

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 3 - Módulo 1 | Siomara Borba



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação



Apoio:



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

Siomara Borba

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristiane Brasileiro

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COPIDESQUE

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Janaína Santana

Thelenayce Ribeiro

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza

CAPA

Sami Souza

PRODUÇÃO GRÁFICA

Oséias Ferraz

Verônica Paranhos

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.

B726f

Borba, Siomara.

Filosofia e Educação. v. 3 / Siomara Borba. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

66p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-679-4

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Escola Pública. 4. Conhecimento escolar. 4. Formação de professores. I. 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 20 – Nascimento da escola pública: a questão do conhecimento escolar _____	7
<i>Siomara Borba</i>	
Aula 21 – Conhecimento e deliberação: os significados do conhecimento e a questão do "conhecimento escolar" _____	17
<i>Siomara Borba</i>	
Aula 22 – Formação do professor: a questão do especialista e do educador _____	31
<i>Siomara Borba</i>	
Aula 23 – Aluno: diferentes formas de significar o processo de aprendizagem _____	43
<i>Siomara Borba</i>	
Aula 24 – Ação docente: a interrogação do instituído, o "contrato pedagógico" _____	53
<i>Siomara Borba</i>	
Referências _____	63

Nascimento da escola pública: a questão do conhecimento escolar

AULA 20

Meta da aula

Apresentar o nascimento da escola pública a partir de seu compromisso com a formação básica e comum, por meio do "conhecimento escolar".

objetivos

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

1. identificar e caracterizar as quatro dimensões da ação educativa: natural, científica, técnica e política;
2. relacionar o nascimento da escola pública com o compromisso de promoção de uma formação básica e comum por meio do "conhecimento escolar";
3. apresentar os argumentos que defendem a escola pública como espaço de transmissão do conhecimento humano.

INTRODUÇÃO

Nas aulas anteriores, 18 e 19, a nossa preocupação estava voltada para a discussão sobre a natureza do conhecimento, sobre o estatuto do conhecimento que é definido como “teoria da educação”.

Voltamos, portanto, nossa atenção para aquele conhecimento que é produzido para elucidar e orientar as deliberações que são continuamente exigidas no cotidiano da prática pedagógica e discutimos que tipo de conhecimento o professor precisa dominar para desenvolver sua atividade educativa cotidiana.

Depois dessa discussão sobre o conhecimento pedagógico, na qual buscamos identificar não só a natureza desse conhecimento, bem como a sua possibilidade de contribuição para o entendimento e o desenvolvimento do processo educativo, vamos continuar refletindo, ainda, sobre o conhecimento.

No entanto, agora, a nossa preocupação é com outra face do conhecimento: o “conhecimento escolar”.

Nesta aula, o “conhecimento escolar” é entendido como um conjunto de saberes produzidos ao longo da história da humanidade, instituído como um subconjunto do conhecimento humano.

Vamos debater essa questão não na perspectiva das preocupações epistemológicas, mas na da discussão política, pois, ao mesmo tempo, vamos considerar o nascimento da escola pública, relacionando esse nascimento ao processo de institucionalização do “conhecimento escolar”.

Desse modo, embora a ênfase desta aula seja dada para o conhecimento transmitido na escola, o chamado “conhecimento escolar”, a temática central é o nascimento da escola pública.

Em outras palavras, estamos trabalhando com a ideia de que o nascimento da escola pública é marcado pelo compromisso dessa instituição com a promoção de uma formação básica comum por meio do conjunto que forma o “conhecimento escolar”.

Mas para desenvolvermos essa discussão sobre o nascimento da escola pública como espaço político que tem no “conhecimento escolar” o elemento fundamental de sua ação, nós precisamos trazer de volta a nossa discussão anterior sobre a natureza do fazer educativo, destacando as práticas da elucidação e da **DELIBERAÇÃO**, que ajudam a entender o “conhecimento escolar” na dimensão da política.

Em seguida, vamos trabalhar alguns pontos que mostram a relação escola pública e conhecimento escolar. Nessa relação, o conhecimento aparece como “criação” humana que pertence ao conjunto de produtos da ação humana. Garantir o acesso a esses produtos é condição importante para a realização da

DELIBERAÇÃO

Significa ato de decisão após exame, análise e discussão dos motivos a favor e contra.

dimensão política da ação educativa. A escola pública é, então, apresentada como a instituição qualificada para garantir tal acesso.

O significado atribuído ao “conhecimento escolar” vai nos levar a interrogar qual o lugar do conhecimento no processo educativo: ele é *meio* para a construção de um projeto educativo ou ele próprio se constitui em *fim* do projeto educativo?

O FAZER EDUCATIVO: SUAS DIFERENTES BASES

O fazer educativo se realiza a partir de determinadas bases: natural, científica, técnica e social.

A educação tem uma base natural; ela se realiza a partir da natureza humana. Tal entendimento é comum entre as diferentes correntes filosóficas. No entanto, essas correntes filosóficas reconhecem a condição de imperfeição do ser humano. A ideia da imperfeição da natureza humana, embora seja tratada de forma diversa pelas diferentes correntes filosóficas, e, até mesmo, de forma indireta, não é negada por nenhum sistema de pensamento.

Certamente, para todas as correntes do pensamento sobre o humano, essa imperfeição não é definitiva e está sujeita a um processo de mudança comandado pela busca da perfeição humana. Existe, assim, para o ser humano, uma possibilidade de alteração das suas características naturais, já que ele é inacabado. E é sobre essa possibilidade de mudar as definições naturais da condição de humano que se realiza a ação educativa.

Essa condição de ser inacabado, de possibilidade de o humano terminar a sua própria criação e a criação do outro, da sociedade e da natureza, é sustentada pela afirmação da liberdade como condição natural dessa existência.

A aceitação da liberdade humana como direito natural permite aceitar o pressuposto de que a natureza humana não está totalmente determinada e definida; permite admitir que os condicionantes naturais são limitados, podendo ser enfrentados e redirecionados.

No entanto, somente essa relação, essa imperfeição e essa possibilidade de perfeição, concretizada pelo processo educativo, não nos ajuda a discutir o que significa educar e, muito menos, a elucidar os sentidos que atribuímos à ação educativa, ao longo da existência da vida individual e coletiva.

A educação tem, também, uma base científica, ou mais concretamente, uma base biológica. A ação educativa acontece a partir de condições biológicas que delimitam as possibilidades e as impossibilidades da vida humana.

Contudo, essas condições, por sua vez, também não nos ajudam a atribuir sentido à ação educativa. Elas nos ajudam a identificar as condições que podem contribuir ou que podem dificultar a ação educativa. Isso quer dizer que a ação educativa se dá nos limites da dimensão biológica da existência humana.

Do mesmo modo, a educação tem, também, uma dimensão técnica. Essa dimensão técnica ajuda no desenvolvimento do processo educativo. Ela compreende os procedimentos que podem ajudar na ação pedagógica.

Entretanto, a base técnica não tem independência de sentido, não se justifica por si mesma, não atribui significado. Qualquer aplicação prática só faz sentido a partir dos fins definidos anteriormente, e sua validade é limitada pelo contexto de sua aplicação. Contudo, é preciso lembrar que, quando estamos tratando do humano, esse contexto é sempre singular e instável.

Embora essas três dimensões sejam importantes para a realização da educação, não dizem respeito à possibilidade humana de deliberar sobre os fins da educação. Elas nos ajudam a lidar com as condições naturais, biológicas e técnicas da ação educativa, bem como explicam e justificam o fazer educativo. Entretanto, elas não dão conta de elucidar e produzir os significados para a ação educativa.

A elucidação de sentidos e a produção de significados para a ação educativa são possibilidades de uma quarta dimensão ou base do fazer educativo: a dimensão política.

Vamos, então, considerar, na próxima seção da nossa aula, a dimensão política do ato educativo, que se manifesta, de forma plena, no nascimento da escola pública.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Quais são as quatro dimensões do fazer educativo, e o que caracteriza cada uma dessas dimensões?

COMENTÁRIO

Para responder a essa questão, você deverá listar as quatro dimensões do fazer educativo: as dimensões natural, científica, técnica e política e considerar os princípios e/ou as principais características de cada uma delas.

O NASCIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA: O CONHECIMENTO ESCOLAR

Para falarmos do nascimento da escola pública, poderíamos partir de diferentes pontos: história, política institucional e discussão pedagógica, entre outras possibilidades de abordagem dessa questão. Como o que nos interessa é o sentido, o significado que a sociedade atribuiu a essa instituição, vamos pensar sobre o nascimento da escola pública a partir da reflexão filosófica.

A educação é uma ação que pode acontecer em diferentes instâncias da vida social. Interessa-nos, no entanto, discutir o significado da ação educativa que acontece em uma instituição específica – a escola pública.

O fazer educativo, isto é, a educação e, conseqüentemente, sua concretização em um espaço específico da vida comum, a escola pública, são “**CRIAÇÕES SOCIAIS**”.

Como “criações sociais”, elas não são definidas e explicadas *a priori*, elas não são definidas e explicadas antes de sua significação, não são definidas e explicadas antes de sua existência no contexto da vida coletiva.

Por “**CRIAÇÕES SOCIAIS**” estamos chamando a atenção para a criação humana não como um ato individual, resultado da inspiração e da genialidade do indivíduo, mas como uma ação que sempre é social, uma vez que não existe ser humano fora da sociedade. Toda criação sempre traz a marca da sociedade.

A PRIORI

Expressão de origem latina que significa o conhecimento que vem antes e é independente da experiência. Em outras palavras, é a qualidade do conhecimento ou da ideia que é anterior à experiência, ou que existe independente dela. Por sua vez, a expressão a *posteriori*, também latina, significa, justamente, o contrário, ou seja, significa o conhecimento que vem depois e é dependente da experiência. Em outras palavras, é a qualidade do conhecimento ou da ideia que é posterior à experiência, ou sua existência depende da experiência.

Entendidas como “criações sociais”, elas só podem ser conhecidas pela reflexão filosófica, na medida em que o pensamento filosófico nos ajuda a elucidar seus sentidos. Esses sentidos, por sua vez, são produzidos no processo de deliberação, que é, eminentemente, tarefa da ação política.

Sendo assim, a educação e a escola não são definidas como ação e espaço pedagógicos, como ação e lugar de transmissão de conhecimento, pura e simplesmente, mas como ação e instituição de uma determinada sociedade, a sociedade moderna, que, preocupada com a formação do cidadão, atribui a uma instituição social específica a tarefa de fornecer uma educação básica comum a todos, criando a escola pública.

Essa educação básica comum compreende um conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. Esses conhecimentos são da ordem da ciência, da filosofia, da arte e da técnica, que assumem, na escola, a condição de “conhecimento escolar”.

O CONHECIMENTO ESCOLAR: O CONHECIMENTO COMUM, A FORMAÇÃO BÁSICA

O “conhecimento escolar”, como forma particular dos conhecimentos científico, filosófico, artístico e técnico, tidos como conhecimento da sociedade, não é produzido nem pelo professor nem na escola. No entanto, essa afirmação não quer dizer que o professor e a escola não produzam um **SABER**.

Na existência cotidiana da escola e na prática docente diária, problemas são pensados e deliberações são produzidas entre as pessoas envolvidas com o desenvolvimento da tarefa educativa. Essas reflexões e deliberações vão compondo o conjunto específico do “saber prático”, do “saber-fazer” do professor e da escola.

O professor e a escola produzem um saber sobre a ação educativa na medida em que vivenciam, nos seus cotidianos, problemas que precisam ser pensados, entendidos, aos quais são atribuídos sentidos, que são assumidos e sobre os quais é preciso deliberar. Portanto, afirmar que o conhecimento escolar não é produzido nem pelo professor nem na escola não desqualifica o trabalho do professor nem o espaço escolar como espaço importante na vida social.

O substantivo **SABER** significa, de imediato, sabedoria, erudição. Aqui no nosso texto, esse termo refere-se ao domínio de um conhecimento prático que não é somente resultado do acúmulo de informações e do domínio do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente, mas é resultado de experiência acumulada, produzido no enfrentamento dos obstáculos e dos embates que constituem o cotidiano da existência humana.

No entanto, afirmar que a escola é um lugar de transmissão de um conhecimento que foi produzido em seu interior vai negar a dimensão democrática e pública da escola, isto é, vai negar a dimensão política da instituição escolar.

Reconhecer o conhecimento escolar como um conjunto do conhecimento da sociedade é afirmar o compromisso político da escola pública.

