros. Os seres humanos são os únicos animais que possuem a faculdade de servir-se da experiência dos outros; e só possuem essa capacidade porque são seres racionais. Pois bem, para Kant (2003), o propósito final da Natureza é o desenvolvimento da razão humana, no entanto, a realização plena da razão não se dá em uma vida individual, mas somente na história da raça humana. A História é, portanto, um progresso em direção à racionalidade, isto é, à inteligência e à liberdade moral.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 1

1. Explique como Herder (1995) apresenta uma filosofia da história tendo em vista a noção de progresso, por ele apresentada.

2. Em 1784, Kant (2003) escreve o ensaio *Idéias sobre a história universal sob o ponto de vista cosmopolita*, dedicado à História, e nele oferece uma explicação para o desenvolvimento histórico. Explique com seus próprios termos a teoria kantiana da História, procurando apontar em que medida ela se distingue da concepção de Herder (1995).

COMENTÁRIOS

1. Para a resposta desta questão, procure ler atentamente o texto "A história e a noção de progresso: Herder e Kant", buscando focar a noção de História como a realização, no tempo, do plano da Providência. Lembre-se que, para Herder (1995), a História é pensada em termos de um progresso que se desenvolve em direção a um fim.
2. De modo semelhante à anterior, esta questão requer uma análise detida do texto "A história e a noção de progresso: Herder e Kant". Alguns pontos devem ser destacados em sua dissertação: a História compreendida como um progresso rumo à racionalidade; a idéia de um plano da Natureza que dá sentido à História; o desenvolvimento da razão, que ocorre na história da raça humana e não na vida individual; a tese de que há uma disposição moral do gênero humano que é causa do seu progresso constante etc. Não se esqueça de destacar que Kant (2003) busca leis naturais que possam explicar a História sem a mediação da teologia.



**GEORG WILHELM
FRIEDRICH HEGEL
(1770-1831)**

Nasceu em Berlim, na Alemanha, e recebeu sua formação no Tübinger Stift (seminário da Igreja Protestante em Württemberg). Para muitos, Hegel representa o apogeu do idealismo alemão do século XIX, que teve impacto profundo no materialismo histórico de Karl Marx.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Hegel_portrait_by_Schlesinger_1831.jpg

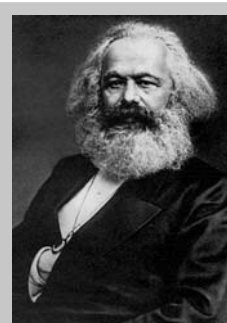
A IDÉIA DE PROGRESSO EM HEGEL

O movimento histórico que começou em 1784 foi sintetizado pelo filósofo **GEORG WILHELM HEGEL** (1770-1831). Em sua obra *Lições sobre a filosofia da história universal*, Hegel (1995) afirma que a história universal consiste na marcha da razão e que a diversidade de povos e países nada mais é do que expressões multiformes dessa mesma razão. Adotando em alguns aspectos a linha interpretativa de Herder (1995), Hegel (1995) afirma, igualmente, que a história filosófica é uma história universal da humanidade, uma história que revela um progresso desde os tempos primitivos até a civilização contemporânea. Nesse sentido, Hegel (1995) concebe a História como um progresso contínuo, orientado por uma razão autônoma, universal, superior ao conjunto dos homens. Conforme a perspectiva hegeliana, o homem nada mais é do que um meio pelo qual a razão absoluta se realiza. Para ele, a História é uma evolução contínua da idéia de liberdade que se desenvolve segundo um plano racional. Desse modo, as guerras, os conflitos e as dominações de um povo contra outro são concebidos como contradições que funcionam como motor da História. Ao contrário da Natureza, cujos processos são

cíclicos, repetitivos, a História nunca se repete. Os movimentos próprios da marcha histórica não descrevem círculos, mas espirais, isto é, apresentam repetições que trazem consigo sempre algo novo. Trata-se de movimentos circulares que não chegam a se fechar, pois cada movimento final (descrito como síntese) se torna a tese de um movimento posterior. Cada guerra que reaparece na História, por exemplo, é uma nova guerra, devido aos ensinamentos trazidos pela última.

Contudo, para melhor compreendermos a filosofia da história de Hegel (1995), convém elucidar brevemente algumas noções importantes a partir das quais ele desenvolve sua reflexão. Hegel (1995) entende a realidade como Espírito. A noção de Espírito diz respeito não apenas à idéia de substância (coisa), mas também à idéia de sujeito. Em outras palavras, afirmar a realidade como Espírito significa dizer que a realidade deve ser pensada como um processo, isto é, como um movimento e não apenas como substância ou coisa. Na medida em que a realidade é concebida como Espírito, ela é também pensada como algo que possui uma dinâmica própria, que Hegel (1995) chama de movimento dialético. A expressão "movimento dialético" diz respeito aos diversos momentos sucessivos e contraditórios por meio dos quais a realidade se mostra. Segundo Hegel (1995), mesmo que esses movimentos se contradigam entre si, eles não perdem a unidade do processo histórico. A história, assim entendida, é o desdobramento do Espírito no tempo.

É importante destacar que, além desses três importantes pensadores que se dedicaram a refletir acerca da natureza da história, surgiram outras interpretações de filósofos contemporâneos que contribuíram muito para o enriquecimento dessa importante discussão filosófica. Entre eles, **KARL MARX**, pensador alemão que exerceu grande influência sobre a filosofia contemporânea, sobretudo no que se refere às reflexões acerca do indivíduo como um ser social. Marx (1984) defendeu uma visão materialista da História, ou seja, uma concepção segundo a qual as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da vida material, isto é, pelo modo como os seres humanos trabalham e produzem os meios necessários para a sustentação material das sociedades. Segundo Marx (1984), ao produzirem todas essas coisas, os homens constroem a si próprios como indivíduos. Assim sendo, para ele, o desenvolvimento histórico-social decorre das transformações ocorridas no modo de produção. Para essa análise, Marx (1984) recorre, embora



**KARL HEINRICH
MARX
(1818-1883)**

Importante pensador alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista. O pensamento de Marx exerce influência em vários campos do conhecimento, tais como Filosofia, História, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Psicologia, Economia, Comunicação e outros.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Karl_Marx_001.jpg

com algumas distinções, ao conceito de dialética hegeliana, ou seja, Marx (1984) também adota a idéia de que cada etapa histórica é algo transitório, que pode ser transformado pela ação humana. Contudo, para Marx (1984), a História não anda sozinha, orientada por um Espírito, mas, ao contrário, é uma história feita pelos homens, que, ao alterarem o seu modo de produção, podem interferir em seu processo histórico, transformando a realidade social.

Além de Marx (1984), outros pensadores como Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Martin Heidegger (1889-1976) dirigiram importantes críticas contra o modo científico de enfocar a História que, segundo eles, é um processo que busca isolar a realidade autenticamente viva. Assim como Nietzsche concede à vida um papel prévio e superior ao da História, também Heidegger localiza a história humana no âmbito existencial da historicidade do existente humano. Uma análise mais detida de tais ponderações extrapolaria o objetivo central desta aula, contudo, convém destacar que, para Heidegger, é por ser temporal que o existente humano é capaz de uma história. No entanto, a sua temporalidade não provém de seu abarcamento em um processo da história universal, mas, ao contrário, é porque ele é temporal em seu ser que ele é histórico, ou seja, o existente humano não é nem o sujeito *na* História nem o sujeito *da* História: por ser temporal, ele se desdobra como história. Assim sendo, além das teorias de Marx, Nietzsche e Heidegger, podemos encontrar outras relevantes interpretações filosóficas acerca da natureza da história. Para um estudo mais amplo acerca de tais teses ou para uma análise mais aprofundada dos temas aqui abordados, você pode adotar como fonte de pesquisa os livros relacionados nas referências bibliográficas relativas a esta aula.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

3. Explique como Hegel concebe a sua teoria acerca do desenvolvimento histórico.

COMENTÁRIO

Com base no texto "A idéia de progresso em Hegel", procure analisar o significado de História, para Hegel, como um progresso contínuo, guiado por uma razão universal. Convém destacar também a noção de progresso explicada por Hegel como movimento dialético.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Leia com atenção os dois textos desta aula e, após, explique as diferenças e as semelhanças entre as teorias de Herder (1995) Kant (2003) e Hegel (1995). Depois disso, escolha e analise uma das teorias dos filósofos Marx, Nietzsche ou Heidegger, abordadas ao final do texto "A idéia de progresso em Hegel", procurando destacar a crítica apresentada às três teorias anteriores.

COMENTÁRIO

Esta questão requer um estudo detalhado dos principais conceitos apresentados pelos filósofos Herder (1995), Kant (2003) e Hegel (1995). Selecione os principais argumentos textuais que sustentam suas teses e, após, analise as influências, semelhanças e discordâncias entre suas teorias. Após, escolha um dos filósofos contemporâneos mencionados e destaque a objeção apresentada às teses já analisadas. Por exemplo, para Marx (1984), o desenvolvimento histórico não é conduzido por um plano da Providência, nem por um plano da Natureza e tampouco por um Espírito (ou razão universal), mas, ao contrário, é uma história conduzida pelos homens, que, ao transformarem o seu modo de produção, possuem a capacidade de interferir em seu processo histórico, modificando a realidade social.

RESUMO

Herder (1995) defende a idéia de que a humanidade se constitui de vários tipos físicos com características próprias. Dessa variedade de raças, surge um tipo superior de organismo humano: o organismo histórico. O organismo histórico não é algo estático, mas, ao contrário, se desenvolve no tempo, em direção a formas superiores. Herder (1995) confere uma linha evolutiva, de caráter moral, à história da humanidade. De acordo com Herder (1995), o curso da História é a realização no tempo do plano intemporal da Providência. A vontade divina, isto é, Deus, é concebida por Herder (1995) como algo que se apresenta fora do processo que transcorre por influência sua. Cada povo ou civilização está condenado a passar por fases de apogeu e de declínio como etapas necessárias no caminho da Providência. Conforme Kant (2003), para podermos falar ou pensar acerca da história da natureza humana, precisamos adotar a *idéia* de que a natureza humana tem um plano, isto é, tem finalidades. Para Kant (2003), a História deve ser pensada como educação da humanidade. De acordo com a teoria kantiana de História, a natureza criou o homem com um propósito final, que é o desenvolvimento da liberdade moral. A História é, na teoria kantiana, um progresso em direção à racionalidade,

isto é, à inteligência e à liberdade moral. A realização plena da razão não se dá em uma vida individual, mas na história da raça humana. Hegel (1995) concebe a História como um progresso contínuo, orientado por uma razão autônoma, universal, superior ao conjunto dos homens. Conforme Hegel (1995), a História é uma evolução contínua da idéia de liberdade que se desenvolve segundo um plano racional. Ao contrário da Natureza, cujos processos são cíclicos, repetitivos, a História nunca se repete. A realidade é entendida por Hegel (1995) como Espírito, isto é, como algo que possui uma dinâmica própria, que pode ser compreendida por meio da noção de movimento dialético. A expressão "movimento dialético" diz respeito aos diversos momentos sucessivos e contraditórios por meio dos quais a realidade se mostra. Segundo Hegel (1995), a história é o desdobramento do Espírito no tempo. Karl Marx (1984) defendeu uma visão materialista da história, segundo a qual as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da vida material. De acordo com Marx (1984), a história não anda sozinha, orientada por um Espírito, mas, ao contrário, é uma história feita pelos homens. Friedrich Nietzsche (1978) e Martin Heidegger (1989) dirigiram importantes críticas contra o modo científico de enfocar a História que, segundo eles, é um processo que busca isolar a realidade autenticamente viva. Assim como Nietzsche (1978) concede à vida um papel prévio e superior ao da História, de modo semelhante Heidegger localiza a história humana no âmbito existencial da historicidade do existente humano. Para Heidegger (1989), o existente humano não é nem o sujeito *na* história nem o sujeito *da* história: por ser temporal, ele se desdobra como história.

Da influência da metafísica às ciências da educação

Meta da aula

Apresentar o processo que caracteriza a passagem da influência da metafísica para a influência da ciência, que diz respeito à forma de pensar e à forma de conceber a ação sobre o real.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. analisar o processo de divulgação da informação e do saber produzidos no período homérico;
2. identificar as relações de poder e de controle do conhecimento, presentes na Idade Média;
3. analisar a noção de saber como um produto das práticas discursivas, tendo em vista a concepção de Foucault a respeito dessa problemática.
4. explicar a relevância da prensa móvel e da enciclopédia para a história social do conhecimento, bem como a importância da internet, na atualidade, como meio crescente de divulgação dos saberes.

INTRODUÇÃO

A palavra **NATUREZA** tem muitos significados. Vamos considerar aqui os dois significados mais comuns, destacando aquele que deve ser considerado na nossa leitura.

O primeiro significado é o de mundo físico, que envolve os reinos mineral, vegetal e animal. Na dimensão religiosa, esse mundo natural foi criado por Deus. O termo natural, do qual deriva a palavra natureza, se opõe aos termos cultura e sobrenatural. Cultura refere-se à criação humana, ao produto da ação humana; mas sobrenatural significa aquilo que é exterior, que está fora do mundo natural.

O segundo sentido, que é o sentido aplicado em nosso texto, significa o que define algo, aquilo que é próprio de algo, que é inerente a algo, que caracteriza algo. Assim, "(...) sobre a natureza do fazer educativo (...)" significa sobre aquilo que é próprio, que é inerente ao fazer educativo, que caracteriza o fazer educativo.

Em um primeiro momento, é fundamental destacar que o termo **METAFÍSICA**, originalmente, referia-se a um conjunto de textos de Aristóteles que seus comentadores resolveram organizar após os escritos sobre a natureza – literalmente, o que vem após a natureza, *ta metà ta physiká*.

Assim, a palavra "metafísica" significa aquilo que está além do físico. Ela diz respeito ao que se considera não estar determinado pelas mesmas leis que regulam a realidade natural, ou que regulam a realidade humana. A "metafísica" corresponde, também, a uma parte da filosofia. Ela examina os princípios e as causas primeiras que constituem a doutrina do ser em geral.

No nosso texto, o termo "metafísica" aparece como sinônimo de Filosofia.

Vamos passar, agora, a olhar uma dimensão muito específica da Filosofia que é a Filosofia da educação. Vamos começar por discutir o significado e o sentido de uma definição filosófica da educação. Para essa discussão, é fundamental interrogar sobre a contribuição atual da Filosofia, da atividade da reflexão para a educação.

Mas, antes de considerarmos a questão da definição filosófica da educação, será preciso um pequeno *desvio*, ou seja, vamos tratar de outros temas antes de chegarmos à questão da concepção filosófica da educação. Nesse sentido, vamos recordar conteúdos já apresentados, para podermos situar as discussões sobre a **NATUREZA** do fazer educativo e as diferenças encontradas, entre os autores, ao definir o que é educação e qual a sua finalidade. Desse modo, vamos destacar a substituição da **METAFÍSICA** pela ciência na atividade do pensamento e, conseqüentemente, nas orientações da ação humana.

O SENTIDO DA FILOSOFIA

Como já destacamos em nossas discussões, entendemos a Filosofia como um tipo de conhecimento abstrato, teórico, que, na nossa percepção imediata, não diz respeito ao cotidiano das pessoas, e, que, portanto, não tem nada a ver com a vida das pessoas.

A Filosofia nos aparece como um conhecimento muito distante da existência do dia-a-dia das pessoas. Por sua vez, o ensino da Filosofia é planejado a partir da apresentação das diferentes respostas que filósofos do passado deram para questões que, na maioria das vezes, não são nossas questões e que não foram colocadas por nós.

Esse sentimento de conhecimento sem utilidade, pouco interessante, conhecimento que os outros têm da realidade, conhecimento totalmente distante, faz com que a aprendizagem da Filosofia se apresente como uma aprendizagem de um conteúdo desnecessário e, muitas vezes, maçante.

A ausência de relação imediata, clara e objetiva entre o conhecimento filosófico e a vida cotidiana, a certeza de que o conhecimento filosófico não é alcançado pela observação, a percepção de que a Filosofia se preocupa em interrogar aquilo que aparece como real, como verdadeiro, como inquestionável; a inquietação que nasce da impossibilidade de entender, por meio de exemplos cotidianos, o que pensaram os filósofos; a linguagem abstrata e hermética, atribuindo significados amplos aos termos e a impossibilidade de a Filosofia ajudar a solucionar os problemas que

afligem, às vezes, de forma angustiante os seres humanos, fazem com que o conhecimento filosófico seja avaliado como difícil, desinteressante e desnecessário.

Se considerarmos a história do pensamento humano, podemos ver que, no início, por volta dos séculos III, IV e V a.C., a Filosofia não era entendida como um conhecimento desnecessário e sem utilidade para a vida humana. A Filosofia era vista como tendo sentido. Ela nasce como reação ao poder exercido seja pelo Estado, seja por Deus ou deuses, seja pela tradição. Ela nasce como um caminho para **AUTONOMIA** humana na medida em que permite ao homem compreender e dar significado à existência humana pela atividade racional.

Afirmar que a Filosofia nasce como um conhecimento capaz de contribuir para o processo de construção da autonomia humana porque busca o significado da existência, em todas as suas manifestações, nos permite concluir que a Filosofia nasce ao mesmo tempo em que nasce a **DEMOCRACIA**, entendida, aqui no nosso texto, não como sistema de governo, mas como forma de construir a vida coletiva, a vida comum.

Ao dizer que a Filosofia nasce ao mesmo tempo em que nasce a democracia, estamos dizendo, em outras palavras, que a Filosofia, como a possibilidade de pensar os significados da existência, depende e só se realiza no espaço democrático, no espaço que garante a todos a liberdade de pensar e a igualdade de manifestar suas idéias e desejos. Por sua vez, a existência desse espaço de liberdade e de igualdade, ou seja, o espaço da democracia, foi fundamental para o nascimento da Filosofia e é essencial a sua existência. Sem liberdade, sem igualdade, a atividade filosófica não consegue se realizar.

Para continuar nossa aula sobre a definição do que é educação, vamos, após a revisão do conteúdo desse item que deverá ser feita na Atividade 1, recordar uma discussão já apresentada sobre a separação entre o conhecimento filosófico e o conhecimento científico, na história do pensamento.

Originalmente, o termo **AUTONOMIA** refere-se à capacidade de uma sociedade se autogovernar, de forma independente, sem qualquer determinação externa. Por sua origem, é um termo de conotação política.

Em termos da condição humana, "autonomia" diz respeito à capacidade de os homens autogovernarem-se, sem a determinação de outra pessoa, de se autodeterminarem. Isso é a liberdade.

No nosso texto, autonomia aparece indicando a possibilidade humana de se autodeterminar, se autoalterar, enfim, a possibilidade de autoformação.

O termo **DEMOCRACIA** vem das palavras gregas "*demos*" e "*kratos*". "*Demos*" significa povo; "*kratos*" significa poder. A partir daí, definimos "democracia" como um regime político, isto é, uma forma de governar um povo, uma sociedade na qual a soberania, o poder é exercido pelo povo, pertence ao conjunto de cidadãos.

Nesse regime político, todos são iguais e podem participar igualmente do debate sobre o destino da vida coletiva. Considerando o significado da palavra "democracia" no nosso texto, destacamos o sentido da liberdade e da igualdade no processo de participação política, isto é, no processo de discussão e deliberação sobre o futuro da vida em sociedade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Liste e comente os argumentos que afirmam ser a Filosofia um conhecimento distante da realidade.

RESPOSTA COMENTADA

Os argumentos que afirmam ser a Filosofia um conhecimento distante da realidade baseiam-se na crítica à forma abstrata, com a qual a Filosofia trata o mundo concreto. Assim, você poderá ter listado alguns argumentos tais como:

- *a ausência de uma relação objetiva entre o conhecimento filosófico e a vida cotidiana;*
- *a impossibilidade de se chegar ao conhecimento filosófico pela observação;*
- *a preocupação com questões que, aparentemente, não estão sujeitas à interrogação;*
- *a dificuldade de entender o pensamento dos filósofos por meio de exemplos cotidianos;*
- *o uso de uma linguagem que recorre ao sentido, mais amplo, das palavras;*
- *a incapacidade de a Filosofia trazer alguma solução para os problemas que afligem o ser humano.*

FILOSOFIA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

No entanto, essa importância da Filosofia, importância que foi marcante no começo da história ocidental, a partir do século XV d.C., como já vimos em aulas anteriores, começa a ser questionada por uma nova forma de explicar a existência humana: o conhecimento científico. Agora, a preocupação não é mais entender o mundo e buscar os significados que os homens atribuíram à existência humana; o esforço é na busca das explicações dos fenômenos naturais e humanos. Embora as perguntas sejam as mesmas, as respostas são outras. O interesse está voltado para

explicar, racionalmente, o funcionamento do mundo. O investimento é no sentido de descobrir as leis da Natureza e, a partir dessa descoberta, dominar, controlar e prever a vida em todas as suas dimensões.

A possibilidade de dominar o mundo, não só racionalmente, bem como, através do desenvolvimento da técnica e da produção de tecnologia, garantiu ao conhecimento científico um destaque entre as diferentes formas de conhecimento do mundo. A ciência ganhou confiabilidade. Em detrimento do conhecimento do senso comum, religioso, artístico e, especialmente, da Filosofia, a ciência passa a ser a possibilidade da verdade. Portanto, no século XVII, a Filosofia foi substituída pelo saber científico no esforço de compreensão do mundo, da vida, da existência, do homem.

Essa nova orientação **EPISTEMOLÓGICA** atingiu todas as áreas de atuação humana e, no nosso caso específico, chegou até à educação, inaugurando uma nova forma de conceber a educação, a prática educativa, o fazer educativo.

Se até o século XVII, a natureza e os fins da educação eram definidos a partir da referência filosófica; se até então, a essência e as finalidades da ação educativa eram orientados pela metafísica, a partir do século XVIII, a crescente confiabilidade da ciência como produto de uma **LÓGICA** específica, isto é, como produto da lógica da cientificidade, da lógica da racionalidade científica, leva à recusa da direção da metafísica na concepção da educação e dos seus modos de fazer. Segundo Franco Cambi, no seu livro *História da Pedagogia*, (...)

A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência, e de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia (CAMBI, 1999, p. 402).

Ao falarmos em "lógica da cientificidade", "lógica da racionalidade científica", estamos nos referindo à nova forma de pensar, nova forma de raciocinar orientada pelos princípios do conhecimento científico. De forma geral, podemos resumir os princípios do conhecimento científico como sendo conhecimento racional, objetivo, universal do real, adquirido por meio de um método rigoroso, baseado nas atividades de observação e experimentação. Assim, no nosso texto, ao nos referirmos à "lógica da cientificidade", à "lógica da racionalidade científica", estamos chamando a atenção para uma nova forma de pensar que passou a dominar a partir do século XVIII e que era uma forma de pensar baseada nos princípios do conhecimento científico.