Essa instituição nasceu comprometida com a formação comum, garantindo a todos a igualdade de participação no bem comum que é o conhecimento humano.

Essa igualdade que se concretiza na medida em que a escola está comprometida em oferecer a todos, como condição e exigência para a vida comum, a possibilidade de participação na mesma cultura, nos mesmos valores éticos.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2. Segundo as discussões apresentadas nos subitens “O nascimento da escola pública: o conhecimento escolar” e “O conhecimento escolar: o conhecimento comum, a formação básica”, o nascimento da escola pública significa que essa instituição nasceu com o compromisso de ser uma instituição gratuita ou de ser a instituição educativa destinada às crianças e aos jovens das camadas mais desfavorecidas da sociedade, ou diz respeito a uma instituição democrática cujo compromisso central é promover uma formação básica e comum a todos, garantindo, igualmente a todos os membros da sociedade, o acesso ao bem comum – o conhecimento produzido pela humanidade?

COMENTÁRIO

Para responder a essa questão, você deverá considerar o compromisso de promoção de uma formação básica e comum a todos como sendo a origem da escola pública.

CONCLUSÃO

A questão do “conhecimento escolar” não nos interessa, unicamente, pela sua condição de elemento constituinte do processo educativo nem por uma discussão epistemológica que, é certo, está presente quando a temática é o conhecimento.

A importância dessa discussão está no compromisso do “conhecimento escolar” com o projeto de autonomia individual e coletiva, compromisso instituído e concretizado no espaço da escola pública e que marcou, de forma indelével, o nascimento da escola pública.

Essa instituição nasceu com uma tarefa bem definida: a tarefa de fornecer a todos o conhecimento, a cultura e os valores básicos necessários à construção da vida comum. É aqui que localizamos o nascimento da escola pública: como instituição de divulgação do conhecimento.

A formação básica aparece, nas sociedades letradas, como condição fundamental para a construção da autonomia do indivíduo e da sociedade, contribuindo, portanto, para o exercício da vida política, na medida em que fornece elementos comuns para a elucidação e deliberação sobre os destinos da vida comum.

Se pensarmos a partir de um projeto democrático, o objetivo de investirmos na busca de elucidação do sentido da educação, da escola e do “conhecimento escolar” é criarmos condições para a deliberação comum. Mas é preciso lembrar que o exercício da deliberação não compreende tão somente a decisão a partir de alternativas, opções instituídas, já definidas anteriormente. Mais do que isso. Deliberação é um ato que compreende também a criação de caminhos a serem definidos, escolhidos, assim como de outras possibilidades de ser, de fazer, de pensar.

Embora seja certo que as tentativas de responder às questões sobre o “conhecimento escolar” nos ajudem a elucidar os significados que os indivíduos e a sociedade têm lhe atribuído, é igualmente certo que tais interrogações e respostas provisórias vêm acompanhadas do exercício pedagógico cotidiano do professor, que assegura a esse profissional a possibilidade de decidir, de deliberar, de responder “o que deve ser o ‘conhecimento escolar’”.

É nesse espaço privilegiado, o espaço da sala de aula – no momento em que o professor está realizando sua atividade de formação –, que existem condições para o exercício das decisões políticas, isto é, para o exercício da deliberação.

Esse poder de deliberação é que leva à criação do sentido comum, compartilhado pelos membros da coletividade; este é atribuído à escola e ao “conhecimento escolar”. Por isso, podemos afirmar que o nascimento da escola pública é uma decisão política, que atribui ao “conhecimento escolar” uma tarefa política.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Numa conversa entre dois professores, colegas em uma escola da periferia de um grande centro urbano, sobre as condições sociais de vida dos seus alunos, foram apresentadas duas formas totalmente diferentes de entender a tarefa da escola. Um dos professores afirmou: “A desigualdade social é resultado da falta de escolas públicas para todos.” O colega retrucou: “Penso diferente: a desigualdade social é um problema social. O compromisso da escola pública é garantir formação básica e comum a todos.”

Considerando as opiniões anteriores, segundo o conteúdo da Aula 20, qual dos dois argumentos resgata o significado político do conhecimento escolar e da escola pública? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a essa questão, você deverá escolher o segundo argumento e lembrar que ele resgata o significado político do conhecimento escolar e da escola pública, na medida em que entende a escola pública como espaço de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, gerador dessa formação básica. Entender isso como sendo compromisso da escola pública, garantindo a todos uma formação comum, é atribuir significado político ao conhecimento escolar e à escola pública.

RESUMO

O “conhecimento escolar” é um conjunto de conhecimentos, sejam eles científicos, filosóficos, artísticos e técnicos, transmitidos no espaço escolar. É o conhecimento acadêmico, um conhecimento relacionado na grade curricular. O conhecimento humano sobre o mundo, a vida, a sociedade e o próprio homem, ao ser trazido para a sala de aula, para ser ensinado, é apresentado em um formato, buscando atender não só a exposição dos resultados das pesquisas bem como as exigências didáticas do processo de aprendizagem. O fazer educativo tem uma dimensão natural, técnica, científica e política; a ação educativa se realiza a partir de uma natureza humana, e é, ao mesmo tempo, um fazer técnico, ou seja, é um fazer que exige um conhecimento técnico. também uma atividade com base biológica, científica, pois acontece a partir de determinadas condições biológicas da existência humana e é um ato político, pois é uma ação de criação de sentidos, e, como tal, compreende a liberdade, a autonomia e a deliberação. A escola pública é uma instituição criada na sociedade moderna com a tarefa de fornecer por meio do conhecimento escolar uma formação básica comum a todos os indivíduos sem distinção de sexo, raça, credo e cultura.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Esta discussão sobre o nascimento da escola pública nos levou à interrogação sobre a finalidade da educação: educar ou instruir? Para discutir esta questão, na próxima aula traremos algumas contribuições de filósofos que ajudarão a elucidar e atribuir sentidos ao “conhecimento escolar”. Com a contribuição desses filósofos, voltaremos à questão sobre o “conhecimento escolar” como *meio* ou *fim* da educação.

Conhecimento e deliberação: os significados do conhecimento e a questão do “conhecimento escolar”

AULA

21

Meta da aula

Apresentar a relação entre conhecimento e deliberação, chamando a atenção para as diferentes formas de significar o conhecimento e o “conhecimento escolar”.

objetivos

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

1. identificar a concepção de conhecimento em Platão, Rousseau e Castoriadis;
2. refletir sobre o “conhecimento escolar”: conhecimento como meio ou como fim da educação.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, a nossa preocupação central foi apresentar o nascimento da escola pública considerando a importância que o conhecimento científico assumiu a partir do período da história da humanidade que chamamos Modernidade.

Essa apresentação foi desenvolvida em três momentos centrais. Em um primeiro momento, refletimos sobre as várias dimensões da educação: as dimensões natural, técnica, científica e política. Mais uma vez, chamamos a atenção para a impossibilidade de as dimensões natural, técnica e científica compreenderem o fenômeno educativo naquilo que o faz uma ação eminentemente humana, que é a criação, como autocriação e criação coletiva.

Para pensar o significado da educação, apresentamos a dimensão política. Tal dimensão ajuda a interrogar e a elucidar os sentidos atribuídos à existência, à vida e, conseqüentemente, à ação educativa.

Lembramos a relação que encontramos entre o conhecimento e o exercício da deliberação. O conhecimento é um dos caminhos para a elucidação, e a elucidação é importante para a realização da democracia. Sendo a construção da democracia um projeto que passa pela prática da deliberação comum, tal prática supõe que o indivíduo e a sociedade busquem argumentos que sustentem suas escolhas políticas.

Essa possibilidade que o humano tem de deliberar sobre o destino comum faz da escola um espaço político, na medida em que o conhecimento que é aí transmitido, ao contribuir para o processo de elucidação e para a participação na deliberação sobre a vida coletiva, é comum e compartilhado.

Em seguida, introduzimos a discussão sobre o “conhecimento escolar”, a partir da apresentação de uma questão para a reflexão filosófica sobre a ação educativa: esse conhecimento específico, ou seja, o “conhecimento escolar”, elemento mediador da atividade educativa, é instrumento para a formação ou o objetivo da ação educativa é transmitir o conhecimento?

No entanto, antes de tratarmos, objetivamente, da «resposta» a essa interrogação, trouxemos o debate sobre o “conhecimento escolar” definido como sendo o conhecimento comum, a formação básica fundamental para a prática democrática.

Nesta aula, vamos nos voltar para a introdução de alguns argumentos que podem nos ajudar a pensar, de forma indireta e mediata, duas questões que estão relacionadas com a discussão sobre o “conhecimento escolar”.

Uma dessas questões já apresentada na aula anterior é sobre os objetivos da ação educativa: *instruir* ou *educar*. Tal oposição tem marcado o debate

educacional a partir da Modernidade. Esse debate, no fundo, é sobre a finalidade da educação e sobre o que é ensinar.

A outra questão é sobre o nascimento da escola pública entendida como espaço de construção do projeto de autonomia individual e coletiva, oferecendo uma formação básica e comum a todos.

Vamos, então, continuar a nossa discussão sobre o significado do «conhecimento escolar» buscando as contribuições de Platão, Jean-Jacques Rousseau e Cornelius Castoriadis, com o objetivo de identificar alguns pontos em suas interrogações que nos ajudem a pensar não só o lugar atribuído ao “conhecimento escolar”, o lugar de *meio* ou de *fim* – *instruir* ou *educar* –, bem como alguns aspectos que nos permitam relacionar, de forma estreita, conhecimento e deliberação.

Nosso trajeto de apresentação começará na Antiguidade grega, com a reflexão de Platão. Em seguida, daremos um pulo para a Modernidade, quando consideraremos as idéias de Jean-Jacques Rousseau. Terminaremos a discussão sobre a relação conhecimento e deliberação com Cornelius Castoriadis, na contemporaneidade.

CONHECIMENTO E DELIBERAÇÃO: PLATÃO E O CONHECIMENTO COMO CONVERSÃO

Para pensar as principais interrogações desta aula – qual é a finalidade da atividade educativa e o que é ensinar –, vamos começar trazendo algumas ideias de **PLATÃO**, que, sem apresentar objetivamente essa indagação, nos ajuda a refletir sobre ela.

Nas obras *A República*, *Protágoras* e *Mênon*, Platão reflete sobre o significado do conhecimento humano, suas condições, suas finalidades e suas limitações. Ao pensar sobre essas questões, o filósofo grego traz alguns indícios do que pensa ser a educação, permitindo-nos reconhecer aspectos do seu pensamento educacional.

Na obra *Protágoras*, a educação é o ponto central. Nessa obra, Platão apresenta um diálogo entre seu mestre, o filósofo **SÓCRATES**, e o **FILÓSOFO SOFISTA PROTÁGORAS**. É um diálogo curioso, pois as posições e os argumentos se invertem ao final. O ponto central da discussão, nesse diálogo, é sobre a possibilidade de se ensinar a virtude. Essa discussão, atualmente, pode ser entendida como sendo sobre a possibilidade de se educar o cidadão.

PLATÃO

Filósofo grego nascido em 427 a.C. que morreu em 348 ou 347 a.C. Foi discípulo de Sócrates, e seu trabalho retoma as ideias de seu mestre, de quem guardava os ensinamentos.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Plat%C3%A3o>

SÓCRATES

Filósofo grego nascido em Atenas em 470 a.C. que morreu em 399 a.C. Pensador independente, valorizava a interrogação. Tinha um método de interrogação chamado “maieutica”. Por meio da maieutica, o filósofo mostrava a seu interlocutor as contradições do seu pensamento, levando-o à conclusão de nada saber. Não deixou nada escrito. Platão, seu discípulo, buscando resgatar o pensamento de Sócrates, escreveu seus ensinamentos.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3crates>

O termo **FILÓSOFO SOFISTA** refere-se aos pensadores cuja preocupação central era com as questões práticas da vida, valorizando especialmente a retórica, a oratória, o domínio do discurso, o poder da argumentação.

PROTÁGORAS

Filósofo grego nascido em Abdera, no século V a.C. É um dos filósofos sofistas.

O diálogo começa com Sócrates afirmando que é impossível ensinar a virtude. Protágoras, por sua vez, diz que é possível ensinar a virtude. No entanto, esse diálogo inicial termina em uma reviravolta, quando Sócrates afirma a possibilidade de se ensinar a virtude, ou, em nossos termos, educar o cidadão, e Protágoras nega qualquer possibilidade de ensinar os indivíduos a serem virtuosos.