O termo **EPISTEMOLÓGICA** diz respeito à epistemologia. A palavra epistemologia é de origem grega: "*episteme*" significa ciência e "*logos*" (de onde vem "logia") quer dizer teoria. Assim, epistemologia é um ramo da Filosofia que interroga a ciência, o conhecimento, o conhecimento científico. No nosso texto, o termo "epistemológica" quer significar teoria de conhecimento. Assim, "essa nova orientação epistemológica (...)" significa essa nova orientação de conhecimento, essa nova forma de entender o conhecimento.

Filosoficamente, a palavra **LÓGICA** é entendida a partir de diferentes perspectivas: as perspectivas da realidade, do pensamento, da linguagem, formal, aristotélica, matemática, indutiva, transcendental, entre outras. No nosso texto, o significado é mais imediato e quer dizer uma forma de pensar, uma forma de organizar as idéias no pensamento, uma forma de raciocinar. Assim, "(...)" como produto de uma lógica específica "(...)" quer dizer "(...)" como produto de uma forma de pensar específica, "(...)"

Assim, a partir da modernidade, a forma de conceber a educação e a prática educativa sai do âmbito da metafísica, do discurso das "verdades reveladas", eternas e inquestionáveis e vai para o âmbito da ciência, em que se acredita que a verdade é produto do desvendamento racional dos mistérios da Natureza, da vida, da existência e do homem.

Por "verdades reveladas", estamos falando das verdades que são evidentes, e que, não podendo ser comprovadas, são aceitas como inquestionáveis. A idéia de "verdades reveladas" se opõe à idéia de verdades científicas, verdades que devem ser comprovadas pelos sentidos e que são alcançadas pela razão, pelo trabalho de pesquisa científica.

Em termos do campo pedagógico, essa transferência de orientação significou a preocupação com os métodos e as técnicas de ensino bem como com métodos e técnicas adequadas de administração da educação escolar. Dizendo em outras palavras, tal transferência, a rigor, indica que o fazer pedagógico, antes orientado pelas questões filosóficas, com o advento e o reconhecimento universal da importância do conhecimento científico para a humanidade e sua existência, passou a ser concebido dentro da lógica científica.

Qual é, então, a lógica científica, isto é, qual é a maneira de pensar cientificamente?

O jeito de pensar cientificamente pode ser distinguido pelos seguintes aspectos, entre outros:

- (1) a exigência de um método próprio de conhecimento que envolve, basicamente, cinco passos – a observação, a experimentação, a comprovação, a generalização e a predição;
- (2) a busca de conhecimentos cada vez mais especializados sobre a realidade e a ação humanas, fazendo com que, aos poucos, as respostas para o fenômeno da existência, seja na sua dimensão de Natureza, seja na sua dimensão de sociedade, seja na sua dimensão de individualidade, requeira a fragmentação, a divisão em "pedaços", em "partes" da Natureza, da sociedade, da individualidade;

- (3) a preocupação com uma linguagem objetiva, neutra, capaz de informar a todos, as respostas encontradas para o mistério da existência. Essa linguagem é a matemática.

Tal modelo, a partir do seu reconhecimento, foi adotado não só para conhecer o mundo, bem como para "fazer" o mundo. Foi adotado não só no âmbito das pesquisas científicas, bem como no âmbito da ação humana, isto é, no âmbito da política. Ao passar da esfera do conhecimento para a esfera da ação, a maneira de pensar cientificamente chegou até a ação educativa. E, ao chegar lá, prescreveu procedimentos científicos para a prática educativa: ênfase no método e nas técnicas ao realizar o fazer pedagógico, destaque na fragmentação e especialização da ação educativa e valorização da linguagem matemática ao falar do fenômeno educativo.

Desse modo, nesse novo contexto, a definição da educação deixou de ser dada pela Filosofia, com seus discursos metafísicos de "verdade" e foi substituída pela definição cientificista da educação, passando a ação pedagógica a ser campo e **OBJETO** das ciências humanas. Essa substituição, em termos concretos, significou trazer para o âmbito da ação – a educação – a autoridade do conhecimento científico.

Por sua vez, o conhecimento científico da realidade, à medida que vai "desmanchando as verdades" sobre o real, vai se tornando mais complexo, mais específico e, nesse processo, vai apresentando diferentes explicações do real. Ao se tornar o fundamento da ação educativa, a ciência vai dar origem a muitas formas de definir a educação.

No vocabulário científico, a palavra **OBJETO** significa uma "coisa", uma realidade material, externa sobre a qual o "pensamento pensa", sobre a qual o conhecimento científico investiga. Pelo termo "objeto", estamos nos referindo à condição de a ação pedagógica passar a ser "coisa", "realidade material externa" de pesquisa científica e não mais uma questão da reflexão filosófica.

Ao dizer "Por sua vez, o conhecimento científico da realidade, à medida que vai desmanchando as verdades (...)", o que pretendemos afirmar é que, na medida em que o conhecimento científico explica a estrutura do real, sua organização e seu funcionamento, o conhecimento, a ciência se tornam mais específicos, mais especializados e, portanto, mais complexos. A explicação não se dá mais de forma simples. Exige a consideração de diferentes aspectos, aspectos que reproduzem no pensamento o fenômeno do real. Esse processo é o que estamos nos referindo pela idéia de "desmanchar as verdades".

Então, com o reconhecimento que o conhecimento científico detém o domínio da "verdade", a educação passa a ser entendida a partir do ramo da ciência. Em outras palavras, passamos a ter uma definição sociológica da educação, uma definição histórica da educação, uma definição econômica da educação, e assim por diante.

Tal reviravolta no esforço humano de compreender a existência humana, a partir do domínio da ciência trouxe conseqüências para a definição da ação educativa. Tais efeitos discutiremos na próxima aula.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2.

a. Descreva as principais características do conhecimento científico que levaram à crítica sobre a competência da metafísica para entender e explicar o mundo.

b. Indique as etapas do método científico.

RESPOSTAS COMENTADAS

a. A substituição da metafísica como forma de entender o mundo é conseqüência do nascimento de uma nova forma de pensar que tem por base o mundo concreto e que "fala" desse real de forma objetiva, positiva, precisa.

b. As etapas do método científico, tais como, observação, experimentação, comprovação e generalização, colocam o mundo real como ponto de partida da ciência.

CONCLUSÃO

Começamos esta aula recordando toda a discussão sobre a "utilidade" do conhecimento filosófico. Essa discussão, de forma geral, tem sido marcada pelo argumento que afirma a pouca "utilidade" da Filosofia como forma de conhecimento. A crítica à Filosofia é feita com base na não-percepção da relação entre o conhecimento filosófico e o mundo concreto, isto é, entre a Filosofia e a realidade experimentada pela humanidade no seu cotidiano imediato; na abstração, no hermetismo e na pouca objetividade de sua linguagem e na impossibilidade de a Filosofia apresentar soluções concretas para os problemas que angustiam os homens em sua existência.

Frente a essa aparente incompatibilidade da Filosofia com as exigências da vida cotidiana, o conhecimento científico passa a assumir a posição de forma dominante de pensar e fazer. Com base em uma nova forma de raciocinar, forma sustentada pelo método científico e capaz de explicar as razões e o "funcionamento" do mundo, a ciência substitui a metafísica no esforço de entendimento da vida.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 1

Explique, com suas palavras, o que aconteceu com a forma de pensar da humanidade a partir do século XV d. C.

RESPOSTA COMENTADA

A partir do século XV d.C., a humanidade passa a explicar o mundo com base em um conhecimento objetivo, produzido a partir de uma metodologia própria e resultando em um conhecimento técnico que permite a fabricação de tecnologias.

RESUMO

Ao discutir o significado da definição filosófica da educação, uma primeira questão que consideramos foi a substituição da metafísica pela ciência.

A Filosofia aparece como um conhecimento distante da existência imediata das pessoas. Algumas características do pensamento filosófico vão atribuir à Filosofia a avaliação de conhecimento difícil, desinteressante e desnecessário.

No século XVII, a Filosofia foi substituída pelo saber científico no esforço de compreensão da existência humana. Sua importância começa a ser questionada por uma nova forma de “explicar” a existência humana: o conhecimento científico, cujo esforço de explicar os fenômenos naturais e humanos e, a partir dessas explicações, dominar, controlar e prever a vida, ganhou confiabilidade.

Até o século XVII, a natureza e os fins da educação eram definidos pelo pensamento filosófico. A partir do século XVIII, a crescente confiabilidade na ciência leva à recusa da direção da metafísica na concepção da educação e dos seus modos de fazer. Essa transferência de orientação significou a preocupação com os métodos e as técnicas de ensino e de administração da educação escolar.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Tendo apresentado esse processo de substituição da metafísica pelo conhecimento científico, na próxima aula vamos voltar nossa atenção para a análise do significado da definição filosófica da educação.

Definição filosófica da educação

AULA

17

Meta da aula

Apresentar os argumentos que justificam a definição filosófica da educação como ação de criação da existência.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. apontar a principal consequência da naturalização da atividade filosófica;
2. reconhecer as principais características da racionalidade científica que dominou/domina o pensamento e a ação humanas;
3. assinalar as idéias que mostram a fragilidade da ciência para fornecer explicações sobre a condição humana;
4. explicar a definição filosófica da ação educativa como ação de criação.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, apresentamos um aspecto importante na história do pensamento e da atividade humana que foi o processo de substituição da influência da metafísica, isto é, a substituição da influência da Filosofia na definição da existência humana, pela autoridade da ciência. Tal processo não atingiu somente o sistema de idéias e concepções vigentes, mas chegou à esfera da ação e, no nosso caso específico, à esfera da ação educativa.

A reviravolta que implicou a busca de bases científicas para a educação teve como consequência, de um lado, a negação da natureza da ação educativa como uma totalidade; e, de outro, a afirmação da ação educativa como uma ação técnica, especializada, específica.

Assim, nesta aula, vamos argumentar, com base em algumas idéias, que é importante, para a reflexão sobre a Educação, o retorno à Filosofia como exercício do pensamento e da interrogação, como atividade capaz de significar e de questionar os significados de qualquer ação humana, e, especialmente, no nosso caso, o significado da ação educativa.

FILOSOFIA: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Na medida em que já não se acreditava mais que a Filosofia pudesse auxiliar no esforço de construção dos sentidos para a educação, ou seja, já que não se esperava que ela pudesse servir para pensar a natureza, a finalidade e os modos da prática educativa, restou à atividade filosófica, exclusivamente, se pôr a serviço do fazer científico. Isso significa que se concedeu à Filosofia o papel de refletir sobre as diferentes ciências e sobre como harmonizá-las em uma definição unificada da prática educativa.

No entanto, esse movimento de negação da Filosofia no processo de definição do significado da existência humana, como é próprio de qualquer mudança humana, deu origem, ao mesmo tempo, a uma tendência oposta. Junto a esse movimento de negação, nasceu um movimento contrário, de afirmação da importância da Filosofia, dando à reflexão filosófica um novo lugar. Para a determinação desse novo lugar, o significado da Filosofia foi ampliado. Foi atribuído o título de Filosofia a toda atividade de pensamento.

No início do século, o filósofo italiano marxista, **ANTONIO GRAMSCI**, afirmava: "*todos os homens são filósofos*". Tal afirmação significou concretamente uma popularização da atividade filosófica e foi muito influente na discussão sobre o fazer educativo, a partir dos anos 1980.



ANTONIO GRAMSCI

Político e pensador marxista italiano, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Nasceu em 1891 e morreu em 1937. Foi preso pelo regime fascista e morreu na prisão. Escreveu quase toda sua obra na prisão. Toda sua filosofia está baseada na teoria marxista.
<http://sunfree.files.wordpress.com/2008/12/antonio-gramsci.png>

Na história da educação brasileira, essa definição genérica do que é a Filosofia, ou seja, essa forma de entendimento da Filosofia como um «modo de ser» dos indivíduos ou dos grupos, já tinha sido sugerida pelo educador **ANÍSIO TEIXEIRA**.



ANÍSIO TEIXEIRA

Foi um educador brasileiro, que nasceu em 1900 e morreu em 1971. Toda sua filosofia da educação está baseada no pensamento do filósofo americano

JOHN DEWEY.

Foi um dos fundadores do movimento denominado Escola Nova, em 1932.

As principais características do pensamento educacional de Anísio Teixeira são: a luta pela democratização da educação; a educação entendida como estratégia de desenvolvimento; a defesa de um método ativo de ensino, onde se valoriza a experimentação, baseada nos interesses dos alunos, como a estratégia adequada de ensino; a educação entendida como preparação para a vida.

Fonte: <http://www.fapesb.ba.gov.br/cti/noticias/noticia.2006-11-14.3081142941> (em 29/9/08).



JOHN DEWEY

Filósofo e professor norte-americano, nasceu em 1859 e morreu em 1952. É fundador da chamada escola ativa.

Essa proposta pedagógica está baseada na filosofia pragmatista que valoriza a experiência. A escola ativa critica os métodos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor, volta-se para a criança e seus interesses e destaca a experiência como método pedagógico adequado para a escola realizar sua tarefa que é preparar a criança para a vida adulta.

Fonte: http://www.floridahumanist.org/images/John_Dewey.jpg (em 29/9/08).

O que é comum nas afirmações desses dois pensadores – Antonio Gramsci e Anísio Teixeira – é a identificação da Filosofia com a atividade de pensamento. Se, por um lado, esse esforço de identificação com o senso comum de que a Filosofia é uma prática elitista, tornando, assim, natural, cotidiano, o exercício da reflexão filosófica, por outro lado, tirou da atividade filosófica qualquer sinal de prática **DELIBERATIVA**, embora seu nascimento, como foi dito na aula anterior, esteja historicamente ligado à invenção da democracia, à invenção do espaço de discussão e deliberação.

O adjetivo **DELIBERATIVA** diz respeito à decisão após exame, discussão, reflexão.

Voltando a um comentário feito na aula anterior, vamos lembrar a questão do nascimento da Filosofia. Dizer que a Filosofia nasceu *historicamente ligada à invenção da democracia* tem um significado profundo, na medida em que significa dizer que a atividade filosófica e a democracia são invenções humanas que se realizam de forma dependente. O exercício filosófico precisa das condições democráticas. Por sua vez, a democracia exige a atividade de pensamento.

Condições democráticas e atividade de pensamento se traduzem nas seguintes ações: exercício da crítica, investimento na superação e negação dos dogmas e das dominações e construção do projeto de autonomia, ou seja, construção do projeto de autodeterminação, quando a lei não é imposta do exterior, mas definida a partir de escolhas individuais e da deliberação coletiva.

Por outro lado, aceitar a atividade filosófica como uma atividade *natural* do ser humano – já que é simplesmente a atividade de pensar – isto é, esquecer a dependência histórica entre Filosofia e democracia pode levar à aceitação submissa aos dogmas e à dominação de uma sociedade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Após a leitura do texto inicial desta aula, explique o que significou tratar a atividade filosófica, a atividade do pensamento, como uma atividade naturalmente humana.

RESPOSTA COMENTADA

O aspecto que merece destaque no desenvolvimento desta atividade é mostrar que, ao naturalizar a atividade da reflexão e do pensamento, a Filosofia perdeu a sua identificação com o projeto democrático, pois deixou de ser uma atividade crítica, de superação e negação dos dogmas e das dominações.

NATUREZA DA EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA OU INTERROGAÇÃO FILOSÓFICA?

A tentativa de aproximação, feita por alguns pensadores, entre a atividade filosófica e a vida cotidiana, a ênfase na Filosofia como atividade natural, cotidiana, corriqueira de pensamento, perdendo sua relação com a democracia, transforma a Filosofia em uma prática de submissão aos valores dominantes.

Na modernidade, na era da ciência, os fundamentos da decisão sobre esses valores voltam a ser definidos, como no início da Filosofia e da democracia, a partir de argumentos racionais. Os valores passam a ser escolhidos com base na razão, no pensamento, nas representações científicas. Rejeita-se assim o **DOGMATISMO METAFÍSICO**.

Assim, a partir da modernidade, o pensamento e a ação humana são tratados dentro da lógica científica. Em termos da ação educativa, como em todas as formas de ação do domínio social, a educação é entendida a partir da dimensão científica e da dimensão filosófica. Filosofia que, agora, ficou submissa aos fundamentos científicos.

A abordagem científica da educação identifica as determinações que podem ser observadas, as regularidades que podem ser verificadas e as explicações que favorecem o exercício do controle, da **PREDIÇÃO** e da planificação do fazer educativo.

Mas a abordagem filosófica da educação, sustentada pela racionalidade científica, volta-se para pensar o que não pode ser convertido em conhecimento científico, o que não pode ser observado, verificado, controlado, previsto e planejado, ou seja, especificamente, os valores.

Essa presença firme da lógica científica na ação educativa e em todos os domínios da vida social caracteriza a modernidade como um período da história da humanidade marcado pela confiança e pela fé, sem limites, na razão.

Isso, em termos do pensamento, significou, a rigor, uma nova forma de dogmatismo, o **DOGMATISMO CIENTÍFICO**.

Esse dogmatismo científico se traduz na busca de um conhecimento totalmente objetivo, certo e preciso sobre a existência humana. A preocupação com a explicação, o controle e a predição das ações humanas leva à busca de métodos, técnicas e tecnologias capazes de definir não só a essência humana, bem como determinar a ação humana, e, dentre elas, a ação educativa.

O termo dogmatismo significa aceitação indiscutível de princípios, valores, "verdades".

DOGMATISMO

METAFÍSICO significa a aceitação de "verdades" filosóficas indiscutíveis, "verdades" que não estão sujeitas à discussão.

Na nossa aula, ao falarmos de (...) representações não são mais validadas pelo dogmatismo metafísico (...) estamos nos referindo a uma nova forma de pensar, a forma científica, que não reconhece as afirmações tradicionais como "verdades" indiscutíveis.

O substantivo **PREDIÇÃO** quer dizer possibilidade de dizer antecipadamente, de prever o que pode acontecer.

DOGMATISMO CIENTÍFICO

Por sua vez, significa a aceitação de "verdades" científicas sem discussão.

As "verdades" que não podem ser questionadas, pois são resultados da pesquisa científica.

Quando falamos em [...] uma nova forma de dogmatismo, o dogmatismo científico [...], estamos dizendo que, a partir de modernidade, nasceu uma nova forma de dogmatismo, nasceu a aceitação indiscutível das "verdades" elaboradas pelo conhecimento científico.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Apresente as principais características da racionalidade científica, forma de pensar que tem dominado o pensamento e a ação humanos.

RESPOSTA COMENTADA

Na resposta a essa questão, devem ser apresentados os principais aspectos que caracterizam a racionalidade científica.

*Contudo, a infinitude, a complexidade e a totalidade do pensar e do agir humanos mostram a impossibilidade de a racionalidade científica dar conta da dinâmica, da riqueza, do ilimitado e do **IMPONDERÁVEL** da experiência humana. O pensamento e a ação humanos não só são práticas “carregadas” de valores, bem como estão em constante processo de criação, nunca estão prontas de forma definitiva e imutável.*

O termo **IMPONDERÁVEL** significa o que não é possível avaliar, definir, prever.



A idéia de racionalidade científica já foi apresentada na aula anterior. Vamos só lembrar para um maior entendimento da aula atual.

Ao falarmos em racionalidade científica, estamos falando de uma forma de pensar orientada pelos critérios de objetividade e universalidade, alcançados por meio de um método rigoroso, baseado nas atividades de observação e experimentação.

Apesar do esforço na busca de explicações, de controle e de predição do sentido humano e social e na busca de definições daquilo que não pode ser determinado, definido anteriormente, pois é da ordem da criação humana de um modo de existência individual e coletiva, a racionalidade científica mostrou sua fragilidade.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 3**

3. Indique e explique os argumentos que criticam o conhecimento científico como um conhecimento capaz de fornecer explicações sobre a condição humana.

RESPOSTA COMENTADA

O desenvolvimento da Atividade 3 deve destacar os argumentos apresentados ao longo da aula, que enfatizam a incapacidade de o conhecimento científico dar conta do imponderável e da complexidade da existência humana.

AÇÃO EDUCATIVA: AÇÃO DE CRIAÇÃO

A ação educativa, como uma entre muitas possibilidades de ação do humano, é ação de criação, e, portanto, de liberdade; é o momento em que o homem cria e delibera sobre o que está, ainda, indeterminado.

A natureza indeterminada e indeterminável do fazer educativo precisa de um projeto que rompa com o fechamento das explicações científicas. O imponderável de toda criação, em especial, da criação educativa não consegue ser definido pelos limites da lógica científica, ou seja, pelos limites da observação, da experiência controlada, da razão. Toda tentativa de olhar cientificamente a ação educativa, embora facilite o seu controle e planejamento, não permite uma compreensão do seu sentido, não é capaz de conter o que não pode ser controlado: a invenção do novo.

A natureza indeterminada e indeterminável da educação supõe um projeto democrático, um projeto de autonomia em que a construção

e a criação do sentido da existência e da ação não sejam limitadas pela objetividade, certeza e precisão, mas possam ser questionadas, de forma sistemática, organizada e deliberada, como permite a Filosofia.

O questionamento filosófico, a interrogação sobre o sentido do instituído e do a ser instituído faz da Filosofia um exercício democrático. Democrático na medida em que é possível pensar com liberdade, pensar diferente, pensar de forma autônoma. Democrático na medida em que permite pensar a criação, o que está para ser criado, o que "ainda não é" e "está para ser".

A educação é da ordem da criação; ela é um processo de criação de uma condição humana, criação que não pode ser completamente definida antes do próprio processo, criação do imponderável, mas que pode ser interrogada no seu processo de construção.

A Filosofia como um exercício democrático, que precisa da liberdade, pois só se realiza no questionamento, na interrogação, ao definir a ação humana, ao definir a ação educativa, é capaz de lidar com o indeterminado que caracteriza todo produto da criação.

Nesse sentido, a educação como ação humana, ação de criação do novo, é maior do que os limites da racionalidade científica. A ciência trabalha com os fenômenos que se repetem; ela não se preocupa em entender o que está para ser definido. A definição do novo é tarefa da Filosofia, pois é no campo da interrogação filosófica que o "indeterminado", o "indefinido", o "imponderável", a criação encontram a possibilidade de elucidação.

Nesse sentido, definir filosoficamente a educação é buscar o sentido, o significado da criação; é entender a educação como processo de criação e construção do novo; é afirmar a ação educativa como ação de *criação do novo*.

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 4**

4. Com base em quais argumentos a definição filosófica da ação educativa é *ação de criação*?

RESPOSTA COMENTADA

A resposta desta questão deve considerar e enfatizar o aspecto da indefinição e do imponderável da ação humana, particularmente, da ação educativa e os limites da ciência para lidar com o processo de criação.