Assim, inicialmente, Sócrates nega a possibilidade de se ensinar a virtude e Protágoras afirma a possibilidade de se ensinar a virtude. Com o desenvolvimento do diálogo, Sócrates passa a afirmar a possibilidade de a virtude ser ensinada e Protágoras termina negando que ela possa ser ensinada.

Estes três movimentos: o movimento de afirmação, a discussão e o movimento de negação são resultado de um trabalho cuidadoso e profundo de Sócrates no sentido de desconstruir conceitualmente os argumentos de Protágoras, reconhecido como o maior representante da filosofia sofista, à época. No texto de Platão, torna-se claro que Protágoras, cuja profissão era a docência, não era capaz de dizer o que ensinava e por que ensinava.

Nesse diálogo, está presente a forma como Sócrates pensa a educação. Esta, para Sócrates, é um processo de formação ética do indivíduo. Tal processo se realiza a partir da discussão e deliberação sobre a verdade.

Para que esse processo de formação ética do indivíduo aconteça, o que deve ser ensinado é a *epistême*, o conhecimento; ao mestre, cabe o ensino do conhecimento da verdade.

A *dóxa*, a opinião, não era para ser ensinada. O conteúdo do ensino a ser transmitido não pode ser a opinião, pois essa é uma ilusão. A opinião é a manifestação de um argumento que está baseado em informações imediatas; ela não traz elementos conceituais que permitam a busca e a discussão sobre a verdade.

Como discípulo de Sócrates, Platão entende o conhecimento da verdade como um instrumento central no processo de formação ética dos indivíduos e a ignorância como o mal maior da existência individual e coletiva.

Se, então, para Platão, a formação do homem virtuoso, ou seja, do cidadão, depende do conhecimento da verdade, é preciso discutir as possibilidades e as maneiras de conhecer.

Com esse entendimento, Platão afirma que o conhecimento da verdade não é resultado de um trabalho técnico, prático, mas é produto de uma razão que se interroga e se indaga constantemente e que faz dessa atividade de questionamento um ideal de vida, uma *paixão*.

Conhecimento, então, para Platão, implica modificação da vida: conhecimento é interrogação como norma de vida. Conhecer é *converter* a interrogação em atitude da existência humana. É *paixão*.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Como Platão entende o conhecimento? Qual o lugar que Platão atribui ao conhecimento?

COMENTÁRIO

Para responder essas duas questões, em redação própria, você deverá apresentar e desenvolver a ideia de Platão que trata o conhecimento como um empreendimento de **conversão**. O conhecimento **converte** a busca da verdade em um ideal de vida, em uma *paixão*, e concluir que para Platão o conhecimento da verdade é condição para a existência humana.

O substantivo **EMANCIPAÇÃO** significa libertação, independência.

IDEÁRIO

Termo que significa o conjunto das ideias, dos valores, dos princípios que orientam a organização da vida individual e coletiva.

O substantivo

FETICHISMO significa admiração exagerada, irrestrita, incondicional por uma pessoa ou coisa, atribuindo poder sobrenatural ou mágico, adorando e cultuando as pessoas ou coisas.

MAZELA

Significa ferida, doença, enfermidade, aborrecimento, mancha, nódoa na reputação, aquilo que aflige, aquilo que consome.

CONHECIMENTO E DELIBERAÇÃO: JEAN-JACQUES ROUSSEAU E O AUTOCONHECIMENTO

Toda a defesa que Platão faz do conhecimento, pensando o conhecimento como exigência para a formação do cidadão, não significa que ele pretenda que o conhecimento seja acessível a todos os homens.

Esse ideal de universalização de acesso ao conhecimento só vai acontecer no período do Iluminismo. No momento das Luzes, o acesso ao conhecimento se torna, não só uma necessidade universal, mas, principalmente, um projeto político. A possibilidade de acesso ao conhecimento é fundamental para a existência do espaço comum e para os processos de **EMANCIPAÇÃO** humana. Vai caber, então, à Escola pública, garantir essa formação básica e comum.

Para o **IDEÁRIO** iluminista, a formação do *cidadão* compreende o conhecimento, a instrução da razão. Se o projeto é o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva, só com o conhecimento, o indivíduo tem condições do exercício pleno da cidadania.

Esse projeto de valorização da razão e do conhecimento leva à valorização da ciência e da técnica. O **FETICHISMO** da ciência e da técnica vai tornar legítima a dominação dos “especialistas” em política, em economia, em educação etc.

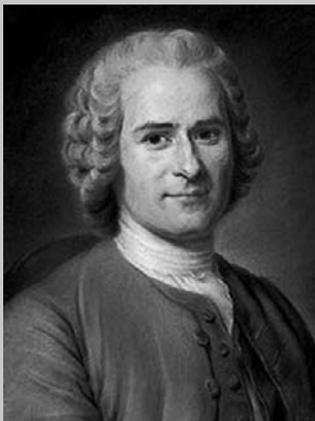
No entanto, esse projeto não nasceu com esse propósito. Inicialmente, a defesa do conhecimento, como condição de libertação e emancipação, tinha um compromisso explícito com a construção de uma sociedade democrática, portanto, com a definição de uma nova sociedade e de um novo homem para um novo mundo.

Naquele contexto, o conhecimento aparecia como possibilidade de libertar o homem e a sociedade das suas **MAZELAS** e fracassos. A esperança na capacidade transformadora do conhecimento era profunda. A confiança na potencialidade da razão e do conhecimento levava à afirmação da possibilidade de a razão aperfeiçoar a espécie humana ao longo da sucessão das gerações humanas.

No entanto, como é próprio da existência humana, tal fé, tal expectativa não era o sentimento de todos os pensadores. Alguns pensadores entenderam e chamaram a atenção para os limites da racionalidade humana. Um desses foi Jean-Jacques Rousseau, que nos apresenta uma forma particular de entender o conhecimento na formação dos indivíduos.

Jean-Jacques Rousseau foi um pensador suíço. Nasceu em Genebra em 1712 e morreu em Ermenonville, França, em 1778. Suas obras mostram a sua preocupação com a vida do homem em sociedade. Segundo Japiassu e Marcondes, seus temas principais são:

- a) o homem é, por natureza, bom: é a sociedade que o corrompe; quer dizer: a sociedade não é, por essência, corruptora, mas somente certo tipo de sociedade, isto é, aquela que repousa na afirmação da desigualdade natural dos homens, oprimindo a maioria em proveito de uma minoria privilegiada;
- b) o estado de natureza é um estado primordial onde o homem vive feliz, em harmonia com o mundo e na inocência, não havendo necessidade de sociedade: o social não tem sua norma na natureza, mas no homem; a passagem da natureza à sociedade é puramente contingente, é uma causalidade puramente externa que o induz a isso;
- c) o homem difere essencialmente dos outros seres naturais e animais por sua perfectibilidade: o problema, para ele, consiste em encontrar uma forma de sociedade na qual possa preservar sua liberdade natural e garantir sua segurança;
- d) para solucionar esse problema, Rousseau propõe o "contrato social" (2006, p. 243). Suas principais obras são: *Discurso sobre as ciências e as artes*; *Discurso sobre a origem da desigualdade*, *O contrato social*.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau

No campo da educação escreveu uma obra intitulada *Emílio ou da Educação*, onde ele afirma a crença na bondade natural do ser humano e atribui à civilização a responsabilidade pela origem do mal. A tarefa da educação é estimular a bondade natural como forma de proteger o indivíduo da influência corruptora da sociedade.

Segundo Rousseau, a inteligência humana é limitada. Por isso, ele sugere que nenhum homem sabe tudo e, nem mesmo, sabe totalmente o pouco que os homens sabem.

Essa ideia é uma oposição clara ao ideário iluminista. Ela recusa, objetivamente, a crença irremediável nas possibilidades e potencialidades da razão bem como nega o projeto **ENCICLOPEDISTA**.

ENCICLOPEDISTA

Adjetivo; diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos. O projeto enciclopedista foi desenvolvido no século XVIII, por Diderot, d'Alembert, Montesquieu, Voltaire, entre outros, na França, com o objetivo de reunir em uma obra intitulada *Encyclopédia* o conjunto de conhecimentos da humanidade.

Contudo, Rousseau, apesar de sua crítica irrestrita ao ideário iluminista e aos poderes inabaláveis da razão, reconhece certa contribuição do conhecimento para o bem-estar da humanidade. A partir desse pressuposto, o pensador suíço propõe uma adesão seletiva ao conhecimento.

Assim, numa oposição radical ao discurso não só iluminista, mas também, e, em especial, ao modelo platônico de valorização do conhecimento, Rousseau apresenta uma proposta totalmente contrária: vai descon siderar a importância do conhecimento e da razão, e afirmar a importância da **ignorância**, que, segundo ele, não prejudica a humanidade.

Quando Rousseau fala em *ignorância*, ele não está se referindo ao homem que desconhece, mas ao saber de um determinado modelo de homem, que é o *bom selvagem*.

Partindo de um discurso crítico à impostura, falsidade, injustiças e dominações resultantes da importância exagerada que os filósofos atribuíram à razão e ao conhecimento, Rousseau afirma que não é a natureza humana que precisa ser corrigida, mas a ação humana que demanda reparação. E essa reparação deveria ser realizada pela educação.

Para Rousseau, o homem, em seu estado natural, não age pela razão, mas pelos instintos naturais. Esse tipo de conhecimento, longe de ser nocivo à sociedade, longe de contribuir para os fracassos da vida social, para a desigualdade, para as disputas e para as injustiças, contribui para a formação de outro modelo de homem e de sociedade.

Nesse processo de uma nova formação social, Rousseau afirma a importância de uma educação dos sentidos, dos sentimentos, dos afetos, da sensibilidade, dos ideais. Uma educação que aceite os mitos, as crenças, os heróis, os modelos.

E também uma educação que reconheça a curiosidade como uma qualidade natural do homem, contribuindo para o aperfeiçoamento da condição de humano. Curiosidade não só no sentido de conhecer o desconhecido, mas, também, no sentido de interrogar o instituído socialmente e interrogar a sua *própria natureza*, em outras palavras, se **AUTOCONHECER**. Interrogação que não nasce dos livros, mas de sua própria experiência.

AUTOCONHECER

Ação de conhecer a si mesmo, de conhecer as próprias características, sentimentos, inclinações; de ter consciência de si.

O pensamento de Rousseau nos mostra, então, uma crítica às verdades instituídas. Considerando a vida social, o pensador suíço afirma que os males vêm da ação humana. Essa ação mostra, de forma indireta, o modelo que orientou a construção da condição de humano.

A partir daí, Rousseau sugere que a humanidade foi definida com base no modelo da dominação de uns sobre os outros, modelo que nega a liberdade humana de cada homem ser sua própria referência, não admitindo, portanto, a liberdade de cada indivíduo se constituir contra os costumes, as pressões sociais, a opinião do outro.

Frente a essas condições, Rousseau apresenta a educação como sendo um processo de preparação dos indivíduos, por meio do conhecimento, entendido como *autoconhecimento*, para a liberdade e para a deliberação ética, tendo por base a adesão interior a valores que o indivíduo livremente escolheu.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

2. O que é o conhecimento, para Rousseau?

COMENTÁRIO

Para responder a essa questão, a partir de uma redação própria, você deverá trabalhar a ideia da educação dos sentimentos como educação que valoriza a curiosidade sobre o mundo, afi envolvendo o próprio indivíduo.

CONHECIMENTO E DELIBERAÇÃO: CORNELIUS CASTORIADIS E O CONHECIMENTO COMO AUTONOMIA

Agora, vamos considerar as ideias de um pensador contemporâneo, Cornelius Castoriadis, que, diferente de Platão e Rousseau, vai nos trazer outra forma de significar o conhecimento, nos ajudando a pensar os sentidos do “conhecimento escolar”.

Diferente do entendimento de Rousseau, mais próximo da reflexão de Platão, embora com diferenças fundamentais, Castoriadis atribui ao conhecimento e, conseqüentemente, ao «conhecimento escolar» um lugar de destaque na organização da vida social.

Para Castoriadis é o conhecimento que define o caráter democrático de uma sociedade. O conhecimento tem essa possibilidade, pois ele nos permite romper as barreiras das verdades instituídas, ao mesmo tempo em que ele significa a possibilidade da interrogação sobre as questões da existência humana. Ao se apresentar como rompimento e como indagação, o conhecimento tem condições de assumir compromissos com o projeto de autonomia individual e coletiva.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

3. Por que Castoriadis argumenta que o conhecimento define uma sociedade democrática?

COMENTÁRIO

Para responder a essa questão, a partir de uma redação própria, você deverá recuperar os argumentos apresentados por Castoriadis e indicados no começo dessa seção.