CONCLUSÃO

Na introdução desta aula, lembramos a substituição da metafísica pela ciência. Processo que significou a desvalorização do pensamento filosófico no entendimento e transformação do mundo. Se esse esforço de desvalorização significou a valorização do conhecimento científico e da racionalidade científica, também incentivou uma nova postura ante a Filosofia, afirmando a atividade de pensamento como atividade filosófica. Assim, passamos a entender que o ser humano é filósofo, pois todo humano, naturalmente, pensa.

Apesar da importância desse novo entendimento da atividade filo-sófica, ele trouxe um problema. Separou a Filosofia da ação política, ou seja, separou a Filosofia do espaço de reflexão crítica sobre a vida, que permite a superação e a negação dos dogmas e das dominações e a construção de um projeto de autonomia e transformou a Filosofia em uma atividade cotidiana de pensamento.

Ao perder sua capacidade de significação e deliberação, a Filosofia voltou a atenção para a questão dos valores. No entanto, na sociedade dominada pela lógica científica, os valores passam a ser definidos por fundamentos científicos.

Contudo, a ciência, ao buscar respostas objetivas para exercer o controle, a previsão, a planificação da realidade não consegue responder o imponderável da experiência humana. Experiência humana que é marcada pela possibilidade de criação do novo; que não permite prever, anteriormente, o que poderá ser; que faz de cada humano um ser de criação, autocriação e criação coletiva.

A Filosofia, como prática do pensamento crítico, consegue se aproximar da experiência humana, pois deixa espaço para o indeterminado e define a ação humana como ação de criação.

A educação, como uma das ações humanas, é uma ação de criação. É um processo, ao fim do qual, não se sabe de antemão, o seu resultado, pois ele é resultado da autocriação e da criação coletiva. Essa é a definição filosófica da educação.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1, 2, 3 e 4

5. Indique os argumentos apresentados nesta aula que são fundamentais para a crítica à definição científica da ação educativa.

[illegible]

RESPOSTA COMENTADA

O desenvolvimento desta atividade supõe considerar dois aspectos centrais: (1) apresentar as idéias que afirmam a educação como uma ação de criação e, portanto, como ação que se concretiza no espaço da discussão democrática, da discussão filosófica e (2) mostrar a impossibilidade de o conhecimento científico lidar com o imponderável da criação humana, portanto, a dificuldade de a ciência lidar com o processo educativo, processo criativo por excelência.

RESUMO

O processo de substituição da influência da Filosofia pela influência da ciência na ação educativa fez com que a educação passasse a ser tratada como um *fazer técnico*, especializado, sendo possível observar as determinações, verificar as regularidades e identificar as explicações que favorecem o exercício do seu controle, predição e planificação. A ênfase nestes aspectos indica a presença da lógica científica na ação educativa, caracterizando o predomínio do conhecimento científico como dogmatismo científico, atitude de valorização da busca de um conhecimento totalmente objetivo, certo e preciso, de preocupação com a explicação, o controle e a predição das ações humanas e de opção por métodos, técnicas e tecnologias para a definição da natureza humana e determinação da ação do homem.

No entanto, a infinitude das possibilidades do pensamento e da ação humanos, práticas orientadas por valores, sempre em processo de criação, mostra a impossibilidade de a racionalidade científica explicar o imponderável da experiência humana, mostra a fragilidade da lógica científica no entendimento da condição humana de criação.

Como uma crítica ao dogmatismo científico, a Filosofia passou a ser tratada como qualquer atividade de pensamento. Esta opção retirou da atividade filosófica, embora seu nascimento esteja historicamente ligado à invenção da democracia, qualquer sinal de prática deliberativa. Filosofia tornou-se, então, uma reflexão sobre os valores, buscando o significado do imprevisto e opondo-se à discussão científica, racional sobre os valores.

A ação educativa é ação de criação, por excelência, pois é momento em que o homem cria e delibera sobre o que está, ainda, indeterminado. Tal condição da ação educativa, ação sobre o que ainda não foi determinado, mostra os limites da lógica científica na definição de um projeto educativo, e, ao mesmo tempo, chama a atenção para as possibilidades da Filosofia na construção desse projeto, projeto que é, eminentemente, de criação. Assim, definir filosoficamente a educação é buscar afirmar a ação educativa como ação de *criação do novo*.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A partir do tema central desta aula, ou seja, a partir da definição filosófica da educação como sendo uma ação de criação, vamos continuar, ainda, com essa discussão, agora analisando a natureza filosófica da educação em oposição aos argumentos que afirmam a possibilidade de uma definição científica ou técnica para a ação educativa.

Pedagogia: os caminhos da teoria pedagógica

AULA

18

Meta da aula

Apresentar a Filosofia da Educação como atividade de *reflexão* sobre a prática educativa.

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. caracterizar o compromisso da Filosofia da Educação como sendo o exercício da interrogação sobre os significados da prática pedagógica;
2. identificar o processo educativo como um enigma e como uma atividade *prático-poiética*.

INTRODUÇÃO

Na nossa aula anterior, preocupamo-nos em definir filosoficamente a educação. Para isso, ocupamo-nos da apresentação de ideias e argumentos que afirmam ser a discussão da educação uma questão para a Filosofia, na medida em que o processo educativo é um processo de criação humana – autocriação e criação coletiva – e só a Filosofia é capaz de lidar com o imponderável da criação da existência humana.

Nesta aula, vamos discutir a contribuição da Filosofia da Educação, entendida como conhecimento teórico para pensar a prática pedagógica. Então, agora, vamos nos voltar para a discussão da Filosofia da Educação.

A Filosofia da Educação colabora para a atividade educativa à medida que, ao promover a reflexão como seu principal procedimento, leva o professor à interrogação sobre aquilo que foi instituído como princípio, como valor, como verdade, como prática. Tal interrogação, a rigor, é condição para a construção do projeto de emancipação humana.

Em um segundo momento, nos dedicaremos ao entendimento da atividade educativa como uma atividade *prático-poiética*, ou seja, como uma atividade que é, ao mesmo tempo, processo e produto. É a partir dessa atividade que a Filosofia da Educação se constitui como campo de reflexão e interrogação.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO, INTERROGAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

De forma geral, quando a disciplina Filosofia da Educação é ensinada aos futuros professores, ela é apresentada, respeitando a ordem cronológica das ideias, das diferentes **TEORIAS OU CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO**. O futuro professor conhece essas diferentes teorias ou concepções filosóficas da educação por meio da exposição didática dos princípios e características centrais de cada forma de pensar a prática pedagógica.

Considerando as diferentes correntes filosóficas, podemos identificar duas grandes concepções filosóficas da educação: a concepção essencialista e a concepção existencialista. Cada uma dessas concepções é marcada por diferentes práticas pedagógicas.

As **TEORIAS** ou **CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO**, entendidas como formas de explicitar o que é a educação, foram elaboradas pelos educadores a partir da ideia de *homem* presente nos grandes sistemas filosóficos. São, portanto, concepções pedagógicas tributárias dos sistemas filosóficos.

Em linhas gerais, a concepção essencialista de educação compreende todas as práticas pedagógicas que partem da ideia de que existe uma *essência humana*. São tributárias das filosofias essencialistas, ou seja, das filosofias que entendem o homem a partir da ideia de uma essência humana, uma natureza humana definida antes da própria existência de cada indivíduo. Essa forma de conceber o homem vai dar origem a práticas pedagógicas centradas na ideia de essência humana.

A concepção existencialista de educação, em suas diferentes propostas de práticas pedagógicas, é tributária das filosofias existencialistas. As filosofias existencialistas partem do princípio de que é na construção da existência que a condição de humanidade vai se constituindo. Em outras palavras, isso significa dizer que essa forma de entender a educação nega a ideia da essência antecedendo a existência e valoriza a existência em detrimento da essência. É na existência que o homem se define, se determina, se constitui (SUCHOLDOLSKI, 1974).

Assim, nesse procedimento, as teorias pedagógicas são identificadas, das mais antigas para as mais novas, e, para cada uma delas, são destacadas as diferentes formas de entendimento do significado da educação e da escola e as muitas possibilidades de conceber o papel do professor, do conhecimento e do aluno, considerando os fundamentos filosóficos que sustentam essa compreensão.

Certamente tal procedimento ajuda a formação cultural do futuro professor. No entanto, leva a duas consequências importantes para a formação dos professores: a primeira delas é que retira da Filosofia e, especificamente, da Filosofia da Educação sua condição de atividade de reflexão, apresentando-a como um conjunto de ideias acabadas; a segunda é que, no caso da Filosofia da Educação, tal procedimento não mostra a relação com a realidade com a qual o professor irá trabalhar, transformando-se em um conhecimento inquestionável, mas pouco significativo.

Nessa forma de ensinar a Filosofia da Educação está subentendida a ideia de que o conhecimento teórico não precisa da prática para se tornar um conhecimento válido. Por si só, o conjunto de ideias sobre o real consegue se tornar o verdadeiro saber sobre a realidade e sobre o fazer. Considerando a nossa preocupação central, que é com o significado da prática educativa, isto quer dizer que, de forma geral, a Filosofia da Educação traz subjacente a crença no conhecimento filosófico como a informação capaz de fornecer a verdade sobre a realidade e sobre o fazer educativo.

Essa crítica à **ONIPOTÊNCIA** do conhecimento filosófico sobre o conhecimento do fazer, a crítica a esse poder absoluto que é atribuído, por alguns pensadores, ao conhecimento filosófico, não pode ser

ONIPOTÊNCIA

Substantivo que significa “que pode tudo”, poder absoluto, capacidade de comandar a ação, com superioridade sobre os outros tipos de conhecimento.

CONHECIMENTO TEÓRICO

Tipo de conhecimento da realidade que, embora trate das questões que dizem respeito à existência natural, social e humana e venha “responder”, de forma indireta, a questões que surgem na vida cotidiana da humanidade, não tem preocupações imediatas e objetivas com a prática nem com sua aplicação na prática. Tais preocupações são do âmbito da tecnologia.



CORNELIUS CASTORIADIS

Filósofo grego, radicado em Paris. Nasceu em 1922 e morreu em 1997.

A questão central da filosofia de Castoriadis é a relação entre filosofia e ação, para retomar a questão da unidade entre filosofia e política. Dentre suas diferentes publicações voltadas para a filosofia política, especialmente para a discussão do projeto de autonomia humana, destacam-se os cinco volumes da obra *As encruzilhadas do labirinto* (1978-1997). <http://www.connexions.org/CxLibrary/CX5163.htm> (em 23/1/09).

superada negando a contribuição da reflexão produzida no campo da Filosofia e da Filosofia da Educação para se pensar a prática pedagógica. Com certeza, a Filosofia e a Filosofia da Educação são importantes no processo de formação dos professores. No entanto, uma vez que a natureza do fazer educativo é a criação, a contribuição da teoria é muito mais do que fornecer um conjunto organizado e coerente de explicações sobre a realidade.

Considerando que é difícil, quase impossível, prever a existência humana e social, uma vez que ela é produto de um processo de criação, o **CONHECIMENTO TEÓRICO**, entendido como um conjunto de conceitos e teorias sobre a realidade educacional, não atenderá às exigências de entendimento se esse conhecimento não for acompanhado de uma constante reflexão filosófica. A contribuição da Filosofia não se fará somente trazendo os conceitos e as teorias produzidas no passado, mas, principalmente, trazendo as interrogações que originaram tais conceitos e teorias. Segundo a contribuição de **CORNELIUS CASTORIADIS**, a preocupação da Filosofia não será somente com tudo aquilo que já foi pensado, mas, principalmente, com tudo aquilo que, sempre, será possível ser pensado.