Na reflexão de Castoriadis, a sociedade em sua complexidade, ou seja, a sociedade como manifestação de valores, formas, necessidades, organizações, afetos, é uma criação humana, isto é, é produto da deliberação humana. Certamente, a sociedade não é criação de um indivíduo, mas de um coletivo que a forma.

No entanto, ao longo da história das sociedades, essa capacidade de criação humana tem sido encoberta e a criação tem sido atribuída a razões fora da sociedade e fora do humano: Deus, natureza, tradição, entre outras. Tal atribuição se traduz na renúncia humana e social, na alienação; ao poder de deliberar e de estabelecer livremente seus valores e suas regras. A negação desse poder leva à condição de **HETERONOMIA** individual e coletiva.

Mas, da mesma forma que os homens individualmente e em sociedade constroem sua situação de heteronomia individual e coletiva, eles podem construir sua condição de emancipação, de autonomia.

Historicamente, identificamos dois momentos que mostram tentativas sociais de realização de um projeto de autonomia: na Grécia Antiga, séculos V a VI a.C. e no século XVIII, com a Revolução Francesa. O que marca esses dois momentos é a tentativa de construção de um projeto de autonomia: a **DEMOCRACIA POLÍTICA**.

Nesse projeto, o compromisso do conhecimento é contribuir para a elucidação do significado da existência social. Certamente, essa tarefa, ou seja, a tarefa de elucidação, de forma nenhuma substitui a tarefa de participação social.

O que o conhecimento pode fazer no processo de construção de uma sociedade autônoma é fornecer elementos de pensamento que se constituem em argumentos para os cidadãos no processo de deliberação sobre o destino comum de uma coletividade. Tais ideias nos levam a concluir que, em uma afirmação mais direta e convicta, não existe democracia sem conhecimento.

Entender o conhecimento como condição fundamental para a democracia é reconhecer que, nas sociedades democráticas, o conhecimento, fundamental e indispensável para a participação social dos indivíduos, precisa ser definido pelo conjunto dos indivíduos e não pode ser atribuição de especialistas ou grupo de elite. E, ao mesmo tempo, é preciso que o conjunto da sociedade tenha acesso igual e garantido ao conhecimento, pensado como instrumento de democratização.

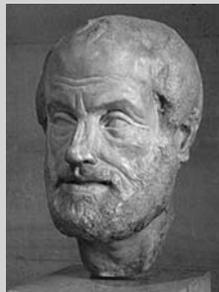
HETERONOMIA

Condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do outro, sem participar dos processos de deliberação, a lei a que deve se submeter; é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade de se sujeitar à vontade de outrem.

O substantivo **DEMOCRACIA** vem das palavras gregas *demos*, que significa *povo*, e *kratos*, que significa *poder*. Então, *poder do povo*. Atualizando seu sentido, democracia é o regime político no qual a soberania e o poder pertencem ao povo, ao conjunto dos cidadãos e são exercidos com base no sufrágio universal, isto é, com base no voto, como expressão, manifestação da discussão e da deliberação comuns.

ARISTÓTELES

Filósofo grego nascido em Estagira, Macedônia, em 384 a.C. e morreu em 322 a.C. na Eubeia. Foi discípulo de Platão.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles>

Por ESTADO

MODERNO entende-se o conjunto organizado de instituições – políticas, jurídicas, administrativas, executivas, entre outras – administrado por um governo e ocupando um território próprio e independente, que nasceu no período da Modernidade. Esse conjunto – Estado moderno – é diferente de outros modelos de organização social.

Entender o conhecimento como um bem comum, como faz Castoriadis, é, na verdade, trazer a reflexão de **ARISTÓTELES** sobre a justiça.

Para Aristóteles, justa é a sociedade que divide seus valores e bens sociais, os bens do domínio da participação, de forma igual para todos, não permitindo a apropriação privada de nenhum bem social. E o conhecimento é um desses bens que está entre aqueles que é partilhado socialmente. É um desses bens que não pode ser apropriado de forma privada, por ninguém.

Nesse sentido, podemos dizer, a partir de Castoriadis, que, em uma sociedade democrática, a atividade política supõe a criação das condições para que todos tenham acesso ao bem comum, que são os valores, a cultura, a educação e o conhecimento, entre outros.

O que Castoriadis nos ajuda a entender é que o conhecimento e sua versão de “conhecimento escolar” não são questões puramente epistemológicas ou científicas. Elas são, também, questões eminentemente políticas e que historicamente estão associadas à definição da democracia política.

Como sabemos, ao longo da história da humanidade, a ideia de cidadania vem sendo redefinida na medida em que se tem ampliado essa condição de cidadão a todos os indivíduos.

Chegando ao modelo da democracia moderna, a exigência de socialização dos bens participáveis dá origem ao projeto da escola pública. A Escola pública, instituição cuja tarefa básica é a transmissão do conhecimento, se inscreve no rol dos bens participáveis, a que todos os indivíduos, agora, cidadãos de um novo Estado, o **ESTADO MODERNO**, têm direito.

CONCLUSÃO

Considerando o significado do conhecimento para Platão, Jean-Jacques Rousseau e Cornelius Castoriadis, podemos entender o «conhecimento escolar» como sendo uma das condições da sociedade moderna para a participação dos cidadãos na deliberação dos destinos comuns, na construção da autonomia coletiva.

Por meio do conhecimento, todos teriam iguais condições de participar da criação e da gestão do espaço comum, do destino comum.

Mas podemos entender o “conhecimento escolar”, também, como sendo o objetivo atribuído pela sociedade ao processo educativo. O “conhecimento escolar” ajuda todos os indivíduos a interrogar, a indagar os sentidos da própria existência, buscando identificar aqueles que nos foram atribuídos, aqueles que construímos no espaço da vida social e aqueles que podem nos fazer tentar outro sentido para a nossa existência, realizando o projeto de autonomia individual, sobre o qual se concretiza o projeto de autonomia coletiva.

Assim o “conhecimento escolar” é, ao mesmo tempo, *meio* e *fim*. *Meio* no projeto de construção de uma sociedade justa, democrática e autônoma; *fim* no projeto de construção da autonomia individual, experiência que é a base para o projeto coletivo.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Na sua opinião, o conhecimento é *meio* ou *fim* do processo educativo? Justifique.

RESPOSTA COMENTADA

Para responder essa questão, você deverá, a partir de uma redação própria, manifestar suas ideias, que podem concordar ou discordar das ideias apresentadas na nossa aula. Trata-se, portanto, de um exercício de expressão escrita da sua reflexão.

RESUMO

O pensamento de Platão, Jean-Jacques Rousseau e Cornelius Castoriadis nos ajuda a elucidar o significado do conhecimento.

Para Platão, o conhecimento é *conversão* na medida em que faz da busca pela verdade um ideal de vida.

Rousseau entende o conhecimento como autoconhecimento, uma vez que, ao voltar a interrogação para a sua própria natureza, o indivíduo pode negar os valores que lhe foram interiormente instituídos e aderir aos valores que ele escolheu.

Castoriadis pensa o conhecimento como uma condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática, pois permite romper com aquilo que foi instituído e interrogar a existência e suas condições. O rompimento e a interrogação são condições de construção do projeto de autonomia individual e coletiva.

Platão, Rousseau e Castoriadis: fundamento para as seguintes conclusões:

- As finalidades da ação educativa são, ao mesmo tempo, *instruir* os indivíduos como forma de os qualificar para a construção da autonomia e educar os indivíduos para a democracia.
- Ensinar é não só transmitir o “conhecimento escolar”, mas, atribuir, individual e coletivamente, sentidos ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.
- A relação escola pública e “conhecimento escolar” aparece como uma relação necessária ao projeto de autonomia, projeto de construção de uma sociedade democrática.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos discutir a questão da formação do professor, interrogando os objetivos dos processos de formação: formar o educador ou o especialista.

Formação do professor: a questão do especialista e do educador

AULA

22

Meta da aula

Apresentar o debate sobre a formação do professor como especialista ou educador, trazendo argumentos que justifiquem a opção pela formação do educador.

objetivos

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

1. identificar as duas propostas de formação do professor;
2. caracterizar cada uma dessas dimensões;
3. analisar a formação do professor a partir do debate sobre a cidadania.

INTRODUÇÃO

Na Aula 21, apresentamos alguns argumentos dos pensadores Platão, Jean-Jacques Rousseau e Cornelius Castoriadis que nos ajudam a pensar o debate, nascido a partir da Modernidade, sobre os objetivos da ação educativa, *instruir e educar*.

Esse debate diz respeito não só aos fins da educação e à definição do que é ensinar, mas também à relação entre conhecimento e deliberação e ao nascimento da escola pública como uma instituição democrática, uma vez que está compromissada com o oferecimento de uma formação básica comum a todos. Começamos considerando alguns aspectos do pensamento de Platão; em seguida, trabalhamos as ideias de Jean-Jacques Rousseau e terminamos a discussão sobre a questão da relação conhecimento e deliberação com Cornelius Castoriadis.

Na nossa aula de hoje, vamos discutir a questão da formação do professor, buscando pensá-la a partir da natureza dessa formação. A discussão filosófica dessa questão vai nos levar para o debate sobre o papel do professor no processo educacional: o professor é um especialista ou é um educador. Esse debate traduz, no fundo, a concepção de docente sobre a qual se sustentam as ações educativas, educacionais e políticas.

Em oposição à concepção que pensa o professor como um especialista, vamos argumentar que a formação docente, mais do que transmitir teorias, técnicas e métodos pedagógicos, compreende o exercício da autonomia. Ao poder pensar por si só, criar, individual e coletivamente, sentidos para a sua ação, discutir e participar da deliberação sobre a sua ação, o professor concretiza princípios fundamentais da sociedade democrática: a igualdade política e a cidadania como pertencimento.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Para iniciar a nossa discussão, vamos trazer a questão do fracasso escolar, que tem sido, de uma forma ou de outra, relacionada à temática da formação do professor.

A questão do fracasso escolar é **RECORRENTE** na discussão educacional brasileira. Ela sempre aparece nos discursos dos políticos e das autoridades responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos, e é sobre a superação desse fracasso que estratégias políticas são pensadas e implementadas, seja no nível macro, seja no nível micro de

RECORRENTE

Adjetivo que diz respeito a uma situação que sempre volta, que sempre retorna, que torna a aparecer depois de ter desaparecido, estando, portanto, sempre presente.

planejamento. É para superar esse fracasso que soluções são elaboradas e apresentadas, especialmente nos períodos pré-eleitorais.

Nesse processo de busca de solução, seguindo o procedimento médico de atendimento à saúde, o primeiro passo é fazer o “DIAGNÓSTICO” do problema e localizar sua causa, que, na maioria das vezes, é identificada em um único fator.

Em seguida, definir o “remédio” para a solução da “doença”, para a superação da situação de mal-estar que está acometendo o “paciente”, que, no nosso caso específico, é a sociedade.

A partir dos anos 1990, mais ou menos, apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas objetivamente e vivenciadas no cotidiano social imediato, tais como desagregação familiar, experiência de violência física e simbólica, falta de condições adequadas de habitação, ausência de infraestrutura nos locais de moradia, precariedade dos serviços de atendimento às necessidades básicas, subemprego ou desemprego, baixos salários, situações de exclusão social e, apesar da existência de condições escolares não adequadas para o desenvolvimento da atividade formativa e instrutiva, de dificuldades experimentadas no dia a dia das salas de aula, da degradante situação do ensino público no país, das péssimas condições de trabalho e da ausência de um plano de carreira que valorize a atividade docente, é o professor que tem sido responsabilizado pelo fracasso escolar.

DIAGNÓSTICO

Termo que faz parte do nosso cotidiano, especialmente no cuidado com a nossa saúde. Vamos ao médico para fazer um diagnóstico, ou seja, para que ele procure, a partir do que dissemos, a partir do que ele vê, ouve e sente, e a partir de um conjunto de sintomas, a natureza e as causas do mal que estamos sentindo.

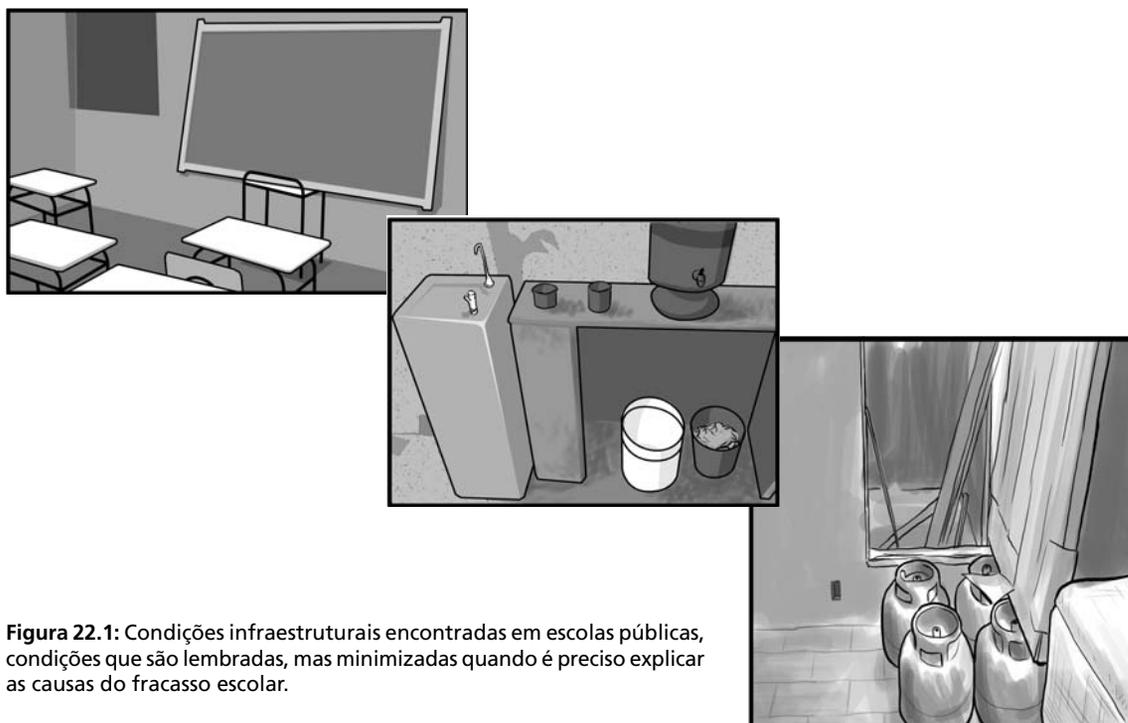


Figura 22.1: Condições infraestruturais encontradas em escolas públicas, condições que são lembradas, mas minimizadas quando é preciso explicar as causas do fracasso escolar.

O professor torna-se responsável pelo fracasso escolar uma vez que sua formação não foi suficiente e satisfatória. Todas as condições sociais e econômicas concretas são esquecidas.

E, mais do que isso, é esquecido que o professor foi formado em um sistema escolar recomendado, legitimado e oficializado pelas mesmas autoridades educacionais, administrativas e políticas que afirmam não só a fragilidade da formação docente bem como denunciam a formação docente como a responsável pelo fracasso de crianças, jovens e adultos.

Então, depois de diagnosticada a causa do problema do fracasso escolar, a sua solução exige investimentos financeiros públicos, buscando a melhoria dos aspectos que são os obstáculos à escolarização e à educação.

Considerando os problemas encontrados na formação docente, a alternativa que se apresenta é a promoção de condições para a melhoria dessa formação, ou seja, a criação de oportunidades de capacitação docente.

Projetos de melhoria da formação acadêmica e pedagógica do professor são elaborados, propostos e implementados, envolvendo não só atividades de formação e consolidação de conteúdos acadêmicos, bem como atividades de formação pedagógica, buscando oportunizar ao professor o acesso às teorias pedagógicas e ao conhecimento dos métodos, técnicas e tecnologias mais avançadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Teoria, métodos, técnicas e tecnologias que, supostamente, capacitarão o professor para o exercício docente.

Embora entendendo a necessidade e a importância da capacitação docente como uma, mas não a única, iniciativa para diminuir os índices do fracasso escolar, o exercício da reflexão filosófica nos leva a questionar a ideia de que o bom professor é aquele que domina as teorias, os métodos e as técnicas definidas no âmbito das instituições universitárias e escolhidas por autoridades políticas educacionais, que estão “longe” do espaço da sala de aula e da escola como instituição de formação.

O questionamento dessa ideia sugere uma proposta contrária, afirmando que a capacitação do professor supõe o desenvolvimento da consciência de sua autonomia, ou seja, da condição própria a cada ser humano que o qualifica a pensar por si próprio e a criar, individual e coletivamente, os sentidos de sua ação, deliberar sobre os destinos de sua existência e participar da deliberação sobre os destinos comuns.

Essa consciência é a condição para o homem assumir e realizar o seu processo de autoformação.

Ao apresentar a formação do professor como uma questão de consciência da autonomia, é transferida para o docente a responsabilidade de dizer o que está faltando, na sua formação, para o exercício digno da tarefa pedagógica. A desconsideração desse princípio, na verdade, transforma o processo de formação e qualquer ação pensada para o outro, dirigida ao outro e deliberada por terceiros em um projeto de alienação.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 2

1. A partir da construção de um quadro comparativo, apresente as possíveis propostas de formação docente e faça um resumo de suas características.

Propostas de formação docente	Características

COMENTÁRIO

Para responder a esta questão, você deverá preparar um quadro no qual você identifique as possíveis propostas de formação docente e indique, a partir de um resumo próprio, suas características. A proposta de formação do docente como especialista é caracterizada pelo domínio das teorias, dos métodos e das técnicas de ensino. Por sua vez, a proposta de formação do docente como educador é caracterizada pelo desenvolvimento da consciência da autonomia, da possibilidade de criar os sentidos da ação educativa.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A QUESTÃO DA CIDADANIA

Afirmar que a formação da consciência da autonomia é um ponto importante na formação docente traz, para o debate sobre a formação do professor, outra questão: a da cidadania.

Mas onde e quando se insere a questão da cidadania quando a reflexão é sobre a formação do professor?

A questão da cidadania surge quando afirmamos que a formação do professor não compreende, unicamente, a transmissão e o domínio de teorias, técnicas e métodos de ensinar, mas está fundada, também, na consciência de sua autonomia.

Certamente não estamos falando da cidadania entendida como condição jurídica formal de cada indivíduo preparado no sistema escolar, portador de direitos e deveres, ideia de cidadania que, de alguma forma, está presente na forma de pensar dominante na sociedade. Estamos falando de outra ideia de cidadania: a cidadania como participação na discussão e deliberação sobre o bem comum, sendo, portanto, ao mesmo tempo, *produto* e condição para a autonomia.

Em linhas bem gerais, podemos identificar a ideia de cidadania como sendo uma prática de sujeitos autônomos, isto é, sujeitos que são capazes de *pensar o significado da existência individual e coletiva por si só* e que só *podem atribuir o significado à existência individual e coletiva* com o outro. Cidadania e autonomia são projetos individuais e coletivos. Como prática, a cidadania é exercício de reflexão, discussão e deliberação.

A história da cidadania mostra que o povo grego, povo que inventou a prática da cidadania, nunca se preocupou em definir o que é cidadania, pois, no fundo, ela é uma prática própria de um tipo de sociedade: a sociedade democrática.

Isso nos leva a entender que, se cidadania e autonomia formam um círculo, sendo ao mesmo tempo *produto* e condição, um terceiro elemento será fundamental nesse círculo.

Esse elemento torna possível a existência da cidadania como prática de sujeitos autônomos e, ao mesmo tempo, depende, para sua existência, da cidadania e da autonomia. Esse terceiro elo do círculo é a democracia política definida como sistema de igualdade política.

A democracia é um regime político, não somente no sentido de organização política de uma nação, mas no sentido de organização da vida comum, onde todos são politicamente iguais, onde não existe o «especialista» em política, onde a condição de participação não está no diploma que o indivíduo tem, mas na condição de viver em uma sociedade, em uma coletividade, onde todos são politicamente iguais.

Essa igualdade capacita todos os cidadãos a participarem das assembleias, manifestando suas ideias, defendendo suas propostas e deliberando sobre o destino da vida comum, com o *outro*. A possibilidade de resolver com o *outro* a existência comum não garante que as decisões democráticas sejam as melhores, mas, certamente, faz dessas decisões as mais legítimas.

Essa condição de vida com o *outro* faz da cidadania *pertencimento* a uma comunidade, *pertencimento* a uma comunidade que é, antes de mais nada, uma comunidade política, isto é, uma comunidade de discussão e deliberação sobre o destino comum. Assim, não é possível a existência da cidadania sem o *outro*.

No entanto, como já foi lembrado, essa condição de *pertencimento* não é, de forma alguma, resultado do domínio de um conhecimento, ou seja, não decorre do fato de o indivíduo ser um profissional especialista.

O *pertencimento* é resultado de uma prática que, certamente, educa, ensina e permite o domínio de um saber: o saber político. Esse saber é construído no espaço da vida comum.

Na sociedade grega, a cidadania era uma prática de reflexão, discussão, deliberação e, conseqüentemente, criação, que envolvia todos os cidadãos, os membros da **POLIS**.

Na *polis*, o cidadão era educado para a vida política. O título de *cidadão* era atribuído aos que participavam do processo de criação da comunidade política, que, para o povo grego, era seu maior bem. Os *cidadãos* eram aqueles que participavam da criação da comunidade política, ou seja, *cidadãos* eram os que criavam as leis e as instituições, fundamentais para a vida comum.

Esse ato de criação só pode ser realizado plenamente se existe uma prática de autonomia, ou seja, se cada membro da comunidade política, se cada *cidadão* for capaz de se **AUTODETERMINAR** e, ao mesmo tempo, for capaz de participar da deliberação sobre os destinos da vida comum.

POLIS

Termo de origem grega e que significa cidade, espaço, lugar da vida comum.

AUTODETERMINAR

Significa a decisão por si mesmo, a livre escolha do próprio destino, a determinação do sujeito sobre si, a condição de cada indivíduo de determinar sobre si.

Essa participação efetiva na discussão e deliberação comuns, na criação dos significados da ação humana e das condições concretas da vida política, ou seja, essa exigência da cidadania e garantia da democracia de que todos podem se manifestar sobre o que pensam ser o justo, sobre o que entendem ser a verdade e sobre o que acreditam ser o legítimo mostra que, no que diz respeito à vida política, as verdades e os sentidos não são dados por entidades sobrenaturais, por tradição, e nem mesmo por «especialistas».

As verdades e os sentidos são construções, criações dos indivíduos em sua existência comum. E mais ainda, mostra que não se pode pensar uma teoria acabada de cidadania, pois a cidadania vai sendo construída na sua prática, que é, necessariamente, uma prática comum.

No entanto, a ideia grega que entende a cidadania como *per-tencimento* a uma comunidade política, isto é, *pertencimento* a uma comunidade de discussão, deliberação e criação comum, ao longo da história, foi abandonada.

Essa ideia é diferente de outra forma de pensar que afirma ser a política uma ação de especialistas e que entende a cidadania ou como um conjunto de direitos e deveres instituídos, ou como a inserção no mundo do trabalho ou como a participação no mercado de consumo.

Assim, em um determinado momento da história da sociedade, cidadão é aquele que possui direitos e deveres. Posteriormente, é reconhecido nessa categoria social o trabalhador, e, nas sociedades contemporâneas, o cidadão é o consumidor.

Esses sentidos perdem a conotação política do termo na medida em que não são sustentados pela ideia de igualdade entre os indivíduos – princípio da democracia – e passam a valorizar as diferentes condições de inserção na vida comum, com especial destaque para a valorização do conhecimento como exigência para a participação da vida comum.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A CRIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A partir do entendimento do exercício da cidadania como possibilidade daqueles que dominam um conhecimento, a instrução passou a ser condição para a participação na vida política. Certamente essa forma de entendimento nega o que se pensava sobre a cidadania, a prática da cidadania e a educação para a vida política, na Antiguidade.

O argumento em defesa da criação de uma instituição especializada em formar para a cidadania está fundado na ideia de que primeiro é preciso saber o que é cidadania, para depois ser cidadão.

No contexto desse entendimento, foi criada a escola pública, instituição capaz de preparar os indivíduos para a prática da participação na vida política a partir de uma teoria, de um conhecimento sistematizado sobre o que é cidadania. Essa preparação compreende, portanto, a aprendizagem do conceito de cidadania.