Se partirmos da ideia de que a contribuição da Filosofia está em nos levar a interrogar tudo o que, na realidade humana e social, está sujeito a interrogação, o ensino da Filosofia da Educação deixa de estar voltado para a transmissão do que já foi escrito pelos educadores e passa a se centrar no desenvolvimento dos instrumentos e meios que podem levar o aluno a realizar suas possibilidades de pensar.

Essa atitude de interrogação, que é própria da atividade filosófica, não nasce, necessariamente, do domínio de determinado conhecimento ou das possibilidades da razão, mas resulta, também, do poder que o ser humano tem de criar as suas condições de existência.

Esse poder de criação se manifesta nas formas culturais que nos antecedem e que são maiores que nossas próprias experiências cotidianas, pois são universais. Ao mesmo tempo, esse poder de criação está presente no cotidiano da nossa existência.

Entendendo, então, essa atitude de interrogação como a possibilidade que todo ser humano tem de pensar sobre a sua experiência, a atitude de interrogação, na verdade, significa responsabilidade de cada ser humano consigo, com a sociedade, com a história e com a humanidade na medida em que coloca sob exame crítico a existência humana.

A possibilidade de olhar criticamente para os limites da experiência humana só faz sentido em um projeto de **AUTONOMIA** humana, ou seja, em um projeto que afirma, acima de tudo, a possibilidade humana de pensar, de deliberar a partir de uma reflexão própria e de criar.

A Filosofia, como campo de conhecimento comprometido com a atividade da interrogação, tem-se constituído como prática de emancipação, como exercício de luta por autonomia, isto é, como um dos caminhos para o homem se libertar do pensamento do outro e passar a pensar e a entender por esforço da sua própria atividade racional, sem qualquer tipo de tutela.

O projeto de autonomia humana começa questionando as teorias produzidas pela atividade racional. Tais teorias têm-nos feito aceitar e conformar o nosso pensamento às verdades já instituídas, já definidas, verdades que são imóveis e que não abrem espaço para a reflexão livre e a capacidade de criação humana.

Assim, a partir do entendimento de que Filosofia é atividade de reflexão e autorreflexão, exercício de emancipação, construção do projeto de autonomia, podemos entender a Filosofia da Educação também como atividade de questionamento.

A Filosofia e a Filosofia da Educação, certamente, recorrem ao que já foi interrogado e pensado. Essa volta ao que já foi pensado nos possibilita não só informar o que ainda não foi interrogado, mas também mostrar a tendência humana de se conformar com as respostas, respostas que sustentam a verdade, isto é, mostrar a tendência humana de preferir as respostas às questões.

Nesse sentido, a contribuição da Filosofia para a Filosofia da Educação não é fornecer elementos do que já foi pensado para, a partir de então, se analisar a prática educativa e definir os princípios e pressupostos da educação e seu fazer, mas, muito mais do que isso, é ajudar os educadores a entenderem a educação como uma prática que supõe e exige um constante exercício de questionamento e interrogação, não podendo ser, totalmente, determinada antes do fazer.

AUTONOMIA

Substantivo que traz uma conotação política na medida em que significa a capacidade que cada indivíduo ou cada sociedade tem de governar-se, por si, sem a determinação de outro indivíduo ou outra sociedade, ou seja, a capacidade de cada um ou do coletivo, de sua autodeterminação.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Dois professores da disciplina Filosofia da Educação entram em sala de aula. Um deles começa os trabalhos, listando, no quadro-negro, as principais concepções filosóficas de educação. Ao indicar essas concepções, o professor obedece à ordem cronológica do aparecimento dessas ideias. Ao lado de cada concepção filosófica, ele faz referência ao período de seu surgimento e, para cada uma delas, informa sua filiação filosófica, seus princípios e suas principais características.

O outro professor começa a aula interrogando os significados que a sociedade atribuiu à ação educativa, aos sujeitos da ação pedagógica, professor e aluno, e ao conhecimento. A partir dessa interrogação, o professor apresenta as contribuições de diferentes filósofos para o entendimento do significado do processo pedagógico. E, então, o professor apresenta essas interrogações aos alunos para que eles façam o esforço da reflexão crítica, lembrando que o ato educativo é um ato de criação constante.

Considerando os aspectos principais da nossa aula, qual forma de ensinar a Filosofia da Educação pode ajudar o professor no seu cotidiano pedagógico? Por quê?

[illegible]**RESPOSTA COMENTADA**

Nesta atividade, você deverá destacar que o primeiro professor, ao apresentar o conteúdo da disciplina Filosofia da Educação como um conjunto de conhecimento das ideias dos filósofos sobre a prática pedagógica, anula a tarefa da atividade filosófica, que é a reflexão, e não contribui para a formação do professor, pois o futuro professor não encontra relação entre as teorias ensinadas e o cotidiano da sala de aula.

Por sua vez, o professor que trabalha interrogando o que já está instituído sobre a prática educativa, ou seja, que trabalha interrogando o significado da ação pedagógica, que valoriza a reflexão, mostrando que a educação é criação, esse professor ajuda o futuro professor na sua atividade docente uma vez que parte do pressuposto de que os sujeitos envolvidos são sujeitos criativos, não estando nada definido anteriormente sobre a sala de aula e a atividade educativa. Esse processo de interrogação realiza o projeto de autonomia humana e exige da teoria não a preocupação com o ensinar a fazer, mas com o exercício do pensar.

PROCESSO EDUCATIVO: ENIGMA E ATIVIDADE PRÁTICO-POIÉTICA

Essa impossibilidade de determinar antecipadamente o resultado do processo educativo é explicada por ser a educação, ao mesmo tempo, um enigma e uma atividade *prático-poiética*. Enigma no sentido de que é impossível conhecer a educação de forma objetiva e definitiva, pois é ação de criação e a criação é imponderável, imprevisível, não passível de certezas; atividade *prático-poiética*, pois, ao mesmo tempo que ela acontece, ao mesmo tempo que ela se faz – prática –, ela é a sua realização, ela é o seu resultado, ela é a sua fabricação – *poiética*.

Contrariamente ao fenômeno educativo, aqui tratado como um enigma, a natureza e os objetos criados pelo ser humano podem ser entendidos, explicados e descritos por uma determinada ciência, pelo conhecimento científico na sua forma de conhecimento teórico.

Entretanto, não podemos ter a mesma certeza com relação ao conhecimento quando o que se busca conhecer é o ser humano. Não é possível definir inteiramente o que o humano é, muito menos prever seu comportamento e sua forma de ser e de estar no mundo.

Essa impossibilidade de determinar e de prever a existência humana, por sua vez, é explicada por ser essa existência um processo incansável de autocriação. Em outras palavras, isso quer dizer que é impossível, *a priori*, prescrever o modo de ser e de estar do ser humano, pois, entre as evidências e as condições de realidade e a formação do homem, existe a criação. No conjunto das atividades de criação, existe

a educação, processo individual e coletivo de construção da existência humana. Como criação, então, a educação é um enigma.

Mas a criação, além de ser uma característica da natureza do fazer educativo, é atividade que dá origem e fundamenta o projeto de autonomia humana.

Aqui aparece um grande problema para a educação: se ela é um processo de autocriação e criação coletiva e a autonomia é um projeto que não está definido anteriormente e que deverá ser criado, como podemos educar para a autonomia? Segundo Castoriadis, isso é o que caracteriza a educação como uma atividade *prático-poiética*, atividade que, ao mesmo tempo que se faz, cria o que está a ser feito.

Aristóteles definiu as atividades humanas em atividades-fim e atividades-meio. Por atividade-fim, Aristóteles compreende todas as atividades que têm um objetivo previamente definido, que têm uma finalidade determinada, que visam a um fim exterior. A essas atividades, Aristóteles chamou *poiesis*. Por atividades-meio, Aristóteles definiu todas as ações que não têm um fim exterior, mas a sua condição de atividade é que é o fim dela mesma, ou seja, o fazer é que demarca a sua existência. A essas atividades, Aristóteles denomina *práxis*.

Entretanto, quando nos voltamos para a educação, percebemos que essa atividade é, ao mesmo tempo, produto, *poiesis*, atividade que busca um fim, que é a criação, a autonomia e atividade-meio, processo, *práxis*, exercício de criação, de realização do projeto de autonomia. Na educação, essas duas atividades se confundem, pois a autonomia é condição, meio, processo, *práxis* para se chegar ao fim e é, ao mesmo tempo, o fim, a finalidade, o objetivo, o produto almejado. Considerando essa natureza da educação, então, podemos defini-la como uma atividade *prático-poiética*, na medida em que a autonomia aparece como fim a ser alcançado e o próprio fim.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Considerando o que você entendeu sobre os conceitos *enigma* e *atividade* prático-poética, complete, com redação própria, as ideias abaixo:

Ao afirmar que o fenômeno educativo é um enigma, o que se está afirmando é:

A educação é uma atividade *prático-poética* porque

COMENTÁRIO

Para desenvolver esta atividade, você deverá rever os dois conceitos e, por meio de uma redação própria, explicar que o fenômeno educativo é um enigma porque é uma ação realizada por seres humanos que são dotados da capacidade de criar a si e ao outro, na vida em comum, e, como seres de criação, são seres imponderáveis.

Da mesma forma, por meio de uma redação própria, você deverá explicar que a educação é uma atividade prático-poética, pois ela é, ao mesmo tempo, processo de criação e a própria criação.

Essa dualidade da natureza do fazer educativo, ou seja, essa característica do fazer educativo, ao mesmo tempo que busca a autonomia e essa busca já é o exercício da autonomia, pode ser estendida à questão dos objetivos da educação: o fim, ou seja, o objetivo da educação é o conhecimento ou o conhecimento é o meio para se concretizar a educação? Em outras palavras, o fim, isto é, o objetivo da educação é a instrução ou a formação? É possível instruir sem formar e formar sem instruir?

Certamente, não existem respostas absolutas e definitivas para essas questões, nem tampouco é possível demarcar os momentos em que a instrução e a formação se constituem como meio ou como fim.

A rigor, instrução e formação não aparecem como duas ações separadas. No caso da atividade educativa, meio e fim estão em permanente tensão. E é justamente essa tensão que, ao incomodar o professor, passa a exigir o esforço do questionamento, da interrogação e da criação.

Mas aceitar o desafio da interrogação e da criatividade não garante ao professor o domínio e o controle absolutos da atividade educativa. Todo professor já experimentou que, apesar do seu esforço, algo sempre escapa, algo sempre foge do seu controle.

O que escapa, o que foge do seu controle é o mais importante na ação educativa: a possibilidade que cada indivíduo tem de criar seu modo de existência, a possibilidade de autocriação que, no entanto, não se traduz num processo de autossuficiência, desaparecendo a sociedade, mas que só pode se realizar justamente ao contrário, na troca com o outro, na ação coletiva, na vida pública, quando acontece a educação.

CONCLUSÃO

Ao discutirmos a concepção filosófica da educação, é importante destacar a natureza do ser humano. A natureza humana é caracterizada pela possibilidade de criação de si próprio e de criação do outro, da sociedade, criação que é processo e produto, isto é, atividade que, ao mesmo tempo que cria, é a própria criação.

Partir da ideia de que o ser humano é definido pela sua possibilidade de criação é ter, como um dos projetos humanos mais importantes, o projeto da autonomia humana; é comandar a vida pelo projeto da liberdade humana: liberdade de criar o modo de ser de si e o modo de ser da sociedade a partir da interrogação do significado do que foi instituído.