Nesse sentido, a cidadania será exercida após o domínio do conhecimento técnico, especializado, conhecimento que foi elaborado pelos especialistas em política sobre o que é a cidadania, o que é ser cidadão.

Essa forma de pensar a aprendizagem da cidadania transforma a cidadania em uma condição *dada* pelo outro. Já que essa condição foi *dada* pelo outro, o indivíduo não participa da sua criação. A cidadania não é, portanto, uma criação da prática de autonomia que caracteriza a vida democrática.

É, então, com o compromisso de ensinar a cidadania, de ensinar o que é ser cidadão, ou seja, de socializar o indivíduo para a vida em comum, que é criada a escola pública.

Essa socialização, na Antiguidade, acontecia por meio de valores e significados criados e instituídos pela sociedade. Assim, dentro da lógica que entende a cidadania como uma ação de conhecimento, a escola pública, como uma criação política da Modernidade, que valoriza o conhecimento científico, elaborado, instituído e especializado, torna-se uma instituição marcada pela preocupação com a transmissão de um conhecimento universal e deixa de lado a experiência da autonomia e da construção da democracia. A socialização dos indivíduos será, então, para valores que não foram criados pela participação na vida política, mas que foram elaborados por «especialistas».

Esse projeto de formação escolar do cidadão transformou a educação em uma ação especializada. A educação do cidadão deixou de ser um exercício de reflexão e deliberação individual e coletiva sobre a existência comum – criação docente – e passou a ser um projeto para o qual se exigia conhecimento especializado e hierarquizado. A formação do cidadão deixou de ser realizada na prática e passou a ser uma questão de conhecimento; deixou de ser “criação” e passou a ser “aceitação”.

CONCLUSÃO

Certamente, a escola é um lugar de conhecimento. Essa discussão não pretende negar tal compromisso da educação escolar.

No entanto, o que não se pode deixar de criticar, a partir da referência da cidadania, é a forma de lidar com esse conhecimento.

A educação é uma ação política. Tudo que lhe diz respeito é construído pelos humanos em sociedade, no exercício da sua autonomia, e a escola pública é uma instituição democrática, garantindo uma formação básica comum a todos.

Transferir para o «especialista» a possibilidade de definir, regular e planejar a ação educativa é encobrir a natureza política da ação educativa, transformando-a em uma ação técnica, e é desqualificar a função docente fazendo com que a atividade docente se limite a “aplicar corretamente” aquilo que foi pensado, discutido e deliberado por *outros*.

Entender a ação docente como uma ação técnica não considera que a experiência cotidiana docente mostra que ser professor compreende não só a transmissão de um conhecimento elaborado e sistematizado, mas consiste no exercício da deliberação. Exercício que se realiza quando, a cada momento da ação pedagógica, o professor cria, individual e coletivamente, para si, para o *outro* e para o grupo de alunos, um significado para ação educativa.

Porém, sem ter como perspectiva a ideia da criação docente, muitos especialistas, envolvidos na busca de solução para a realidade do fracasso escolar, afirmam a necessidade da formação teórica e técnica.

A atividade docente, como ação de criação de sentidos para si e para o outro, exige o exercício da autonomia: autonomia de interrogar o instituído, de pensar e de criar o projeto educativo.

Certamente, o conhecimento teórico é fundamental na formação do professor, mas, sem a prática da autonomia, a teoria não pode garantir a construção de uma experiência comum.

No entanto, é importante precisar a ideia de autonomia na prática cotidiana do professor: a autonomia não pode ser entendida como a liberdade de fazer o que quiser, como quiser e quando quiser, mas deve ser entendida como o compromisso de *prestar contas* ao aluno, ao colega e à sociedade. Tal compromisso é próprio de uma função pública e o professor exerce uma função pública. Esse compromisso é que faz da educação e da cidadania, uma criação comum.

Sem a autonomia entendida como exercício de pensamento e ação próprios, construídos na vida comum, e entendida como compromisso de *prestação de contas*, a educação será uma ação especializada e a cidadania será um discurso teórico.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 3

Para consolidar sua reflexão, é fundamental que você faça uma síntese, com uma redação própria, do seu entendimento sobre a relação apresentada nessa aula entre a formação do professor, a condição de cidadania e a existência da escola pública.

COMENTÁRIO

Para desenvolver essa atividade, você deverá escrever, com suas palavras, como entendeu a relação que foi feita entre a formação do professor, a cidadania e a escola pública.

Alguns pontos devem ser considerados na sua reflexão: a formação do professor supõe não só a formação técnica para o exercício da atividade docente, mas, também, a formação para a autonomia de pensamento que contribui para a participação no debate e na deliberação sobre os destinos da vida comum, participação que é fundamental para a ação de cidadania. No entanto, a criação da escola pública, na Modernidade, veio enfatizar a importância da formação técnica especializada, baseada no domínio de um determinado conhecimento, para o exercício da cidadania.

RESUMO

Dois modelos de capacitação do professor para o exercício da atividade educativa:

1. formação do especialista: realização de atividades de formação e capacitação, por meio da garantia do acesso ao conhecimento teórico, aos métodos, às técnicas e às tecnologias mais modernas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
2. formação do educador: ênfase nos processos de formação e de autoformação, por meio da prática da reflexão filosófica. A reflexão filosófica como uma das condições para o desenvolvimento da consciência de sua autonomia.

Desenvolvimento da consciência de autonomia: qualifica o ser humano a pensar a partir de sua reflexão, a deliberar sobre o seu futuro e a participar da deliberação sobre o futuro comum.

Cidadania: prática de sujeitos autônomos, que compreende o exercício da reflexão, discussão e deliberação. Tal prática, no entanto, só pode se consolidar em uma sociedade democrática e traduz uma condição de *pertencimento*.

Sociedade democrática: igualdade política dos indivíduos, ou seja, igualdade de participação no processo de discussão e deliberação sobre o destino comum.

Criação da escola pública: a cidadania deixou de ser criação dos indivíduos na vida com o outro e passou a ser uma prática aprendida em uma instituição especializada, uma condição *dada* pelo domínio de um saber.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na nossa próxima aula, vamos pensar sobre o outro sujeito do processo pedagógico: o aluno.

A partir da perspectiva do aluno, discutiremos as diferentes formas de atribuir significados ao processo de aprendizagem. Em outras palavras, vamos problematizar os significados construídos para o processo de aprendizagem.

Aluno: diferentes formas de significar o processo de aprendizagem

AULA

23

Meta da aula

Apresentar os diferentes significados atribuídos, pela sociedade, ao processo de aprendizagem.

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

1. identificar os diferentes significados atribuídos ao processo de aprendizagem;
2. diferenciar as características do processo de aprendizagem segundo o período da história da sociedade.

INTRODUÇÃO

Na aula passada, discutimos a formação do professor. Essa discussão, como vimos, coloca, em posições diferentes, duas alternativas de encaminhamento desse debate: o professor é um especialista da educação ou o professor é, antes de tudo, um educador.

Como especialista, ele domina um conhecimento técnico, específico, que o qualifica para desenvolver sua ação pedagógica.

Como educador, o professor entende essa ação como uma ação de criação humana, quando não é possível definir, antecipadamente, qual será o seu resultado, e como uma prática de autonomia. O professor/educador se compromete com a construção da autonomia dos indivíduos e do coletivo, condição para a realização do projeto de educação para a democracia política.

Foi a partir dessas duas perspectivas que discutimos as possibilidades de formação do professor.

Na aula de hoje, vamos voltar nossa atenção para a outra *ponta* do ato pedagógico: o aluno. Vamos discutir o processo de aprendizagem e qual o significado desse processo ao longo da história da sociedade.

O SIGNIFICADO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS

Na literatura pedagógica, principalmente no que diz respeito à produção bibliográfica do campo da Psicologia, encontramos diferentes teorias sobre o processo de aprendizagem, respondendo sobre o funcionamento do **SISTEMA PSÍQUICO** quanto à realização e ao desenvolvimento desse processo.

Encontramos, também, um conjunto de trabalhos que discute o processo de aprendizagem como um processo sociocultural, relacionando a aprendizagem a condições sociais e culturais dos alunos.

Embora reconhecendo a importância dessas discussões para o conhecimento da ação educativa e para o desenvolvimento da ação pedagógica e, também, reconhecendo que essas discussões fornecem explicações sobre o processo de aprendizagem, não vamos nos preocupar em conhecer o processo psíquico e as condições sociais que marcam o ato de aprender.

Nosso interesse é a discussão do significado do processo de aprendizagem. A preocupação com a elucidação do sentido da ação humana marca, como já vimos em outros momentos, a atividade filosófica. Assim, nossa discussão é de base filosófica e, como tal, vai trazer elementos para interrogarmos o significado atribuído pela sociedade a esse processo.

Por **SISTEMA PSÍQUICO** entendemos o conjunto de aspectos que compõem a formação da dimensão psíquica do ser humano, ou seja, o conjunto de elementos que dizem respeito à alma e/ou às faculdades morais e intelectuais. O sistema psíquico é objeto de estudo da Psicologia.

Dessa forma, para discutir o significado do processo de aprendizagem, vamos considerar, de forma panorâmica, três períodos da história da humanidade: Antiguidade Grega, Modernidade e **CONTEMPORANEIDADE**.

A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA A SOCIEDADE GREGA: FORMAÇÃO POLÍTICA DO CIDADÃO

Uma das características da sociedade grega é a importância que ela atribuiu à vida comum. Tal importância nos leva a entender que o indivíduo, suas ideias, suas ações, seus sentimentos e seus comportamentos tinham, de alguma forma, uma referência externa, isto é, tinham a sociedade como ponto norteador.

Nessa lógica, a ação educativa foi entendida no contexto mais amplo das necessidades e interesses da vida comum. Inserida na sociedade, a educação é concebida como uma ação política no sentido de que é percebida como atividade de formação da virtude, de formação ética, ou seja, de formação para a realização da vida justa.

A aprendizagem dizia respeito à aprendizagem de valores éticos para a vida comum. A formação de profissionais especializados, agricultores, guerreiros, magistrados, entre outros, não era uma preocupação central para a discussão filosófica sobre a ação educativa.

A preocupação com a formação ética levou os filósofos a interrogarem sobre a possibilidade de se ensinar a virtude, ou seja, de se ensinar a ética.

Em termos bem gerais, podemos dizer que, para Platão, o homem só pode chegar à virtude por meio do conhecimento, pois, segundo Lílian do Valle (2001) para Platão, “(...) toda virtude provém do conhecimento (...)” (p. 186).

Dessa forma, não é possível aprender os valores éticos por meio de ensinamentos práticos: para Platão, ainda segundo VALLE (2001), “(...) é inconcebível que a vida na democracia ateniense pudesse constituir-se em ensinamento prático dos valores éticos (...)” (p. 182).

No entanto, para os sofistas, especialmente para Protágoras, e para Aristóteles, a aprendizagem da virtude não resulta do domínio de conceitos e elaborações racionais sobre o que é ser virtuoso, ou seja, os indivíduos não aprendem os princípios da justiça por meio da transmissão

Entre outros significados, o substantivo **CONTEMPORANEIDADE** indica (1) a condição de existir ao mesmo tempo e (2) o que é do tempo atual. Em termos do pensamento histórico e filosófico, *Contemporaneidade* indica o período da história e do pensamento atuais, próprio da sociedade e do tempo em que vivemos.

didática de princípios para a vida comum. Mas a aprendizagem acontece a partir da referência a modelos para a ação e a partir do exercício da repetição; a partir, portanto, da criação de um hábito.

Apesar das diferentes formas de pensar o ensino da virtude no período grego, a aprendizagem correspondia à formação de valores éticos, de valores para a vida comum. Formação que, de um modo ou de outro, compreendia discussão e deliberação sobre o destino comum.

A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA A SOCIEDADE MODERNA: A FORMAÇÃO ESCOLAR DO CIDADÃO

Na Modernidade, toda essa lógica grega sobre a aprendizagem da virtude desapareceu e esse modelo – modelo de formação do homem virtuoso – é substituído pelo modelo de **FORMAÇÃO ESPECIALIZADA** para a vida política, é substituído pelo modelo de formação para atuação especializada na sociedade.

Essa formação garante o direito de os indivíduos falarem e agirem na vida comum como indivíduos qualificados e capacitados. Indivíduos qualificados para pronunciarem o discurso sobre a vida e sobre a existência; capacitados para realizarem a ação social.

A ênfase na formação para a participação na vida política está fundada na crença de que o mal humano é produto da ignorância e de que a origem da virtude está no conhecimento racional do mundo. Esse projeto é próprio da Modernidade.