Entretanto, apesar de a concepção filosófica da educação afirmar ser a educação processo e produto de criação, ela não consegue dar conta plenamente de todas as possibilidades da criação. Sempre fugirá ao controle do professor a possibilidade de criação, a possibilidade que cada indivíduo tem de criar o seu modo de ser e o modo de ser da sociedade.

RESUMO

Já definimos filosoficamente a educação como um processo de criação humana, mas agora nos centramos na Filosofia da Educação como instrumento para pensar e interrogar o processo educativo.

A educação como forma de criação encontra na Filosofia da Educação uma contribuição importante no sentido de interrogar o significado da criação. Essa interrogação é exercício fundamental para a construção de um projeto de autonomia humana.

Como criação, a educação se torna um grande enigma, pois não pode ser anteriormente definida. Como criação é uma atividade *prático-poiética*, cujo desenvolvimento é o próprio exercício da autonomia humana e cujo fim é a própria realização do projeto de autonomia humana.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos pensar a relação teoria-prática na ação educativa.

Educação: uma ação filosófica

AULA

19

Meta da aula

Apresentar a educação como uma ação de natureza filosófica, atribuindo um novo compromisso para a teoria, no processo de discussão do significado da prática educativa.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer a condição de liberdade não só como resultado da prática educativa, mas como condição *sine qua non* para que a prática educativa seja realizada plenamente;
2. analisar a condição de *poder poder ser*, própria do humano, como condição que afirma as possibilidades da liberdade humana;
3. identificar as ideias que nos ajudam a entender o conhecimento teórico como contribuição para a elucidação do sentido da ação e para a deliberação sobre o sentido a ser atribuído à ação humana.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, consideramos a contribuição da Filosofia da Educação nos ajudando a pensar a prática pedagógica. A Filosofia da Educação foi entendida como conhecimento capaz de contribuir para a compreensão dos significados que a sociedade vem atribuindo à Pedagogia. O fazer pedagógico foi definido como um fazer *prático-poiético*, fazer que é, eminentemente, *criação*.

Nossa discussão, na Aula 19, partindo do entendimento do fazer educativo como um fazer *prático-poiético*, ou seja, do fazer educativo como atividade de criação humana e, ao mesmo tempo, como a própria criação, vai focalizar as questões da liberdade e da autonomia, não só como condições para a criação humana, mas, também, como resultados da ação criativa e como possibilidades para a deliberação sobre a existência individual e sobre a vida comum.

EXIGÊNCIA E CONSEQUÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: A LIBERDADE HUMANA

O educador que está comprometido com o projeto de autonomia experimenta na sua realidade cotidiana, de forma direta ou indireta, o problema da liberdade. Apesar de todo debate teórico realizado por filósofos, cientistas, políticos e sociólogos sobre o problema da liberdade humana, buscando definir o que é a liberdade e sua origem, o educador, de forma geral, é forçado a abandonar essa discussão no momento de lidar concretamente com a realidade que a prática cotidiana o faz vivenciar de forma objetiva e imediata.

A liberdade, para o professor, na sua experiência do dia a dia, é a condição para a criação. Na medida em que a condição de ser único de cada indivíduo dificulta a previsão e a definição da ação humana, essa será sempre criação. Criação que só se realiza quando existe a liberdade. Liberdade que se manifesta na criação.

A primeira criação do ser humano é a si próprio. Isso significa dizer que, ao longo de sua existência, cada indivíduo vai definindo sua consciência, seus desejos, suas intenções, enfim, sua forma de ser e de fazer.

Embora trazendo todas as marcas do mundo, isto é, embora todos os homens sejam portadores de valores culturais, cada indivíduo, ao atribuir significados a sua consciência, aos seus desejos, as suas intenções, *inventa-se* como ser único, individual, singular. Faz de si um ser particular.

Em outras palavras, isso quer dizer que em toda a humanidade não é possível encontrar dois seres humanos totalmente iguais, apesar

de viverem no mesmo tempo, no mesmo espaço, pois cada ser humano, além de ser uma criação coletiva, é uma autocriação.

Contudo, a possibilidade humana de criação, de uma forma ou de outra, intencional ou espontaneamente, tem sido não só esquecida pelos indivíduos na sua existência cotidiana imediata como também negada nas relações humanas de dominação.

Essa negação da possibilidade humana de autocriação e criação coletiva leva ao desencadeamento de um processo de **ALIENAÇÃO** individual e coletiva, que, segundo Castoriadis (1991), é a condição para uma situação de **HETERONOMIA**.

A condição de heteronomia, própria da sociedade heterônoma, forma indivíduos que desconhecem e transferem para o outro a possibilidade de criação que é específica e própria da existência de cada ser humano.

A condição de heteronomia, na ação formativa, se manifesta quando entendemos que o processo educativo pode ser total e a-historicamente explicado; quando entendemos que seus resultados podem ser anunciados pela teoria e alcançados por meio da observação e da aplicação rigorosas e cuidadosas dos métodos de ensino e das técnicas pedagógicas, esquecendo-se de que o ser humano está no centro de toda essa dinâmica.

Essa busca de controle do fazer educativo não só nega a liberdade como reduz o fazer e o debate educativos a uma simples aplicação de teorias e metodologias pensadas independentemente da experiência cotidiana do professor e do aluno.

A educação, como criação humana, não cabe nos limites da teoria, da metodologia e da técnica. A educação não pode ser entendida e tratada como um simples campo de aplicação de teorias, leis, técnicas, conhecimento produzido fora do espaço educativo.

A dificuldade de fazer da ação pedagógica um campo de aplicação de teorias, metodologias e técnicas está na condição de liberdade e na possibilidade de resistência humanas. A liberdade faz do professor e do aluno sujeitos criadores dos seus modos de ser. A possibilidade de resistência do professor e do aluno, por menor que seja, é suficientemente expressiva, capaz de denunciar a ilusão das propostas educacionais fundadas nos princípios do controle.

ALIENAÇÃO

Substantivo que significa transferir para outrem o poder de decisão, de deliberação sobre o destino individual e coletivo. É a condição daquele que não tem mais o controle sobre si e sobre sua existência, que está privado dos seus direitos fundamentais, sendo tratado como *coisa*.

Por **HETERONOMIA** entende-se a condição de um indivíduo ou de uma sociedade que não delibera sobre o seu destino, recebendo de fora, de outro indivíduo, de outro grupo social, a lei, as regras, as normas que passam a reger a existência individual ou coletiva.

Nas condições já citadas, de práticas de controle e, consequentemente, de negação da liberdade, os sujeitos da ação educativa se comprometem com a realização do processo ensino-aprendizagem, de forma imediata e direta, deixando de lado a discussão sobre as teorias, os procedimentos e sua aplicação.

Ao deixar de interrogar as teorias, os procedimentos e sua aplicação, a rigor o que está sendo abandonado é a interrogação sobre o significado atribuído pela sociedade à totalidade do trabalho de ensino e aprendizagem.

Abandonar a interrogação, além de ser uma atitude própria da situação de heteronomia, é uma forma de assegurar o controle da ação humana, negando, simultaneamente, a liberdade e as possibilidades de criação humanas.

Tentar **ELUCIDAR** o enigma da educação é tentar entender o significado dessa atividade, mas, não é, de forma alguma, tentar reduzi-lo a certezas alcançadas por um conhecimento absoluto.

ELUCIDAR

Significa esclarecer, tornar claro.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Discutimos a questão da relação entre a liberdade e a ação educativa. A ideia de que a liberdade é condição fundamental para que a prática educativa se realize como ação criativa e, ao mesmo tempo, é consequência da prática educativa é a ideia central que acabamos de estudar. No seu entendimento, o argumento que atribui importância à relação entre liberdade e educação é significativo? Ou seja, segundo seu entendimento, a afirmação de que existe uma profunda relação entre liberdade e educação é procedente? Justifique.

COMENTÁRIO

Para responder a esta questão, você deverá apresentar, como exercício de exposição escrita dos argumentos, sua reflexão, o que você pensa sobre a relação entre liberdade e educação.

TEORIA COMO ESTRATÉGIA DE CERCEAMENTO DA LIBERDADE

Algumas teorias que fundamentam propostas pedagógicas ajudam a entender o ato educativo como momento de atualização das qualidades que o indivíduo traz naturalmente.

Tal forma de conceber a educação parte do princípio de que cada indivíduo já está definido *a priori* e que, por meio da identificação dessas características previamente determinadas, é possível conhecer o indivíduo antes de sua existência.

Os projetos pedagógicos que estão fundados na ideia das potencialidades individuais internas afirmam que o conhecimento dessas potencialidades é fundamental para o planejamento de ações de investimento e para atenção dos mestres à formação do aluno.

Certamente, essa orientação precisa ser discutida, pois ela comporta preconceitos e injustiças, na medida em que está fundada em uma ideia prévia sobre o indivíduo, além de legitimar uma determinada concepção de homem.

Nessa antropologia, não há espaço para a criação. O ser humano, ao nascer, já está totalmente determinado e não teria condições de criar nada. Suas opções seriam desenvolver ou não desenvolver atributos determinados naturalmente.

Nesse sentido, considerar as teorias pedagógicas como informações para a ação cotidiana do professor é transformar a teoria em um conhecimento capaz de impedir a criação na medida em que já traz em seu cerne as possibilidades de ser. Ao trazer as possibilidades de ser, a teoria cerceia a criação, cerceia a liberdade.

AFIRMAÇÃO DA LIBERDADE HUMANA: *PODER PODER SER*

No entanto, certamente, as teorias podem ajudar a pensar o fazer educativo, mas não trazem qualquer contribuição quando são apresentadas como conhecimentos capazes de solucionar problemas do cotidiano pedagógico. As teorias sobre a educação precisam considerar, na ação pedagógica, o espaço da criação humana, isto é, o espaço da liberdade.

Educação como ação criativa traz a ideia de *poder poder ser* que sustenta o projeto de autonomia. Essa ideia de *poder poder ser* rejeita o entendimento de que o indivíduo é determinado, havendo dentro dele uma predisposição particular e natural, específica desde o seu nascimento.

Tendo, portanto, como cerne do fazer educativo, o compromisso com a criação, a educação passa a ter uma função emancipadora, isto é, de libertação da tutela, pois é a criação, como momento concreto da liberdade, isto é, da autonomia humana que passa a definir a natureza do fazer educativo.

Considerando a natureza humana, é possível perceber que, ao se manifestar, a natureza humana tem se mostrado muito mais rica do que a lógica racional consegue apreender, pois o ser humano é um ser dotado, antes de mais nada, das possibilidades de criar as suas possibilidades de ser, é dotado do *poder de poder ser*. Esse *poder poder ser* é a criação.

Por conta da complexidade e da multiplicidade e, ao mesmo tempo, da particularidade de modos de ser que caracterizam a existência humana, a teoria, conhecimento universal, conhecimento que trabalha com a linguagem da generalização, a partir de um modelo matemático, não consegue dar conta da riqueza da natureza do humano: o homem aparece como objeto irredutível à teoria, ao conhecimento teórico, ao conhecimento universal.

Da mesma forma, os modelos de controle, teórico ou metodológico, que buscam assegurar o desenvolvimento de qualquer ação humana, por meio da vigilância sobre os desejos e os interesses, não conseguem dar conta de controlar completamente a ação, pois a natureza humana é criativa, imponderável, imprevista.

No entanto, dizer que a teoria não consegue explicar toda a dinâmica que marca a complexidade do ser humano não quer dizer que

o homem é um ser impossível de ser conhecido. De fato, a teoria pode explicar inteiramente alguns fenômenos, tais como os fenômenos físicos e biológicos. Além disso, a teoria explica muitos aspectos que dizem respeito à existência humana, tais como doenças, fatos, acontecimentos, tecnologias, mas tem muita dificuldade para explicar o fenômeno humano, já que esse é criação.

Como afirma Castoriadis (1991), a criação, esta não pode ser explicada. A teoria não pode explicar o fato de o homem criar a si mesmo, sempre como singularidade, como ser único, participante de uma espécie. Se a criação não pode ser explicada, certamente não se pode prever o resultado da criação.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. O tema central do item AFIRMAÇÃO DA LIBERDADE HUMANA: *PODER PODER SER* é a ideia do *poder poder ser* e sua importância para pensarmos a prática educativa.

O que significa, então, a ideia do *poder poder ser* e qual sua importância para pensarmos a educação?

COMENTÁRIO

Na resposta a esta questão, você deverá explicar a ideia que afirma a possibilidade de cada um poder ser o que pensou para si e para a sociedade e destacar que a ideia de poder poder ser é importante para pensarmos a educação na medida em que nos ajuda a entender e realizar a atividade pedagógica como atividade de criação.

UM NOVO COMPROMISSO PARA A TEORIA NO PROCESSO DE ENTENDIMENTO DO HOMEM E DE SUA AÇÃO: ELUCIDAÇÃO E DELIBERAÇÃO

Apesar dos seus limites para a explicação, a previsão e o controle do fenômeno humano, a teoria tem lugar de destaque no processo de entendimento do ser humano. Sua contribuição é elucidar o significado da ação humana, do ser humano e da realidade humana.

Nesse sentido, ela é fundamental para o campo da educação. Assim, podemos dizer que no processo de entendimento da educação, a teoria ajuda a elucidar a complexidade dessa prática.

Dizer que a teoria ajuda a elucidar o sentido do fenômeno educativo não significa dizer que, a teoria é um conhecimento objetivo, explicativo e **PREDITIVO**, capaz de oferecer soluções para os problemas que a realidade educativa apresenta.

Os problemas da ação pedagógica cotidiana exigem do professor a prontidão para a deliberação. E a deliberação não é responsabilidade do trabalho teórico. Não é possível encontrar na teoria a indicação da melhor escolha, da melhor decisão. A deliberação não é produto da teoria. Deliberar é atividade criadora, realizada no espaço da discussão política.

A teoria não tem condições de dizer ao indivíduo o que deliberar. Por sua vez, o cotidiano do processo educativo é marcado pelo exercício ininterrupto da deliberação, pois é realizado por seres humanos, o que transforma o cotidiano pedagógico em uma experiência única, a cada momento. E por mais que as teorias, métodos e técnicas possam estar disponíveis ao professor, ele está diante de uma situação que envolve seres humanos, cuja natureza é a criação, e a criação, como já enfatizamos, não pode ser entendida nem explicada pelo conhecimento teórico.

Em outras palavras, em cada momento do processo ensino-aprendizagem, o professor encontra-se diante de um enigma que é o ser do outro e, portanto, a liberdade do outro. E esse enigma, essa interrogação, não cabe ao professor desvendar ou responder, pois esse enigma é a criação, é a liberdade.

Também para o aluno, essa possibilidade do seu *poder poder ser* é um enigma. Como o professor, ele não tem condições de prever, anteriormente, o resultado da sua educação, isto é, da sua criação. Criação que não para e que acontece ao longo da existência de cada um.

PREDITIVO

Adjetivo que significa a qualidade de previsão, de ver antes, de prever antes do acontecido, de dizer o que irá acontecer.

Sendo assim, um dos compromissos da tarefa educativa, sob a responsabilidade do professor, é conscientizar o aluno do compromisso com seu processo de autocriação. E, por criação, podemos entender o movimento incessante de construção de sentido para as ações humanas de existir, viver e educar.

Considerando a natureza do fazer educativo que é a criação, processo de luta pela emancipação e, fundamental, na construção da autonomia, a contribuição da teoria, do conhecimento teórico, é oferecer a possibilidade de se pensar o sentido dessa criação. No entanto, não é assim que ela é entendida pelos educadores.

Quando os professores recorrem às teorias pedagógicas e educacionais e a seus métodos, técnicas e procedimentos, parece que buscam não orientação, mas, também, soluções imediatas, concretas e objetivas para a sua ação pedagógica.

Buscar indicações prontas e ideais para o desenvolvimento da ação pedagógica, indicadores capazes de enquadrar, nos limites do conhecimento teórico, toda a dinâmica do fazer educativo, isto é, toda a dinâmica da criação, é desconsiderar a singularidade do sujeito, a possibilidade da criação, o exercício da autonomia e o projeto de emancipação como características fundamentais da teoria.

A teoria não tem essa capacidade de explicar totalmente o ato educativo, o professor, o aluno, seus modos de ser, de aprender e de se autoconstruir. O processo de autocriação não é o resultado, não é o produto de teorias ou de um fazer técnico. O processo de autocriação tem a ver com a tomada de consciência da autonomia.

E aí está o compromisso da educação: ajudar o professor e o aluno a tomarem consciência da sua possibilidade de autonomia, do seu poder de deliberar e, portanto, da sua condição de emancipação. Essa consciência, que é responsabilidade de cada um, no seu processo de autocriação, pode se realizar pela reflexão, pela educação e pela psicanálise.

Considerando o processo educativo, certamente é possível analisar e avaliar os resultados objetivos do processo de instrução desenvolvido no espaço educativo. No entanto, não é possível prever o resultado do processo de formação de cada indivíduo, bem como não é possível explicar o resultado de uma ação educativa objetiva. Esse resultado é do campo da criação e da autocriação.

Por sua vez, elucidar o sentido da nossa existência nos permite perceber que a nossa história não é resultado de uma fatalidade nem é uma evolução natural, mas, ao contrário, é o resultado de uma escolha, de uma deliberação.

Elucidar o sentido dessas escolhas significa tomar consciência da autonomia do sujeito diante de si e da sociedade, significa tomar consciência do poder criador de cada indivíduo, significa tomar consciência da possibilidade de emancipação de qualquer tutela, especialmente da tutela do pensamento.

Assim, podemos concluir que tomar consciência da autonomia, da criação, da emancipação é denunciar a crença de que a vida da sociedade e dos indivíduos é comandada por condições de fatalidade.

Por isso, ao afirmar que nossa história é uma escolha e que a educação pode contribuir ajudando no processo de conscientização, podemos concluir que a educação está realizando seu compromisso com a emancipação, com a libertação do indivíduo.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. No final desta aula, tratamos de apresentar um novo compromisso para o conhecimento teórico.

Em que consistem essas novas exigências e possibilidades do conhecimento teórico? Em outras palavras, qual é esse novo compromisso da teoria, o que ele critica na forma anterior de conceber a teoria e o que ele aponta como características do novo estatuto da teoria?

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a esta questão, você deverá considerar que: (1) o novo estatuto da teoria atribui ao conhecimento teórico a tarefa de elucidação dos significados da existência, elucidação que orientará o professor e o aluno no processo de deliberação sobre os destinos individuais e coletivos; (2) a forma anterior de conceber o conhecimento teórico entendia a teoria como o conhecimento objetivo, explicativo e preditivo, capaz de responder às interrogações humanas, independentemente da natureza da interrogação. Tal forma de entender a teoria engessa o real; (3) as características do novo estatuto da teoria são o compromisso do conhecimento teórico com a elucidação dos sentidos das escolhas, dos significados da deliberação que marcam o processo de criação humana e, no nosso caso, o processo educativo.

CONCLUSÃO

Conceber filosoficamente a educação é pensar o sentido da educação.

A Filosofia, entendida como conhecimento teórico, não tem condições de fornecer à prática educativa, entendida como uma das práticas e um dos momentos de criação humana, regras e modelos prontos para o fazer educativo. Não é essa sua tarefa, mas nem por isso ela não tem contribuições a dar à ação formativa.

Conceber filosoficamente a educação é garantir, a partir da contribuição do conhecimento teórico, as condições para o professor não só pensar, individual e coletivamente, o sentido da educação, bem como elucidar os significados atribuídos ao processo educacional e deliberar, a partir de um ato de consciência, sobre o sentido que cada um cria e atribui ao fazer educativo e sobre as possibilidades da atividade educativa dentro do projeto de emancipação e construção de uma sociedade democrática.

RESUMO

A natureza da educação é filosófica, pois a educação é uma ação *prático-poiética*, atividade de criação humana, que não consegue ser explicada pelo conhecimento científico ou técnico.

Ao concebermos a ação educativa como atividade de criação humana, estamos afirmando que o momento educativo é momento de experiência da liberdade e de construção do projeto de autonomia. A liberdade e a autonomia se constituem, ao mesmo tempo, em condição para criação, em resultado da criação humana e em possibilidade para o exercício da deliberação sobre a existência individual e coletiva.

Essa condição de criatividade do ser humano vai exigir outro compromisso, outra forma de relacionamento da teoria com a prática educativa. Essa nova forma de pensar o papel do conhecimento teórico, no processo de formação humana, atribui à teoria um novo compromisso: o de elucidação dos significados que cada indivíduo e cada sociedade atribuíram às diferentes instâncias da vida individual e coletiva.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos examinar a questão do conhecimento escolar como uma das condições para o nascimento da escola pública.

Filosofia e Educação

Referências

Aula 11

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. 71 p.

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

BARNES, Jonathan. *Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. 424 p.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 336 p.

_____. *Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PLATÃO. *A República*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.

Aula 12

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 71.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 424.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 336.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens e outros*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALMEIDA, Aires et al. *A arte de pensar*: 11^o ano. Lisboa: Didática, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 71.
- BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério. *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. Lisboa: Gradiva, 2001.
- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- MURCHO, Desidério. *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003.

Sítios na Rede

A ARTE de Pensar: filosofia 10^o e 11^o ano. Didáctica Editora. Disponível em: <http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar>. Acesso em: 20 ago. 2009.

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALMEIDA, Aires et al. *A arte de pensar*: 11^o ano. Lisboa: Didática, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 71.
- BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério. *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. Lisboa: Gradiva, 2001.
- COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MORTARI, Cezar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- MURCHO, Desidério. *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003.

Sítios na Rede

A ARTE de Pensar: filosofia 10^o e 11^o ano. Didáctica Editora. Disponível em: <http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar>. Acesso em: 20 Ago. 2009.

MURCHO, Desidério. Lógica e filosofia. Crítica. Disponível em: <<http://www.criticana-rede.com>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

Aula 15

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 71.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 424.

COLINGWOOD, R. G. *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 336.

DRAY, William. *Filosofia da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da história*. Brasília: Ed. UnB, 1995.

_____. *Lecciones sobre la filosofia de la historia*. Madri: Revista de Occidente, 1974. (Biblioteca de Ciencias Históricas. Sección: Grandes Temas; 4).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HERDER, J. G. *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Buenos Aires: Editorial Nova, [19--].

_____. *Também uma filosofia da história para a formação da humanidade*. Lisboa. Edições Antígona, 1995.

KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras incompletas*. Seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 416 p. (Os Pensadores, v. 32).

ZAINDAN FILHO, Michel. *A crise da razão histórica*. Campinas: Papirus, 1989.

Aula 16

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALLE, Lílían do. *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Aula 17

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALLE, Lílían do. *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Aula 18

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. rev. Aum. Rio de Janeiro, Zahar, 2006,

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia socialista*. Lisboa: Editorial Futura, 1976.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a paidéia entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Aula 19

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia socialista*. Lisboa: Editorial Futura, 1976.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a paidéia entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ISBN 978-85-7648-650-3



9 788576 486503



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**Ministério
da Educação**