Assim, na Modernidade, a ação educativa tinha como um dos objetivos o domínio de um saber político especializado, técnico, capaz de oferecer as soluções mais eficientes e produtivas para os problemas que a vida comum traz.

Esse projeto entende a formação política como uma formação técnica. Essa formação técnica se dá por meio do domínio do conhecimento. Tal domínio é entendido como exigência para a participação na vida política.

Essa exigência, ou seja, a exigência do domínio de um saber, para a participação na vida política, de fato, significa o abandono do compromisso, próprio da sociedade grega, com a educação da virtude, com a educação ética, com a educação que se realiza no exercício da prática da discussão e deliberação comuns.

Por **FORMAÇÃO ESPECIALIZADA** estamos nos referindo à formação para uma atuação bem definida sobre uma determinada parte de uma totalidade maior.

A ênfase na razão faz com que a aprendizagem da ética se transforme em uma aprendizagem de conhecimento e informação sistematizada e elaborada. Essa aprendizagem não acontecerá mais nos momentos de construção do espaço comum, mas irá acontecer por meio do ensino didático, pela aprendizagem racional de valores e comportamentos não mais definidos pela sociedade, mas por especialistas com valores e princípios para a vida comum.



Figura 23.1: O homem moderno: condição de indivíduo.

Fonte: www.sxc.hu/photo/1145919

A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Na Contemporaneidade, a forma de entendimento da educação não só esquece o ideal grego de formação para a vida política no próprio exercício da atividade de deliberação bem como abandona a ênfase que o período Moderno atribuiu ao processo educativo – formação escolar para o exercício da cidadania. “A Contemporaneidade passa a entender a aprendizagem como uma ação cujo objetivo é a formação especializada dos indivíduos: (...) *a educação deve se dar por meio de uma ação específica (...)*” (VALLE, 2001, p. 192).

E essa *ação específica* é dirigida para o mundo do trabalho.

A atenção está voltada para a aprendizagem de um determinado conteúdo importante para garantir a participação dos indivíduos no mercado de trabalho: “(...) a educação passa, predominantemente, a ser entendida como formação profissional, isto é, habilitação necessária dos cidadãos em trabalhadores eficazes na nova ordem” (VALLE, 2001, p. 193).

A opção pela formação para o trabalho, como objetivo do processo educativo, vai significar que a prática educativa abandona o compromisso com a construção comum e passa a ser definida como (...) *ação pública especializada, estruturada e instituída* (...) (VALLE, 2001, p. 192).

A ação educativa passa a ser uma atividade técnica voltada para a formação de mão de obra qualificada. Esse trabalhador não é só o trabalhador manual, mas, também, os trabalhadores dirigentes e elites de uma sociedade que constituem o conjunto da mão de obra especializada. A definição e a escolha de qual formação são determinadas pelos tipos de trabalhadores necessários ao desenvolvimento econômico da sociedade.

Essa nova forma de entendimento da ação educativa, própria da sociedade contemporânea, atribui à educação uma tarefa política diferente da tarefa atribuída pelas sociedades grega e moderna.

Nas sociedades grega e moderna, por caminhos diferentes, o significado atribuído à ação educativa era de participação na discussão e deliberação sobre o destino comum, exigindo para o desenvolvimento de sua ação e formando, por meio de sua ação, indivíduos autônomos.

Na sociedade contemporânea, a ação educativa, ao estar centrada na formação de trabalhadores qualificados, exige para o seu desenvolvimento indivíduos heterônomos. Indivíduos que abdicam da participação nas discussões e deliberações sobre suas vidas e sobre as vidas comuns; que aceitam, sem crítica, a decisão do outro; que transferem, para o outro, a tarefa de discutir e deliberar sobre os destinos comuns.



Figura 23.2: Homem contemporâneo em atividade própria: o discurso, a fala, a linguagem.

Fonte: www.sxc.hu/photo/215592



Figura 23.3: Instrumento ícone do mundo contemporâneo: o telefone celular.

Fonte: www.sxc.hu/photo/467219



Figura 23.4: Imagem da sociedade contemporânea: pobreza e abandono.

Fonte: www.sxc.hu/photo/1169694



Figura 23.5: Imagem da sociedade contemporânea: refeição rápida, apressada, transformando o ato de se alimentar em um simples momento de saciar a fome, esquecendo do significado de encontro que caracteriza o ato de se sentar em torno do alimento com o outro.

Fonte: www.sxc.hu/photo/1090478



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Complete as frases a seguir:

Para a sociedade grega, aprendizagem era entendida como...

Para a sociedade moderna, a aprendizagem era entendida como...

Para a sociedade contemporânea, a aprendizagem é entendida como...

COMENTÁRIO

Para completar essas frases, você deverá buscar as informações nos itens "A questão da aprendizagem para a sociedade grega", "A questão da aprendizagem para a sociedade moderna" e "A questão da aprendizagem para a sociedade contemporânea", lembrando que a sociedade grega valorizava a aprendizagem da política, a sociedade moderna enfatizou a aprendizagem escolar, acadêmica, especializada no exercício da cidadania e a sociedade contemporânea entende a aprendizagem como aprendizagem de um ofício, aprendizagem para o mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

A discussão sobre as formas de significar o processo de aprendizagem nos mostra que, ao longo da história da humanidade, as sociedades atribuíram significados diferentes ao ato de aprender.

Ao abandonar o modelo grego de formação ética, de aprendizagem da virtude, aprendizagem que se realizava pelo exercício da discussão e da deliberação sobre os destinos comuns, ou seja, aprendizagem que se concretizava por meio do exercício da política, a sociedade moderna transformou a ação educativa em uma ação de aprendizagem individual, privada, especializada, na qual o aluno aprende a ser cidadão, como condição para participar da discussão e da deliberação sobre os destinos comuns.

Mais perto de nós, a sociedade contemporânea considera a aprendizagem como ação de formação do trabalhador, cuja participação na discussão e deliberação sobre os interesses e desejos coletivos é transferida para os indivíduos que foram atribuídos dessa tarefa.

Nesse processo de aprendizagem, o que percebemos é que, a partir da sociedade grega, a construção do projeto de autonomia individual e coletiva foi desaparecendo do horizonte dos seres humanos.

Na sociedade grega, a autonomia, essa capacidade de pensar por si próprio, condição para a participação nas discussões e deliberações da vida comum, é exigência para a vida democrática.

No período da Modernidade, a possibilidade de entendimento e pensamento próprios supõe o domínio de conhecimento racional, especializado e qualificado para orientar as decisões sobre a vida, a existência e a sociedade.

Chegando à sociedade contemporânea, a autonomia é entendida como liberdade privada, quando o indivíduo, isoladamente, se empenha em alcançar, de forma imediata e relativizando a discussão e a deliberação sobre os valores éticos que orientam as ações humanas comuns, a idealizada possibilidade de felicidade, que não está mais na vida comum, mas na qualificação para o exercício de uma profissão.

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

O sentido da aprendizagem, em cada um dos três períodos da história da sociedade, sociedade grega, moderna e contemporânea, foi apresentado de forma específica. Mostre o que os torna diferentes.

RESPOSTA COMENTADA

Para desenvolver essa atividade, você deverá considerar a concepção grega sobre a possibilidade de se aprender a virtude, ou seja, a ética, pela participação na vida política, e as afirmações da sociedade moderna sobre a aprendizagem racional, disciplinar, especializada dos valores éticos, que só legitima a participação política àqueles que dominam o conhecimento sistematizado sobre o que é ser cidadão e a concepção contemporânea de aprendizagem que compreende a educação como a aprendizagem de uma profissão.

RESUMO

Aprendizagem na sociedade grega: a educação valoriza as práticas da interrogação, da discussão e da deliberação como formação do ser humano para a vida política, atribuindo, assim, ao ato de aprender a prática da participação na definição do destino da coletividade.

Aprendizagem na Modernidade: a aprendizagem de conhecimentos especializados, qualificando os indivíduos para a realização de ações objetivas, eficientes e produtivas, transformando a própria ação política em uma ação não mais de participação na discussão e deliberação sobre o destino comum, mas em uma ação de especialistas em política.

Aprendizagem na Contemporaneidade: aprendizagem de um ofício sem as exigências da interrogação, da discussão e da deliberação sobre o destino comum.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na nossa próxima aula, vamos voltar a discutir a atividade docente, mas, agora, não mais com a preocupação com o processo de formação do professor, mas com a atenção dirigida para a temática da constituição do ser mestre.

Ação docente: a inter- rogação do instituído, o "contrato pedagógico"

AULA 24

Meta da aula

Apresentar o significado da ação docente a partir da consideração de duas ideias centrais: Sócrates como o modelo de mestre e Jean-Jacques Rousseau com o modelo de relação pedagógica.

objetivos

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

1. identificar as características do mestre, segundo o modelo de Sócrates;
2. especificar as condições da relação mestre-discípulo a partir do modelo pedagógico de Jean-Jacques Rousseau.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, discutimos as formas de o aluno significar o seu processo de aprendizagem. Na presente aula, vamos voltar nossa atenção para o mestre.

Para pensar sobre o significado do mestre, vamos partir de duas questões: “o que é ser mestre?” e “como o professor se institui mestre para seus alunos?”.

Essas questões não são novas, e, como todas as interrogações sobre a prática humana em sociedade, existem diferentes caminhos para sua resposta. Nosso caminho é o da filosofia, que nos ajuda a pensar o significado de ser mestre. Para isso, vamos considerar as contribuições pedagógicas de dois pensadores: Sócrates e Jean-Jacques Rousseau. Por essas contribuições, vamos responder as questões iniciais.

O QUE É SER MESTRE: O MODELO DE SÓCRATES

Sócrates, como nos é apresentado por Platão, concretiza o modelo de mestre por duas posturas fundamentais: o reconhecimento de sua ignorância, o que leva à necessidade de interrogação constante, e o compromisso de levar os alunos à sabedoria, pelo exercício da interrogação, o método da **MAIÊUTICA**.

Sócrates se interrogou sobre seu saber e reconheceu sua ignorância, afirmando que sua única certeza era que ele nada sabia.

Quando Platão reconhece em Sócrates, o modelo de mestre, ele nos leva a interrogar se é possível atribuir a alguém que reconhece sua ignorância a condição de mestre: como pôde Sócrates realizar esse modelo se afirmava a sua ignorância? Como pode ser mestre aquele que nada sabe?

Diferentemente do entendimento mais comum de que o mestre é aquele que tudo sabe, Sócrates é reconhecido mestre, por Platão, justamente pela sua ignorância, condição para sua interrogação constante sobre o que foi definido como verdade. Ao confessar sua ignorância, Sócrates está afirmando a necessidade da interrogação como regra de vida.

Aceitar o instituído sem interrogação é optar pelo caminho mais fácil da apreensão do mundo. Por sua vez, a condição de sábio está, justamente, na disposição incômoda, desconfortável e trabalhosa de não aceitar o que já está instituído como sendo a verdade sobre a vida, a realidade, o homem.

O termo **MAIÊUTICA** é de origem grega e significa a *arte do parto*. Como método filosófico, é um procedimento de busca do conhecimento baseado na interrogação, levando o indivíduo a superar a sua ignorância, descobrindo por si próprio, com a ajuda do mestre, o *parteiro*, a verdade que traz em si. No campo da ação pedagógica, o método da maiêutica caracteriza o procedimento didático baseado na interrogação: o professor ensina por meio da prática da interrogação, levando os indivíduos a descobrirem, por si mesmos, através da contradição, a verdade.

O conhecimento é produto da interrogação. É só porque o homem pergunta que ele conhece.

Entretanto, o homem, nesse processo, ao alcançar as respostas, define-as como a verdade sobre a realidade. O domínio dessas respostas vai levar o homem à pretensão de tudo saber.

Porém, ter o comportamento de alguém que tudo sabe é uma impostura, um engano. Tal postura esconde, como Sócrates entendia o seu saber, o compromisso com a interrogação.

No entanto, Sócrates é considerado o modelo de mestre não só por reconhecer a sua ignorância, mas também por ser capaz de, por meio das suas perguntas, do seu exercício de interrogação constante, conduzir o aluno à sabedoria.

Assim, o modelo de Sócrates nos ensina que o mestre é comprometido com o exercício constante de interrogação do instituído. Esse exercício não só parte do reconhecimento da ignorância como condição fundamental para o conhecimento bem como conduz o discípulo à sabedoria, pois, por meio da interrogação, o discípulo reconhece o que ignora e descobre a verdade que existe em si sobre o mundo, a vida e o homem.

Afirmar que o mestre é aquele que reconhece a sua ignorância e, que justamente por essa consciência é capaz de conduzir o aluno à sabedoria significa relativizar a importância da formação técnica. Tal formação, nesse contexto, não parece ser fundamental e necessária para a educação.

A condição de mestre não se institui porque o professor domina um conhecimento específico, nem porque o professor domina um método, uma técnica e uma tecnologia de ensino. O mestre é instituído quando ele interroga o seu saber, e a educação é resultado dessa interrogação.

É sobre a importância da interrogação que nos falam também os poetas **BERTOLD BRECHT**, **CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE** e **MARIO QUINTANA**:

Estranhem o que não for estranho.

Tomem por inexplicável o habitual.

Sintam-se perplexos ante o cotidiano.

...

(Versos do poema “A Exceção e a Regra”, de Bertold Brecht)

hppt://br.geocities.com/bertold.htm (em 31/8/09)



**BERTOLD
BRECHT**

Dramaturgo, escritor, diretor e poeta alemão. Nasceu na Baviera em 10 de fevereiro de 1898 e morreu em Berlim no dia 14 de agosto de 1956. Buscou, através da sua obra, o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência política do espectador (ENCYCLOPAEDIA..., 1986).

Fonte da imagem: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bertold_Brecht

Por quê?

Por que nascemos para amar, se vamos morrer?

Por que morrer, se amamos?

Por que falta sentido

ao sentido de viver, amar, morrer?

.....
(ANDRADE, 2009.)



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Drummond_de_Andrade

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Poeta e cronista brasileiro. Nasceu em Itabira (MG), em 31 de outubro de 1902. Morreu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 17 de agosto de 1987, poucos dias após o desaparecimento de sua filha única, a cronista Maria Julieta Drummond de Andrade, que morreu em 5 de agosto de 1987. Por meio de sua obra artística, ironiza os costumes, a sociedade e a existência humana a partir de uma dimensão melancólica, cética, satírica. Participou do movimento artístico intitulado Semana de Arte Moderna, em 1922. (ENCYCLOPAEDIA..., 1986).

As indagações

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(*As indagações*. Mario Quintana)

Fonte: http://www.pensador.info/autor/Mario_Quintana/ (em 31/8/09)



Fonte: http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&source=hp&q=mario+quintana&um=1&ie=UTF-8&ei=YoG3Su_

MARIO QUINTANA

O poeta e escritor Mario Quintana nasceu em Alegrete (RS), em 30 de julho de 1906 e morreu em Porto Alegre (RS), em 5 de maio de 1994. Os temas dos seus trabalhos são o cotidiano, o tempo, a infância e a morte. Durante sua vida, em vários momentos, escreveu crônicas para diferentes jornais. Como os poetas e escritores, Brecht e Drummond, Quintana é dono de uma vasta obra. (Casa de Cultura Mário Quintana/Suzana Kanter.) OMnNlAeY1pyLDw&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=4



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 1

1. Um professor entra em sua sala de aula. O currículo acadêmico desse docente informa que ele fez o doutorado em sua área e que no momento, junto a sua atividade docente, ele está em estágio de pós-doutorado em um dos melhores institutos de pesquisa da América do Sul.

No seu exercício docente, o professor cumpre a seguinte rotina: entra em sala de aula, apresenta o conteúdo acadêmico planejado, trazendo as informações mais importantes sobre a disciplina, ocupando todo o seu tempo de sala de aula em transmitir, por meio de mídias mais avançadas, o que é definido como conteúdo acadêmico de sua disciplina. Terminado seu tempo, deixa a sala de aula. Durante o seu período em sala de aula, não há nem tempo nem espaço para a expressão dos alunos, seja no sentido de manifestarem seu não entendimento do que foi dito, seja no sentido de apresentarem alguma conclusão sobre o que foi dito.

Esse modelo de professor realiza o modelo de mestre, como Sócrates foi apresentado por Platão? Por quê?

RESPOSTA COMENTADA

Para responder a essa questão, você deverá argumentar que tal professor não realiza o modelo pedagógico de Sócrates. O professor apresentado na questão parece entender que a sua tarefa de mestre é transmitir o conteúdo especializado aos alunos. O modelo de mestre, segundo os princípios pedagógicos de Sócrates, é aquele que interroga o instruído e conduz o aluno à sabedoria por meio da interrogação.

COMO INSTITUIR-SE MESTRE: O MODELO PEDAGÓGICO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau, partindo do entendimento de que o ser humano é naturalmente livre, pensou a relação de autoridade presente no processo pedagógico.

O termo **PRECEPTOR** define, entre outros, a pessoa encarregada da educação da criança ou do jovem, geralmente no lar deste.

Para resolver esse dilema entre a educação e a condição natural de liberdade do ser humano, Rousseau, que escreveu sobre a relação pedagógica tendo como referência a relação entre um **PRECEPTOR** e um educando, na obra *Emílio ou da Educação*, entende que essa relação está baseada na confiança que o aluno deposita no mestre e no compromisso deste em “prestar contas”.

De um lado, o aluno confia que o mestre quer o melhor para ele. Essa confiança é irrestrita, sem questionamentos. O mestre é reconhecido como aquele que sabe o que é melhor para o educando. As ordens do mestre só serão entendidas no final do processo educativo. A explicação da ordem é posterior à ordem dada e cumprida.

Segundo Canivez (1992), no modelo pedagógico de Rousseau,

(...) A ordem dada será cumprida mas, mais tarde, em momento propício, haverá uma explicação sobre as circunstâncias que justificavam o imperativo. A obediência apóia-se, portanto, fundamentalmente na *confiança*. O indivíduo obedece porque sabe que não lhe impõem nada que ele mesmo não possa compreender e querer, se sua impetuosidade e inexperiência não o impedissem de perceber a situação e avaliar-lhe os perigos (p. 37, grifo do autor).

De outro lado, o mestre assume o compromisso de “prestar contas” sistematicamente. Essa “prestação de contas” coincide com a explicação posterior do que foi ordenado e a formação do educando como um novo mestre.

Para que essa relação não se traduza em uma forma de ameaça à liberdade dos indivíduos, Rousseau entende que a autoridade do mestre deve ser impessoal tal como a lei que rege a vida dos cidadãos é impessoal. Essa impessoalidade das ordens tranquiliza o educando quanto às decisões e ordens do mestre, garantindo que a autoridade deste último seja consentida pelo educando.

A instituição do mestre se faz, portanto, a partir de um acordo, uma espécie de contrato, um “contrato pedagógico”, segundo Canivez (1991), baseado em uma relação de autoridade consentida e “prestação de contas”.

Esse consentimento de autoridade garante ao mestre a obediência incondicional por parte do aluno. Este confia não só que o mestre ordenará o que é bom para ele, educando, mas, mais além, ele confia no comprometimento do mestre em “prestar contas” de sua autoridade.

A RELAÇÃO MESTRE-DISCÍPULO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IDEIA DE “CONTRATO PEDAGÓGICO”

A ideia de “contrato pedagógico”, como síntese da forma de entender e definir a relação mestre-discípulo, ajuda a entender uma relação que é baseada na confiança, por parte do aluno, e no compromisso de “prestação de contas”, por parte do mestre.

No entanto, outros elementos constituem esse acordo que caracteriza a relação preceptor e educando, na reflexão de Rousseau.

Um primeiro aspecto é o reconhecimento do mestre como sábio. O mestre pode ser obedecido incondicionalmente porque ele domina um saber que é capaz de orientar e guiar, de modo seguro, o aluno na sua formação:

(...) a relação pedagógica se alimenta de uma *crença comum* na sabedoria do mestre que será confirmada quando o aluno puder “compreender e desejar por si mesmo” o que o mestre lhe impunha; até lá, o mestre será reconhecido como fonte do saber (VALLE, 2002, p. 207. Grifos da autora).

No entanto, a afirmação de Rousseau sobre a possibilidade de o educando confiar incondicionalmente nas decisões racionais e sábias do mestre está fundamentada no entendimento que Rousseau tem de razão.

As decisões racionais do mestre não são da ordem da ciência, ou seja, as justificativas para as imposições do preceptor não são justificativas científicas. O fundamento, a razão das decisões tem uma dimensão ética, na medida em que a autoridade do mestre está condicionada pelo contrato.

As ideias de impessoalidade e universalidade caracterizam a lei como expressão dos interesses comuns, fazendo, portanto, dela uma autoridade. O discípulo exige do mestre que sua ação não seja dirigida por interesses pessoais, mas guiada por princípios impessoais e universais.

A crença de que a ação do mestre é marcada pela impessoalidade e universalidade dos princípios que fazem com que esses princípios se tornem lei é que sustenta as ordens do mestre. O respeito à autoridade da lei, no momento da decisão sobre a vida do outro, caracteriza as decisões do mestre como decisões fundadas em uma racionalidade ética.

Entretanto, nessa concepção de razão – razão fundada na ética – é preciso, ainda, segundo Valle (2002), ressaltar a existência de uma dimensão afetiva, também, na medida em que a relação mestre-educando é marcada pela presença dos sentimentos:

COMENTÁRIO

Para responder essa questão, você deverá lembrar a ideia de “contrato pedagógico”: acordo mestre-discípulo feito com base na confiança recíproca. O aluno confia no saber do mestre e reconhece sua autoridade, fundada na impessoalidade, na universalidade e marcada pelo afeto. O mestre se compromete a “prestar contas” ao aluno das suas ordens e orientações.

CONCLUSÃO

A condição de mestre não equivale à condição de professor e a relação mestre-discípulo não se caracteriza por uma relação entre aquele que sabe e aquele que não sabe.

O professor, envolvido com a transmissão do conteúdo específico da sua disciplina, só poderá realizar a condição de mestre, no modelo de Sócrates, se, por um lado, frente a esse conteúdo, ele tiver o compromisso da interrogação. E, se, por outro lado, frente ao aluno, ele tiver o compromisso de conduzir seu discípulo à sabedoria.

A relação mestre-discípulo, como pensada por Jean-Jacques Rousseau, é uma relação baseada, por um lado, na confiança do aluno nos motivos e decisões do mestre durante o processo de formação.

Por outro lado, tal confiança é criada e recriada com base no compromisso de o mestre “prestar contas” ao seu aluno dos motivos e decisões no que diz respeito à ação educativa.

Essa relação pedagógica, baseada na confiança e no exercício da “prestação de contas”, corresponde às condições de um contrato, permitindo pensar essa relação nos termos de um “contrato pedagógico”.

RESUMO

Mestre, segundo o modelo de Sócrates: aquele que não só reconhece a sua ignorância e, por isso, interroga o instituído, mas, também, aquele que está disposto a levar o discípulo à sabedoria por meio do exercício constante da interrogação.

Relação pedagógica, nos moldes do modelo educativo de Jean-Jacques Rousseau: relação baseada em dois pilares: na confiança do aluno na ação do mestre e no compromisso do mestre em “prestar contas”, ao seu aluno, das decisões pedagógicas.

“Contrato pedagógico”: modelo sugerido por Patrice Canivez (1991) para se pensar a relação pedagógica, já que foi com base no sentimento de confiança e no compromisso de “prestar contas” que Rousseau pensou a relação pedagógica.

Razões que sustentam as decisões do mestre estão fundadas na impessoalidade e autoridade da lei, princípios éticos por excelência. Essas condições atribuem à razão uma dimensão ética.

Razões impessoais e universais dizem respeito à vida das pessoas, que experimentam diferentes sentimentos, fazendo com que a ética que orienta a ação seja uma ética encarnada, humana.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos discutir a educação como ação política.

Filosofia e Educação

Referências

Aula 20

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

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

ROUSSEAU, J. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

Aula 21

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

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

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (Ou Sofistas)*. São Paulo: Bauru: Edipro, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

Aula 22

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

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

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papyrus, 1991.

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

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

Aula 23

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

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

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

JAPIASSU, Hilton. *Ciência e destino humano*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

VALLE, LÍlian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação e Sociedade*, ano 12, n. 76, p. 175-197, out. 2001.

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

Aula 24

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poema por quê?* Disponível em: <<http://br.geocities.com/drummond.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2009.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

ENCYCLOPAEDIA Britannica do Brasil. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda, 1986.

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

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

ISBN 978-85-7648-679-4



9 788576 486794



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense

uff



UNIRIO



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



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério
da Educação



BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL