

JAYME PAVIANI

---

# ÉTICA DA FORMAÇÃO



# Ética da formação

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Presidente:*

Ambrósio Luiz Bonalume

*Vice-presidente:*

Nelson Fábio Sbabo

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e*

*Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Nilda Stecanela

*Pró-Reitor Acadêmico:*

Marcelo Rossato

*Diretor Administrativo:*

Cesar Augusto Bernardi

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenador da Educus:*

Renato Henrichs

## CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

# Ética da formação

---

JAYME PAVIANI



EDUCS

© do autor

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

P228e Paviani, Jayme, 1940-  
Ética da formação [recurso eletrônico] / Jayme Paviani. –  
Caxias do Sul, RS : Educs, 2016.  
220 p.; 21 cm.

Apresenta bibliografia  
ISBN 978-85-7061-845-0  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ética. 2. Educação. 3. Educação – Filosofia. I. Título.

CDU 2. ed.: 17

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ética	17
2. Educação	37
3. Educação – Filosofia	37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Michele Fernanda Silveira da Silveira

Direitos reservados à:



**EDUCS** – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-970 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br





# Sumário

Apresentação /	<b>7</b>
Educação e filosofia da educação /	<b>9</b>
Educação e formação científica /	<b>29</b>
Educação e hermenêutica /	<b>45</b>
Educação e formação de valores /	<b>63</b>
A formação científica do profissional /	<b>79</b>
As condições do ensinar e do aprender /	<b>91</b>
O agir comunicativo e formativo do professor /	<b>117</b>
A função do professor de filosofia /	<b>135</b>
Aspectos éticos na gestão de ensino /	<b>147</b>
Os modos de ensinar e de aprender /	<b>185</b>
A admiração e a origem do conhecimento /	<b>205</b>
Referências /	<b>215</b>



# Apresentação

Os ensaios reunidos neste volume examinam, sob a perspectiva ética e epistemológica, aspectos da teoria e da prática educacional. Trata-se de resultados de palestras e de anotações de aula, realizados em diferentes períodos, portanto, elaborados com objetivos distintos. Alguns deles foram publicados em periódicos ou como capítulos de livros, outros refletem apenas roteiros de aulas.

As relações entre ética e educação são antigas e profundas. Qualquer sistema filosófico tem relação com a educação, pois sua importância não está apenas nas reflexões que os filósofos fizeram sobre a educação, mas suas filosofias sejam elas epistemológicas, éticas e estéticas. As Críticas de Kant, por exemplo, são mais relevantes para a educação do que seu texto Sobre Pedagogia. Não se trata de aplicar teorias éticas ou epistemológicas ao tema da educação, mas também de pensar filosoficamente a educação. Nesse sentido, a filosofia é matriz interdisciplinar dos múltiplos aspectos que envolvem a educação. Cabe a ela pensar os processos pedagógicos como uma totalidade e, especialmente, em relação à formação do indivíduo e do cidadão. A filosofia ocupa, nessa perspectiva, uma posição central, isto é, histórica e sistemática nos processos de aprendizagem explícitos ou implícitos e

quanto ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da sociedade e dos humanos.

Ética e educação não são campos ou territórios isolados, justapostos. Ao contrário, em suas raízes, são campos de tensão, de problemas que se cruzam e se inter cruzam mutuamente. Por isso, pode ser uma armadilha dividir a compreensão e a investigação dos assuntos educacionais em disciplinas que pretendem falsamente se proclamar autônomas. Nesse sentido, as relações entre moral, ética, estética, epistemologia e educação são tão estreitas que é impossível traçar fronteiras nítidas entre elas. Também é preciso sublinhar que a educação, antes de ser um processo formal, é um processo contínuo, moral, social e político.

Os conceitos examinados nesses ensaios são os tradicionais. Talvez varie o enfoque, a situação ou o contexto. Entre esses conceitos, o de formação aparece com frequência. Em todo caso, não há neles nenhuma pretensão de originalidade. Há o desejo de contribuir com reflexões, sugestões e possíveis reatualizações de temas e problemas que envolvem especialmente as relações entre ética, moral e educação.

**Jayme Paviani**

# 1

## Educação e Filosofia da Educação

A educação, na perspectiva de uma antropologia cultural, antecede a filosofia e a ciência. No entanto, essa anterioridade social e histórica da educação dissolveu-se com o surgimento da filosofia na Grécia antiga e só continua válida para as sociedades primitivas.

Com o passar do tempo, a filosofia passa a determinar os processos educacionais e contribuir na formação da imagem do humano e do mundo. Num primeiro momento, o antigo e o medieval, filosofia, educação e política coincidem. Num segundo momento, com o início da Idade Moderna, apesar da ruptura entre filosofia e ciência, ética e política, os sistemas filosóficos deixam suas marcas nos sistemas educacionais. Num terceiro momento, o contemporâneo, a filosofia e a educação entram em descompasso e suas relações tendem a se reduzir ao enfoque disciplinar da filosofia da educação.

### **A questão**

Na Grécia antiga, entre os primeiros educadores encontramos os poetas Hesíodo e Homero. O filósofo educador só aparece com a institucionalização do

conhecimento teórico. Enquanto isso, nesse processo histórico, a visão de mundo mítico-estética desdobra-se paralelamente com uma concepção racional da realidade, até alcançar as múltiplas formas de racionalidade de nossa época.

Os pré-socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles contribuem para a formação das instituições públicas e ajudam a formar o político, o cientista e o historiador. Ninguém tem dúvida de que os sofistas são mestres e de que a figura de Sócrates é a de um educador. Platão e Aristóteles tornaram-se guias da civilização ocidental, seu pensamento toma forma nas manifestações socioculturais, nos eventos econômicos, políticos, jurídicos e religiosos.

Esse enquadramento histórico mostra que as relações entre filosofia e educação remontam a um contexto anterior à separação atual entre os domínios da filosofia, da educação, da ciência, da economia, da política.

Na situação atual, a possibilidade de pensar a atividade racional e as ações da educação mostra que filosofia e educação primeiro se compreendem como uma unidade para posteriormente se definirem como processos múltiplos, separados e conscientes. Somente na contemporaneidade filosofia e educação, ciência e tecnologia, cultura e civilização assumem características próprias, autônomas, apesar de suas intra e interligações se ocultarem nas camadas da cultura ocidental. Hoje, portanto, a questão das relações entre filosofia e educação pressupõe uma investigação arqueológica, estilo Foucault, para se poder explicar as formações discursivas que as unem e as opõem.

Os movimentos de distinção e de separação entre filosofia e educação exigem um exame histórico e sistemático, teórico e metodologicamente adequado para

equipes de pesquisadores caracterizarem os aspectos específicos de cada época e de cada sociedade.

Pode-se examinar os efeitos do discurso filosófico sobre a educação, na medida em que ele pressupõe um duplo distanciamento entre essas duas esferas da formação humana. De um lado, pode-se observar a presença visível e invisível da filosofia, dos grandes filósofos e dos sistemas metafísicos nas teorias e práticas pedagógicas e, de outro lado, a reflexão da filosofia sobre a educação, em seus aspectos epistemológicos, ontológicos e éticos, que parece não dar conta de modo satisfatório dos assuntos educacionais.

Talvez se possa descrever três movimentos da filosofia e da educação. Primeiramente, a filosofia e a educação são um único processo. A filosofia é vista, em sua essência, como um projeto educacional. Num segundo aspecto, a filosofia fornece as bases ou, como se costuma falar, os fundamentos do projeto pedagógico. A educação é consequência de uma determinada filosofia. Num terceiro aspecto, a filosofia assume a tarefa crítica e reflexiva relativamente às teorias e às ações educacionais. Deve-se, todavia, acrescentar que, para entender essas tentativas de classificação de níveis e graus de relações entre filosofia e educação, é necessário retornar à filosofia mesma, aos grandes textos filosóficos, à figura dos filósofos e examinar em que sentido as filosofias se fazem necessárias, para explicar uma época e sua imagem do homem e do mundo, e, em que sentido, determinadas questões dependem das contribuições filosóficas desses ou daquele autor ou texto.

## **Filosofia, pedagogia, política**

A filosofia grega e medieval não precisou criar uma disciplina chamada Filosofia da Educação, pois havia intimidade entre o pensamento filosófico e o pensamento

pedagógico. A filosofia de Platão, por exemplo, é fundamentalmente pedagógica, da mesma maneira que é política, cosmológica, ética, estética. Ela integra dialeticamente a totalidade das manifestações culturais e institucionais, é anterior às distinções e setorizações do conhecimento e da ação humana das disciplinas modernas, filosóficas e científicas, que atendem às exigências epistemológicas e político-administrativas do conhecimento. Assim, a especialização contemporânea, conduzida por interesses econômicos e políticos, põe em estado de problema a unidade original do saber. A falsa autonomia das esferas culturais e institucionais também atinge as relações entre a filosofia e a educação.

Para todos os efeitos, a sistematização dos conhecimentos oferecidos pela disciplina Filosofia da Educação, na medida em que essa se afasta da fonte principal, do filosofar propriamente dito, dos grandes textos de cada época, é natural que ela não consiga identificar o essencial no procedimento de Sócrates, isto é, que ele ensine o que não sabe. Tal atitude, ao mesmo tempo filosófica e pedagógica, é de uma absoluta contemporaneidade, coerente com o espírito científico de nosso momento histórico e com a era da internet. Não há atitude mais complexa e atual para definir a conduta do professor, do filósofo e, certamente, do cientista. Quem ensina o que sabe é o instrutor, o verdadeiro educador articula os saberes, conecta as oposições entre ignorância e sabedoria, ultrapassa as competências cognitivas, busca o sentido, integra o Outro. Sócrates, professor, é por excelência homem de diálogo. E a trindade relacional diálogo, democracia, filosofia marca a cultura grega que está nas raízes de nossa civilização.

A filosofia de Platão nasce de perguntas e de respostas do exame refutativo e diairético de enunciados, da busca da verdade e do desejo de livrar o homem dos sofismas e

da falsa retórica. O filósofo, como o professor socrático, é um interrogante, alguém que sabe perguntar e orientar a busca da verdade, da justiça, do belo, do bem. A habilidade dele consiste em conduzir o diálogo na direção da verdade, com o propósito de refutar os enunciados falsos. A filosofia é uma pedagogia que se instaura sob o enigma do *conhece-te a ti mesmo*.

Platão herda dos sofistas e de Sócrates os procedimentos dialéticos que têm como finalidade buscar o bem, aperfeiçoar o ser humano. As metáforas da linha e da caverna ilustram num só enfoque a metafísica platônica e o projeto pedagógico. As etapas da ascensão do filósofo para o bem, conforme a *República*, com a finalidade de adquirir condições de governar a *polis* ideal, mostram, de modo claro, que possuem um caráter pedagógico. A caverna, enquanto signo pedagógico, é a representação da realidade sensível, das sombras e dos reflexos, enquanto o mundo exterior representa o mundo inteligível, a realidade verdadeira. A caverna é iluminada pelo fogo, o mundo externo, pelo sol. A passagem das sombras para o sol representa o bem e corresponde às etapas da educação do filósofo. Na passagem da ignorância para a sabedoria, são relevantes os estudos de matemática, de astronomia, de harmonia e de dialética (522 c – 535 a).

O processo de formação implica o desenvolvimento de qualidades físicas e morais adquiridas e aperfeiçoadas desde jovem. Só com a idade de cinquenta anos, depois de dominar a ciência do bem, é possível ao rei-filósofo governar a cidade. A ideia de estágios, de diferentes disciplinas, de graus ontológicos (da realidade) e de níveis gnosiológicos do conhecimento do mundo sensível e inteligível assegura um processo pedagógico detalhado. O filosofar é um ato pedagógico. Nessa perspectiva, não se pode falar de uma filosofia da educação platônica, entendida como disciplina autônoma, como aplicação de

conhecimentos filosóficos aos temas pedagógicos, pois a filosofia, em sua plenitude, em sua essência e finalidade, é um programa de educação dialética, para buscar a ciência do bem, da justiça e da verdade.

Platão argumenta que reside na alma a faculdade de aprender. Ela é o órgão destinado a esse uso. Do mesmo modo que os olhos só podem sair das trevas para a luz acompanhados de todo corpo, também a faculdade da inteligência afasta-se do devir por meio de um movimento de toda alma até contemplar o bem (*República*, VII). Educar é uma atividade da alma e não um proceder sofisticado que impõe um saber exterior e superficial à alma. Também não se assemelha ao procedimento de Górgias, que consistia na aquisição de uma cultura geral. Educar é fazer com que a alma busque o essencial, isto é, a verdade ou a verdadeira realidade. Portanto, conhecer consiste em recordar o que está em nós, descobrir no processo da reminiscência a verdade em sua origem.

Na *República*, a filosofia, a educação e a política são indissolúveis. No *Menon*, a virtude é ensinável pelo fato de o homem nascer com ela, graças à *anamnese*. Sócrates afirma que nada ensina. Entretanto, ele ensina ao escravo não o que é um quadrado e as suas propriedades, o que é uma diagonal, as regras do retângulo, mas as condições necessárias para se poder responder às perguntas filosóficas que indagam o que é algo. Desse modo, a aprendizagem pressupõe algo conhecido e algo não conhecido. A passagem do conhecido para o desconhecido é parte essencial do método dialético, da permanente luta para ultrapassar a *doxa*, o conhecimento comum, em benefício da *episteme*, a ciência.

A reforma educacional de Platão consiste na superação dos conhecimentos do senso comum e na procura da verdadeira ciência. A filosofia tem o objetivo de formar o cidadão e homens capazes de exercer a dialética, de

praticar os discursos verdadeiros. Platão, ao contrário de Górgias, que afirmava que não é possível formar homens bons, mas apenas espertos, dá ênfase à formação do caráter e mostra que a aprendizagem da luta corporal, da composição musical e da matemática é apenas um complemento da formação. Cabe à filosofia, sinônimo de projeto educacional, tornar o homem modelo de virtude. A moralidade deve anteceder às qualidades intelectuais.

Essa distinção platônica entre virtude do caráter e virtude intelectual, é assumida por Aristóteles que insiste na necessidade de os homens adquirirem hábitos e desejos corretos. Para ele, o contrário do que é dito no *Menon*, a qualidade intelectual ou o conhecimento da virtude não são idênticos à própria virtude.

Também em Aristóteles, o filosofar confunde-se muitas vezes com os verbos ensinar e aprender. Na *Metafísica*, afirma que a possibilidade de ensinar é indício de saber (*Metafísica*, Livro I). No início do livro II, acrescenta: “Quem conhece as causas com mais exatidão, e é mais capaz de as ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência como mais filósofo.” Percebem-se assim as semelhanças e identidades entre o ensinar e o filosofar.

Aristóteles, ocupado em distinguir e definir, em estabelecer tipos de ciências, não sente a necessidade de apresentar uma ciência pedagógica da mesma maneira que elabora uma lógica, uma ética, uma política, uma biologia, uma psicologia, uma retórica, uma poética, uma física e uma metafísica. Seu programa educacional provém do conjunto dessas disciplinas filosóficas. Deve-se observar especialmente sua filosofia da ação, em que elabora os conceitos de escolha, de deliberação, do agir racional, de responsabilidade, de justificação, de ato voluntário ou involuntário e, ainda, seus ensinamentos sobre os procedimentos metodológicos, sobre os tipos de discursos (dedutivos, dialéticos, retóricos e poéticos) e sobre as

investigações relativas à natureza da alma, da percepção, das faculdades e dos processos cognitivos.

A identificação do filosofar como ato pedagógico perdura até o início da Idade Moderna, embora na Idade Média a filosofia tenha sido submetida aos interesses da teologia. A pedagogia constitui-se como uma proposta filosófica, apesar de encontrarmos já as primeiras teorias ou esboços de teorias pedagógicas e diversas tentativas de consolidação dos processos didáticos.

## **A educação e os sistemas filosóficos**

A ruptura entre a Filosofia e a Ciência experimental, a separação entre ética e política e o início do desenvolvimento da sociedade capitalista provocam também na filosofia novas perspectivas. A bifurcação do conhecimento entre o filosófico e o científico dá origem à organização de novas disciplinas filosóficas e científicas, agora sob o signo de novos interesses. A Filosofia e a ciência setorizam-se cada vez mais e surgem novos ramos do conhecimento.

A distinção entre metafísica geral e metafísicas especiais dá origem a filosofias particulares. Faz-se filosofia do homem, da natureza, da história, da arte, da religião, da educação, do direito e, hoje, de muitos outros objetos de investigação, sempre com a intenção de alcançar o fenômeno na sua totalidade, mas, na prática, quase sempre, essas filosofias são limitadas a temas específicos. Escolarizada, a filosofia tende a ignorar a dimensão pedagógica do filosofar. O filosofar como elemento constitutivo do ato pedagógico perde progressivamente sua função. De um lado, a filosofia perde sua dimensão pedagógica presente nos grandes sistemas filosóficos e, de outro lado, a pedagogia busca sua autonomia em relação à filosofia, como todas as demais manifestações racionais da modernidade.

As teorias e os procedimentos pedagógicos, de fato, efetivam-se a partir de concepções filosóficas. Assim, a filosofia não possui apenas a tarefa de justificar pressupostos éticos e epistemológicos de qualquer sistema educacional. Sua tarefa não é meramente crítica em relação à racionalidade instrumental ou ao esclarecimento do pensamento pedagógico em si. Há uma relação interna entre filosofia e educação, os sujeitos da educação, os traços culturais e institucionais e as teorias pedagógicas, o fazer e o agir educativos realizam-se dentro de uma dimensão filosófica global e não parcial, meramente disciplinar ou didática, a partir da escolha de temas ou problemas. Há uma determinação filosófica que sustenta a concepção educacional antes de qualquer reflexão própria de uma filosofia da educação.

Não basta afirmar que cabe à filosofia refletir sobre o fenômeno da educação. O pensar vai além das habilidades e competências do conhecer. Ela implica uma reflexão radical do processo cognitivo, embora, também as ciências hoje levem em conta as relações originárias entre o sujeito e o objeto, o voltar-se para o mundo externo e o retorno do conhecimento para a sua origem. Os grandes sistemas filosóficos caracterizam-se por essa postura reflexiva fundamental, mas também a ciência, a seu modo, reflete. Se tomarmos, por exemplo, as ponderações de Maturana acerca da ontologia das explicações científicas, veremos que a explicação científica é uma reformulação da experiência de explicar e, desse modo, apesar de o autor se apresentar como um biólogo e não um filósofo, encontramos um nível de reflexão ou de auto-organização do conhecimento, que também pertence à ciência e não apenas à filosofia. Assim, tornam-se cada vez mais problemáticos os critérios de distinção entre a investigação científica e a filosófica. Talvez se possa admitir que entre esses domínios a diferença não é de nível, mas de intensidade, de profundidade.

O debruçar-se sobre si mesmo de modo radical é próprio do filosofar, do pensar enquanto constitui o próprio pensamento como objeto de sua reflexão. Porém, essa conduta primordial não pode ser negada à ciência no atual estágio de desenvolvimento. Por isso, é necessário explicitar o que seja refletir em filosofia da educação, para evitar afirmações superficiais ou falsas. A filosofia possui as condições de distanciamento epistemológico de criticar a si mesma e de questionar os próprios pressupostos. Mas, nesse sentido, o filosofar emerge no ato de educar quando, em educação, se procura confrontar, a partir de olhares diferentes, os núcleos identificadores de cada projeto pedagógico. Hoje, na atividade filosófica e educativa, a perspectiva do outro, a partir da conduta de autocompreensão, de autocrítica, de autodeterminação, é condição básica de todo procedimento racionalmente explícito. Não se trata de uma simples crítica ideológica nem de crítica de um objeto externo. Trata-se da disposição de explicitar as condições do próprio pensamento, na constituição de projetos pedagógicos em relação a outras alternativas em benefício da humanidade.

A filosofia e a educação têm em comum o fato de serem projetos transversais e, conjuntamente, epistemológicos e ético-políticos. Antes, portanto, de debater as tendências teóricas e éticas da educação, quase sempre contraditórias, há um estilo de pensamento, um modo de conhecer, isto é, um caráter paradigmático que pode envolver, num único movimento, a filosofia e o processo educacional. Não é suficiente examinar as interferências epistemológicas e políticas das ciências na educação e na filosofia. Apesar da análise e da explicitação dessas tendências e confluências, sociais, científicas, institucionais e outras, encontram-se condições de possibilidades (que precisam ser identificadas) dessas manifestações, que podem ser esclarecidas a partir do próprio cerne filosófico-educacional que as sustenta.

Antes da cientificação, da tecnificação, da politização, da despersonalização ou da institucionalização da filosofia e da educação como domínios distintos, justificados epistemologicamente, existem elementos subjacentes e presentes no ato de filosofar e no ato pedagógico, os quais fundam a cultura e a sociedade em que se vive. São esses elementos que podem ser explicitados nas análises filosóficas da educação.

Nessa perspectiva, os objetivos e os “conteúdos” da filosofia da educação podem ser explicitados e justificados, a partir da inseparabilidade originária entre o ato de filosofar e o de educar. Fora desse ponto de partida, a filosofia da educação assume o risco de ser uma disciplina semelhante a outras, instrumental em suas explicações e arbitrária em seus juízos. Nossa tese é a de que, na constituição de cada processo cultural e no interior de cada sistema filosófico, encontramos um processo filosófico-educacional. Esse é o ponto de partida de uma reflexão filosófica da educação, aquém e além de uma disciplina formalizada relativamente à sistematização de alguns conhecimentos temáticos, considerados, segundo essa ou aquela perspectiva, relevantes.

## **Educação e filosofia na modernidade**

Em termos de educação formal, a filosofia moderna apresenta-se como produtora de uma pedagogia antes mesmo de constituir uma disciplina específica. De Descartes a Kant, dentro desse recorte histórico, os problemas filosóficos do conhecimento e da subjetividade, das relações entre objeto e sujeito de conhecimento, entre consciência e mundo, entre pessoa e cidadão impregnam todas as teorias pedagógicas.

Descartes, no *Discurso do método*, narra sua formação e conclui que o conhecimento necessita de bases sólidas.

As *Meditações*, à semelhança dos diálogos de Platão, mostram como o filosofar é uma espécie de ascese pedagógica para a conquista da verdade. Para ser adulto, deixar os procedimentos de crianças, é preciso cultivar a razão. Porém, não são essas observações pontuais que interessam para compreender as relações entre filosofia e educação. Embora Descartes não tenha escrito páginas especiais sobre a pedagogia, seu pensamento filosófico está presente na pedagogia moderna. A pedagogia cartesiana ainda, em certos casos, subsiste nos procedimentos e nos manuais.

Em Rousseau, no que pese sua visão romântica, persegue-se o mesmo ideal cartesiano, talvez sufocando o desejo e a vontade. Pode-se estudar o *Emílio ou sobre a Educação*, *A nova Heloisa*, mas a verdadeira filosofia pedagógica de Rousseau está no *Contrato social*, no *Discurso sobre a origem e fundamento da desigualdade entre os homens*; está nas ideias dele sobre o homem e a sociedade, na sua denúncia do artificialismo da vida social, na crítica à civilização, no contrato de liberdade.

O empirismo de Locke nega a existência de ideias e de princípios inatos no entendimento. Ele, ao defender as ideias liberais, a tolerância, a liberdade religiosa, em seu *Ensaio sobre o entendimento humano*, influi no projeto político e pedagógico, antes mesmo e talvez mais do que sua obra *Pensamentos sobre a educação*. Apesar de nesse texto falar sobre aspectos específicos da educação da criança, como faz Rousseau em suas obras pedagógicas, o verdadeiro entrelaçamento entre filosofia e educação está presente em seu sistema filosófico.

O mesmo se pode afirmar de Kant, autor de *Reflexões sobre a educação*, e de Fichte, em seu *Segundo discurso à nação alemã*. O Iluminismo, ao insistir na importância da educação e da liberdade, redefine a relação pedagógica. Nesse sentido, o entendimento do saber como um ato de

liberdade tem raízes no conceito de razão prática kantiana. Com Kant, Fichte, Hegel, e outros influentes autores, novos conceitos são incorporados ao pensamento pedagógico moderno. Pode-se mencionar, por exemplo, a questão da moral cívica, das relações entre vontade e livre-arbítrio, entre os conceitos de educação e de instrução e o problema da formação do caráter. Basta mencionar a *Filosofia do direito* e a *Enciclopédia* de Hegel, para imediatamente nos darmos conta de que essas obras são ao mesmo tempo um sistema filosófico que contém as bases de um sistema pedagógico.

As ideias filosóficas são substantivas na ação educativa e não meramente qualificativas. O sujeito de conhecimento é uma preocupação de filósofos e de educadores. O conceito de subjetividade invade os conceitos de pessoa ou de consciência moral relativamente aos fins da educação. Um estudo atento do Renascimento à Idade Contemporânea revela novas idéias – distintas daquelas do mundo greco-romano, cristão e medieval –, conhecidas sob as expressões ou fórmulas didáticas de Racionalismo, Empirismo, Iluminismo e Idealismo. Esses sistemas filosóficos oferecem uma nova compreensão do homem em relação a Deus e ao mundo, do conhecimento científico e filosófico, do poder político, da consciência humana, da moral, da autonomia da vontade, da liberdade, da nacionalidade, do papel das instituições, da ideia de formação do caráter e do espírito e de inúmeras contribuições específicas para a objetivação e institucionalização de programas educacionais.

### **Educação e filosofia na contemporaneidade**

O avanço da mentalidade científica, a partir da Física de Newton e da teoria da evolução de Darwin e, mais tarde, as críticas de Marx, de Freud e de Nietzsche à civilização ocidental preparam as grandes rupturas da

época da subjetividade em educação do mundo contemporâneo. A crítica à razão única e absoluta, a descoberta da linguagem ao mesmo tempo como representação e como ação, o entendimento do homem como ser-no-mundo e as transformações econômicas, sociais e políticas próprias da globalização tornam problemáticas as relações entre filosofia e educação. Na medida em que é superada a tradição metafísica que se pretendia absoluta ao interpretar o homem e o mundo (a partir de um ponto de vista absoluto, Deus ou o ser), já não existe uma teoria única e verdadeira da educação.

Hoje, as teorias filosóficas ganham especificidades, apresentam-se fragmentadas e, assim, as relações entre filosofia e educação, mesmo que se possa afirmar que toda filosofia possui uma dimensão pedagógica, já não são tão evidentes. Em consequência, a filosofia da educação, nos limites de uma disciplina, assume a tarefa de responder questões que as novas tendências filosóficas sequer propõem, em vista do estreitamento de sua investigação. As noções de autonomia, de liberdade, de dignidade sofrem abalos profundos diante das descobertas do inconsciente, dos avanços biológicos sobre o ser humano, do terrorismo e das novas formas de violência, da diferença entre povos ricos e pobres que aumenta com o desenvolvimento tecnológico. Na prática, seja o sistema neoliberal, seja o sistema socialista ou outro qualquer, o homem é cada vez mais coisificado, torna-se objeto, perde as condições de sujeito. O homem consciente tende a desaparecer no individualismo, na tendência consumista e em outros redemoinhos pós-modernos. Assim nascem os novos desafios para a educação e para a filosofia.

## **A filosofia e filosofia da educação**

Com a perda da evidência das relações entre a filosofia e a educação, a disciplina Filosofia da Educação adquiriu

função própria e paulatinamente tornou-se o elo entre os dois domínios. A redução da filosofia à filosofia da educação fez com que essa disciplina se distanciasse do pensar filosófico e se tornasse um reduto de conteúdos, uma sistematização de conhecimentos filosóficos aplicados, sempre dentro de uma determinada concepção filosófica. Então, nos compêndios, via de regra, a filosofia da educação é classificada, conforme as tendências, de metafísica, de humanista, de analítica, de fenomenológica, de hermenêutica, de dialética, de marxista, de crítica e de outras denominações. Entre a disciplina Filosofia da Educação, aliás, como ocorrem e geral com as filosofias do direito, da cultura, da linguagem etc., e a educação pode ocorrer uma distância quase insuperável.

Superada a época dos grandes sistemas metafísicos, os projetos filosóficos opõem-se entre si e, às vezes, excluem-se ou ignoram-se. É o caso da fenomenologia, da filosofia analítica, das filosofias culturalistas, da filosofia marxista, da teoria crítica. Os reflexos dessa situação aparecem imediatamente nas teorias pedagógicas e nas diversas tendências das filosofias da educação.

Nesse contexto, de filosofias de tendência linguística (de análise lógica, de desconstrução, etc.), de filosofias culturais (voltadas para a vida, para a História, para a compreensão) e de filosofias sociais (definidas como críticas, como dialógicas), o papel das filosofias da educação (no plural) limita-se a orientar e a legitimar a teoria e a prática educacional. Na realidade, a Filosofia da Educação reduzida a uma disciplina, como surge nos currículos de graduação, apresenta uma série de inconvenientes, um deles é o de submeter o pensar filosófico aos temas da educação.

Uma determinada tendência filosófica ignora as diferentes posições teóricas presentes ou pressupostas nas diversas teorias pedagógicas. Tal conduta reducionista não

leva em conta os múltiplos enfoques de Dewey a Paulo Freire, de Russel e Wittgenstein, de Adorno e Rorty. Às vezes, sequer mencionam Nietzsche, Freud, Marx ou, ainda, Heidegger, Gadamer, Foucault, Habermas, Davidson e outros. Escolhe-se um autor ou uma escola e, a partir de um determinado paradigma linguístico-analítico, neopragmático, materialista, positivista, hermenêutico, crítico-culturalista, auto-organizativo ou histórico, procura-se explicar o fenômeno educacional. No passado, uma concepção sucedia a outra no tempo, hoje coexistem, em confronto ou ignorando-se, diversas perspectivas filosóficas da educação. Poucos se dão o trabalho de examinar os conflitos entre as diversas investigações filosóficas da educação, em consequência, o fenômeno pedagógico é insuficientemente descrito, analisado ou interpretado de modo filosófico aberto e profundo.

Em outros termos, como não lidamos com sistemas filosóficos ou metafísicos, com a pretensão de pensar a realidade e a verdade, por exemplo, na perspectiva da totalidade, os inúmeros programas ou projetos filosóficos de caráter ético (Levinas), ou lógico-linguístico (Russel, Wittgenstein), ou, ainda, psicológico-ontológico (Husserl, Merleau-Ponty) ou, mais ainda, sociopolítico (Habermas) e epistemológico-político (Popper) não oferecem um projeto filosófico-pedagógico que pense a razão pedagógica, a lógica e a ontologia do ensinar e do aprender. Desse modo, a disciplina filosofia da educação fica à mercê de uma aplicação dessas filosofias aos temas educacionais. Essa aplicação, via de regra, caracteriza-se por uma certa artificialidade, de um pensamento indireto sobre aspectos como o valor, a ação, a experiência, a cultura, a política, a economia, a moralidade, a dimensão estética, a ciência, etc. Assim situada, a disciplina filosofia da educação corre o risco de ser confundida e, às vezes, dominada por outras investigações teóricas da educação, tais como: a biologia,

a sociologia, a antropologia, a psicologia. A filosofia da educação assim concebida não nasce diretamente do filosofar, mas da aplicação de filosofias já pensadas, tendo presente outros objetos e não propriamente o fenômeno educacional.

Tornou-se comum, por exemplo, redimensionar os aspectos pedagógicos da teoria do agir comunicativo de Habermas ou encontrar uma dimensão educacional nos jogos de linguagem de Wittgenstein. Talvez se possa, tomando um outro exemplo, como o de Adorno, pensar e explicitar o implícito pedagógico, o oculto, quando se mostra a necessidade de mudanças socioantropológicas do indivíduo na sociedade. Desse modo explicita-se o lugar ou a condição de uma nova teoria pedagógica. Não se faz uma simples aplicação, analogia ou busca de semelhanças entre um pensamento expresso, externado e o processo educacional. A retomada do filosofar mesmo origina o pedagógico. Não se trata de aplicar a crítica dialética da cultura ao fenômeno educacional, mas de explicitar nessa crítica o que ela possui de mais genuinamente pedagógico.

Na medida em que as filosofias da educação se limitam a questionar a necessidade de fundamentar e de legitimar filosoficamente as teorias e as práticas pedagógicas, a educação na multiplicidade de seus processos recebe impulsos axiológicos, determinações finalísticas, critérios de racionalidade de paradigmas científicos e filosóficos vigentes. Além disso, desde o início do positivismo não faltam aqueles que pretendem fundamentar a educação exclusivamente com a ciência positiva, seja essa a sociologia durkheimiana ou a psicologia experimental e behaviorista. Assim, ao lado de tentativas reducionistas de fundamentação ético-epistemológica da educação, a crise da filosofia, o esgotamento de um modo de fazer filosofia já não mais influencia a produção cultural. Parece que hoje os processos culturais e educacionais são conduzidos por

escritores, cientistas, políticos, comunicadores muito mais do que pelos filósofos.

A Filosofia da Educação tende a ser uma disciplina entre outras, e isso por um duplo motivo: primeiro, pelo fato de a Filosofia da Educação aparecer como uma reflexão derivada sobre temas educacionais e não ser capaz de pensar a educação como processo inserido na totalidade do pensamento filosófico e, segundo lugar, pelo fato de a própria filosofia estar sendo ameaçada pelo esquecimento de sua tarefa histórica, a de filosofar, no sentido pleno do conceito. Paradoxalmente, hoje, se pode fazer filosofia sem filosofar.

Não se pode negar a importância fundamental das análises de conceitos como educação, ensino, aprendizagem, num enfoque analítico, nem as reflexões sobre as relações entre educação, cultura, comunicação, cidadania, numa perspectiva crítica. Todavia, também é preciso reconhecer que as questões de legitimação e definição de critérios de verdade, de sujeito e de subjetividade, entre outras, não podem ser totalmente abarcadas pelos modelos de análise linguísticos e semiótico-pragmáticos. É necessário um apoio onto-epistemológico, sociocultural, ético-político para alcançar todos os âmbitos do fenômeno educacional. Assim, as relações primordiais entre filosofia e educação que, no passado, tendiam a se fundir e confundir, contemporaneamente, na época de mudanças no estatuto do conhecimento e na constituição do ordenamento social, elas assumem tarefas mais delimitadas. E, em consequência, a filosofia da educação limita-se ao trabalho de esclarecer conceitos, interpretar experiências, refletir sobre os fins, examinar as condições éticas e estéticas do pedagógico. Ela procede apenas de modo fragmentário.

Em síntese, as relações entre filosofia e educação implicam três momentos distintos: primeiro, o da

identificação entre o pensamento filosófico e pedagógico; segundo, o da influência dos sistemas filosóficos nos sistemas educacionais e, terceiro, o da reflexão orientada da filosofia sobre temas, teorias e práticas pedagógicas.

Essas modalidades de relações sucedem-se na História, embora hoje possam coexistir simultaneamente, dependendo do tipo de filosofia e de educação que se pratica. A questão assume múltiplos aspectos. Não há dúvidas de que problemas específicos do marxismo, da teoria crítica, da filosofia analítica, da fenomenologia, da hermenêutica filosófica, da teoria do agir comunicativo e de outras modalidades de filosofia, antes de serem pensadas e criticadas nos limites de uma disciplina filosófica voltada para os problemas pedagógicos, podem estar presentes de modo direto ou indireto nos projetos educacionais. Mas, mesmo que nenhuma dessas filosofias esteja presente de modo expreso, sempre há um pressuposto filosófico em qualquer processo educativo. Por isso, o processo educativo, na medida em que esclarece a si mesmo, cumpre uma tarefa filosófica.

Os níveis e os graus de relações entre filosofia e educação na atualidade ganham complexidade. Essas aproximações de gênese e de essência entre filosofia e educação não dispensam, todavia, a tarefa de uma filosofia da educação, desde que seja disciplinarmente aberta e plural diante dos problemas filosóficos educacionais. Impõe-se um exame crítico e rigoroso que evite as limitações vigentes dos programas de ensino da disciplina Filosofia da Educação. Ela precisa introduzir o filosofar na atividade pedagógica. Essa função é anterior e mais radical do que a de fundamentar e de explicitar os pressupostos da prática educacional. Deseja-se que o educador assuma reflexivamente tudo que está implícito no ato de educar, na condução do processo de aprendizagem. O educar bem como o filosofar identificam-se na medida em que ambos

se esclarecem, se autojustificam, procuram pensar o próprio pensamento e a ação sobre si mesmos.

A educação, na medida em que olha a si mesma e como ato voltado para o outro, abre um processo teórico de crítica e de autocrítica que, via de regra, as ciências não têm condições de assumir de modo radical. A filosofia da educação, assim entendida, não possui um objeto próprio, algo ideológico e economicamente definido. Ela constitui seu próprio objeto no ato de filosofar.

# 2

## Educação e formação científica

A educação é onipresente, está em toda parte, na gênese e no desenvolvimento de qualquer grupo social ou sociedade. A ciência é um fenômeno da civilização, com reflexos sociais e políticos e é praticada setorialmente, em alguns centros irradiadores, portanto, não se encontra distribuída nas sociedades de modo igualitário. A educação antecede a ciência e, de um modo ou de outro, abarca com seus raios todas as formas de presença humana. A ciência nasce historicamente da filosofia, num tempo e numa situação determinada. A educação é universal, cada grupo social primitivo ou civilizado tem seu quinhão próprio. Já a ciência moderna e, em consequência, a tecnologia são propriedades de países, geralmente ricos, que investem na pesquisa científica.

Deixando de lado os aspectos históricos e os pontos de vista antropológicos, nas sociedades atuais desenvolvidas, ciência e educação andam juntas e, em certas circunstâncias, confundem-se. Essa premissa é tão verdadeira que não se observa desenvolvimento científico onde não se cuida da educação formal. Basta mencionar o exemplo de países que somente conseguiram um notável

progresso científico e tecnológico, após investirem significativamente nas escolas fundamental e média e na educação superior.

Pode-se afirmar, sem medo de erro, que a ciência moderna tem sua autonomia, seu perfil ético e epistemológico, sua capacidade de produção tecnológica e sua capacidade de transformação em tecnociência, devido a uma boa educação escolar. Em nossa sociedade, a educação, a filosofia, a ciência e a tecnologia, mesmo constituindo fenômenos distintos, com certa autonomia, encontram-se articuladas de tal modo que formam um único processo. Portanto, não é adequado indagar pela origem e pela natureza da educação e da ciência como se fossem fenômenos totalmente separados. Na sociedade pós-industrial ou pós-moderna, educação e ciência determinam-se mutuamente e constituem-se dialeticamente como um sistema único. É impossível imaginar uma escola, em qualquer nível, que não desenvolva ações a partir de conhecimentos científicos, que não dependa dos resultados das teorias científicas. Também é impossível imaginar pesquisadores e cientistas que não tenham tido uma adequada formação escolar.

Nessa perspectiva, aceito o cenário acima mencionado, pode-se partir de pressupostos que podem ser explicitados da seguinte maneira:

- A educação e a ciência são fenômenos históricos e, como tais, construções socioculturais com evidentes implicações econômicas e políticas. Embora a educação seja mais universal do que a ciência, como fenômeno cultural, a ciência é um fato tão marcante da época contemporânea, que os conhecimentos científicos e tecnológicos invadem a vida de quase todos os cidadãos do mundo. Observa-se, assim, a falta de melhores condições de vida de populações que não possuem os

benefícios da produção científica e dos meios tecnológicos dela derivados.

- Embora ninguém imagine uma escola sem os estudos de ciências naturais, de ciências biológicas, de ciências sociais e humanas, acompanhados didaticamente pelos meios tecnológicos mais recentes, a educação ultrapassa o fenômeno científico e, portanto, não pode ser reduzida ao modo de representação científica do homem e do mundo.
- Pode-se constatar, no interior da educação científica, uma especificidade própria, um sentido educativo que envolve valores, condutas, ideais, etc. A prática científica opera com teorias e métodos, com representações que medem, observam, relacionam, descrevem, analisam, explicam e interpretam a realidade percebida e, forçosamente, assume uma dimensão educativa.
- Enquanto a ciência é um conhecimento específico e emprega uma linguagem própria, a educação lida com todas as formas de conhecimento. Ao articular os saberes, ela lida com as crenças, as convicções, os comportamentos, com os discursos que possuem caráter de legitimação e não apenas enunciados descritivos. A ciência é um conhecimento crítico, apesar de, em certos casos, imerso na ideologia. A educação, por natureza, encontra-se ligada à produção social de ideias, de doutrinas, de ideologias e de visões de mundo.

Na ciência, há o predomínio de critérios lógicos e epistemológicos. Na educação, mesmo formal, impera a ação orientadora. A ciência examina a validade das proposições, a educação busca a verdade das ações e dos

juízos. Nesse sentido, as fronteiras entre ciência e educação demarcam objetivos específicos. A educação centraliza seus interesses na questão do Outro, na liberdade, no respeito à natureza e não apenas na produção e aplicação de conhecimentos científicos. Ciência e educação podem empregar uma os meios da outra, porém, em suas finalidades tendem a se distinguir para melhor se complementarem.

### **Educação e ensino da ciência**

O conceito de ensino é mais restrito do que o conceito de educação. Os atos de ensinar e de educar não alcançam os mesmos âmbitos, embora ocupem, num certo momento, os mesmos espaços. O ensino atual, via de regra, está voltado predominantemente para a aprendizagem das ciências. E, nessa perspectiva, o ensino das ciências, isto é, da Matemática, da Física, da Química, da Biologia, da Geografia, da História, da Psicologia, da Sociologia, da Economia e de outras, não se esgota no ato puro de conhecer. Ensinar efetiva um processo de comunicação com múltiplas implicações.

O ensino, em geral, emprega conhecimentos científicos produzidos e, em vista disso, corre o risco de equívocos e mal-entendidos relacionados a uma inadequada relação com os processos de produção científica. Entre esses, é possível explicitar alguns bastante comuns:

- Há o risco de fragmentar indevidamente os conhecimentos produzidos com a intenção de resolver problemas científicos relevantes. A insistência na autonomia das disciplinas falseia o estatuto do conhecimento e sua referência à realidade. A visão do professor especialista, sem nenhuma transversalidade, pode deturpar a função

do conhecimento científico. Esse problema em muitos pode se originar da estrutura curricular que, num certo sentido, é matriz da organização escolar. A conduta do professor em sala de aula, devido a isso, pode criar rupturas artificiais nas redes do conhecimento.

- Há o risco de esquecer o sentido humano e as dimensões culturais da ciência, especialmente nas áreas das ciências naturais. Os conhecimentos produzidos e aplicados, em benefício do bem-estar do ser humano, não podem ser considerados apenas em si mesmos, como produtos lógicos sem finalidade.
- Há o risco de as ciências se deixarem envolver por questões ideológicas e doutrinárias e, desse modo, perderem o espírito crítico próprio da atividade científica.
- Há o risco de transformar as teorias e os resultados da pesquisa em conteúdos doutrinários. Tal desvio pedagógico pode consistir em dogmatizar as teorias, em escolher as teorias conforme interesses pessoais e partidários.
- Há o risco, também, ligado à conduta do professor, da redução dos problemas científico-pedagógicos a esquemas e definições tão simples, que acabam suprimindo a complexidade dos objetos de estudo, em benefício de uma compreensão superficial. Hoje, a epistemologia da complexidade e da emergência exige uma nova pedagogia.
- Há o risco de usar uma linguagem vaga, ambígua, generalista, distante da linguagem denotativa das ciências ou dos discursos racionais justificados e pode transformar o ensino num mero exercício retórico.

- Há o risco de ignorar as bases epistemológicas e as consequências éticas da produção e da aplicação dos conhecimentos científicos, podendo ter efeitos negativos na compreensão dos estudantes. Os conceitos epistemológicos e metodológicos necessitam de explicitação e de justificação. Nesse sentido, é necessário observar que entre as teorias científicas e as teorias pedagógicas pode haver harmonia.
- Há riscos específicos que podem ser evitados pelos professores. Um exemplo disso é a necessidade de formalização do conhecimento científico. O professor, sem postura intra e interdisciplinar, deixa de lado contribuições científicas e técnicas necessárias para o desenvolvimento de seu programa de ensino.
- Finalmente, há o mito da autoridade do cientista e do professor prejudicar a aprendizagem. Esse risco consiste em impor conhecimentos prontos ignorando os processos da lógica científica.

## **A posição de Kuhn e o uso de manuais**

Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas*, critica o ensino do conhecimento científico, a partir do uso de algumas categorias básicas: revolução científica, ciência normal, paradigma e comunidade científica.

As revoluções científicas impõem novos paradigmas, mas, com o tempo, esses conhecimentos dão origem à prática da ciência normal. Um paradigma, explica Kuhn, são os processos lógicos e os argumentos persuasivos que os membros de uma comunidade científica partilham. No sentido radical, um paradigma é um modo de pensar e de proceder dos cientistas de uma determinada comunidade.

O conhecimento revolucionário de um novo paradigma transforma-se em ciência normal, em grande parte, devido ao uso de manuais e de obras clássicas. É óbvio que os professores nem sempre percebem como os manuais e os clássicos contribuem para a normalização ou institucionalização dos conhecimentos científicos. Para muitos professores, essa passagem é invisível. Os conhecimentos produzidos tendem a formar matrizes disciplinares. As disciplinas organizam, sistematizam, isto é, disciplinam os conhecimentos, tendem a fornecer-lhes normalidade de ensino. A ciência normal, aquela que não oferece nenhuma contribuição nova, a partir de manuais e de outros textos, procede com generalizações, modelos, valores e exemplos próprios.

A fonte autoritária da ciência normal, conforme Kuhn, é formada pelos seguintes elementos:

- (a) manuais científicos,
- (b) textos de divulgação e
- (c) obras filosóficas que as justificam.

Esses três tipos de textos possuem em comum:

- (a) um corpo articulado de problemas,
- (b) dados,
- (c) teorias e
- (d) um conjunto de conhecimentos aceitos pela comunidade científica, na época em que esses textos foram escritos.

Os manuais, quando não bem-elaborados, produzem ciência normal, modos de pensar e de conhecer restritos e delimitados; tornam a educação científico-dogmática.

Sem dúvida, Kuhn tem razão ao criticar os manuais em geral. Todavia, é possível repensar, primeiro o uso e, segundo, a elaboração dos manuais. Um manual, por exemplo, em vez de apresentar apenas uma tendência teórica e de modo apologético, pode apresentar os problemas científicos de uma área ou matéria e as correspondentes teorias e metodologias produzidas para resolver o problema ou elucidar a questão. Em vez de doutrinário ou dogmático, pode ser crítico e apresentar o processo de investigação científica e não sínteses de resultados. Um manual pode ser escrito de tal modo que evite o recurso pedagógico autoritário.

Se em determinadas situações os manuais inauguram a tradição autoritária em educação, também é possível, tendo presente as teorias científicas e as teorias pedagógicas atuais, elaborar manuais “abertos” e que refletem o processo científico e, por isso, com a possibilidade de permanecerem mais tempo atualizados.

Um outro aspecto é o uso didático-pedagógico de manuais, de textos clássicos e de textos de divulgação. Um texto didático, além de propriedades gerais próprias de qualquer texto, deve possuir características específicas. Em outros termos, um manual não possui a autonomia do texto de um clássico ou as funções de um texto de divulgação. A autonomia do manual, enquanto texto escrito, é diferente dos demais escritos. Um manual envolve informações, reflexões e outras instâncias sígnicas, como as pictográficas. Enfim, o manual tem um papel adjetivo, pois suas propriedades textuais dependem de sua função. Também depende dos recursos didático-pedagógicos, dos meios linguísticos e comunicacionais e da lógica do conhecimento científico.

## **A posição de Popper**

Para Popper, a ciência normal descrita por Kuhn realmente existe. É a que resulta da atividade do profissional não muito crítico e que aceita o dogma dominante do dia ou que somente aceita uma teoria revolucionária em ciência, quando quase toda gente está pronta para aceitá-la, quando a teoria entra em moda, “como uma candidatura antecipadamente vitoriosa a que todos, ou quase todos aderem”. (1979, p. 64 e 65).

Uma vez que a ciência é essencialmente crítica, aquele que segue a ciência normal “foi malensinado”. Por isso, Popper comenta o seguinte: “Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico”. (1979, p. 65). O professor, ensinando dentro dos padrões da ciência normal, limita-se em resolver enigmas, realizar operações de limpeza. Ele, em geral, desconhece o processo de resolução de problemas realmente científicos.

## **A pedagogia de Bachelard**

A epistemologia de Bachelard procura, ao mesmo tempo, os pressupostos da ciência e as condições de formação do espírito científico. Há uma pedagogia que provém do processo de investigação científica e que deve ser patrocinada pelo ensino. “A filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica”. (BACHELARD, 1977, p. 23). Quando Bachelard afirma que a “ciência é a reforma de uma ilusão”, ele propõe uma nova concepção de ciência e de ensino da ciência. Essa enunciação possui valor pedagógico e epistemológico.

Os estudos epistemológicos de Bachelard são ricos em observações e comentários. É suficiente selecionar algumas noções para perceber sua permanente preocupação com

a pedagogia de mentalidade científica. Entre outros aspectos, ele declara que, no “próprio ato de conhecer, intimamente, aparecem, por uma espécie de imperiosidade funcional, as lentidões e as dificuldades”. (1977, p. 147). O conhecimento do que é real não é pleno nem imediato. Sempre “conhecemos contra um conhecimento anterior destruindo conhecimentos mal feitos, superando-se o que, no próprio espírito, cria obstáculos à espiritualização”. (1977, p. 147). O ato de conhecer, seja em situação de pesquisa, seja em situação de ensino, ou de aprendizagem, consiste em resolver obstáculos relativos à conduta do pesquisador, do professor e do estudante. “O que se crê saber ofusca o que se deveria saber”. (1977, p. 148). O senso comum pensa mal. A opinião, de direito, nunca tem razão. Para fugir dela, Bachelard, como a maioria dos filósofos e dos cientistas, recomenda a aprendizagem por problemas e os problemas não se apresentam por si mesmos. É preciso aprender a formular e a resolver problemas. Isso é válido tanto para o cientista quanto para o professor.

A noção de problema ou de obstáculo epistemológico, diz Bachelard, também é desconhecida na educação. Para ele, são poucos os professores de ciências que compreendem a psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. Os professores de ciência imaginam “que se pode fazer uma demonstração repetindo-a ponto por ponto”. O autor acrescenta: “Não meditam sobre o fato de que o adolescente chega à aula de física, possuidor de conhecimentos empíricos já constituídos; trata-se, então, não de adquirir uma cultura experimental, mas de mudar de cultura experimental, de inverter os obstáculos já antepostos pela vida cotidiana”. (1977, p. 150).

Nessa perspectiva, Bachelard não tem dúvidas em afirmar que a cultura científica começa por uma catarse intelectual e afetiva. A tarefa difícil, portanto, de uma

pedagogia científica consiste em “pôr a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber firmado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, dar, enfim, à razão, razões de evoluir”. (1977, p. 151).

Apesar de a ciência ter evoluído bastante após as reflexões de Bachelard, realizadas na primeira parte do século XX, suas ideias sobre a formação do espírito científico, às vezes, de caráter psicológico, são ainda válidas. Ele fala, por exemplo, sobre a necessidade de examinar o inconsciente científico e a vontade de poder que a libido exerce sobre as coisas, sobre os animais. O modo humano de ver o mundo, a realidade, as coisas, especialmente para o homem de ciência, é um problema fundamental. Teorias e métodos científicos não são instrumentos materiais, mas antes de tudo condutas, modos de conhecer e de dizer a realidade. A sala de aula, em consequência, pode ser o lugar privilegiado da luta contra todos os preconceitos e as dificuldades presentes nos processos de desenvolvimento da lógica e da psicologia do conhecimento científico.

O rigor científico não provém do objeto de estudo, mas do método. O método, diz Bachelard, é verdadeiramente uma astúcia de aquisição, um estratagema novo, útil para o saber. Todavia, “é preciso conhecer o método de conhecer para captar o objeto a conhecer”. (1977, p. 121). Nesse sentido, também é preciso ter presente que o avanço da investigação científica requer adaptações, mudanças e inovações de método. Um método científico não serve para tranquilizar aquele que investiga, pois, como diz Bachelard, um método científico é aquele que procura o perigo. Um método não se reduz às regras cartesianas que “representam a polidez do espírito científico” nem a instrumentos, técnicas e procedimentos, ele sustenta o modo ou os modos de conhecer algo, desde

o realismo ingênuo até o idealismo mais atrevido. Prestar atenção e ocupar-se criticamente com esses e outros aspectos da ciência é a condição básica de uma pedagogia científica.

### **Pragmática do saber científico**

Depois de advertir, em *O pós-moderno*, que o antigo princípio, segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso e que o saber é e será produzido para ser vendido, pois o saber tornou-se a principal força de produção (1979, p. 4-5), Lyotard mostra que o saber não se reduz à ciência nem mesmo ao conhecimento (1979, p. 35). Saber, ciência e conhecimento, portanto, são conceitos interligados, porém, com algumas características próprias.

Depois de distinguir o jogo da pesquisa e do ensino, é preciso demonstrar que a pragmática do saber científico, com suas proposições verdadeiras ou falsas, na dialética da legitimação entre o remetente e o destinatário, recorra ao ensino, à atividade do professor como complemento necessário. “Pois é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro”. Caso isso não ocorra, “a verificação do seu enunciado é impossível por falta de um debate contrário”. Portanto, a verdade do enunciado e a competência do remetente estão em jogo, pois “a competência não é nunca adquirida”, uma vez que ela depende do enunciado e dos argumentos e das refutações entre pares. A verdade do enunciado (científico) e a competência do enunciadador precisam ser submetidas à coletividade dos iguais. Isso significa que é necessário “formar iguais”. (LYOTARD, 1979, p. 45, 56). Em outros termos, alguém deverá ensinar ao estudante a linguagem do cientista.

Uma coisa é a dialética da pesquisa, outra coisa é a didática da reprodução do conhecimento científico. Nesse jogo, o estudante, isto é, o destinatário “não sabe o que sabe o remetente”, isto é, o professor que sabe a linguagem do cientista e “é por essa razão que existe algo a se aprender”. Em vista disso, o estudante pode aprender, “tornar-se um *expert* da mesma competência que seu mestre”. Quando “os enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e a administração das provas que formam a pragmática da pesquisa são considerados suficientes”, podem ser objetos de ensino indiscutível. (LYOTARD, 1979, p. 46).

O *expert* ensina o que sabe, porém, à medida que o estudante melhora sua competência, o professor, num segundo nível de exigência, põe o estudante “a par do que ele não sabe, mas busca saber”. Desse modo, o estudante é introduzido na “dialética do pesquisador”, na “formação do saber científico”. Nessa análise, Lyotard mostra que a ciência depende da linguagem, do enunciado denotativo, objetivo, distinto do saber narrativo. De fato, entre outros aspectos, é preciso sublinhar que “um enunciado de ciência não extrai nenhuma validade do que é relatado. Mesmo em matéria de pedagogia, não é ensinado senão enquanto é sempre presentemente verificável por argumentação e prova”. (1979, p. 47-48).

Lyotard chama a atenção sobre os enunciados denotativos e narrativos na ciência e no ensino. Trata-se de jogos de linguagem diferentes, com regras próprias. Dito de outro modo, cabe ao professor ensinar ao estudante a linguagem da ciência.

## **A patologia do saber**

Edgar Morin fala em uma patologia do saber, em uma inteligência cega que se opõe à necessidade do pensamento complexo. Transportada essa situação

epistemológica para a sala de aula, para o meio pedagógico, temos um conjunto ilimitado de ações de ensino que consistem em selecionar dados e informações significativas e em rejeitar dados não significativos. O professor, com apoio de textos previamente escolhidos, distingue e identifica dados e informações, depois os hierarquiza e os classifica (sempre mostrando o principal e o secundário) (MORIN, 2003, 14). Essas operações que aprendemos com a racionalidade grega e que se resumem nos atos de distinguir, de definir e de classificar estruturam toda a ação pedagógica. Elas são comandadas por paradigmas ou concepções de uma determinada visão de mundo e de ciência nem sempre explícitas e que não mais correspondem aos ideais da epistemologia contemporânea.

O ensino não pode submeter-se aos atos de simplificação, de redução próprios do conhecimento disjuntivo. O rigor não pertence exclusivamente ao cálculo, ao esquematismo. O conceito de complexidade mostra que o tecido do conhecimento e também da realidade é constituído de elementos heterogêneos, inseparáveis e que, mais do que nunca, o paradoxo do uno e do múltiplo nos lança no meio de relações, interações, determinações, acasos e outros fenômenos que constituem o mundo da investigação científica.

A complexidade, afirma Morin, voltou na ciência pela mesma via que a tinha banido. (2003, p. 20). O próprio desenvolvimento da ciência aponta hoje para a necessidade de o ensino não mais proceder por reductionismos. Não se pode mais desintegrar a realidade numa multiplicidade artificial de disciplinas que, como no caso das ciências humanas, perdem de vista a noção de homem. Não nos é mais possível, com esquematismos conceituais, obscurecer as relações entre o observador e a coisa observada, esquecendo-nos de que, como afirma Maturana, o que se observa depende do observador (2001, p. 61-76).

“A vida é, diz Morin, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia” (2003, p. 21). Nesse sentido, os fenômenos naturais e os fenômenos antropossociais obedecem aos mesmos princípios de inteligibilidade complexos que famosos epistemólogos contemporâneos, tais como: Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., não reconhecem devidamente. (MORIN, 2003, p. 23).

Ao concluir, podemos reafirmar que a união da educação e da produção científica depende do projeto de melhoria de vida do homem cotidiano e dos projetos de país e de mundo que queremos para nós e as novas gerações. Trata-se de projetos racionais e emocionais que envolvem, ao mesmo tempo, argumentos lógicos e ideológicos, dois polos fundamentais do diálogo e da comunicação, dois tipos de ação, a geral e a linguística. É no interior desses projetos que é possível responder a perguntas como: O que é educar? Para que educar? O que é a ciência? Para que serve a ciência? Que implicações mútuas existem entre a educação e a ciência? Qual a dimensão educativa da explicação científica? Como unir dimensão ética da educação com a dimensão epistemológica da ciência? Como a ciência e a educação podem contribuir para a convivência política dos indivíduos e dos povos?



# 3

## Educação e Hermenêutica

Flickinger, em *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, oferece um conjunto de questões epistemológicas, éticas e ecológicas, numa perspectiva hermenêutica, que são fundamentais para o desenvolvimento dos processos pedagógicos (no plural) e para a orientação do ensino e da aprendizagem da Filosofia da Educação, ocupada, no caso brasileiro, com outras tendências filosóficas e ideológicas. A contribuição de Flickinger é clara e relevante para o questionamento da experiência educacional. Não se trata de uma análise lógica de conceitos e de enunciados pedagógicos, mas de mergulhar no processo de compreensão hermenêutico, no diálogo, no processo da pergunta e da resposta, na busca da verdade inserida na experiência ontológica com o outro, nos horizontes da historicidade do saber. A contribuição hermenêutica possui especificidades e distingue-se de outros objetos e métodos pedagógicos. Portanto, é preciso pensá-la e vivenciá-la, a partir de um enfoque evidentemente hermenêutico, e não apenas analisá-la como algo fixo e objetivo, a partir de uma suposta certeza.

Flickinger é um filósofo voltado para a realidade social, política, pedagógica e envolvido com as questões da sociedade e do tempo, porém, jamais fechado com o que

se denomina de “filosofia pura”. Ele mesmo confessa, em breves palavras, algumas experiências que conduziram seu interesse para o caminho da pedagogia hermenêutica. Nos pressupostos de seu caminho, como refere o título do livro, encontram-se etapas de percurso como o abandono da profissão de jurista, as aulas de Gadamer e, ainda, a figura de Sócrates, os textos de Platão e de Aristóteles, a fenomenologia de Husserl e de Heidegger. O respeito pela hermenêutica de Gadamer levou-o a “repensar a atitude anterior perante a formação de jurista”. (2010, p. 4-5). A experiência de trabalho interdisciplinar permitiu-lhe perceber que cada visão disciplinar pode “corrigir suas próprias pretensões de verdade muitas vezes consideradas excludentes”. (2010, p. 5). Também foi fundamental a descoberta, a partir da convivência com diversos cientistas, de que a objetividade científica pressupõe “uma construção do objeto a ser investigado”, fundado, “em decisões prévias, negociadas entre os participantes responsáveis, os quais se veem obrigados a respeitar mutuamente as condições específicas de cada um”. (2010, p. 7).

A objetividade científica depende de decisões dos envolvidos acerca do objeto de pesquisa, pois o agir das pessoas é condicionado por sua biografia, preconceitos, vivências, história e linguagem. Desse modo, no diálogo, afirma Flickinger, “vivemos a irritação causada pela pergunta do outro”, que produz o risco de ver as supostas certezas postas em xeque. Ele, ainda diz:

A pedagogia terá de levá-lo a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria promover, antes de tudo, a oportunidade do educando e do educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como

relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral. (2010, p. 6-7).

Diante dessas palavras, podemos nos perguntar se esse objetivo só pode ser alcançado pela prática hermenêutica. Alguém pode alegar que outras teorias e métodos pedagógicos alcançam os mesmos resultados. Na realidade, torna-se difícil esclarecer essa hipótese. Mas, sem dúvida, é possível declarar que a pedagogia hermenêutica, por seu estatuto ontológico, epistemológico e ético, não se esgota na transmissão de conhecimentos nem na qualificação profissional, pois ela necessariamente vai além dos conteúdos e permite o encontro com o outro, desenvolve a aprendizagem intersubjetiva e, em consequência, assume uma dimensão ético-radical.

A proposta de uma pedagogia hermenêutica requer a explicitação do procedimento hermenêutico. Tal esclarecimento pode ser feito de diversos modos, se considerada a história da hermenêutica, desde os seus inícios filológicos, jurídicos e teológicos até sua sistematização, de carácter epistemológico, com Schleiermacher e Dilthey. Todavia, trata-se aqui da hermenêutica ontológica de Heidegger e de Gadamer e, em alguns de seus aspectos, na visão de Flickinger, assim como aparecem em seus ensaios.

## **Elementos filosóficos da pedagogia hermenêutica**

A hermenêutica pode ser considerada um modo básico de conhecer, ao lado da analítica e da dialética, que enfatiza a linguagem, não a esse ou aquele tipo de linguagem, mas a linguagem em forma de diálogo. Não é suficiente a troca de ideias ou de emoções. Trata-se do

diálogo essencializado pela disposição de ouvir o outro, uma vez que somente ouvir o outro permite a compreensão hermenêutica. Não a compreensão como ato cognitivo, porém a compreensão como ato, ao mesmo tempo, afetivo e cognitivo.

A compreensão é a base da interpretação. Interpreta-se conforme se compreende o mundo, os textos, as ações. Nesse caso, não se considera qualquer interpretação ou uma mera teoria da interpretação. A interpretação hermenêutica põe em círculo o sujeito e o objeto, de tal maneira que quem interpreta algo interpreta a si mesmo. A especificidade da compreensão e da interpretação, relativamente, ao círculo hermenêutico é condição de entendimento dos elementos que podem ser explicitados, como a valorização do ato de ouvir o outro.

Na modernidade, valoriza-se predominantemente a visão, as imagens. A hermenêutica recupera e revitaliza a audição. A valorização do ouvido, entretanto, não é algo novo, mas algo que provém da tradição. Flickinger cita três momentos: a revelação divina de Jahvé diante de Moisés, no Antigo Testamento; o oráculo de Delfos, na Grécia antiga, que comunica a mensagem dos deuses; o cego que, no mito de Édipo, comunica pela fala a verdade. Esses exemplos históricos de ouvir, devidamente comentados, põem em evidência algo fundamental: não existe um saber único, absoluto. Em vista disso, a experiência hermenêutica vai além da objetividade e da lógica argumentativo-formal. No ouvir, dissolve-se a noção de uma verdade última e incondicionada. E, nessa perspectiva, a verdade não é um ente, algo fixo, porém, um processo. Ela se revela ou se manifesta desdobrando suas faces de múltiplos modos.

O diálogo, a disposição de ouvir e a compreensão do outro fazem parte da experiência, do que se vive e não apenas se sabe ou conhece. Por isso, Flickinger declara

que a experiência hermenêutica é primordial, é uma “experiência ontológica do encontro com o outro”. (2010, p. 2). A busca da verdade, nesse sentido, depende do diálogo, das considerações e dos raciocínios dos participantes do diálogo, da cultura, da ideologia, da visão de mundo e das convicções particulares dos interlocutores. Assim, a compreensão e a interpretação hermenêutica pressupõem a historicidade do saber humano. A verdade é dada de modo processual e histórico.

Contextualizado brevemente o processo hermenêutico, é possível mostrá-lo na experiência reflexiva do pensar e do escrever, na atividade interdisciplinar e no território da produção artística.

## **Epistemologia e hermenêutica**

Não há dúvida de que os estudos tradicionais de epistemologia oferecem contribuições indispensáveis às ciências em geral, às ciências naturais e à matemática em especial. Os debates introduzidos por diferentes teorias, desde as de Bachelard e de Maturana até as de Kuhn, Popper, Lakatos, Feyerabend, ou von Bass, sobre a demarcação do conhecimento científico, os métodos dedutivos e indutivos, a justificação epistêmica, o problema do ceticismo, do relativismo e de diversas outras tendências contemporâneas são relevantes e não podem ser ignorados na pesquisa epistemológica, aliás, hoje, altamente sofisticada ao debater aspectos específicos como definição de dado, diferença entre descrever e analisar em ciência etc. Apesar disso, para a educação formal e para as teorias pedagógicas que articulam o conhecimento científico com os demais saberes, o papel epistemológico da hermenêutica ocupa um espaço insubstituível e indispensável.

Mencionado o desenvolvimento amplo e complexo da epistemologia atual, é necessário prestar atenção ao processo histórico de secularização, isto é, do “homem

que assume o mundo como um produto de sua atividade”, à “autonomia da razão humana”, substituindo a visão teológica tradicional e transformando, assim, a conquista do processo de secularização num paradoxo: a autoafirmação racional torna-se campo de objetivação da pesquisa. Por isso, Flickinger (2010, p. 30) constata que, na visão epistemológica pós-cartesiana, há o “risco da autoinstrumentalização do próprio homem”.

Após citar Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, a respeito do domínio e dos perigos da racionalidade instrumental na pedagogia moderna, Flickinger indaga:

Até que ponto, por exemplo, somos capazes de fugir, na sala de aula, dessa postura de fazer dos alunos meros objetos do processo educacional? Não estamos nós mesmos, como educadores, presos nas condições restritivas, impostas pela instituição denominada escola? (2010, p. 31).

Com esses questionamentos, Flickinger (2010, p. 31) pretende criticar as estruturas dominantes da realidade escolar, que fazem com que o aluno viva a escola como um mundo alheio a ele, cujos conteúdos devem ser consumidos e reproduzidos sem relação com a experiência da vida. A racionalidade instrumental desvirtua a escola como lugar de formação humana. Em vista disso, Freire apresenta uma pedagogia do oprimido. Habermas oferece uma teoria do agir comunicativo. Entretanto, essas teorias, por diversos motivos, não satisfazem plenamente os objetivos da educação, apesar de sua relevância pedagógica. Só uma pedagogia hermenêutica, de caráter ontológico, desenvolvida por Heidegger e Gadamer, tem condições de “despotencialização do sujeito dominador”. (2010, p. 38). O sujeito, conhecedor e considerado dono da construção do conhecimento, descobre-se como sujeito

à História e à linguagem. Ele não pode manipular a História e a linguagem. Ele vive nelas e delas. Percebe-se, na experiência da educação dos filhos, que não se pode ter a palavra uma vez que se é possuído pela palavra que abre “múltiplos sentidos”. Na aprendizagem da língua estrangeira, aprende-se algo sobre a língua estudada e descobrem-se aspectos sobre a língua materna, isto é, “um potencial de sentidos” já perdido pelo uso cotidiano do falar.

Outro aspecto da experiência hermenêutica consiste no reconhecimento do outro, na aceitação da diferença intransponível entre o eu e o outro. Flickinger (2010, p. 39) fala “na impotência de dominar” o outro e na situação paradoxal de o outro tornar-se motivo para a experiência de nós mesmos.

Ainda, a pedagogia hermenêutica cria as condições de desenvolvimento de uma aprendizagem maiêutica, de tipo socrático, como a demonstrada, por Platão, nos diálogos. A experiência de um diálogo vivo sempre é reveladora de sentidos. Professor e aluno são conduzidos por um processo de reflexão, de perguntas e respostas, de descoberta permanente e não de transferência de um saber pronto.

Essas características hermenêuticas desembocam necessariamente num processo educacional de efetivação ética, pois o respeito pelo outro, pelo diferente, a responsabilidade de quem pergunta ou de quem responde e de quem concorda e de quem discorda requerem postura ética-moral. Desse modo, a autonomia da razão e os pressupostos epistemológicos estão submetidos aos padrões das relações éticas, que estão na base de toda e qualquer postura pedagógica.

## O pensar e o escrever

Na perspectiva hermenêutica, o ler e o escrever, antes de serem habilidades ou competências lógicas, são modos de pensar. Flickinger, no capítulo “*A lógica clandestina do compreender: do pensar e do escrever*”, menciona a palavra grega *hermeneia* relacionada, na mitologia, com a mensagem dos deuses. A tarefa de Hermes é de tornar claro o que é obscuro. A compreensão não depende de estruturas comunicativas interpessoais, mas de pôr à luz “condições subjacentes à produção do pensamento e do sentido” dos processos, no caso, pedagógico, “como autoesclarecimento dos sujeitos sobre seu lugar dentro do horizonte da linguagem”. (2010, p. 22).

O ponto de partida de Flickinger (2010, p. 12) é o ato de colocar no papel o que se pensa. Tem-se a ilusão, no ato de escrever, de que se tem as intuições e os conceitos devidamente claros e distintos. No entanto, experimenta-se uma grande decepção ao escrever. De repente, o pensado, o conhecido desaparece e recusa “sua representação em palavras, conceitos e frases. Ao escrever, escapa-nos a ideia à qual havíamos chegado, na fase preliminar das considerações em torno do tema”. Todavia, é nesse exato momento, afirma Flickinger, que se anunciam as experiências mais ricas. O escrever não consiste no transpor linear de conceitos e enunciados para o papel. O autor tem consciência de suas dificuldades, da resistência da linguagem adequada ao pensamento. Há um momento de irracionalidade, isto é, de ausência de domínio racional da escrita. Evapora-se a clareza das ideias e surgem ideias não previstas.

Tal experiência, brevemente descrita, é muito comum entre os estudantes. Muitos leem textos e textos e, logo após, na hora de escrever, sentem-se desamparados, pois o escrito não acontece. Surgem então as explicações tradicionais, as denúncias sobre a má aprendizagem da

escrita, a falta de leitura e assim por diante. Na realidade, as causas alegadas são mais profundas. É preciso dar-se conta de que os argumentos e a primeira frase, ao iniciar um texto, fazem parte da “continuidade que vem da própria linguagem, em função do ritmo prefigurado no esboço inicial” e que se deve mais à linguagem do que ao argumento e, que, ainda, o escritor está submetido aos desvios do tema, a desvios para além do conteúdo pretendido, propondo novas considerações. De fato, uma vez elaborado o texto, o autor identifica conceitos e enunciados sobre os quais não havia pensado e que foram trazidos pela própria linguagem. Nesse sentido, o escrever é um modo de pensar, de investigar um assunto, constatação essa, em grande parte, esquecida pela pedagogia vigente.

No ato de escrever há uma interferência mútua entre a intuição e o conceito. Não é apenas “o pensamento intuído que está à procura dos conceitos adequados”. Também “os conceitos procuram o pensamento adequado”. (2010, p. 14). Disso decorrem dúvidas sobre a formulação em relação a conceitos atraentes, porém, ainda não bem definidos. A mesma irracionalidade é observada relativamente ao riscar ou não um parágrafo que parece incoerente com os demais. Excluir parte do texto parece penoso, embora sua recusa melhore o escrito. Em vista dessas situações, o ato de escrever oscila entre momentos racionais e irracionais, entre esboços de algo simplesmente intuído ou que parece evidente. Assim, têm razão os escritores que afirmam não saber o que escrever antes de escrever.

Em razão disso tudo, pode-se questionar o modelo de representação, pressuposto para “interpretar o passo da intuição à escrita”. O ato de escrever não é simples nem linear. (2010, p. 16). O sujeito cognitivo não domina, de modo autônomo, o processo de produção de sentido.

(2010, p. 17). Nessas duas observações, critica-se a pretensa objetividade do processo de conhecimento e admitem-se positivamente as influências subjetivas presentes no conhecimento do mundo objetivo. A lógica clandestina, mencionada no título do capítulo, inclui a experiência de fracasso na elaboração de textos que jamais parece ser uma produção exclusivamente racional de pensamento. Para Flickinger, o cerne intangível da linguagem pode ser considerado “um cerne mítico”, que pode nos levar à revisão dos pressupostos racionalistas do conhecimento. (2010, p. 21).

Para concluir esses comentários, não é possível reduzir a linguagem à função meramente informativa e de transmissão de conteúdo. Sua natureza e função são amplas e complexas. Por mais que se queira reduzi-la a instrumento, ela sempre será um modo de ser do humano. Nessa perspectiva, a habilidade de escrever possui um sentido pedagógico que ultrapassa as condições da racionalidade lógica.

### **A dimensão hermenêutica da interdisciplinaridade**

Diversas razões e motivos põem em destaque, na contemporaneidade, o conceito de interdisciplinaridade. Flickinger, após descrever algumas experiências interdisciplinares, mostra que a hermenêutica, na explicação dos fatos, não separa nitidamente o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido. Além disso, cada disciplina tem sua história, seus conceitos e enunciados básicos e, alicerçada nesse estatuto, pretende desenvolver-se a partir de critérios objetivos. Devido a isso, a hermenêutica é importante no debate científico do conhecimento, na explicitação do contexto social e histórico que sustenta as disciplinas científicas.

A interdisciplinaridade não é apenas uma teoria ou metodologia que interfere nas relações das disciplinas, mas é uma filosofia que questiona a fundamentação e a justificação dos fatos e eventos científicos. Ela acredita, contra as tendências dominantes, que a objetivação científica é dada pelo pesquisador. Flickinger (2010, p. 51-52) alega, em sua argumentação, as diferenças abissais entre as disciplinas e, ainda, a imprevisibilidade de encontro entre elas. De fato, as disciplinas avançam à medida que descobrem novas legitimidades de justificação, ao repensar os pressupostos ou os critérios de delimitação de seus objetos e métodos de pesquisa.

Ainda, para a hermenêutica, o diálogo interdisciplinar traz à tona a dimensão ética do conhecimento. Esse é outro aspecto que as demais investigações do fenômeno interdisciplinar põem de lado, mesmo quando falam na cooperação e participação coletiva de pesquisadores. Por isso, a hermenêutica critica a tendência de objetivar ou de reduzir tudo a análises e explicações lógicas. Ela sustenta que a rede dos conhecimentos disciplinares parte da compreensão e da interpretação instaurada na linguagem e no diálogo que origina a própria ciência.

### **A hermenêutica e a experiência da arte**

Para a hermenêutica filosófica de Gadamer, a experiência da arte é ontológica, portanto, anterior às teorias e tentativas de descrição e explicação estéticas do fenômeno. Não se trata de apontar a origem, a natureza, a recepção e os possíveis julgamentos da arte, mas de aceitar o mistério de arte, o fato de que “nela se encontra algo que vai além do mero objeto”. Por isso, Flickinger procura mostrar que arte desafia o leitor ou o espectador pela simples presença, pois ela provoca indagações que fogem de uma fundamentação racional. Reexamina as teorias

estéticas de Aristóteles, de Kant, de Hegel e de Adorno. Ele revê os conceitos de *mimesis*, *poiesis* e *catarse*, atribuindo-lhes novas interpretações e identificando, no conteúdo das obras, o desconhecido e afirmando que, sem a solicitação da arte, a *catarse* é impossível. Revela, igualmente, o risco de ler, em Kant, a obra de arte como um mero objeto de conhecimento. Na realidade, a obra de arte tem uma presença sensível, ela não existe fora do contexto da sensibilidade e isso desafia e atrai a filosofia a pensá-la em sua condição ontológica.

Ao comentar a estética hegeliana, o lugar da arte no sistema filosófico do saber, a estética como ciência do belo artístico, a superioridade da filosofia sobre a arte, o conceito de aparecer estético frente ao poder da reflexão conceitual, Flickinger (2010, p. 69) encontra em Adorno, na *Teoria Estética*, a autonomia da arte perante a reflexão, obrigando-a ao diálogo, como Gadamer parece compreendê-la. Em síntese, para Adorno, a expressividade da arte autêntica esbarra contra a racionalidade do mundo atual, a reflexão lógica.

Flickinger (2010, p. 72) afirma que Gadamer encontra, na experiência da arte, “a via régia do acesso” à hermenêutica, pois “a ontologia da obra de arte anuncia os elementos fundadores do compreender”. A obra de arte não é um objeto de conhecimento semelhante aos demais objetos. Nela domina o fascínio, o mistério, o estranho, o inabitual. Ela exige o aprender a perguntar como condição do compreender, o deixar-se envolver pelo diálogo, o deixar-se levar pelo processo do próprio jogo, o deixar-se conduzir pelo “círculo hermenêutico”. Nela os resultados são imprevisíveis, o sentido é anterior aos significados.

## Por que a filosofia da educação?

A pedagogia hermenêutica supera e aprofunda os ideais da tradição iluminista fortemente estabelecida por Kant e revista por Horhkeimer, Adorno, Habermas e Apel. A autonomia da razão, a objetividade da ciência e a ideia de liberdade, entre outros temas, ainda aceitos e defendidos pela pedagogia atual, podem ser criticados em relação ao seu caráter instrumental e redimensionados em relação à postura ética. Esses princípios de suma importância para a modernidade, aceitos, recusados ou revistos por um vendaval de polêmicas, podem ser ampliados em seu significado pela hermenêutica.

Podem-se levar em consideração as ponderações de Kant acerca da educação, porém, isso exige um cuidado especial na compreensão de seu *Ensaio acerca da pedagogia*, elaborado a partir de anotações e exigências institucionais. O pensamento de Kant sobre pedagogia ultrapassa esse ensaio, por isso, sua compreensão requer uma leitura mais abrangente. Nessa perspectiva, Flickinger propõe uma fundamentação dialógico-filosófica da razão iluminista procurando legitimar a postura hermenêutica a partir da redução instrumental do conceito iluminista de razão, sublinhando os seguintes aspectos:

- a) a estrutura do pré-conceito subjacente à compreensão ela mesma; b) a necessidade de imprimir prioridade à pergunta; c) a conscientização da historicidade do próprio saber: isto é, aspectos que me parecem fundamentais para o debate atual sobre a pedagogia. (2010, p. 94-95).

A razão não pode ignorar sua origem dialógica. Portanto, é fundamental para a pedagogia “tematizar não somente as condições instrumentais de seu procedimento, mas, sobretudo, aquelas raízes éticas a ela subjacentes,

das quais a hermenêutica filosófica nos lembra”. (Flickinger, 2010, p. 98).

Dito isso, torna-se possível compreender as onze teses de Flickinger sobre a filosofia da educação. Cada tese anunciada é seguida de um comentário. A primeira tese refere-se à pergunta “para que filosofia da educação?” e exige o estabelecimento de uma diferença entre filosofia e teoria da educação. Só assim se compreende a função da filosofia “dentro” do agir pedagógico e da teoria da educação. A Filosofia da Educação não é apenas um instrumento para pensar a partir do exterior a ação educativa, ela deve ser algo constitutivo do procedimento educacional. (2010, p. 99).

A segunda tese afirma que a Filosofia da Educação tem a função de “levar os integrantes do processo educativo a um comportamento refletivo”, a explicitar seus pressupostos, a orientar seu agir de modo consciente. Essa tese critica diversas concepções pedagógicas e paradigmas científicos, pois o professor necessita saber qual sua dependência a essa ou aquela racionalidade ou ideologia e precisa estar aberto ao diálogo com outros modos de ver a educação e o mundo. (2010, p. 100).

A terceira tese declara que a Filosofia da Educação não pode ser uma disciplina diferenciada dentro do processo pedagógico. Ela, de fato, deve estar enraizada, em qualquer disciplina. Só assim, enquanto base intelectual do saber, ela pode evitar a racionalidade instrumental. (2010, p. 100).

Deduz-se da quarta tese que a Filosofia da Educação não é um conhecimento semelhante aos demais. A filosofia “cumprir a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo, isto é, sobre sua validade objetiva e os pressupostos que legitimam suas conclusões”. Em vista disso, a quinta tese consiste, entre outros aspectos,

Na aceitação de três máximas: 1) a capacidade de um olhar distante em relação a si mesmo; 2) aquela de arriscar e pôr em xeque os próprios pressupostos e, enfim, 3) a de deixar-se irritar, de modo produtivo, pelo questionamento de concepções diferentes. (2010, p. 101- 102).

Conforme a sexta tese, a Filosofia da Educação não pode exercer a crítica pela crítica, pois não é seu objetivo denunciar. Ao contrário, ela deve “penetrar a lógica imanente da posição criticada.” (2010, p. 103).

Na sétima tese, o texto demonstra que os conflitos teóricos dentro da educação ocorrem por falta de um único paradigma epistemológico e, por isso, a constante busca de apoio em outras ciências, tais como: a Sociologia, a Psicologia, a História, a Economia, etc. Contra essa guerra epistemológica, uma das soluções consiste em perceber o alcance e os limites das posições adotadas.

E, conforme a oitava tese, o mesmo ocorre com a fundamentação moral-ética do agir educacional. As interferências entre normas individuais, profissionais e institucionais desresponsabilizam um agir objetivo dos professores perdidos numa rede de equívocos. (2010, p. 103-104).

A nona tese assegura que o caráter autorreflexivo da Filosofia da Educação a viabiliza a pensar as diversas posições teóricas e práticas da educação. Essa posição questiona a existência de um paradigma autêntico para a pedagogia, espaço que poderia ser aberto, se o educador refletisse no seu envolvimento, no processo de aprendizagem e de formação das pessoas. (2010, p. 104-105).

A décima tese reafirma a necessidade de a filosofia da educação repensar o lugar social do diálogo, no sentido da maiêutica socrática, como origem do processo pedagógico.

E, sempre a partir da compreensão da filosofia como reflexão e autorreflexão, Flickinger desenvolve a última tese, declarando que a Filosofia da Educação é mais importante como postura reflexiva e autorreflexiva, no desenvolvimento da ação pedagógica global, do que como espaço curricular.

Essas teses resumidas contêm ponderações básicas para a constituição de uma pedagogia hermenêutica. Elas elencam alguns núcleos da pedagogia anunciada no título da obra com a expressão “a caminho de uma...” Não se pretende apresentar a pedagogia, mas uma pedagogia e, mais, uma pedagogia a caminho. Portanto, essas anotações exigem a leitura da obra de Flickinger e o aprofundamento de suas ideias.

## **Ética e hermenêutica pedagógica**

A hermenêutica passou historicamente de suas bases epistemológicas para os fundamentos ontológicos. Por sua vez, Flickinger sublinha a dimensão ética da hermenêutica contemporânea. Depois de tecer considerações sobre o Iluminismo kantiano, de recusar a tradição irrefletida e de mostrar que Gadamer denunciou a soberania do sujeito racional relativamente à posição de Kant sobre a experiência estética, ele mostra que o conceito de *phronesis*, retirado dos diálogos platônicos, é adequado à concepção hermenêutica, pois lhe fornece uma racionalidade prática inserida numa experiência processual viva.

Nesse sentido, Gadamer critica a hermenêutica demasiadamente voltada para a interpretação de textos. Na realidade, a hermenêutica é um modo de mergulhar

na compreensão e interpretação da vida e do mundo e, assim, assume uma posição ética, além de ontológica e epistemológica. O saber da *phronesis* “força o sujeito, a cada passo, a refletir acerca da adequação de sua postura perante a coisa”. Não quer simplesmente buscar a universalidade do conhecimento objetivo, “o saber prático aceita expor-se ao risco de permanente revisão, abrindo-se ao desdobramento da experiência real”. (2010, p. 120). A filosofia não é apenas uma lógica do conhecimento, mas reflexão sobre as condutas morais das pessoas e da sociedade.

Flickinger (2010, p. 121), então, declara: “O princípio do reconhecimento do outro, evidenciado na experiência prática do diálogo, é o que, em última análise, sustenta o trabalho da reflexão.” E, ainda, acrescenta que as ciências da racionalidade instrumental, imunes à responsabilidade ética, novamente podem assumir essa responsabilidade ética, a partir do diálogo hermenêutico.

## Considerações finais

Flickinger, em *A caminho de uma pedagogia pedagógica*, coerente com sua exposição, abre uma terceira parte para questionar as relações entre hermenêutica, meio ambiente e educação ambiental. A título de conclusão oferece uma quarta parte sobre o conceito de formação na atualidade. Estruturado desse modo seu livro de ensaios, esboça uma pedagogia hermenêutica, partindo das contribuições de Gadamer e de alguns pressupostos colhidos na experiência do autor. Mas, a obra mostra muito mais, ao revelar que a pedagogia tem raízes na tradição hermenêutica que provém da maiêutica socrática.

Esses comentários parciais têm o objetivo de convidar o leitor a ler o livro, prestar atenção aos argumentos e estudar as fontes mencionadas pelo autor. Se essas anotações têm algum valor, certamente ele se limita ao

gesto de homenagear um colega e filósofo, pessoa de visão perspicaz, um dos poucos capazes de pensar, desde a raiz, a experiência educacional. O livro de ensaios de Flickinger, armado coerentemente em torno de noções fundamentais, oferece um novo caminho para viver e repensar a experiência educacional. Sem dúvida, a hermenêutica filosófica é uma possibilidade real de enfrentar os desafios éticos e epistemológicos da educação.

A proposta de Flickinger não pretende esgotar o assunto. Nesse sentido, é preciso esclarecer melhor o pressuposto sempre referido da objetividade científica, pois nem todos os cientistas assumem o resultado da ciência como algo imutável. Trata-se de um tipo de objetividade delimitada pelos métodos e não de uma objetividade absoluta. Em todo caso, a hermenêutica vai além dessa maneira dita objetiva de descrever e de explicar a realidade. Para compreender seu alcance, é necessário caracterizar a hermenêutica de modo mais completo possível, a partir das suas contribuições básicas e em relação aos demais modos de conhecer e conceber a realidade, isto é, aos processos analíticos e dialéticos.

É óbvio que a hermenêutica não nega as demais abordagens científicas e filosóficas dos problemas de pesquisa. Ao contrário, ela pode aliar-se a outros procedimentos de investigação, desde os mais exatos até os menos exatos. Nesse sentido, ela pode ser útil até para o raciocínio matemático. É possível combinar analítica e hermenêutica, dialética e hermenêutica, fenomenologia e hermenêutica, teoria sistêmica e hermenêutica, etc. Entretanto, no campo das ciências sociais e humanas e, em especial, na pedagogia, ela pode tornar-se a modalidade mais adequada de compreensão e de interpretação dos fenômenos. Devido a essas características fundamentais, ela alcança o fenômeno da aprendizagem com mais radicalidade do que as demais explicações científicas.

# 4

## Educação e formação de valores

A formação de valores pessoais e de valores sociais parece não ser um tema predominante nos estudos pedagógicos atuais. Entretanto, por diversos motivos sociais e históricos, a questão é relevante e precisa ser examinada especialmente sob a perspectiva do conceito de formação e não apenas de educação escolar. Nesse sentido, formação é um conceito que ultrapassa o processo pedagógico formal.

Este ensaio examina uma experiência de vida e de formação na ultrapassagem da educação escolar de uma década, de 1950 a 1960, do Seminário Nossa Senhora Aparecida, de Caxias do Sul, RS. Nesse exame, supõe-se um cenário, uma época. Entre seus traços, pode-se mencionar o início do processo de globalização do mundo atual e, em consequência, de grandes mudanças em todos os setores da vida. Um desses aspectos, hoje, está na globalização anglo-saxônica, que impõe sua cultura, e suplanta, desse modo, os valores latinos, de longa tradição, presentes também na formação seminarística. No panorama atual, diferentemente dos anos 50 do século passado, há um predomínio da mídia, um fantástico desenvolvimento

tecnológico e científico, que transformou todos os tipos de relações entre as pessoas. Ainda, na atualidade, constata-se uma transitoriedade, uma mediocridade, etc., ligadas ao aumento das populações e ao aceleração das comunicações que, em poucas décadas, nos distancia do objeto de análise. Portanto, as reflexões aqui propostas precisam ser mediadas por um juízo prudencial sobre os momentos históricos que separam a experiência de formação seminarística e os dias atuais.

Para melhor avaliação dessa experiência de formação, merece um destaque inicial a questão dos valores. Hoje os valores são instáveis, substituíveis por novos valores, apesar de haver grupos de resistência a essas transformações. Mais do que nunca, vivemos numa sociedade que pratica a total inversão de valores, especialmente se tivermos em nossa presença o passado. Há uma espécie de luta entre a tradição (autêntica) e a renovação (necessária). Entretanto, apesar desse jogo de novidades, desses apelos do pós-dever que caracterizam a época atual, a existência humana, em termos pessoais e profissionais, está ligada ao desenvolvimento de crenças e valores. É necessário novamente indagar pelo sentido da formação de valores. Quais valores? Que tipo de formação hoje é possível? Mais radicalmente, podemos perguntar: Ainda é possível falar em formação?

Nesse sentido, retomar a questão dos valores, sejam econômicos, sociais, políticos, morais, estéticos e religiosos, no sentido sociológico e ou filosófico, parece ser uma necessidade moral. Uma necessidade que exige a coragem de enfrentar, num mundo veloz, questões esquecidas ou ignoradas no amplo horizonte das preocupações atuais.

Por isso, pode-se examinar a formação oferecida na segunda parte do século passado, no Seminário Nossa Senhora Aparecida, com dois objetivos: um, o de relatar

um percurso histórico; e outro, o de refletir sobre uma questão que ainda nos diz respeito. No caso da formação seminarística, a educação/formação nessa instituição, em março de 2014, completou 75 anos de rica experiência de formação de gerações de indivíduos e profissionais, de líderes e homens públicos. Não se trata aqui de analisar se os objetivos e as finalidades da formação seminarística atende ou não às orientações da Igreja católica. Quer-se examinar, a partir de uma experiência concreta, de quem passou pela vida e pelos seus bancos escolares, a relação fundamental entre educação e formação de valores.

A tese sustentada é de que a educação no Seminário, na década de 50 do século passado, alcançou um conjunto de fins e objetivos que ultrapassam a educação formal das disciplinas ensinadas. A educação seminarística, além do ensino das letras e das ciências básicas, aperfeiçoou a formação moral dos indivíduos. Quem teve a oportunidade de passar por longos anos de estudo e concentração, desenvolvendo várias habilidades, dentro de um padrão disciplinar rígido, culturalmente aberto para as grandes questões da época, ficou, sem dúvida, com a marca, com a mentalidade, com uma formação de valores que podem ser expressos objetivamente na vida futura desses sujeitos.

## **A questão da formação de valores**

Para entender o tipo de educação oferecida nos ensinamentos e na prática das atividades da vida no Seminário, é preciso novamente explicitar os conceitos de formação e de *valor*. Trata-se de dois conceitos, atualmente, quase em desuso, devido ao seu caráter metafísico. Hoje se empregam outros termos, outros conceitos. A ideia de formação parece coisa de décadas passadas. Por sua vez, o vocábulo valor retornou ao mundo econômico donde proveio, no fim do século XIX. Mesmo assim, tendo presente a necessidade de remar contra a corrente, é preciso

superar os vazios metafísicos, os preconceitos históricos e indagar pelo sentido do enunciado *formação de valores*, isto é, pela união entre o conceito de formação e o de valor. Esses conceitos purificados de seus trajes retóricos, apresentados em seus elementos autênticos, podem adquirir nova validade, outras significações.

A expressão “formação de valores”, criticada por Nietzsche, por fazer parte de uma moral do aperfeiçoamento, indica que os valores são formados, adquirem forma, dependem da educação, dos costumes e das tradições e, nesse sentido, eles não existem, de fato, em si, pois eles precisam das ações ou das condutas dos indivíduos para existir. Nietzsche, ao negar o conceito de valor, também o renova, reafirma sua relevância no agir das pessoas. Assim, torna-se útil uma breve ponderação sobre o histórico do conceito de valor.

A teoria dos valores, em suas linhas gerais, e em suas dimensões econômicas, sociológicas e filosóficas, surgiu na segunda metade do século XIX, de modo especial com os primeiros economistas como Adam Smith, Ricardo e Marx. Além do contexto econômico, também o cenário antropológico do pensamento contemporâneo contribuiu para seu desenvolvimento. A consciência histórica de nossa época, acompanhando as transformações do mundo e as formas de compreensão humana, não poderia ignorar que os humanos não só procuram conhecer e contemplar o mundo, mas também julgá-lo e avaliá-lo. Talvez, por isso, Heidegger (1966, p. 280), na *Introdução à metafísica*, escreve: “A história não é outra coisa do que a realização de valores”.

O desgaste do conceito filosófico de valor se deve, na visão de Gabriel Marcel, em *Os homens contra o homem*, à sua origem no campo da economia política. (1953). Outros autores, como o próprio Marx, alegam que o conceito de valor vai além dos limites da ciência

econômica e abrange um domínio antropológico. Na realidade, a sistematização axiológica pode ser efetivada de duas maneiras: uma, conforme a visão metafísica tradicional e, outra, segundo as concepções da filosofia contemporânea, abarcando nelas autores como Nietzsche, Scheler, Heidegger e Sartre.

A *axiologia*, termo introduzido pelo húngaro Boehm, provém de *axios* que indica o que é digno de ser estimado, apreciado. Tal sentido vem ao encontro, em grande parte, do pensamento demolidor de Nietzsche, que afirma o primado da interpretação como atitude diante dos valores e frente às posições do pensamento diante da realidade. Para ele, o valor é o fundamento essencial de todas as cosmovisões e, portanto, a questão do valor é central para a filosofia. O subtítulo de sua obra, *Vontade de potência*, diz: "Tentativa de uma inversão de todos os valores." Nessa perspectiva, Nietzsche anuncia que o século XX seria uma época de inversão dos valores, de pós-modernidade. A crise da razão única e universal transforma-se na dissolução de todas as hierarquias de valores.

Essa posição radical em relação aos valores, entretanto, não é aceita por todos. Para Scheler, em *Le formalisme en éthique et l'éthique materiale des valeurs*, pensador de influência fenomenológica, os valores são entidades objetivas, *a priori* universais, eternos, à semelhança das essências de Husserl e das formas de Platão, com a diferença, porém, de que os valores são fenômenos emocionais pertencentes à afetividade e não à razão. Mas, isso não significa que a dita irracionalidade dos valores vá contra a razão. Igualmente, os valores não podem ser identificados com as coisas, os objetos. Num determinado sentido, os fatos e as coisas passam, os valores permanecem e historicizam-se quando um homem genial ou santo os encarna e, desse modo, pairam acima das contingências históricas.

Na visão de Scheler, os valores, tendo como fundamento o “sentimento preferencial”, estruturam-se de modo hierárquico, desde os valores sensíveis até os religiosos. Todos, em seu devido tempo e lugar, podem ser realizados. É um equívoco realizar somente os valores considerados inferiores. Todos podem ser encarnados tendo como aspiração os valores supremos, no caso, os divinos. Em cada ação pode-se reconhecer o divino. Assim, como Deus é o valor supremo, a simpatia é a mais alta esfera da intencionalidade emotiva. Scheler desenvolve sua filosofia em torno dos conceitos de simpatia e de amor. O amor cria continuamente no objeto seu valor superior, como se o valor emanasse espontaneamente do objeto amado. Ao contrário, o ódio destrói os valores e nega a pessoa.

Numa outra perspectiva fenomenológica, Sartre, ao contrário de Scheler, afirma, em *L'être e le néant*, que o valor enquanto valor possui ser, mas não possui ser enquanto realidade. Heidegger, na *Introdução à metafísica*, relativamente à questão da essência do valor, de sua relação com o ser, declara que a essência do valor está em ser um ponto de vista. O valor alude ao que salta à vista. É o ponto ocular que se fixa em algo. É algo que está em relação, e, em consequência, o valor refere-se a uma escala de números e medidas. Simplesmente vale, isto é, supõe um âmbito visual, uma intenção. O valor, nesse enfoque, não é ente ideal ou real, mas algo que vale.

Mencionadas essas posições teóricas, estabelecido o núcleo problemático do valor, podem ser oferecidas algumas características do valor. Em primeiro lugar, o valor é qualidade, por isso, não se pode estabelecer quantidades entre coisas valiosas. Em segundo lugar, o valor depende ontologicamente das coisas e das ações. Em terceiro lugar, o valor apresenta-se bipolar, com um aspecto positivo e outro negativo: belo ou feio, santo ou profano. Em quarto

lugar, o valor apresenta-se de modo hierárquico. Vive-se, na prática, escalas de valores.

Ainda, em relação às posições acima elencadas, surge a questão da objetividade e da subjetividade do valor. Nesse caso, é preciso distinguir o valor em si, como conceito, norma, portanto, como dado categórico, objetivo, e o valor como sentimento, ponto de vista, atitude humana, isto é, disposição subjetiva ou intersubjetiva. A amizade, por exemplo, é um valor permanente, mesmo quando se é traído pelo amigo. Constatase, nesse sentido, que o valor, na vida cotidiana, vale para alguém. As avaliações variam de um para outro. Algo pode ser belo num contexto e feio num outro. Em conclusão, a experiência dos valores pode ser diferente da experiência das coisas, embora, no sentido radical, a experiência das coisas seja a experiência dos valores.

Em vista do exposto até aqui, torna-se difícil definir valor ou teoricamente propor uma escala de valores. Na prática cotidiana, as pessoas participam dos valores de seu grupo, de sua cultura e, assim, a questão dos valores assume um caráter sociológico e é deixado de lado o questionamento filosófico. Cada filosofia, doutrina ou ideologia propõe seus valores. Fala-se do valor da democracia, da educação, da religiosidade; todavia, a sociedade, as instituições e os indivíduos assumem valores diferentes, explícitos e implícitos, ordenados ou confusos.

Do mesmo modo que todo ser humano é social e político, há uma inseparabilidade entre valores e sociedade. A sociedade e as instituições básicas são fontes de valores. Não existem valores sem sustentação social. Eles são motivo de comportamento humano. A partir deles, aprovam-se ou desaprovam-se as atitudes dos cidadãos. Vive-se diante de um conjunto de valores oferecidos e até impostos pela sociedade e pelas instituições, pela religião e pela cultura, mesmo que somente uma liberdade ativa os reconheça e os faça existir como tais.

Diante desses pressupostos, a análise pode especificar os valores em geral, os considerados valores sociais, os da vida social, enfim, os valores próprios de uma instituição. No caso em estudo, o do Seminário Nossa Senhora Aparecida, no período referido acima, dentro das diretrizes da Igreja católica sobre a formação dos seminaristas, os valores são plasmados aos poucos pelos procedimentos de vida em comum e pelos estudos das disciplinas. Trata-se de uma formação com características próprias, portanto, diferente da formação administrada em outras escolas. Além dos conteúdos de conhecimento das disciplinas, dos horários, comportamentos, retiros espirituais, esportes, trabalhos, passeios, das práticas religiosas e de outras atividades contribuem para uma formação física, mental, cultural e espiritual.

Para esse conjunto de atividades e modos de vida, nada mais adequado do que pensar o conceito de formação, cuja origem se encontra, conforme Gadamer, na mística da Idade Média, no Barroco, na espiritualização de Klopstock, nas ideais de Herder e, finalmente, na busca de humanidade. Historicamente, houve uma passagem da “formação natural” para a integração nela do conceito de cultura na medida em que esse conceito designa a maneira humana de aperfeiçoar as aptidões e faculdades humanas. Kant não usa o conceito de formação, mas o de cultura como “ato de liberdade do sujeito atuante”, mais tarde Hegel e Humboldt (1997, p. 48) estabelecem uma distinção entre formação e cultura. Cultura passa a ser um conceito específico nos estudos de etnologia e antropologia. Também o conceito de formação hoje assume diversos significados nas diversas áreas de conhecimento como pedagogia ou filosofia.

Além da descrição da evolução do conceito de formação de Gadamer, em *Verdade e método*, a pedagogia da primeira parte do século XX emprega o conceito de

formação no sentido de processo de educação, de afastamento do empírico e de uma aproximação com o racional, o espiritual, buscando, de modo a elevar à universalidade a concepção do mundo e da vida. Assim, aos poucos, esboçam-se outros significados como o de formação intelectual, formação sacerdotal, formação profissional, formação política, formação cultural. E, quando o uso do termo perde o conteúdo semântico-original, para se tornar apenas um *slogan*, tudo concorre para sua substituição por outros conceitos.

Dito de outro modo, o conceito de formação pode ser justificado, definido, conforme as exigências de uso. Em geral, formação remete a formar, produzir uma forma e, nesse aspecto, o conceito contém um pressuposto metafísico, hoje duvidoso, pois as concepções de sujeito, de pessoa, de consciência passaram, nos últimos séculos, por transformações profundas. O sujeito não é mais visto como uma entidade estável, uma natureza imutável que, com o tempo, se desenvolve, se aperfeiçoa. Para Foucault, por exemplo, contra a tradição cartesiana e a concepção do humanismo clássico, afirma que não existe uma forma humana sempre idêntica a si mesma que se aperfeiçoa. Ao contrário, o sujeito está em constante processo de subjetivação, ele é efeito de suas constituições, ele é o resultado de suas ações. (*Dits et écrits*, IV, 1994).

Os diferentes modos de subjetivação do sujeito, na explicação de Foucault, tendem a aproximar-se de outras interpretações filosóficas e psicanalíticas contemporâneas, que não impedem o uso do conceito de formação, ao contrário, permitem sua reatualização. Por isso, feitas as ressalvas, limpado o terreno conceitual, é possível empregar a expressão formação de valores para designar o conjunto de atividades, processos de ensino e de aprendizagem e modos de vida próprios da educação do Seminário. Não se trata de buscar ensino ou simples

educação formal, mas, no sentido pleno, de se ter uma formação, uma mentalidade, uma concepção de mundo e de realidade. Pode-se questionar o tipo de formação de valores, mas não se pode negar que o Seminário realmente proporcionou para muitos jovens uma formação de valores.

## **A formação no Seminário**

A descrição da vida e do estudo no Seminário é algo delicado, pois não pode tornar-se apenas uma impressão pessoal, um ponto de vista subjetivo. Na medida em que outras vivências do mesmo processo de formação suscitam diferentes pontos de análise e interpretação, é necessário, em relação ao assunto, um cuidado especial e uma busca contínua de objetividade. Por isso, dados e informações objetivas podem ser analisados.

Assim, feita a ressalva metodológica, formação de valores no Seminário pode ser examinada, no mínimo, em duas perspectivas: uma, a do currículo dos cursos, das estratégias de ensino e de aprendizagem e dos programas de ensinos; e outra, das demais atividades da vida de internato com fins e objetivos determinados claramente pelas diretrizes da Igreja católica.

No período em exame, o Seminário oferecia um ensino abrangente e atualizado. É possível enumerar as disciplinas de Língua Portuguesa; Literatura; Língua Latina; Grega; Francesa; Italiana e Inglesa; História Geral; Geografia; Introdução à Filosofia; Ciências Sociais; Biologia; Química; Física; Matemática e Astronomia. Na época, essas disciplinas abrangiam, ao mesmo tempo, estudos clássicos e científicos, portanto, sem admitir a separação dessas duas áreas como acontecia nas demais escolas da região.

O estudo abrangente de línguas estrangeiras, tanto do latim e do grego, como do inglês, francês e italiano, acompanhado da cultura e da literatura dos diferentes

países, mesmo que às vezes fosse apenas introdutório ao universo de cada uma delas, além de abrir as possibilidades de comunicação, de leitura, oferecia maior compreensão das culturas de cada povo. Deve-se ainda sublinhar o fato, especialmente no ensino da Língua Portuguesa, de as atividades de escrita e de leitura serem voltadas aos grandes escritores do Brasil e de Portugal, excluindo-se, evidentemente, alguns textos proibidos. Proibição que para alguns servia de curiosidade e que, mais tarde, de um modo ou de outro, seria acomodada.

Nas aulas de Latim, além das declinações e do significado dos termos, descobri naqueles versos ou textos simples ou complexos traduzidos de Virgílio e de Horácio, e de outros autores, novos horizontes de realidade, ideias e costumes. Cada verso abria uma nova porta à compreensão. O sol de inverno brilhava no pomar, além da janela da aula, e os versos latinos mostravam, por sua vez, emoções e pensamentos presos em palavras durante séculos. O ensino das noções básicas de grego era realizado com o apoio de bons textos e comentários permanentes sobre as relações das línguas grega, latina e portuguesa. O ensino da língua italiana consistiu na leitura de Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, obra clássica que serviu para muitos comentários do professor. A língua francesa tinha o apoio eficaz da Aliança Francesa. Só o professor de inglês, sem recursos didáticos, transferia para cada um a responsabilidade de aprender. A Língua Portuguesa era ensinada conjuntamente com a Literatura. Além do exercício de redação de textos, corrigidos pelos professores, a leitura das obras literárias era, ao mesmo tempo, instrutiva e agradável. Quase todos os textos da história da literatura brasileira e uma parte da literatura de Portugal, para quem tivesse interesse, eram acessíveis. Não faltaram lições sobre clássicos tais como: Machado de Assis, José de Alencar, Gonçalves Dias, Castro Alves e autores modernos, como:

Drummond, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Cecília Meireles, Manuel Bandeira e outros revelados pelos manuais em uso. O modernismo em arte era assunto polêmico. Alguns professores usavam os documentos da Igreja para a crítica. No entanto, também essa diferença de opiniões foi excelente para a aprendizagem dos fenômenos da contemporaneidade.

As aulas de História, com descrições e comentários do professor, eram magistrais, empolgantes. Não eram apenas análises historiográficas. Ao contrário, junto aos fatos históricos desvelam-se o sentido do tempo, o significado do acontecer histórico, as fontes. Na realidade, podia-se perceber um complemento entre os estudos de Geografia e História.

Também o estudo das Ciências Naturais e da Matemática formava um conjunto de conhecimentos coerente. O laboratório servia para experiências básicas e para ilustrar os ensinamentos dos manuais. Junto às noções de Biologia, de Química e Física, o professor insistia na relevância da ciência para o bem-estar dos humanos e para o desenvolvimento da tecnologia.

Além dessas disciplinas mencionadas, não é possível esquecer a educação musical, o teatro, os exercícios de oratória e as lições de civildade. As noções de música, de canto e a música erudita, no alto-falante, formavam a sensibilidade e o gosto. As peças de teatro e as apresentações nos dias festivos serviam para desinibir e aperfeiçoar a comunicação. Também não faltou o livro de civildade com suas dicas de comportamento e de boas maneiras. (Ainda guardo na minha biblioteca esse livro de civildade, entre outros do tempo de ginásio).

Havia horas de estudo e de leitura. Havia também a possibilidade de ouvir a leitura de livros de aventura e vidas de santos durante as refeições.

Os professores eram sacerdotes, às vezes, seminaristas adiantados nos estudos, escolhidos segundo as inclinações naturais de formação. A diferença entre os de bom desempenho e os de desempenho fraco pedagogicamente servia também para avaliar as diferenças. Havia os que seguiam a rotina, o regulamento ao pé da letra e aqueles criativos e compreensivos dos desejos, das inquietações e da mentalidade dos jovens. Quando, por exemplo, era necessário silêncio para fazer as orações antes das refeições ou das lições, alguns professores criticavam a conduta inadequada, porém, outros, mais articulados com a realidade, esperavam até que todos silenciassem e, finalmente, alcançado o silêncio desejado, especialmente um professor rompia o ritual da rotina e solicitava que sentassem, sem a reza costumeira. Isso causava impacto. E, por isso, tal procedimento pedagógico ainda é recordado por alguns.

As condições de estudo eram apropriadas. A biblioteca satisfazia às necessidades. Pode-se dizer o mesmo do material didático como mapas, instrumentos musicais, salão para conferências, reuniões, apresentações teatrais (dramas e comédias). Cada um tinha sua mesa e seus livros na sala de estudos.

A revista interna *União* foi para muitos o lugar da primeira publicação: um texto, um poema ou pequena reportagem. Também era aguardada periodicamente a revista *O Seminário*. Essas leituras incentivavam o debate nas horas de recreio e até nas idas para o campo de futebol.

De tudo isso, pode-se concluir que a vida no Seminário não se limitava ao estudo formal das disciplinas, mas abrangia a formação de valores, de condutas e de atitudes. Além da educação formal, de carácter escolar, a vida de internato era rica de outras atividades. As condutas eram moldadas por normas que tinham como objetivo formar o carácter e o respeito com os outros. Havia horários para

tudo: dormir, acordar, assistir à missa, meditar, fazer as refeições, tomar banho (com água gelada), frequentar às aulas, realizar os estudos individuais, jogar futebol, trabalhar no pomar ou em outro serviço, passear. Sem dúvida, quem se submete a um conjunto de ações e práticas dessa natureza fica marcado em sua formação. Aprende a não chegar atrasado nos compromissos, a comer o que tem, a respeitar o outro, enfim, a pautar sua vida por crenças e valores.

Esses ensinamentos da sala de aula complementados pelos exercícios espirituais dos retiros, pela leitura de textos comentados diariamente, na hora da meditação, pelas muitas atividades descritas, tinha o objetivo de formar sacerdotes. Todavia, como um grande número de seminaristas desiste pelo caminho, permanece válido o objetivo de formar cidadãos conscientes, responsáveis e com visão cristã. É obvio que o quadro traçado possui a moldura de uma época. Vivemos hoje outros tempos. Mas, permanece a lição de que a educação, entre outras finalidades, não pode abdicar de formar pessoas que acreditam em determinados valores, especialmente nos valores cristãos de respeito ao outro, de responsabilidade, autenticidade, solidariedade. Mesmos que os valores estejam sempre dependendo da luta permanente entre as forças da tradição e da renovação, os valores positivos, a busca da excelência e da qualidade, tudo isso é um ideal de vida.

### **Considerações finais**

A formação no Seminário Nossa Senhora Aparecida, no início da segunda parte do século XX, pode ser considerada uma formação ampla que engloba, ao mesmo tempo, os aspectos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento e a aquisição de valores, crenças e condutas. Ao contrário da formação restrita e reduzida de

hoje, que se limita ora à formação básica ou profissional, ora à formação cívica ou moral, a formação global do Seminário incide sobre o físico, o mental e o espiritual. A educação atual tem dificuldade para criar uma consciência ético-social, ecológica, pessoal e coletiva. A educação escolar de hoje parece não possuir muitos vínculos com a noção de *paideia*. Tudo é setorizado, fragmentado, especializado. A educação no Seminário, nos padrões daquele tempo, feito o balanço das coisas positivas e das negativas, tinha o mérito de buscar uma formação global do indivíduo e do cidadão. Sabia integrar o cultural, o espiritual, o científico, o ético e o estético. Por isso, os que tiveram a oportunidade de passar por seus bancos, ficaram neles as marcas de sua formação.

A formação seminarística, aqui brevemente descrita e em alguns aspectos apenas sugerida, tinha pressupostos e, dentre eles, além dos teológicos, a Doutrina Social da Igreja. Ela oferecia alternativas racionais e viáveis para as visões capitalista, socialista e neoliberal. A racionalidade econômica e política pode possuir uma dimensão espiritual. A formação do cidadão pode acrescentar às habilidades profissionais a dimensão ética. O estudo das disciplinas procurou não alienar-se simplesmente nos avanços teóricos. É necessário buscar referências, preocupar-se com a violência, os problemas da cidade e do campo, com a miséria e o trabalho, com o bem estar e a felicidade de todos.

Nesse sentido, mesmo que a educação e a formação de valores do Seminário daquele tempo já não seja hoje válida totalmente, pois a realidade é outra, a avaliação dessa experiência histórica poderá ser útil para refletir as situações atuais. Alega-se, por exemplo, que a formação seminarística era demasiadamente fechada entre quatro paredes, que as pessoas que por lá passaram não aprenderam manter contato com os outros, etc., mas, isso não invalida seus

aspectos altamente positivos. Afinal, o que interessa, além dos conhecimentos escolares, é a formação de valores, fator determinante de uma vida repleta de sentido.

# 5

## A formação científica do profissional

O conceito de formação, em seus diferentes significados nas expressões formação moral, formação social, formação intelectual etc. gira em torno dos enunciados que se referem à formação básica e geral e à formação profissional ora de caráter técnico ora de caráter científico.

A formação geral pressupõe o domínio de competências e de conhecimentos comuns e úteis ao indivíduo, ao cidadão e à qualificação cultural do trabalho profissional. Tais conhecimentos e competências permitem ao ser humano em geral e ao profissional em especial compreender a época e o mundo em que vivem. O domínio de conhecimentos filosóficos, literários, econômicos, por exemplo, enriquece a capacidade de compreensão da vida e permitem julgar os acontecimentos de modo mais criterioso. Em termos de formação universitária, a experiência norte-americana dedica os dois primeiros anos de universidade à educação geral, ao desenvolvimento da escrita e da leitura, ao estudo do pensamento dos clássicos, à aprendizagem de línguas, entre outros assuntos. Nesse período, os estudantes só se

dedicam a algumas disciplinas profissionais para ver se é isso que pretendem realmente cursar.

A formação básica consiste na aquisição de conhecimentos indispensáveis para o entendimento e desenvolvimento das disciplinas específicas ou profissionais. Os conhecimentos básicos referem-se às informações estruturais de disciplinas como Epistemologia, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Economia, Sociologia, Psicologia, etc. que permitem o desenvolvimento das disciplinas de formação técnica e científica nas áreas da Medicina, do Direito, da Engenharia, da Pedagogia e, ainda, nas dezenas de profissões e ocupações típicas da contemporaneidade.

Esses âmbitos e objetivos disciplinares têm validade operacional. O aprofundamento epistemológico e pedagógico desses requer, em cada situação, reflexões e decisões específicas. Não podemos esquecer, por exemplo, que, em determinadas circunstâncias, uma disciplina, dependendo do programa de ensino, pode ser ao mesmo tempo de formação básica e geral. Finalmente, em qualquer tipo de formação: básica, geral ou profissional, deverá sempre existir equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades e competências e o domínio do conhecimento científico, isto é, das teorias e dos métodos.

Na atualidade, tendo presente o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e a curta durabilidade dos produtos postos no mercado, a multiplicação das profissões e das ocupações, etc., é impossível à universidade, como no passado, desenvolver a formação dentro de padrões tradicionais. Os planos e programas de estudo exigem novas metas e objetivos e, especialmente, novos procedimentos pedagógicos, e modelos de autoaprendizagem deverão ser desenvolvidos a partir do estudo pessoal e de equipes não mais (totalmente) dependentes do professor.

## O conceito de formação em desuso

Lyotard afirma que o princípio pedagógico da “formação” está em desuso. Já não se emprega mais com tanta frequência essa noção. Constata-se, igualmente, a tendência de considerar essa noção superada e ultrapassada pelas condições objetivas da pós-modernidade. Pois, o importante, nesse momento, é a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento. A preocupação está voltada em atender às necessidades da sociedade e não aos interesses morais do indivíduo.

Lyotard (1986, p. 4-5) diz textualmente: “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indispensável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.”. O argumento de Lyotard tem base nas transformações que as novas condições tecnológicas acarretam nas relações entre informação e saber. As informações tecnológicas afetam a transmissão de conhecimentos, alicerces de toda pedagogia tradicional, e influem na produção de conhecimentos, tarefa da pesquisa.

Em termos de ensino, a transformação refere-se especialmente aos modos (ou ações) de aquisição, de classificação e de aplicação dos conhecimentos. Essa transformação implica mudanças na natureza do saber em geral, na medida em que a qualidade do conhecimento tende a ser substituída pela quantidade de informações. Em vista dessa nova situação, a formação do espírito e da pessoa que depende da aquisição do saber tende a cair em desuso.

A afirmação de Lyotard, a partir da qual se diz que a aquisição do saber é indispensável na formação, pode ser questionada. Ele liga arbitrariamente a aquisição e a transmissão do saber com a formação. Na realidade, não é apenas o ato de adquirir ou de transmitir conhecimentos que forma o espírito e a pessoa. O conceito de formação é

mais complexo, implica outros elementos biológicos, psicológicos e culturais.

Liotard tem razão porém, quando acrescenta que a aquisição do saber passa a ser considerada mercadoria, um negócio entre fornecedores e usuários. Quando o conhecimento se torna sinônimo ou instrumento de poder, força de produção ou quando é produzido para ser vendido, para ser consumido, quando “deixa de ser para si mesmo seu próprio fim”, é óbvio que a ideia de formação desaparece.

Mas, esta afirmação de Lyotard sobre o conhecimento visto como fim em si mesmo deve ser questionada, pois não existe necessariamente conflito entre o valor de uso do conhecimento e o valor em si mesmo do conhecimento. O conhecimento tem valor pedagógico quando posto a serviço do ser humano. A ideia de mercantilização do conhecimento não combina com a ideia de que o conhecimento não tem uma dimensão ética, portanto, formadora. A formação ética do estudante passa necessariamente pelo desenvolvimento de práticas, de estágios, de aplicações que o ponham em contato com os problemas da corrupção, da destruição do meio ambiente, enfim, com a questão da qualidade de vida atual e futura.

### **Um novo contexto para a formação**

Deixando de lado os argumentos de Lyotard, somente verdadeiros em parte, não restam dúvidas de que, na contemporaneidade, surgem novos compromissos entre a universidade e a sociedade. Uma economia e um processo de globalização, movidos por novas maneiras de lidar com o conhecimento, atribuem à educação superior novas tarefas, às vezes mais voltadas para as necessidades sociais e para as necessidades das instituições do que propriamente para a formação da pessoa.

Singh (2005, p. 50- 51), a propósito dessas novas relações entre a educação superior e a sociedade atual, afirma o seguinte:

As universidades precisam (a) abrir seu próprio caminho, em meio a uma miríade de demandas, muitas vezes contraditórias e, apesar disso, permanecer estável e coerente em outros; (b) prestar contas a numerosos parceiros detentores de necessidades largamente distintas e, não obstante isso, preservar uma margem reconhecível de autonomia e independência; (c) tornar-se individualmente mais competitivas nos níveis nacional, regional e internacional, enquanto operam em regime de parceria e cooperação com outras instituições; (d) concorrer com sucesso contra poderosas organizações comerciais, que estão se tornando vendedoras de educação numa escala cada vez mais global; (e) aumentar o acesso a grupos de estudantes, até então excluídos, e melhorar a qualidade dos serviços prestados, com orçamentos que pouco ou nada cresceram; (g) manter uma identidade coesa e uma “marca” reconhecível, ao mesmo tempo em que descentraliza, terceiriza seus serviços; (f) conservar-se como um espaço destinado ao pensamento, crítico e reflexivo, enquanto procuram atender às necessidades da indústria e das comunidades locais; (h) promover a justiça social e o bem público no contexto de um meio ambiente onde a norma é a busca corporativa dos bens privados.

Essas múltiplas demandas exigidas às universidades, hoje, têm como traço distintivo o comprometimento social da instituição universitária. Esse comprometimento exige, por sua vez, uma nova maneira de trabalhar com os saberes, com o ensino e a aprendizagem, que passa por uma nova concepção do que seja um curso universitário, a natureza e as funções das disciplinas, dos programas de aprendizagem e dos projetos de pesquisa. Nesse contexto rico de variáveis e de exigências, o conceito de formação

universitária precisa ser redefinido e redimensionado, tendo em vista novos objetivos e finalidades.

Assim, a formação universitária, ou a educação superior poderá orientar a aprendizagem dos estudantes visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas imediatas, mas também ao longo da vida. Poderá orientar a formação para o desenvolvimento de condições que permitam o exercício de determinadas profissões, mas que, ao mesmo tempo, esteja aberta para as possibilidades de exercer outras ocupações. Deverá orientar a formação para o desenvolvimento de processos de socialização de cidadãos críticos e eticamente responsáveis.

A estrutura da universidade pode facilitar ou dificultar a integração do conhecimento e a formação profissional e dos cidadãos. Só a organização aberta, flexível, maleável, sem entraves burocráticos e estruturas rígidas poderá conduzir à realização da interdisciplinaridade e promover por meio de uma concepção sistêmica a mediação dos saberes e a apropriação dos conhecimentos pela sociedade. Essas condições permitem que os conhecimentos científico e tecnológico, que estão no centro das reformas da educação exigidas pela vida contemporânea, possam efetivar um modelo pedagógico novo.

## **Uma nova concepção de formação universitária**

Assim contextualizada, a formação universitária atual pressupõe: a) integração dos saberes; b) desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico em benefício do ser humano e de uma sociedade justa; c) mediação das relações entre a ciência, a universidade e a sociedade; d) integração equilibrada entre formação geral, básica e profissional.

A formação da tradição, num primeiro momento, esteve condicionada pelo conhecimento enciclopédico, ao menos até o século XVIII e, num segundo momento, esteve relacionada ao conhecimento como especialização. Hoje, ela está sujeita a uma visão de homem sistêmica, implicando uma integração dos saberes. A articulação entre as disciplinas é necessária para solucionar problemas reais e para se alcançar a formação humana, científica e profissional coerente com as necessidades da vida contemporânea.

Mais do que em outras épocas, a formação universitária atual depende dos conhecimentos científicos e da tecnologia. Sem uma compreensão das potencialidades do conhecimento tecnológico que são relativas aos artefatos que qualificam a vida humana (do computador, do celular ou do automóvel que podem ser dirigidos ou manipulados sem se conhecer os princípios físicos e mecânicos de seu funcionamento), a formação permanece desatualizada. Os cursos de graduação tradicionais pretendiam formar para toda a vida. Hoje, o profissional universitário terá de renovar seus conhecimentos periodicamente. Nesse sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico, além de contínuo, para ser válido como formação, deverá voltar-se predominantemente para o ser humano e para uma vida social justa.

O conhecimento já não interessa nem se restringe a uma elite. Hoje, todas as camadas sociais desejam usufruir os benefícios do conhecimento teórico e tecnológico. Por isso, a formação universitária é um ideal crescente de todos os cidadãos e, em consequência, deverá levar em conta ações voltadas não apenas para o estudante universitário, mas também para os excluídos da sociedade.

## **A formação universitária como objetivo institucional**

Entre os princípios e os objetivos da universidade encontra-se a formação científica de profissionais de nível superior tecnicamente comprometidos com a competência profissional e também com a consciência ética de cidadãos frente às necessidades da sociedade. Assim, o compromisso com o progresso do conhecimento racional é também um compromisso com a solução de problemas sociais.

Desse modo, a formação universitária envolve áreas de atuação interdisciplinares, qualificação das ações docentes e de aprendizagem, intercâmbio de experiências, de conhecimentos e de tecnologias, dentro do ideal da educação continuada e, finalmente, consciente de que a educação integral significa articulação entre formação científica e tecnológica e formação humanista.

Em decorrência disso, a formação universitária atual precisa, entre outros aspectos:

a) concentrar-se na estrutura básica de cada área do saber e na ênfase aos elementos necessários e complexos de construção de saberes pondo de lado as visões enciclopédicas e as modas intelectuais que disponibilizam informações dispersas e algumas secundárias;

b) propor uma aprendizagem contínua e autônoma, supondo que o estudante adquira não propriamente conhecimentos, mas o conhecimento dos mecanismos de acesso lógico e instrumental das fontes do saber e, ainda, adquira capacidade de identificar, selecionar e discernir criteriosamente os conhecimentos relevantes, sob os aspectos técnicos e éticos;

c) mostrar que a inseparabilidade entre formação profissional e formação do cidadão requer que a ciência e a educação sejam entendidas como projetos racionais, bens culturais, desenvolvimento social e econômico.

As novas exigências do processo formativo não dispensam os ideais da educação do cidadão e valorizam os conhecimentos gerais sem deixar de lado a especialização profissional. Somente esse tipo de formação pode atender às novas e múltiplas opções de trabalho que se oferecem aos formandos, muito além das profissões regulamentadas por lei. O estudo das ciências básicas e os conhecimentos gerais alargam e fornecem qualificação ao perfil profissional, enfim, atende melhor às demandas da sociedade e do mercado.

### **A possibilidade e a necessidade de formação**

A formação universitária não só é possível como também é necessária. A formação possível é aquela alcançada, a real e a independente dos esforços e dos meios para obtê-la. A formação necessária é a ideal, a que deveria ser alcançada pela educação superior.

O conceito de formação, presente nas teorias pedagógicas, desde os tempos medievais, historicamente circunscrito às ciências do espírito, atualmente é sinônimo de educação geral e condição indispensável de toda preparação profissional. Mas é preciso entender a íntima relação que existe entre os conceitos de formação e o conceito de cultura e entre formação profissional e formação moral e social. Hoje, pode-se aproximar esse conceito de formação ao de imagem, de marca de um indivíduo e de uma instituição. A formação, no sentido estático, dá forma a algo, indica a disposição ou o perfil de alguém. No sentido dinâmico, ela aponta para o processo de um sujeito dar ou assumir determinada forma.

Gadamer, comentando Hegel, em *Verdade e método*, afirma que a formação é um conceito histórico próximo às ciências do espírito, que pressupõe uma ruptura com o imediato, com o natural, pois sua meta consiste em alcançar

o racional, o espiritual, o cultural e, nesse sentido, a universalidade. É por isso que toda formação teórica, mesmo o cultivo de idiomas e concepções de mundos estrangeiros, é a mera continuação de um processo de formação, que teve início bem mais cedo. Cada indivíduo em particular, que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual, encontra no idioma, nos costumes, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que, como o aprender a falar, ele terá de fazer seu. É por isso que cada indivíduo, particularmente, já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade, tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente, no que diz respeito à linguagem e ao costume.

Parece ser da natureza humana a necessidade de formar-se, de adquirir formas, na medida em que esse conceito é histórico e representa etapas de evolução. Nesse sentido, a formação socializa a ação humana, dá-lhe um sentido universal, portanto, aumenta o sentido de humanidade presente no indivíduo.

Na perspectiva sociológica e jurídica, a formação não se restringe ao domínio de habilidades e competências necessárias para o exercício de uma profissão ou ocupação. Ela requer muito mais, ela exige a prática de direitos e deveres, uma clara concepção de valores. Por isso, fala-se em formação democrática, liberal, socialista, cristã, muçulmana, etc.

Portanto, a formação científica e pedagógica, quando demasiadamente restrita a determinadas condutas, serve, sem querer, a tipos de formação social (comunitária, teocrática, feudal, marxista, neoliberal, capitalista etc.) privilegiando ora o controle social, ora a autonomia do indivíduo e assim por diante. Desse modo, o conceito de formação não cabe em nenhuma definição fechada. O conceito de formação precisa ser recriado de modo

contínuo e complexo, tendo em vista os outros tantos conceitos nele envolvidos a respeito do ser humano e, naturalmente, das condições sociais e históricas de cada cultura e sociedade.



# 6

## As condições do ensinar e do aprender

O que é ensinar e o que é aprender são perguntas formuladas pelos primeiros filósofos e pedagogos na Antiguidade, porém, ainda sem uma resposta completa ou satisfatória. Cada época, cada nova teoria pedagógica tenta descrever, explicar e interpretar esses fenômenos inerentes à natureza social e histórica dos indivíduos dos povos. Enquanto alguns aspectos do ensinar e do aprender podem ser entendidos, a compreensão profunda ou total das condições de aprendizagem permanece obscura.

Ao longo dos séculos, predominaram as explicações filosóficas dos atos de ensinar e de aprender. Hoje, são notáveis as contribuições das ciências, desde a Biologia até a Psicologia. Elas oferecem perspectivas para o entendimento global do fenômeno da aprendizagem. Mas, o avanço das ciências empíricas deve ser associado e integrado às investigações filosóficas ainda necessárias para o esclarecimento lógico, epistemológico, ontológico e ético da aprendizagem.

Toda vez que se menciona o termo e o correspondente conceito aprendizagem, especialmente na área da educação formal, englobam-se os domínios dos atos de

ensinar e de aprender. Portanto, as duas perguntas implicam-se e constituem-se numa única indagação fundamental. No contexto educacional, é óbvio que, na ordem prática, haja uma dependência mútua do ensinar e do aprender, embora, em determinados momentos e sob certos pontos de vista, se possa fazer as distinções entre uma ação e outra, pois parece ser possível, por exemplo, ensinar sem que ninguém aprenda e aprender sem que ninguém ensine.

A aprendizagem primeiramente é um evento que mereceu a atenção filosófica desde os pensadores da Antiguidade. Também é necessário recordar que a aprendizagem pode ser vista como um fenômeno amplo e permanente, pois, analisadas todas as situações, estamos sempre aprendendo, embora as necessidades e as possibilidades do aprender variem de indivíduo para indivíduo. Ainda é preciso sublinhar que a aprendizagem, embora se insista em seu caráter individual, ela possui uma dimensão coletiva. Apreendem os indivíduos e, igualmente, os grupos, as comunidades, os povos. A aprendizagem tem estreita relação com os processos culturais e as formas de vida. Em cada momento, em qualquer circunstância, pode-se aprender, mesmo que formalmente ninguém ensine.

O ensinar pode ser entendido como um modo de acelerar ou de criar condições adequadas para aprender. O objetivo do ensinar consiste em obter sucesso ou realizar os meios ou as estratégias para alcançar os fins de uma aprendizagem prevista. Assim, os meios instrumentais e comunicativos têm como meta aprender algo determinado. O ensinar envolve diferentes concepções de homem, de mundo, de conhecimento, de linguagem, de ciência, de educação, etc. A questão do como ensinar não pode ignorar o quê ensinar. O aspecto técnico-pedagógico não dispensa a explicitação epistemológica dos pressupostos e a reflexão

permanente dos aspectos ético e políticos. Assim, os argumentos em torno dessas indagações são de natureza diversa e múltipla e, mesmo assumindo uma dimensão teórica, estão situados num âmbito histórico e cultural.

O fenômeno da aprendizagem pode ser visto de diferentes maneiras de investigação. Pode-se numa perspectiva histórica, estudar as concepções gregas, cristãs, medievais, modernas e contemporâneas da aprendizagem. Podemos, num enfoque filosófico, examinar as ideias de aprendizagem de Platão e de Aristóteles, de Kant e de Hegel, de Wittgenstein e de Heidegger e de muitos outros filósofos. Pode-se numa abordagem interdisciplinar buscar em diversos autores contemporâneos respostas que atualizem e correspondam aos desafios da aprendizagem atual no campo da educação.

Hoje há conhecimentos sobre o cérebro humano, sobre a memória e a percepção, sobre as habilidades cognitivas e recursos tecnológicos para obter e processar informações, que podem interferir nos processos de aprendizagem. Sabe-se algo a mais sobre o funcionamento de mente humana e há novas informações sobre o agir e o fazer humano no mundo que os nossos antepassados não tinham. Igualmente, há a consciência de que vivemos numa época e num mundo marcados pela complexidade e pela emergência e diversos setores da vida.

Assim, se se puser a descrever o ato de ensinar e o ato de aprender, vai se perceber que são tantas as modalidades de ensino e de aprendizagem que se torna impossível realizar uma lista completa de suas condições e possibilidades. Nesse caso, as descrições e as análises são naturalmente parciais. As inúmeras variáveis ou condições possíveis são dificilmente observadas, descritas e interpretadas com o rigor e o mínimo de objetividade necessários.

A natureza do ensinar e do aprender também é relevante para entender as formas de organização social e de manifestações culturais. Elas envolvem as instituições em geral e não apenas os objetivos da escola. A mídia atualmente, por exemplo, é um lugar relevante de aprendizagem. As relações humanas estão estruturadas em mecanismos de treinamento, de formação de gosto e de opiniões. Enfim, o ensinar e o aprender, como conceitos e práticas discursivas e sociais são relevantes para a vida familiar, a formação de grupos e de comunidades, a constituição do Estado justo e democrático, o funcionamento harmonioso da sociedade.

### **O que pode ser ensinado**

É possível ensinar? Esta questão básica é posta por Platão, nos diálogos *Menon* e *Górgias*, numa formulação um pouco diferente: O que pode ser ensinado? Saber o que pode ser ensinado é um modo de responder às questões sobre a natureza e a possibilidade do ensinar.

Platão, no diálogo *Menon*, indaga se a virtude pode ser ensinada ou se o homem já nasce virtuoso. Ele quer saber se a virtude é suscetível de ser ensinada ou adquirida pelo exercício, se a virtude pode ou não ser aprendida ou se as pessoas a possuem por natureza. Para responder a isso pressupõe-se naturalmente saber o que é a virtude e saber o que é o homem. O ato de ensinar depende daquilo que pode ser ensinado ou aprendido.

A resposta de Platão pressupõe a existência de formas *a priori*, inteligíveis, que explicam toda a realidade sensível e, ainda, a existência da alma imortal que, em seu estado anterior ao nascimento, havia contemplado a verdade. Portanto, considerando vários aspectos de seu pensamento, Platão conclui que a virtude pode ser adquirida como “opinião verdadeira” recebida pelos homens por inspiração

divina. E, finalmente, parece afirmar que a virtude não é ensinável uma vez que os homens nascem com ela.

Nesse caso, o ensinável está relacionado a um determinado “conteúdo”, valor, virtude, e não simplesmente à aquisição de uma habilidade manual e/ou cognitiva. O que é ensinável é uma essência, algo ligado ao ser e não ao domínio do ter ou do adquirir. No entanto, Platão tem dificuldades de explicar a questão quando passa para o terreno das ações concretas dos humanos, pois, segundo ele, ninguém é suficientemente sábio e virtuoso para ser um mestre da virtude.

Assim, pode-se indagar o que pode ser ensinado considerando o significado de uso do verbo ensinar. Trata-se de levar em consideração o método de investigação da questão. No primeiro sentido, dentro de uma visão tradicional da filosofia, procura-se a essência do ensinar, o que há de universal nessa atividade. No segundo sentido, numa atitude pós-metafísica, procura-se no contexto da linguagem os possíveis significados de ensinar.

Qual a diferença entre ensinar alguém a usar o computador e ensinar uma teoria da justiça? É possível informar a alguém o que posso fazer e como fazer com o computador, informá-lo sobre as múltiplas possibilidades de uso, sobre os recursos disponíveis, mas isso nem sempre é suficiente para que alguém use, com sucesso, o computador. É possível informar o funcionamento do computador, porém, sem que resulte disso uma ação eficaz, pois essa depende da experiência, de exercícios, de repetições.

Há, portanto, um ensinar no sentido de informar, de dizer algo a alguém e um ensinar no sentido de modificar, de realizar uma nova ação. Quando não se obtém o êxito, a mudança desejada, houve ou não ensino? A pergunta nos põe naturalmente diante de diferentes usos do termo ensino, ora apontando para um dizer, um mostrar ou um

informar e ora apontando para um êxito correspondente a esse dizer ou informar.

Uma teoria pode ser entendida por alguém em seu discurso, enunciados e conceitos básicos e seus esquemas categoriais, mas nem por isso saber usá-la num projeto de pesquisa específico. Desse modo, parece que a função de ensinar implica esforços orientados e a espera de resultados positivos. Ninguém se contenta com a simples intenção de ensinar. Quer-se realizar o aprendizado. O problema reside no espaço de entrelaçamento entre a intenção e os efeitos e as consequências do ato de ensinar. É necessário propor objetivos de ensino, mas também é necessário prever o imprevisível no campo da aprendizagem.

O ensinar é uma atividade que implica certa duração, por isso, a necessidade de se estruturar fases ou etapas, embora toda aprendizagem tenha seu tempo próprio, sua temporalidade. No jogo das possibilidades de aprendizagem, permanece em aberto o que é possível ensinar e o que é possível aprender. Talvez só se possa objetivamente instruir, treinar, transferir as informações e não ensinar no sentido pleno do termo. O ensinar verdadeiro, entendido como processo de educação, está aquém e além de seus próprios meios e das ações. Dito de modo mais radical, a aprendizagem possui uma dimensão intersubjetiva que resulta de gestos, de silêncio, de testemunho e de responsabilidade, do fazer estético e do agir ético comunicativo e formativo.

## **Linguagem e comunicação**

O diálogo de Agostinho, *De Magistro* (O Professor), começa questionando a finalidade da linguagem. Imediatamente chama a atenção de que ao falar pretendemos ou ensinar ou aprender. Sob a influência platônica, ele relaciona o aprender ao recordar, pois

aprender é suscitar recordações da verdade interior, da verdade desde sempre conhecida pela alma. A partir dessa fundamentação metafísica, a questão é a seguinte: É possível ensinar ou somente é possível aprender? A resposta depende das diferentes concepções que se tem da realidade. Conhecendo a filosofia de Agostinho, deduz-se naturalmente que só se consegue rigorosamente aprender, pois ensinar tem como finalidade o próprio aprender ou recordar.

Agostinho afirma que com o falar não nos propomos senão a ensinar. Embora hoje se possam distinguir diversas finalidades do falar, no sentido mais universal falar é ensinar. A distinção está nos modos de ensinar, diríamos, atualmente: informar, comunicar, recordar, etc. Todos esses modos de falar têm como finalidade ensinar.

Agostinho nos oferece as origens da teoria da comunicação. Ele ultrapassa os aspectos gramaticais analisados ao afirmar que o homem mostra o significado das palavras só pelas palavras. A fala como ação é de natureza distinta dos demais tipos de ação. Andar e falar, por exemplo, são ações diferentes sob os pontos de vista semiótico e semântico. O andar não se explica por si mesmo, precisa de palavras para mostrar seu sentido. Ao contrário, as palavras se autojustificam.

O ensinar e o aprender passam necessariamente pela natureza e pelas funções da linguagem e não apenas do conhecimento. Nesse sentido, a contribuição de Agostinho é evidente. É claro que se usam sinais, palavras para ensinar, mas uma coisa é ensinar e outra usar sinais para ensinar (significar). Desse modo, resulta uma distinção entre ensinar e modos de ensinar ou recursos de ensino. Mas, a distinção é sutil, pois o ensinar no sentido puro não existe, ele precisa se concretizar em ações.

Agostinho ainda afirma que algumas coisas só podem ser ensinadas com sinais (linguagem) e outras sem sinais. Ele ultrapassa os sinais ou as palavras, pois entre os sinais e as coisas encontra-se o conhecimento das coisas. Há relações profundas entre a linguagem, o conhecimento e a realidade.

O ensinar recebe de Agostinho uma solução teológica. Para ele, não aprendemos pelas palavras que repercutem exteriormente (por isso, não é possível ensinar), mas pela verdade de ensinar interiormente (desse modo só é possível aprender) e em conclusão: Cristo é a verdade que ensina interiormente.

### **Aprendizagem e a maturidade do aprendiz**

Dentre as ideias que Kant oferece sobre a educação, uma delas é de que a aprendizagem é progressiva, depende da maturidade do estudante. Kant constata que o homem é a única criatura que precisa ser educada e que a educação, em síntese, é o cuidado com o indivíduo desde criança, a disciplina que transforma a animalidade em humanidade e a instrução com formação. A tudo isso acrescenta que o ser humano tem “necessidade de sua própria razão.” (2002, p. 12).

A disciplina transforma o humano em verdadeiramente racional. Mas a disciplina tem uma dimensão negativa, pois cabe a ela evitar a animalidade e submeter o ser humano às leis da humanidade. Assim, diz Kant: “As crianças são mandadas cedo à escola, não para aprenderem alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado.” (2002, p. 13). Desse modo, elas aprendem a não seguir no futuro seus caprichos.

A disciplina mais a instrução compreendem a formação. Os humanos precisam de cuidados e de formação. A natureza humana é desenvolvida e aprimorada pela educação. Por sua vez, a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. (2002, p. 19). O ser humano deve, antes de tudo, desenvolver suas disposições para o bem. Nesse caso, a educação moral é uma marca distintiva dos humanos. Educar-se é tornar-se melhor. A moralidade é dever do homem. Isso transforma a educação no maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. (2002, p. 20).

Há uma dependência mútua entre educação e conhecimentos. A educação é o lugar onde cada geração transfere à outra suas experiências e seus conhecimentos. Em vista disso, a pedagogia precisa ser raciocinada para poder desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir seu destino. (2002, p. 21).

A educação deve ser disciplinada, para domar o selvagem que há no ser humano; e torná-lo culto (desenvolver as habilidade de ler, de escrever, etc. e adquirir conhecimentos); torná-lo prudente (civilizado, ocupar seu lugar na sociedade, ser querido e ter influência); cuidar da sua moralização (escolher apenas os bons fins). Para isso, é necessário criar escolas e, nelas, a educação e a instrução não podem ser apenas mecânicas, mas apoiar-se em princípios. A educação é privada e pública e, nesse contexto, o professor é um mestre, o governante um guia. A educação pública fornece a instrução e a formação moral. A educação privada é dada pelos pais ou pelos seus substitutos.

Kant, em *Sobre a pedagogia*, refere-se ainda a outros aspectos tais como: a liberdade que pode ser dada às crianças, a experiência sexual, a educação física. Ele pressupõe um eu ou sujeito dado, basta desenvolver suas disposições e qualidades. Decorre assim, de modo

implícito, uma concepção de aprendizagem que insiste no desenvolvimento racional e na formação moral.

Mas, para entender o conceito de aprendizagem kantiano, talvez seja mais adequado examinar suas ideias sobre a “ensinabilidade” da filosofia. É famosa sua afirmação de que não se ensina filosofia, mas somente filosofar. Todavia, Kant insiste na necessidade de considerar a maturação intelectual do aluno e a essa situação deve-se ajustar os conteúdos curriculares. Existe a necessidade de pôr em ordem, conforme o grau de complexidade, os conhecimentos.

Par Kant as ciências históricas e as matemáticas são aprendidas por assimilação. Em relação à filosofia, tudo depende do que se pretende ensinar. Em outros termos, pode-se apenas propor a aprendizagem do filosofar, pois para aprender filosofia seria necessário que existisse uma filosofia como disciplina acabada, talvez semelhante às demais disciplinas. A filosofia não é um conhecimento de conteúdos, o método transcendental só indaga pelas condições de possibilidade desses conteúdos. A aprendizagem depende daquilo que se deseja ensinar e do modo de ensinar.

## **Ensinar ou deixar aprender**

Heidegger, na obra *Que significa pensar?*, afirma que o gravíssimo de nossa época é que não mais pensamos. Independentemente da concepção que Heidegger tem de ciência, para ele a ciência não pensa, deixou de pensar. Cultivamos, em nossa época, a ideia de que é escandaloso e estranho pensar. Nessa situação, aprender a pensar é uma tarefa difícil. O pensar é algo desconcertante, muito mais quando nos encontramos livres de preconceitos, pois, ele requer a predisposição de escutar, de saltar os juros das opiniões habituais para alcançar o campo livre. Trata-se, portanto, de novamente aprender a pensar.

É fácil ensinar a aprender ofícios, como os da carpintaria. Mas o ensinar e o aprender articulados ao pensar e ao conhecer são atos complexos. Heidegger afirma que ensinar é mais difícil que aprender. Sabe-se disso bem, mas geralmente isso não é levado em conta. O ensinar é mais difícil que o aprender, porque ensinar significa deixar aprender.

De fato, tem-se a impressão de que com os verdadeiros professores não se aprende nada. Isso ocorre especialmente quando se entende por aprender o obter conhecimentos úteis. Na realidade, só importa o aprender a aprender. Nesse sentido, o professor precisa ser mais dócil do que os estudantes. Ele não pode aparentar uma falsa segurança. Não pode existir entre ele e os estudantes o jogo de autoridade de quem sabe nem a influência autoritária de quem cumpre a missão.

Heidegger restringe-se ao aprender a pensar, mas sua reflexão pode ser alargada a toda forma de aprendizagem, pois o aprender sempre pressupõe mais do que transformar informações em conhecimentos. O conhecer pleno exige também o saber pensar.

O pensar também está presente em outras manifestações, por exemplo, na arte, no jogo, no mito. A ciência conhece e, assim, muitas vezes, não pensa. Apesar de ser o pensamento que permite à ciência refletir sobre ela mesma. O pensamento possui o dom de pensar sobre si próprio. Em todo caso, o aprender pressupõe saber escutar primeiro para poder dizer depois. O conhecer limita-se ao que é, o pensar também consiste em pensar o que não é.

Ensinar é deixar aprender. Tal afirmação dá o que pensar. Ensinar, portanto, não é impor, determinar o que deve ou não ser aprendido. É um propor, um abrir possibilidades de aprendizagem. Talvez esse modo de pensar o ensinar seja um pouco vago, mas é, sem dúvida,

preferível a todo positivismo e dogmatismo ideológico. Esse modo de pensar situa o ensinar no sentido pleno do educar, evitando eleger o treinamento à pura aquisição de habilidades e de conhecimentos.

Se o grave de nossa época é não saber pensar, o grave da educação é não ensinar a pensar ou da escola não ensinar a pensar. Nesse sentido, Comênio afirma que quanto mais o professor ensina menos o aluno aprende. O ensinar é mais difícil que o aprender pelo exato motivo de correr o risco de não permitir o aprender. O ato de pensar, mais amplo do que os atos de conhecer, saber e julgar, a todos envolve desde os fundamentos. O pensar é absolutamente livre. Pode-se pensar a si mesmo. O conhecer volta-se apenas para o que existe. Saber implica fazer algo. O julgar, enquanto saber exige critérios. Por tudo isso, a essência do ato educativo é o aprender a pensar; e ensinar, no seu modo mais radical de ser, consiste em deixar aprender.

### **Comênio e o método de ensinar e de aprender**

João Amós Comênio, na *Didáctica magna*, primeiro tratado sistemático de pedagogia, examina os fundamentos para ensinar e aprender com facilidade. Com o nascimento do discurso pedagógico moderno, a questão não consiste em saber o que é ou se é possível ensinar e aprender, mas simplesmente em apontar o método adequado da aprendizagem e estabelecer o que se deve ensinar e aprender. O ensinar tudo e a todos de Comênio pressupõe que o eu, o sujeito da aprendizagem, encontra-se dado desde sempre. Trata-se de dar forma à matéria, de construir sobre o terreno limpo. Desse modo, apresentadas *a priori* as condições ontológicas e epistemológicas, a função do método de ensinar deve diminuir o trabalho do aprender.

Para Comênio, o ser humano é naturalmente educável. Para ser homem é necessário formar-se, desenvolver as aptidões naturais, embora elas possam diferenciar-se nos indivíduos e, desse modo, surgirem diferenças pedagógicas. Em vista disso, o ensinar e o aprender dependem fundamentalmente do método. Daí a importância do professor e do uso do livro texto para transmitir conhecimentos.

### **Piaget e a construção do conhecimento**

A epistemologia genética de Piaget funda um processo de aprendizagem que concebe o conhecimento como uma construção contínua. Após criticar o empirismo e o apriorismo e, igualmente, a doutrina biológica da hereditariedade, Piaget concentra sua teoria nas relações entre conhecimento e desenvolvimento. Num notável esforço interdisciplinar, explica as funções cognitivas entrelaçando as dimensões biológicas, psicológicas e filosóficas que se manifestam nos conceitos de estrutura, equilíbrio e autorregulação completados por outros conceitos como os de assimilação, acomodação e esquemas. Cada um desses conceitos merece uma atenção individual e, ao mesmo tempo, uma compreensão global. Graças ao novo entendimento desses aspectos e do todo é possível explicar os eventos da reflexão e da abstração, das relações entre comportamento e consciência, entre o ser e o pensar e o ser consciente, recordação e memória e, ainda, em diálogo com os grandes nomes da tradição, como Locke e Kant. Kesselring, em sua obra *Jean Piaget*, descreve e mostra como o conjunto desses eventos estrutura a circularidade do conhecimento (2008, p.71-98).

Piaget demonstra que a criança possui sua própria racionalidade. Desde o berço até o desenvolvimento do juízo moral, o desenvolvimento intelectual caracteriza-se por diferentes níveis. Mesmo que esses níveis e estágios

possam, através de novas pesquisas, ser modificados ou superados, as contribuições de Piaget são inegáveis. As críticas e as controvérsias suscitadas por seus livros foram e continuam sendo relevantes para o estudo da aprendizagem.

Piaget, na introdução da *Epistemologia genética*, apresenta algumas idéias, diretrizes. Afirma que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito. Também afirma que todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova. (2002, p. 1). O estudo da gênese do conhecimento mostra que “jamais existem começos absolutos”. De certo modo, tudo é gênese. Por isso, “é necessário conhecer todas as fases ou, pelo menos, o máximo possível”. (2002, p. 3).

Piaget é biólogo, pouco refletiu sobre educação; todavia, seus sucessores aplicaram seus conceitos à educação. Por isso, ele não contribui diretamente sobre como ensinar e como proceder numa sala de aula.

## **Vigotski e as condições da aprendizagem**

A psicologia de Lev Semionovich Vigotski, em *A construção do pensamento e da linguagem*, a partir de pressupostos epistemológicos do materialismo histórico, oferece contribuições importantes para explicar o fenômeno da aprendizagem insistindo no fato de que o homem, ao produzir o meio em que vive, também se produz ou produz seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Pois, desde o nascimento, o sujeito se produz, ele está dialeticamente em movimento com a realidade social e histórica num contato permanente de afirmação e de negação. A relação dialética entre sujeito e cultura produz a ruptura e a mediação necessária para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Portanto, o aprender não é apenas apropriação de conteúdos escolares, mas

apropriação da cultura, da ordem simbólica que serve de mediação do homem com a natureza e com a organização social. Em síntese, a aprendizagem é mediação do homem entre si e com as formas de poder, como os modos de perceber e interpretar as relações humanas.

Vigotski critica e pretende corrigir a teoria de Piaget ao estudar as relações entre a linguagem e o pensamento da criança dando maior importância à questão do meio social. No entanto, as contribuições de Piaget e de Vigotski para o entendimento da aprendizagem são mais visíveis quando estudadas em conjunto e, ainda, quando acrescidas e desenvolvidas por estudiosos da mesma escola de cada um deles ou não.

### **Skinner e o ensinar como um reforçar**

Para Skinner (1968), professor de Harvard, figura polêmica e de influência na psicologia e na pedagogia moderna, o ensinar é um modo de acelerar a aprendizagem, pressupondo que a ciência além de descrever também prevê. Acredita na possibilidade de controlar o comportamento humano. A liberdade pessoal tem muito de mito. Para cada espécie de comportamento pode-se identificar um tipo de aprendizagem ou de condicionamento. Essas ideias skinnerianas, ofensivas a muitos autores, não negam os processos mentais, mas reduzem sua importância, na constituição da natureza humana. A noção de que somos livres e responsáveis diminui na medida em que a vida depende de códigos e crenças.

Skinner divide aprendizagem em duas espécies. Na primeira, o comportamento é controlado por algo que o precede. Na segunda, ele resulta de consequências ou de estímulos que correspondem a respostas a determinadas situações.

Os estímulos decorrentes de uma resposta reforçam o comportamento. A aprendizagem depende do estímulo que reforça o comportamento. O reforço pode ser negativo ou positivo. Quando positivo, fortalece o comportamento. Essa teoria merece atenção, pois ela para ser útil precisa treinar pessoas, por exemplo, para dirigir ou para obedecer às regras de trânsito, para desenvolver certas habilidades. Todavia, para a formação intelectual, de valores e de condutas que exigem a responsabilidade pessoal e social, ela não é suficiente, pois, o ensinar e o aprender não são um mero jogo de estímulo e de resposta.

As posições polêmicas de Skinner oferecem um leque de dificuldades. Podemos mencionar, por exemplo, a questão da função do erro, do prêmio e do castigo, da culpa e da vergonha, enquanto elementos do processo educacional. Ele mostra que as teorias tradicionais de caracterizar a aprendizagem são incompletas. A primeira delas afirma que aprendemos fazendo. Ora, o fato de fazer ou executar algo não garante o aprender. O repetir algo ou a frequência em si depende daquilo que acontece no ato de repetir e não no simples fato do ato ser repetido. No entanto, só da experiência ninguém aprende nada, pois é preciso combinar a experiência com o fazer e com outras variáveis. A terceira afirma que se aprende por ensaio e erro. As noções de ensaio e de erro, tão comuns na pedagogia, pro si não são condições suficientes de aprendizagem.

Essas teorias, conforme a concepção de Skinner, têm valor apenas histórico. Elas conjuntamente podem ser partes importantes da aprendizagem, mas isoladas produzem poucos resultados. "Aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência é a ocasião na qual a resposta ocorre; e aprender por ensaio e erro dá ênfase às contingências." (1972, p.7).

Em síntese, na visão skinneriana, ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, e quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. Aprendizagem só ocorre quando há mudança no comportamento. E, nesse caso, o ensino visto como esforço pressupõe a ocasião ou situação em que ocorre o próprio comportamento e as consequências desse comportamento. Enfim, essas ideias, ao lado de outras concepções, servem para examinar com cuidado e rigor crítico a complexidade do ensinar e do aprender.

### **A aprendizagem e as explicações científicas**

As ciências da aprendizagem evoluíram nas últimas décadas, mas a “caixa preta” do fenômeno da aprendizagem não foi ainda aberta. Se fosse possível ter um conhecimento perfeito e acabado dela, teríamos um instrumento poderoso que nos permitiria controlar o ser humano. Poderíamos submeter as pessoas às técnicas mais refinadas de manipulação. Por isso, é preciso ter presente que o ensinar e o aprender são atos próprios da natureza humana e, por isso, inexplicáveis totalmente.

As teorias de aprendizagem partem de diferentes pontos e se concentram em vários aspectos. Algumas aprendizagens giram em torno da solução de problemas; outras se desenvolvem por meio da prática diária; as que consistem na aquisição de conhecimentos; na produção de conhecimentos ou, ainda, na tentativa de acerto e erro, no processo de conexões entre estímulo e reação e, mais ainda, nas relações entre entendimento e memória, etc. Mas, essas e outras teorias precisam ser consideradas como hipóteses científicas e não verdades prontas. O trabalho de ensinar e a ação de aprender, além da crítica, precisam de uma determinada dose de humildade. No fim, é preciso que as pessoas assumam a condução de sua própria aprendizagem.

Muitas vezes, os alunos aprendem apesar de o professor ensinar. Isso ocorre porque o aprender tem caráter processual. É algo vivo, contínuo, em certos casos, complexo, como respirar. Não se pode ensinar sem estar desenvolvendo a ação consciente de ensinar. O andar e o respirar são ações que podem ser descritas objetivamente; porém, o mesmo não se pode dizer do ensinar. Podem-se descrever aspectos ou movimentos externos do ensinar, mas não suas determinações internas.

Como também é possível ensinar sem saber que se está ensinando: distingue-se um ensinar significativo, consciente, e um ensinar mecânico, inconsciente. O professor pode indagar aos alunos em que ponto interrompeu a lição na semana passada e daí seguir adiante. O professor pode ou não usar textos, meios audiovisuais e outros instrumentos. Na realidade, pelo fato de estar diante dos alunos, numa sala de aula, diz-se que o professor está ensinando. Mas, só se veem o mundo externo, os comportamentos. Ouve-se o tom da voz. Entretanto, não se sabe se ele está realmente ensinando ou não, se o aluno está aprendendo ou não. Além do mais, pode-se ensinar x e aprender y.

Nem todos concordam com essa visão simplista e subjetiva do fenômeno da aprendizagem. Para alguns, o ensinar objetiva-se nos movimentos e desempenhos do professor. Por exemplo, a aprendizagem em matemática, ao mostrar como se resolvem problemas, o ensino efetiva-se com a solução do problema. Entretanto, nesse caso, quando a aprendizagem se reduz à solução dos problemas, fica em aberto a possibilidade de o aluno aprender a resolver outros problemas de natureza distinta, pois não se resolvem problemas de matemática dominando apenas esquemas, fórmulas, definições.

Os aspectos externos do ato de aprender não permitem um juízo suficiente sobre o ensinar e o aprender. A aprendizagem em muitos aspectos não pode ser descrita. Os resultados são relativos, dependem de um conjunto de critérios difíceis de serem estabelecidos. Ensinar, portanto, depende da interação e de tentativas de ensinar e depende igualmente de resultados objetiváveis e não observáveis. Pode-se estabelecer regras para ensinar, porém as regras, como na gramática, não determinam a comunicação. Assim, a didática é importante, porém, mais importante ainda parece ser o estilo do professor, a atmosfera de aprendizagem. Por isso, ensinar é definido, desde há muito tempo, como ciência e arte, didática e estilo, fórmulas e inovação, saber e dedicação, profissão e paixão.

Quando se aprende? Aparentemente todos sabem a resposta observando a experiência cotidiana. No entanto, quando nos pomos a refletir sobre a natureza dos atos de ensinar e de aprender, tudo se torna mais complexo. Podemos tentar esclarecer o significado dos verbos ensinar e aprender. Podemos analisá-los, esclarecê-los. Todavia, a vida nos coloca sempre diante das velhas questões: O que é possível fazer para melhorar o ensino, como o ensino pode se tornar mais eficaz, como obter melhores resultados de aprendizagem?

### **Aprendizagem como atividade consciente**

O aprender é um ato que o sujeito exerce sobre si mesmo, algo que é assumido pelo sujeito, e não uma ação passiva como a indicada pelos verbos informar-se, exercitar-se ou instruir-se, explica Reboul. (1982).

Em vista da natureza do aprender, aparecem diversas consequências pedagógicas. A primeira consiste na possibilidade de alguém aprender sem ninguém ensinar. Aprende-se a falar a língua materna, por exemplo, sem professor. A segunda reside na possibilidade de alguém

ensinar e de ninguém aprender (apesar de alguns autores afirmarem que não há ensino se ninguém aprende). A terceira consiste na possibilidade de alguém ensinar algo e, no entanto, alguém pode aprender outra coisa bem diferente. Em todos esses casos, estamos diante de ações que pressupõem orientação, objetivos, intenções, efeitos e consequências. A ação educativa, portanto, pode criar condições, no mesmo ato, de assumir desde a forma de educação espontânea, invisível até realizar a educação formal e explícita.

É possível afirmar que o aprender só será correlato de ensinar, propõe Reboul, em *O que é aprender?* (1982) mediante duas condições: a primeira, quando alguém é realmente submetido ao ensino e, a segunda, quando o ensino alcança sua finalidade prevista. A maioria dos professores e alunos age como se de fato tudo ocorresse dessa maneira. Todavia, não é assim, pois, ao frequentar um curso, pode-se aprender coisas que não foram ensinadas ou aprender algo que os professores não tinham o objetivo de ensinar e, ainda, não aprender muitas das coisas ensinadas.

Há um espaço intersubjetivo difícil de ser definido entre o ato de ensinar e os efeitos e as consequências desse ato. A transferência de informações, o treinamento de habilidades manuais talvez não possua esse nível de problematização. Apesar de não se poder falar em educação sem as implicações de uma orientação, de uma aquisição de valores e crenças.

Esse argumento permite-nos distinguir um ensinar que consiste em educar e um ensinar que consiste em adquirir conhecimento e habilidades técnicas. Aqui estamos diante da diferença entre formação e informação.

A informação tem caráter prático, publicitário, e a formação desenvolve o espírito da pessoa. Alguém pode adquirir um diploma. Nem por isso se torna uma pessoa

capaz de compreender o mundo e a si mesmo, nem por isso melhora a sua condição de vida emocional e intelectual. A informação depende daquilo que é transmitido. A formação é o estado de quem possui a capacidade de sempre e novamente aprender.

Por mais que se procure uma explicação, o ato pedagógico em si possui uma complexidade específica. Ele apresenta um conjunto de aspectos, muitos deles ignorados pelos estudiosos, pois esses se detêm, via de regra, apenas em um ou em alguns dos aspectos do ensinar. Assim, o aprender, para alguns, consiste em adquirir um saber informativo e compreensivo; para outros é possível aprender fora do ato de ensino. Neste último caso, ensinar tem uma função secundária. Finalmente, outros, ainda, acreditam que o ensino, apesar de suas contingências, é uma modalidade prática que permite acelerar a aprendizagem.

## **A aprendizagem e a problematização**

A aprendizagem por problemas é tão antiga quanto o é a investigação científica. Aristóteles, na *Metafísica* e no *Organon*, a elege como uma questão central. O que há de novo é a definição da aprendizagem por problema como um método pedagógico, como um processo dirigido ao estudo e à formação científica de profissionais. Preparam-se problemas que envolvem professores e estudantes das disciplinas. Procura-se reconstruir o processo de produção de conhecimento e, assim, aprender como resolver problemas de caráter científico, como lidar com os conhecimentos que nos faltam. O estudante é levado a examinar os procedimentos de solução de problemas científicos e de outra natureza.

O conhecimento desenvolve-se a partir de problemas considerados relevantes pela sociedade. Na busca de

solução de problemas, o estudante aprende e discernir os elementos considerados relevantes, desde as regras ou pressupostos de cada teoria (hipóteses, variáveis), até as características dos instrumentos, das técnicas e dos procedimentos do pesquisador. O aluno é levado a mergulhar na racionalidade, isto é, no modo de conhecer e na linguagem científica.

A aprendizagem por problemas é um processo individual, construtivo, cumulativo. O estudante recebe a cada passo novas informações que ele necessita reorganizar e reatualizar. Isso requer um procedimento ativo diante da informação, a busca de equilíbrio entre os conhecimentos adquiridos e os novos, o estabelecimento de critérios de seleção na organização do conhecimento, a adequação entre a teoria e o contexto. Além do conhecimento propriamente dito, o estudante precisa aprender a escolher, a avaliar, a planejar, a priorizar. Os atos de saber, de conhecer, de pensar e de julgar são acionados conjuntamente.

O método de aprendizagem por problemas pode ser também uma tarefa desenvolvida em grupo. Pode-se examinar como foram resolvidos certos problemas, desconstruí-los e reconstruí-los, sempre com a colaboração de todos. É possível distribuir tarefas ou simplesmente solicitar a participação de todos. Nesse caso, desenvolve-se especialmente a habilidade de expressão e de comunicação de informações entre os membros do grupo, a habilidade de ouvir, de reconhecer os próprios limites, de usar argumentos. O estudante aprende que científico é o processo de produção de conhecimento e não propriamente os resultados da pesquisa. A ciência é um projeto racional, isto é, teórico e metódico e, igualmente, de caráter histórico.

As teorias científicas têm função e não valor em si. Elas servem para a busca de soluções de problemas que

afligem o ser humano, que atendem às necessidades da sociedade. As teorias implicam, de um lado, pressupostos filosóficos, éticos, culturais e, de outro lado, elas ganham objetividade e praticidade no uso de métodos científicos adequados. A aprendizagem por problemas tem ainda a vantagem de produzir no estudante uma conduta científica, de investigação que abarca não apenas as atividades profissionais, mas também o cotidiano de cada um. Uma dose, mesmo que pequena, de espírito científico pode melhorar também as relações cotidianas.

### **Aprendizagem e interdisciplinaridade**

Viu-se até agora que as questões “o que ensinar e como ensinar” foram tradicionalmente desenvolvidas por filósofos, pedagogos e psicólogos. Hoje, a questão da aprendizagem tende a ser examinada interdisciplinarmente. Sem considerar os novos conhecimentos sobre o cérebro e a mente e sem dominar as linguagens da informação, da comunicação etc. é quase impossível falar com resultados positivos desse tema. Na realidade, fora da sala de aula, as crianças e as pessoas em geral aprendem muito mais do que no passado. Em decorrência disso, o problema do ensinar e como aprender atualmente ganha relevância em novos contextos além dos escolares. Por exemplo, torna-se um problema relevante a aprendizagem nas organizações.

A aprendizagem é problema filosófico, científico e antropológico. É óbvio que os fins da aprendizagem e os pressupostos que a envolve apresentam dimensões éticas e filosóficas. Todavia, no sentido técnico, a aprendizagem requer o entendimento de aspectos como a memória e as demais estruturas lógicas e psicológicas do conhecimento e da linguagem humana. Nesse sentido, o estudo dos processos de raciocínio e da solução de problemas, o reconhecimento dos processos do pensamento simbólico,

ligado à cultura e aos contextos comunitários daqueles que aprendem, podem receber novos esclarecimentos com as ciências cognitivas.

Uma das questões relevantes é a distinção e, ao mesmo tempo, a inseparabilidade entre teorias do conhecimento e teorias da aprendizagem. A formação pedagógica que não leva em consideração a pesquisa epistemológica e, ainda, o conjunto dos estudos interdisciplinares sobre o fenômeno da aprendizagem, acaba examinando apenas aspectos parciais e circunstanciais dos atos de ensinar e de aprender. A formação pedagógica não depende apenas da reflexão crítica e de um referencial de competências; ela exige conhecimentos atualizados do processo científico e dos processos de aprendizagem. Afirmar que é necessário ir além dos conhecimentos cristalizados, por exemplo, é apenas uma orientação, na maior parte das vezes retórica e ineficaz.

## **Aprendizagem e criatividade**

As teorias da aprendizagem são úteis, desde que aplicadas com imaginação e espírito crítico. Alguns construtivistas, por exemplo, certamente malformados, insistem em deixar exclusivamente ao estudante a construção de seu conhecimento. Segundo eles, o professor não deve interferir no processo. Na realidade, para John D. Bransford e outros, esses professores confundem teoria pedagógica com teoria do conhecimento. É óbvio que o conhecimento novo deriva do conhecimento prévio, mas a ajuda do professor pode evitar interpretações equivocadas; pode acelerar a aprendizagem, etc. Quem recebe instruções em qualquer atividade quase sempre soluciona melhor problemas conceituais e práticos. As instruções dependem do método de ensino e não apenas do conteúdo da informação. Dependem do modo de informar e não da informação em si.

As teorias não podem ser adotadas como se fossem programas partidários. Outro exemplo que ilustra os mal-entendidos é o do cuidado com a memória. Hoje, sabe-se mais a respeito da memória e de seu papel no conhecimento. É certo que sem memória é impossível aprender algo. Também se sabe que existem tipos de memória e que as emoções são, em alguns casos, decisivas para aprender ou recordar algo. Portanto, um bom ambiente emocional e aprender com compreensão em vez de simplesmente memorizar algo como nomes, conjuntos de séries, de fatos, é a alternativa mais adequada. Os nomes, as séries precisam seguir princípios e critérios para poderem participar de sistemas e de organizações coerentes. Enfim, a pesquisa em neurociências pode nos fornecer novas informações sobre os papéis da memória e da compreensão da aprendizagem.

Para que a aprendizagem tenha resultados, é oportuno insistir na necessidade daquele que ensina de prestar atenção ao modo de aprender do estudante. Tal atitude também significa ensinar o estudante a controlar sua própria aprendizagem. É preciso saber se o estudante entendeu ou não. Se as informações transmitidas foram demasiadas ou insuficientes. (Muitas aulas são magníficas para o professor, mas quase insignificantes para os alunos).

As sutilezas da aprendizagem são múltiplas. Professores ministrando o mesmo tipo de ensino, usando o mesmo texto, em condições iguais, obtêm resultados diferentes, pois, além dos diferentes modos de ensinar, os estudantes são diferentes uns dos outros. Mais ainda, o método adequado para uma atividade de ensino pode ser inadequado para outra. Pode mesmo a atividade de um professor impedir a aprendizagem dos estudantes de outra disciplina. Daí a necessidade da ação pedagógica de um mesmo curso, e de integração e coerência entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Outro elemento determinante da aprendizagem é o contexto ou o ambiente. O contexto é o conjunto de elementos externos que influem mais ou menos no processo de aprendizagem. O aspecto físico da sala de aula, as cadeiras, as mesas, a disciplina, as atitudes dos colegas, os meios audiovisuais, a disposição psicológica e a conduta social e moral podem influenciar positiva ou negativamente nas conexões do ato de aprender com o mundo exterior. Pode-se ensinar em diferentes situações e lugares, o indispensável é o ambiente para conhecer e pensar, para argumentar, imaginar e encontrar soluções aos problemas.

Mas o contexto não se esgota nos elementos externos. Também é necessário considerar a realidade pessoal e familiar do estudante. A sala de aula não é um oásis. Passa-se muito tempo fora da escola e do trabalho para não ser levado a sério na ação pedagógica consciente.

\*\*\*

O professor maduro e experiente, segundo Barthes (1988), pode ensinar até o que não sabe. O professor, primeiro, ensina o que sabe, depois o que está pesquisando e, finalmente, o que não sabe.

# 7

## O agir comunicativo e formativo do professor

Os resultados do trabalho docente são naturalmente difíceis de descrever, analisar, interpretar e, em decorrência disso, também de avaliar. Por mais que se insista na necessidade e na apresentação de alguns esquemas ou critérios de avaliação, o trabalho do professor permanece numa áurea de ambiguidades e de imprevisibilidade. Os atos de ensinar e de aprender, na medida em que envolvem a formação do indivíduo, desde a formação que deseja alcançar, o ideal de humanidade até a formação técnica e científica do profissional, implicam um conjunto tão complexo de motivos e de regras, de interesses, de emoções e de razões que se torna igualmente difícil descrevê-los e analisá-los em qualquer perspectiva teórica.

Na realidade, os atos de ensinar e de aprender não podem ser investigados em si, isoladamente, sequer apenas a partir de alguns resultados positivos. Esses atos fazem parte, em uma perspectiva mais ampla, do trabalho do professor e do aluno, isto é, de decisões e de ações, de condutas e relações sociais e históricas. Portanto, os âmbitos do ensinar e do aprender situam-se no universo da vida e da sociedade e toda tentativa de investigá-los,

científica e filosoficamente, exige esforços teóricos e metodológicos naturalmente complexos para os que desejam esclarecer o máximo possível a questão pedagógica.

As dificuldades de descrição, análise e interpretação do trabalho do professor e do estudante não estão apenas na objetivação dos resultados do ensino e da aprendizagem, mas na explicitação do processo pedagógico, a partir do agir formativo do professor. Afinal, determinados resultados pedagógicos são quantificáveis e outros apenas consensualmente qualificáveis. Se não fosse possível avaliar alguns resultados, todo sistema de avaliação seria inútil e até injusto. Pode-se, com certa objetividade, classificar as ações e as consequências das ações do professor. As diferentes teorias da ação e teorias pedagógicas oferecem contribuições significativas nesse sentido. Todavia, antes de caracterizar o ensino e a aprendizagem como trabalho, atividade ou ação, é necessário investigar o agir como conceito anterior e mais radical do que o conceito de ação. Não se trata apenas de uma distinção secundária ou meramente possível de termos. A distinção permite examinar a questão pedagógica do ensinar e do aprender, antes mesmo de considerar apenas os efeitos ou as consequências das atividades. O conceito de agir é mais complexo e implica, por exemplo, um decidir que é anterior à própria ação. Exige, ainda, uma escolha ética que oriente e caracterize toda conduta pedagógica.

Já se encontra centenas de estudos sobre o agir comunicativo de Habermas, aplicados ao domínio da educação. Embora Habermas não tenha tematizado, em sua vasta obra, a educação, suas contribuições, elas, desde que bem-interpretadas, permitem um certo avanço na compreensão do agir do professor. Entretanto, no caso específico dos atos de ensinar e de aprender, na medida

em que são atos por excelência do processo educacional, as contribuições de Habermas restringem-se à ação comunicativa, sem dúvida, importante, mas ainda não explicitamente formativa.

Em vistas disso, é possível propor uma tentativa de descrição e análise do *agir formativo* do professor, isto é, examinar de modo direto e explícito as implicações do conceito de formação no agir do professor e, conseqüentemente, do estudante. O que caracteriza o agir do professor, além da comunicação, é o conceito de formação. A hipótese considerada é a de que a formação requer comunicação, mas o objetivo fundamental da comunicação não é a formação do indivíduo, do cidadão e do profissional.

Não há educação sem formação. Não há ação pedagógica sem um agir formativo. Não se trata de mostrar a relevância de determinados valores, virtudes, etc. nem de descrever a natureza dos atos virtuosos, dos valores, das normas, mas de apontar como o agir do professor pensa e em que direção pensa, os valores ou por que certos atos são virtuosos e, ainda, necessários para o bem estar do indivíduo e da sociedade em que se vive. Não está em questão o que é dito nem o que é feito numa sala de aula ou em qualquer outra atividade pedagógica, mas como é dito e como é feito, e quais os motivos psicológicos ou que regras externas influenciam o agir, quais são as escolhas e decisões que governam as condutas e as estratégias pedagógicas.

Se o trabalho é um tipo de atividade, o que é a atividade ou a ação?, indaga Bronckart, no ensaio *Por que e como analisar o trabalho do professor* (2006). Logo adiante, ele responde: “A atividade seriam os comportamentos, as condutas, as intervenções que todos nós desenvolvemos, todos os dias.” (2006, p. 209). Essa resposta geral e prudente supõe diferenças entre as

atividades de uma máquina, de um animal, de um ser humano, seja ele criança ou adulto. As diferenças estão na possibilidade da atividade ser intencional, voluntária e consciente e, em consequência, na responsabilidade que provém de determinados modos de agir. As atividades podem ser determinadas e certamente as são por motivos e regras de diversas origens e naturezas. Bronckart (2006, p. 210) lembra, com razão, o fato de Aristóteles a Descartes, de Kant a Piaget, entre outros pensadores e cientistas, terem tido dificuldades de elaborar “teorias sobre as condições da operacionalização desses conhecimentos nas práticas humanas” e, portanto, para fornecer respostas satisfatórias sobre os motivos e as regras, externas e internas, que determinam as condutas, as atividades ou as ações humanas.

Novamente se está diante da necessidade de entender a ação humana, a ação comunicativa, como propõe Habermas, ou a ação formativa, como se pode propor no campo da educação em geral e de modo específico no ensinar e no aprender. Mas, para elucidar a questão, assim largamente proposta, também muitas referências teóricas e históricas precisam ser revistas. Para entender o fenômeno do agir humano, em sua totalidade e em sua especificidade pedagógica, é preciso elucidar os conceitos, um a um e em seu conjunto.

Leontiev (1979), em um horizonte de concepção marxista e pressupondo uma psicologia de desenvolvimento da criança e do ser humano, propõe uma teoria da atividade, na qual a ação tem uma função essencial e as dimensões coletivas predominam no agir humano. Não se trata de negar as condições ou propriedades psíquicas de um indivíduo, mas de acentuar sua história social, seu desenvolvimento como espécie humana. Nesse contexto descritivo e interpretativo, as atividades humanas permitem entender as mediações entre

os indivíduos e seu meio e, igualmente, a constituição e o desenvolvimento dos conhecimentos.

Em uma visão breve, destacam-se algumas contribuições de Leontiev. Seu conceito de atividade é visto como um sistema coletivo que exige objetivos e motivos. Mas, esse sistema coletivo, isto é, a atividade, precisa das ações individuais para alcançar seus objetivos. E, por sua vez, as ações necessitam de operações para se efetivarem. Em vista disso, abre-se, aqui, na perspectiva de Leontiev, um espaço social ou coletivo de observação e de realização que, em educação, forma um sistema coletivo de atividades. Quer dizer que, salvo uma equívoca compreensão da teoria da atividade, as mudanças no sistema educacional, como um sistema de atividades consagradas, não podem ser realizadas por ações isoladas, pois as ações são o elemento básico de efetivação das atividades orientadas para um objeto e movidas por determinados motivos.

A teoria da atividade de Leontiev pode ser comparada com outras concepções teóricas da ação. O importante é ter presente o cenário epistemológico e, até, metafísico que as sustentem e lhe forneçam coerência racional. Nesse aspecto, pode-se retroceder no tempo, retornar às origens gregas do conhecimento teórico e descobrir, por exemplo, em Aristóteles algumas ideias fundamentais sobre a questão.

Em primeiro lugar, Aristóteles distingue três classes de ciências: a) as ciências teóricas que buscam o conhecimento dedutivo, a verdade; b) as ciências práticas que investigam a ação; e c) as ciências poéticas que se ocupam com o estudo da produção de obras. Essa distinção atribui um lugar especial ao estudo teórico da ação, especialmente no domínio da ética, da política e da economia. A investigação da ação, portanto, não pode ser confundida com o exame da produção de obras. O

conceito de trabalho ou de atividade certamente envolve os domínios das ciências práticas e das ciências produtivas e, nessa perspectiva, é possível estabelecer uma ponte entre as concepções aristotélicas e as de Leontiev sobre atividade e ação.

Em segundo lugar, Aristóteles, ao investigar as virtudes como disposições da alma (*Ética a Nicômaco*, 1985, II 1106 a 11), afirma que as virtudes (coragem, temperança, mansidão, liberalidade, magnificência, magnanimidade, veracidade, afabilidade, reserva, justa indignação) são atos voluntários. Desse modo, as ações podem ser voluntárias ou involuntárias. As involuntárias são impostas por um agente exterior. Também podem ser boas ou viciadas. Aristóteles fala igualmente das ações ou virtudes intelectuais, fruto da educação e da experiência e das virtudes éticas que resultam do hábito.

Apesar dessas primeiras distinções aristotélicas, subsiste um conjunto de indagações sobre os elementos que constituem a natureza da ação. Talvez seja relevante recordar que Aristóteles desenvolve um tipo de saber próprio das ciências práticas, o da *fronesis*, o do saber prudencial ou do juízo prudencial ligado à ação que consiste em um saber orientador, no sentido de dizer o que deve ou não deve ser feito. Sendo a *fronesis*, em um certo sentido, um saber prescritivo, ela não se limita ao conhecimento demonstrativo, mas implica fazer escolhas, tomar decisões, fazer julgamentos, ter interesses, emoções, razões e seguir ou não determinadas regras. Boniolo (1999) aplica o conceito de *fronesis* ao fazer científico. Do mesmo modo, pode ser aplicado ao agir do professor, à ação pedagógica. Enfim, a *fronesis* aristotélica nos leva a refletir sobre uma racionalidade prática que nos permite pensar e conhecer a partir da vida, da experiência e não apenas de um nível de abstração puro.

Retornando à nossa época, Ricoeur (1986) distingue a “filosofia da ação” da “ciência da ação”. Conforme ele, além da psicologia, também a sociologia estuda a ação. Cita como exemplo de sociólogos que investigam a ação Talcott Parsons e Alain Touraine. E afirma que a ética é a filosofia da ação. Destacados os enfoques filosóficos e científicos da ação, propõe uma descrição e uma análise dos discursos, nos quais o ser humano diz o seu fazer. O exame da questão pressupõe níveis de análise do discurso da ação, isto é, a partir dos conceitos, das proposições e dos argumentos, sempre referidos à ação. A análise conceitual elabora as noções básicas que esclarecem o significado da ação. A análise dos enunciados, a partir da filosofia analítica de Austin, Strawson e Searle, mostra, entre outros aspectos, como os atos de fala são, ao mesmo tempo, ação e representação, como todo dizer é um fazer. (Nesse aspecto, sob um outro enfoque, também são importantes as contribuições dos fenomenólogos como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty). Finalmente, a análise dos argumentos mostra como o discurso possui uma lógica e uma retórica, que podem ser ilustradas exemplarmente na teoria dos jogos (ramo da matemática aplicada que estuda situações estratégicas diante de diferentes ações possíveis) e na teoria da decisão (criada por Herbert Simon, para explicar o comportamento humano nas organizações e considerada como um sistema complexo de decisões). É óbvio que existem diferentes formalizações argumentativas que apresentam diversos efeitos e consequências, conforme os campos de ação.

Esses aspectos, aqui mencionados, podem ser objeto de estudo do discurso pedagógico (incluindo o texto didático) e do agir do professor, isto é, de suas intervenções orientadas na área da educação, em especial, nas ações de ensino. Na realidade, a ação pedagógica possui as características fundamentais da ação em geral. Por isso, é

necessário explicitar o conceito de ação como processo e não apenas como definição. A ação é mais do que um ato isolado, é um domínio, é um conjunto de elementos, ou melhor dito, é uma rede conceitual. Mas, antes de mostrar a complexidade do conceito, pode-se afirmar, em síntese, que toda ação (conduta, comportamento) tem duas bases nucleares: de um lado, os motivos (interesses, emoções, razões) e, de outro lado, as regras (sociais, morais, jurídicas). São os motivos e as regras que permitem tomar as decisões que dão origem às ações. No caso do ensino, antes de apresentar esse ou aquele programa de aprendizagem, esse ou aquele procedimento de avaliação, etc., é necessário fazer escolhas e tomar decisões (é o que examinaremos – decisão e ação – num outro ensaio). Por ora, esse esquema geral serve de cenário para o estudo de uma série de problemas ligados à intenção, à vontade, aos agentes externos, enfim, às causas da ação, etc.

Ricoeur e Bronckart, nos textos acima indicados, citam Anscombe (1957), filósofa inglesa que compara os “estados de fatos” dos seguintes enunciados: a) Duas telhas caem do telhado sob o efeito do vento; e b) Fiz cair duas telhas do telhado para danificar o carro da vizinha que detesto. O primeiro enunciado descreve um evento composto de dois fenômenos distintos: o vento sopra e as telhas caem. O segundo, mais complexo, descreve uma intervenção humana, uma ação, isto é, uma sequência de eventos atribuídos a um agente, o qual é motivado (por detestar a vizinha) a provocar intencionalmente um efeito em seu carro. Nesse caso, existe uma motivação (emoção/razão igual detestar e a intenção/interesse igual provocar um dano). Todavia, o que move a ação, isto é, os motivos, as intenções, só podem ser inferidos do evento, só podem ser objeto de compreensão, jamais podem ser considerados como causas. Portanto, em toda ação humana, algo se apresenta como objetivo, testável; e algo foge de uma

identificação objetiva. Disso decorrem as dificuldades de estabelecer as relações de dependência entre os fatores psicológicos da ação e os fatores ou propriedades das formações sociais que interferem na ação. Existem eventos físicos, naturais, sem qualquer intervenção humana. E existem ações humanas que, além de apresentar aspectos físicos, naturais, são determinadas e orientadas por um conjunto de motivos e regras que possuem propriedades físicas, mas que na realidade são motivadas por condições individuais e coletivas.

Toda ação educativa, por natureza individual e social, é uma ação orientada para fins especificamente humanos (que atinge o ser humano em seu desenvolvimento, em sua dignidade, em seus valores, em sua concepção de mundo, etc.); portanto, pode ser designada como uma ação formativa. No caso da educação, a ação, a formação e o conhecimento formam uma relação constitutiva. Não se trata mais da ação geral, mas da ação conectada ao conhecimento e aos valores, às condutas, às crenças, à visão de mundo. As relações entre ação e conhecimento, segundo Ricoeur, foram claramente estabelecidas pelos estudos de Danto (1973), em *Analytical philosophy of action*. Para Danto, há um paralelismo entre o conhecer e o agir, analisado por ele nos quadros de Giotto, na Capela Scrovegni, de Padova. Todavia, em educação, a relação entre ação e conhecimento se estabelece basicamente a partir do caráter de instrução, do fato de a ação pedagógica ter como objetivo direto e indireto a aquisição de algum conhecimento. Os estudos de Danto, nesse sentido, servem apenas de referência para outras aproximações entre ação, conhecimento e linguagem.

Habermas (1987), por sua vez, oferece uma tipologia de interações de agir mediadas linguisticamente e mais próximas dos estudos pedagógicos. Seu objetivo não é pensar o sistema pedagógico; por isso, sua aplicação no

campo da educação requer cuidados e reatualizações. Além disso, a ação pensada por ele não se articula com a ideia de formação. Todavia, é oportuno pensar os aspectos da racionalidade da ação sob o enfoque da educação, da pedagogia e da aprendizagem e, se possível, buscar um desdobramento do agir tendo como objetivo o conceito de formação.

Relendo Weber e outros autores, tais como: Mead, Durkheim, Parsons e Lukács, Habermas defende a tese de que as ações sociais podem ser avaliadas, a partir da ideia de racionalidade. E a racionalidade passa a ser compreendida, a ser analisada, entre outros aspectos, a partir da chamada virada linguística. Por isso, sua análise da racionalidade examina as relações entre ação e linguagem, considerando especialmente a teoria da argumentação. Assim, partindo da teoria sociológica que apresenta vários conceitos de ação, ele propõe e justifica quatro categorias de ação: a) a ação estratégica (teleológica); b) a ação regulada por normas; c) a ação dramática; e d) a ação do agir comunicativo. Esses quatro modelos de ação são executados e avaliados, a partir de critérios mais ou menos racionais e portadores de pressupostos lógicos, ontológicos e epistemológicos.

A ação teleológica, desde Aristóteles, ocupa o centro da teoria filosófica da ação. O ator realiza um fim ou produz o estado de coisa desejado, escolhendo, numa situação dada, os meios adequados. O conceito central é de uma decisão entre alternativas de ação, orientada por um propósito e dirigida por máximas e apoiada numa interpretação da situação. A ação teleológica converte-se em estratégica, quando, no cálculo que o agente faz de seu êxito, intervém a expectativa de decisões que envolvem pelo menos um outro agente que também atua com o objetivo de realizar seus propósitos. Pressupõe-se a existência ou o fato de poder ser criado propositalmente

um mundo de objetos e estados de coisas. O ponto de partida do agente são crenças que podem ser representadas nos conteúdos de enunciados. A ação é racional na medida em que o agente calcula o meio mais eficiente para alcançar o fim desejado. Quando ele consegue modificar o mundo, conforme seus desejos, interesses e necessidades, a ação pode ser considerada eficaz. Nesse caso, a verdade e a eficácia são os critérios de racionalidade da ação. É importante sublinhar que os atores, seguindo o modelo estratégico, relacionam-se entre si como meios favoráveis ou como obstáculos para realizar seus objetivos, tendo em vista maximização de utilidade ou de expectativas, próprio do padrão ético utilitarista. (HABERMAS, 1987, p. 122). Em relação à educação, Bannel (2006) comenta o seguinte: “Esse modelo abre a possibilidade de aprendizagem, no plano cognitivo, de percepção e crenças mais alinhadas com a realidade.” (2006, p. 43).

A ação regulada por normas é a ação social que tem o objetivo básico de atender às expectativas recíprocas, ajustando as condutas e os valores de modo compartilhado. Refere-se ao comportamento de um ator, em princípio solitário, que se encontra com outros atores, membros de um grupo social que orientam sua ação por valores comuns. Trata-se de buscar um contexto normativo, de normas válidas e aceitas por todos, portanto, legitimadas e capazes de aproximar, via a existência de regras, o mundo de estado de coisas e o mundo social. Os atores precisam tomar uma atitude com relação à dimensão ontológica do estado de coisas e outra em relação à dimensão ontológica do mundo social. As ações precisam ser objetivamente pensadas em relação às consequências a respeito dos outros. Nesse sentido, metas individuais podem ser neutralizadas por deveres sociais e padrões comuns de gosto, de conduta. O conceito central é o da observância da norma. A ação normativa pode ser racional, primeiro, quando os motivos

e as ações dos agentes estão conformes com as normas existentes e, segundo, quando as normas existentes satisfazem os interesses e as necessidades de todos os membros da comunidade e, em consequência, podem ser justificadas. (HABERMAS, 1987, p. 123). Bannel comenta: “A aprendizagem, nesse modelo, refere-se à internalização de valores e à formação de um complexo motivacional adequado ao contexto normativo existente, ao estabelecimento de relações interpessoais fundamentais nesse contexto, bem como às ações orientadas aos valores prescritivos normativamente para todos em uma comunidade.” (2006, p. 44).

A ação dramaturgica, implicitamente estratégica, busca uma resposta positiva de determinada audiência. Ela não se refere a um ator nem a um membro de um grupo social, mas a participantes numa interação que constitui uns com outros um público diante do qual se põem a si mesmo em cena. Nesse modelo de ação entra em jogo o mundo subjetivo do agente. O termo dramaturgico lembra teatro. O ator que busca suscita em seu público uma determinada imagem, impressão. O ator não busca os fins da instituição social, mas seu próprio interesse. Os interesses pessoais dominam as necessidades sociais. O agente controla o acesso dos demais a sua própria subjetividade, aos desejos e sentimentos. O conceito fundamental é o de autoencenação. O que está em jogo não é um comportamento espontâneo, mas a estilização da expressão tendo em vista a audiência. (HABERMAS, 1987, p. 124). Nesse modelo, a aprendizagem consiste em adequar os desejos e os sentimentos aos padrões culturais vigentes, em adequar os interesses individuais a necessidades sociais.

Os três modelos de ação examinados podem ser aplicados na educação e nos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, a educação requer muito mais na medida em que a educação e a aprendizagem são

atividades orientadas para fins formativos. Por isso, o quarto tipo de ação, o do agir comunicativo, quando duas ou mais pessoas chegam a um acordo voluntário, cooperando mutuamente, realiza de um modo mais próximo o ideal histórico do processo educativo. Nesse modelo, a linguagem efetiva-se em todas as suas funções e não parcialmente como nos outros modelos referidos. A comunicação é mais completa, pois são corrigidas as deficiências de linguagem e de comunicação dos demais modelos. Assim, o agir comunicativo caracteriza melhor as atividades de educação e o processo de ensino e de aprendizagem. No agir comunicativo, tanto o conhecimento quanto a linguagem realizam a totalidade das funções. O conhecimento é, ao mesmo tempo, técnico, estratégico, empírico, teórico, estético, prático. A linguagem apresenta-se como discurso prático, teórico, estético e terapêutico. Finalmente, para Habermas, no horizonte das ações sociais, o agir comunicativo se contrapõe à ação estratégica. E essa distinção situa, em polos distintos, as ações orientadas aos interesses mútuos, e as ações que buscam os interesses privados.

O agir comunicativo, examinadas as posições teóricas mencionadas sobre a ação, desde a de Aristóteles até a de Habermas, apresenta-se como o modelo mais adequado do agir do professor. Entretanto, o agir comunicativo não foi pensado por Habermas como um exemplo específico do agir pedagógico. Nesse sentido, é necessário considerar que a tradição reafirmou o conceito de formação como a característica da educação, apesar de o conceito de formação atualmente estar em crise e necessitar de novos esclarecimentos. A formação, não a comunicação, é chave do processo educacional. Em vista disso, torna-se válida a tentativa de pensar, tendo como referência a reflexão teórica habermasiana, o agir formativo do professor. Os elementos conceituais do agir comunicativo podem ser

examinados detalhadamente e acrescidos de novas dimensões, capazes de tipificar melhor o caráter formativo da ação pedagógica. Esse trabalho pressupõe que as ações, desde seus movimentos corporais até suas operações cognitivas e afetivas, estejam perpassadas por ações não apenas comunicativas com os outros e com o mundo, mas também formativas do mundo e das relações com o Outro.

Bronckart define o termo *agir* como “qualquer forma orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”, a *atividade* como “uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado” e *ação* como “uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular.” (2006, p. 213). Outras definições desses termos mostram a necessidade de esclarecê-los em cada caso. Todavia, as expressões “forma orientada no mundo”, “dimensões motivacionais e intencionais” já permitem apontar como os conceitos de “orientar”, de “intenção”, de “motivo” referem-se diretamente ao processo formativo.

O agir, ainda segundo Bronckart, pode pertencer a diversas ordens de trabalho profissional e implica diversos tipos de tarefas. O agir, como curso do agir, possui cadeias de atos e/ou de gestos. Essa cadeia modifica e mobiliza seus atos e gestos conforme os fins de cada atividade profissional. É óbvio, por exemplo, que o agir, tendo em vista fins de lucro, não pode se confundir com o agir pedagógico.

O agir pode ser visto em diferentes planos. Bronckart apresenta dois. No plano motivacional, é possível distinguir os *determinantes externos* (de origem coletiva que podem ser de natureza material ou de representações sociais) e os *motivos* que são as verdadeiras razões do agir. No plano intencional, é possível distinguir as *finalidades* (de origem coletiva e socialmente validadas) e as *intenções* que são

os fins do agir (BRONCKART, 2006, p. 213). Os determinantes externos (condições econômicas, padrões de gosto, de juízo moral, costumes e crenças da família etc.) precisam ser examinados constitutivamente com os motivos (interesses, emoções etc.). O mesmo é válido para as finalidades e intenções (que podem ser confundidas com os motivos). É relativamente fácil estabelecer um quadro teórico para classificar os elementos da rede conceitual, difícil é mostrar as relações e as dimensões entre esses elementos, tendo presente a ação pedagógica.

Aceitas essas definições operacionais, torna-se possível examinar o agir do professor. É possível indagar, na perspectiva da motivação, pelos determinantes externos e pelos motivos que determinam o agir do professor e, na perspectiva da intenção, analisar as finalidades e as intenções do agir que produz as ações pedagógicas. Temos, nesses dois planos, quatro elementos básicos: a) os determinantes externos, coletivos; b) os motivos internalizados; c) as finalidades socialmente validadas; e d) as intenções. O quadro de elementos que possibilitam a análise do agir do professor constitui-se, portanto, de duas ordens: uma de determinações sociais, coletivas e outra de condições individuais, pessoais que perpassam, por sua vez, duas dimensões: a motivacional e a intencional. Considerando-se a rede conceitual básica do agir do professor, desde que essas definições operacionais sejam adequadas, é possível avançar e mostrar suas implicações e consequências.

Em primeiro lugar, não há dúvidas de que a educação e, também, a pedagogia dependem, ao mesmo tempo, do interesse e das condições individuais e das necessidades e dos condicionamentos sociais. Nessa perspectiva, o ato de ensinar ou o ato de aprender, por mais solitários e particulares que pareçam, sempre estão determinados pelo sentido social e coletivo. Isso não se aplica apenas ao

caráter institucional da escola, da política educacional, mas também às ações isoladas do professor. Não é apenas o professor que ensina e o aluno que aprende. É o professor e a comunidade que ensinam, e o estudante e a comunidade que aprende.

Em segundo lugar, motivos, intenções, finalidades remetem necessariamente em direção a algo. Não existem intenções ou finalidade que não sejam intenções disso ou daquilo, finalidade para alcançar isso ou aquilo. É nesse (exato) sentido que toda ação educativa é essencialmente formativa, isto é, que possui uma radical condição ética e política, antes de qualquer orientação prática ou profissional. Nesse ponto, o agir do professor, além de comunicativo, adquire uma nova caracterização, é formativo. Formação não apenas no sentido de aperfeiçoar habilidades e competência, mas no sentido de criar, de dar forma, de conduzir o ser humano à humanidade. Apesar da vastidão semântica do conceito de formação e de muitos pregarem sua extinção, a formação real ou o desenvolvimento social e humano é a realidade que mostra o que somos.

Aqui o formativo pode ser entendido na perspectiva dos estudos que Pivatto (2007) atribui ao conceito de formação como processo de humanização. A formação como tarefa prescritiva sempre apresenta problemas, pois pode apresentar lacunas e deficiências em relação ao ideal proposto. Se a educação e a pedagogia não possuem uma visão própria nem clara do ser humano, porque andam, desde sempre, dependentes das demais ciências e políticas, isso não significa que o agir do professor não se efetive. Ele, de fato, realiza-se, mas nem sempre de modo deficiente. O fato de as teorias educacionais não oferecerem uma síntese mais adequada possível do ser humano e capaz de permitir uma formação mais digna e desejável, isto não significa que o agir do professor não

efetive um determinado tipo de formação. A contingência que acompanha o agir do professor, incapaz de assumir com as próprias forças o universo de todas as determinantes de seu trabalho, explica por que a educação, em todas as épocas e sociedades, está continuamente sujeita a críticas. Talvez o professor seja o único profissional cuja responsabilidade ultrapassa as possibilidades de sua condição, a condição de ensinar, isto é, de permitir ao humano aprender.



# 8

## A função do professor de Filosofia

Grandes filósofos, entre eles Platão, Aristóteles, Kant e Hegel, foram professores de Filosofia. Sendo assim, é possível refletir sobre as relações entre a formulação dos sistemas filosóficos (que tiveram grande influência no desenvolvimento da sociedade) e as atividades docentes de seus autores. Há, portanto, uma relação entre as filosofias e o ensino de Filosofia. Todavia, não é explícita a relação entre o filósofo e o professor de Filosofia. Tudo indica que esta relação pode ser questionada, analisada, descrita e interpretada. Não necessariamente o filósofo é um professor bem-sucedido e o professor de Filosofia um filósofo de fato. Assim, pode-se indagar se o professor que não é filósofo (no sentido pleno do conceito) pode dar conta, ao mesmo tempo, da experiência do filosofar e dos conhecimentos filosóficos. Em outros termos, pode um professor ensinar a filosofar sem ser um filósofo? Ou, ainda, é possível ensinar os sistemas filosóficos sem a experiência fundamental do filosofar? Sem dúvida, essas perguntas são fundamentais para pensar o perfil e a atividade do professor de Filosofia em nossa época.

Sócrates ensinava, porém, sem a pretensão de ser professor. Paradoxalmente, ele, ao afirmar que nada sabe, ensina que sabe que nada sabe e, assim, ministra uma primeira lição de Filosofia. Mostra a necessidade de buscar, por esforço próprio, com autonomia, o esclarecimento das questões filosóficas. Mas, Sócrates também ensina com seu exemplo, com sua conduta moral. Séculos após, constata-se, no seu agir, uma epistemologia pedagógica que envolve, ao mesmo tempo, o exemplo de professor e o método que conduz e realiza o pensamento. Basta ler os diálogos de Platão para encontrar-se uma pedagogia socrática questionadora fundada no diálogo, radical em relação às nossas práticas de educação formal e institucionalizada. Entretanto, essa pedagogia permanece, na essência, um ideal histórico. Trata-se de uma pedagogia que nasce do diálogo e busca seriamente explicitar as questões filosóficas fundamentais sobre o ser, o devir, o conhecer, o mundo, o outro, a linguagem, o comportamento humano, a organização social, etc., enfim, o que é cada coisa, qual a finalidade de cada ação. A filosofia não tem medo do conflito de opiniões. O que interessa é a verdade.

Os sofistas, igualmente, são vistos como professores. Platão não cansa de reafirmar as pretensões professorais dos sofistas. Eles, além de tudo, recebem recompensas financeiras por suas lições, isto é, vivem profissionalmente de suas atividades docentes. Todavia, Platão os critica pelo uso da retórica como fim em si, pelo descuido com os objetivos de formação dos cidadãos e pela relativização da verdade. Seu ensino valoriza mais a estratégia de persuadir do que o emprego do convencimento dialético na busca da verdade. Platão não questiona a estratégia retórica em si. Ele argumenta contra os objetivos do ensino de Protágoras e Górgias, entre outros, brilhantes como comunicadores, como pessoas capazes de dominar seus

auditórios, porém, equivocados em relação aos fins da educação. Ele propõe o método dialético, como modalidade de articulação da passagem da *doxa*, opinião, para a *episteme*, o conhecimento e condição para alcançar a *arete*, a virtude.

Os diálogos platônicos refletem, em suas linhas, características de professor e de escritor, além de exporem uma filosofia. Sem dúvida, não se faz filosofia sem método, não se ensina sem método. Em filosofia, o modo de pensar e o pensamento coincidem. Por isso, os objetivos de formação do cidadão, de organização social e política têm como suporte a educação. A ação de ensinar não se esgota no ativismo dos meios. Ela só adquire sentido na comunicação formativa do indivíduo e do cidadão.

Aristóteles também se revela um professor. Poderia-se-ia até acrescentar um professor cientista. Depois de lecionar na Academia de Platão, também funda sua escola. Nos seus escritos, há um estilo peculiar de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos, distinção por ele estabelecida. Aristóteles, o criador da lógica, tem um estilo diferente de Platão. Num certo sentido, ele é mais sistemático e expositivo.

Assim, num simples olhar para as origens da pedagogia ocidental, descobre-se diferentes estilos de professores de filosofia: O de Sócrates, o de Platão e o de Aristóteles, sem esquecer, o dos sofistas. Estão, portanto, postos para exame, desde o início de nossas indagações, exemplos ou modelos de professores que se distinguem pelo agir e pelos modos de conhecer peculiares. Portanto, o professor de filosofia não se reduz à escolha de um programa de ensino, à utilização de alguns textos e práticas didáticas. O problema do ensino de filosofia é mais radical, isto é, reside nas origens do filosofar e na inserção dos grandes sistemas filosóficos, no contexto social de cada época.

Na nossa época, Kant, que é filósofo e professor, apresenta uma visão esclarecedora da questão do ensino de Filosofia. Para ele, deve-se ensinar a filosofar e não a filosofia. Popper (1979) repete, de certo modo, a mesma ideia quando afirma que deveríamos ensinar a resolver problemas filosóficos, em vez de ensinar disciplinas. Nesse sentido, o filosofar é a meta, a filosofia, sem dúvida, é o meio. O principal é aprender a investigar questões filosóficas, para isso as disciplinas podem ser de grande ajuda.

### **Situação do ensino de Filosofia**

Antes de tudo, é necessário examinar se ser professor de Filosofia hoje implica desenvolver atividades de professor diferentes do professor da tradição. Em outros termos, quer-se descobrir qual a relação determinante que existe entre o ensino de Filosofia hoje, os textos clássicos da filosofia e os cenários sociais e históricos da atualidade. Daí as indagações sobre as mudanças na filosofia contemporânea (a passagem da metafísica para a pós-metafísica) e as novas teorias da aprendizagem.

Se, de um lado, as mudanças em relação ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e em relação à sociedade correm paralelamente com as mudanças no pensamento filosófico, de outro lado, algo de permanente e de essencial ao ensino da filosofia ainda permanece hoje. Por isso, surge a necessidade de identificar, no ensino de filosofia, as questões filosóficas que nenhuma outra disciplina científica teria condições de examinar.

A tarefa de distinguir o essencial do secundário e de descobrir o modo adequado de ensinar não é algo fácil. Isso explica, em parte, as situações em que a filosofia é reduzida artificialmente a ensinamentos doutrinários, ou é fragmentada em conhecimentos que se perdem no meio

de outras disciplinas. Além disso, pode-se observar, em muitos casos, que a filosofia ora é vista apenas na perspectiva ética, ora sob o enfoque lógico e linguístico, ora repete as lições metafísicas, ora é confundida com ensinamentos religiosos e ideologias, etc.

A simples observação direta de como são dadas as aulas permite-nos descobrir procedimentos pedagógicos inadequados. Os programas de ensino que ignoram as questões fundamentais e universais da Filosofia, em qualquer parte do mundo, e as atitudes de professores perdidos na fragmentação da razão filosófica refletem a crise de complexidade e de emergência epistemológica que é necessário enfrentar com urgência e competência.

As dificuldades do ensino da filosofia estão presentes nos modos de assumir a filosofia. Alguns professores filiam-se à corrente analítica, outros à dialética, outros ainda à hermenêutica. Outros assumem uma determinada filosofia que pode ser: fenomenológica, existencialista, marxista, crítica, culturalista, pragmática, neotomista ou de outra escola, embora o domínio quase total seja da tendência analítica. Nessas escolhas, os programas de ensino limitam-se a estudar um filósofo, um texto ou um problema específico da tendência eleita, ignorando, quase sempre, outras perspectivas.

Há, igualmente, os professores que adotam o pensamento de um único filósofo. Pode ser o de Heidegger ou o de Wittgenstein, o de Kant ou o de Hegel, ou de qualquer outro pensador antigo ou contemporâneo. Muitos assim procedem porque, em sua formação de pós-graduação, defenderam dissertação ou tese trabalhando um único autor ou problema filosófico. Nessa situação, os professores de Filosofia convocados, para atuar no ensino médio e na universidade, para lecionar diversas disciplinas ou em diferentes cursos, acabam improvisando suas atividades docentes, pois, em geral, eles dominam apenas

uma ou duas disciplinas como Lógica, Ética, Estética, História da Filosofia, ou disciplinas como Filosofia da Ciência, da Linguagem, da Educação, do Direito, da Religião, da Arte, da Cultura.

Outra situação, bastante comum, é o caso da ética e da epistemologia que, especialmente no Ensino Superior, são ensinadas, às vezes, por professores sem formação adequada. Também não são raros os professores que, sem formação filosófica, lecionam no Ensino Médio, como se a Filosofia fosse uma disciplina de conteúdos semelhante a qualquer outra. Se para quem possui formação filosófica as exigências do ensino filosófico são grandes, maiores são as dificuldades para o professor leigo.

## **Os objetivos do ensino de Filosofia**

A clareza de objetivos é uma das exigências básicas do ensino de Filosofia. Tanto em relação aos objetivos finais, aos resultados que se deseja obter, quanto em relação aos objetivos operacionais, aos meios e às estratégias a serem usadas, para obter os objetivos finais, é preciso esclarecer o que se deseja e como se pode proceder para alcançar as metas propostas.

Se o objetivo é o filosofar, criar condições para que o estudante possa ter a experiência do pensamento filosófico e, assim, perceber a diferença de conhecer própria do senso comum, do conhecimento científico e de outros tipos de saberes, então o estudo da História da Filosofia e dos textos filosóficos é, sem dúvida, uma via de acesso direta e eficiente. O mesmo vale para se aprofundarem e esclarecerem questões de metafísica, de epistemologia, de ética, de estética, etc. O que precisa ser evitada é a simples erudição e, também, evitado o ensino enciclopédico, descontextualizado e sem objetivos.

## O uso dos textos filosóficos

O professor de Filosofia pode usar no seu ensino quatro gêneros de textos: a) textos de filósofos; b) textos de comentaristas dos filósofos; c) manuais, compêndios ou atlas de filosofia; e d) textos de outros autores, em que se pode extrair questões filosóficas.

A leitura dos textos clássicos é o caminho mais acessível ao estudo da Filosofia. O crescente aumento das traduções filosóficas para a língua portuguesa facilita o acesso aos textos clássicos e contemporâneos. O texto do filósofo é o melhor e o mais apropriado material didático existente para o ensino de Filosofia. Além disso, os jovens têm o direito de ter acesso a esse patrimônio inesgotável da humanidade. É um verdadeiro crime pedagógico alguém estudar Filosofia sem ler, analisar e interpretar os textos dos filósofos.

Para diminuir as dificuldades de compreensão de textos filosóficos, uma significativa literatura de comentaristas, de especialistas está disponível. Os programas de pós-graduação em Filosofia, nos últimos anos, produziram uma notável bibliografia. Todavia, é necessário ter presente que os comentaristas exercem um trabalho adjetivo. Eles podem auxiliar o estudante no sentido de entender o texto do filósofo, de situá-lo, analisá-lo, interpretá-lo, atualizá-lo, mas a fonte e a referência sempre são os problemas filosóficos que o texto original suscita.

Os manuais ou compêndios, elaborados dentro de critérios adequados, são úteis para apresentar, resumir e sistematizar o pensamento filosófico de um autor, de uma obra, de uma época. Infelizmente, entre nós, os manuais de filosofia são poucos e alguns deles de níveis diferentes.

Finalmente, é possível utilizar textos literários, jornalísticos, ensaios ou artigos científicos para ensinar Filosofia, desde que se saiba extrair deles as questões

filosóficas e identificar os pressupostos epistemológicos, as consequências éticas, etc. Nesse caso, o professor necessita de competências específicas, pois podem ocorrer, nessas atividades, reflexões meramente opinativas, sem densidade e coerência.

## **Os programas de ensino de Filosofia**

As disciplinas filosóficas podem ser ministradas com diferentes programas de ensino. Essas possibilidades, no entanto, podem ser reduzidas a duas: a) os programas de caráter extensivos e compendiais; e b) os programas de caráter monográficos.

Os programas compendiais têm função propedêutica, apresentam os conceitos e os conhecimentos sistematizados de cada disciplina consolidada por uma certa tradição. Os programas monográficos tendem a examinar problemas filosóficos, como o termo diz, numa perspectiva mais profunda. As diferenças entre as duas modalidades são óbvias. Uma tem caráter introdutório e visão abrangente da matéria. Outra busca analisar a especificidade ao investigar as questões filosóficas.

É necessário explicitar os pressupostos epistemológicos dos programas de ensino. Ensina-se a partir de determinados pontos de vista explícito ou implícito que podem ser, por exemplo, realista ou racionalista, analítico ou dialético. Paradoxalmente, o professor de Filosofia que pretende questionar, criticar e justificar as crenças que estão na origem do conhecimento, ele mesmo, em relação ao seu ensino, precisa ter uma conduta crítica.

Os programas de ensino, antes de atenderem aos interesses do professor, aos interesses dos estudantes, precisam atender às necessidades sociais. Na realidade, as necessidades da sociedade não podem ser relegadas a um plano secundário, em vista dos interesses pessoais de

professores e estudantes. Investigar as questões relevantes é obrigação racional e não depende apenas da convicção pessoal. Enfim, basta olhar para o que se estuda no mundo, nas diferentes universidades, para perceber que determinadas disciplinas e conceitos fundamentais são comuns à qualquer formação filosófica.

## **Outras considerações sobre o ensino de Filosofia**

Hoje o conceito de filosofia é obviamente complexo. Sua importância não é óbvia como alguns querem acreditar. É claro que a contribuição da filosofia na História da humanidade, da civilização, do desenvolvimento da racionalidade humana não precisa ser demonstrada. Entretanto, hoje com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na consolidação das instituições, ela precisa novamente mostrar a força do pensamento.

Uma das tarefas do ensino de Filosofia é a de explicitar o seu sentido e sua função. Só assim ela pode concorrer com o primado que é dado às ciências e às tecnociências na construção do futuro. Alguns temas, como a dor, a felicidade, o amor, são de interesse geral. Também autores como Platão, Nietzsche, Sêneca despertam um grande interesse. Todavia, outros temas filosóficos precisam ser explicitados, numa linguagem, ao mesmo tempo, técnica e acessível.

A filosofia nunca existiu separada da ciência. Os grandes filósofos do passado tinham experiência científica. Estavam ligados à matemática, à física, à biologia e às ciências humanas. Diante disso, o conceito de “Filosofia pura” pode ser causa de equívocos. A ciência e a Filosofia como as entendemos hoje são momentos distintos, mas não separados. Basta recordar, por exemplo, que as matérias científicas pressupõem conceitos e enunciados

epistemológicos, dependem de uma determinada concepção ontológica.

A incompreensão da função da filosofia na sociedade atual talvez explique o esvaziamento de alguns cursos de graduação em Filosofia. Cursos fechados em disciplinas de feição tradicional, portanto, sem abertura para o mundo e a realidade atual perdem o sentido. Isso é tão óbvio que, enquanto cursos de graduação em filosofia não são procurados, observa-se um crescente interesse pela filosofia, em diversas áreas, dentro da universidade. São muitos os filósofos estudados em diversas áreas do conhecimento, mas ignorados nos cursos de graduação em Filosofia.

A crise do ensino da Filosofia deve-se, sem dúvida, a problemas de ordem institucional, mas, igualmente, à atuação do professor de Filosofia que, via de regra, procede mais como expositor de ideias do que como investigador de questões filosóficas. Alguns professores expõem a Filosofia como se fosse uma disciplina de “conteúdos”, de ideias consagradas, quase sagradas. Reduzem o pensamento filosófico a uma doutrina ou a uma posição ideológica.

O professor de ética ou de estética, por exemplo, alcançará os objetivos propostos se dialogar com as questões éticas e estéticas da sociedade em que vive. Poderá dialogar com o médico, o biólogo, por exemplo, sobre problemas de bioética. Debater com o arquiteto sobre conceitos de beleza, funcionalidade e outras categorias relativas à organização do espaço. Poderá mostrar como Platão, Kant e Hegel lidaram com esses conceitos. Por isso, a abertura da filosofia para a vida e a sociedade é condição de sua sobrevivência, como pensamento necessário para a formação universitária e a atuação profissional.

## **O professor e as questões filosóficas**

Uma das funções fundamentais do professor de Filosofia é a de esclarecer questões filosóficas. Hoje, as questões éticas e epistemológicas, com o avanço da ciência e da tecnologia e a complexidade da vida contemporânea, têm, cada vez mais, espaço de debate e de aprofundamento. Os problemas ligados à experiência e à compreensão humana, ao futuro do universo, especialmente o problema das condições de possibilidade do conhecimento, não podem ser reduzidos à investigação científica. Além disso, as questões metafísicas tradicionais continuam fazendo parte do pensamento filosófico e da vida atual. Em outros termos, apesar de algumas previsões negativas no início do século passado sobre o futuro da filosofia, as questões filosóficas clássicas persistem renovadas pelas condições impostas pelo novo contexto social e histórico. Assim, essas questões reatualizadas ultrapassam as fronteiras e a linguagem das correntes e doutrinas consagradas pela história da filosofia.

Sem dúvida, o professor de Filosofia não pode deixar de observar que a passagem da tradição filosófica clássica para a formulação de uma questão filosófica contemporânea não depende exclusivamente do progresso científico e das transformações da sociedade. Ela também depende dos novos instrumentos conceituais (analíticos, dialéticos e hermenêuticos), que os filósofos contemporâneos usam para aprofundar e esclarecer as questões filosóficas. Nesse sentido, a natureza humana, a possibilidade do conhecimento, as relações entre a mente e o corpo são algumas questões, entre outras, que continuam desafiando nossa capacidade de pensar.

Desde os gregos até hoje, estamos procurando saber quem é o ser humano e, hoje mais do que ontem, como reconhecer o Outro. Apesar do desenvolvimento científico, subsistem as indagações propostas, por exemplo, pela

tragédia grega, pelos sofistas, pelas primeiras explicações metafísicas de Platão e de Aristóteles, ao lado das doutrinas religiosas. Não se pode simplesmente ignorar a tradição filosófica ocidental. Questões ligadas ao ser humano, como a da liberdade, da existência do mal, do amor, da paz, da felicidade, da violência, do diálogo, etc. continuam marcadas pela estranheza e pelo assombro que sempre envolveram a compreensão do humano.

Os filósofos foram os primeiros a lidar com o conhecimento e a linguagem. Hoje com o desenvolvimento das ciências cognitivas, da biologia, etc., aumentamos as informações sobre o conhecimento e a linguagem; todavia, ainda somos incapazes de entender os enigmas da comunicação, da formação, da aprendizagem e de outros aspectos da natureza.

A questão da alma, da imortalidade e de sua relação com o corpo, posta por Platão, Aristóteles, mais tarde por Descartes e, ainda, por outros filósofos modernos, depois Freud e, ainda, muitos outros, hoje assume uma nova visibilidade e problematidade, sob a perspectiva das relações entre mente, cérebro e corpo. Graças aos impulsos da biologia, da neurologia, do neodarwinismo, das ciências cognitivas, etc., as relações entre alma e corpo ganham novas dimensões e novas abordagens filosóficas. O surgimento da bioética, da biomedicina, do biodireito ilustra, entre outros enfoques, a necessidade de reatualização do pensamento filosófico.

A morte da filosofia, diversas vezes anunciada, está superada. O pensamento filosófico continua vigoroso e necessário. Cabe ao professor de filosofia renovar a Filosofia ao exercer o ato de filosofar. Sua tarefa, em síntese, consiste em possibilitar aos estudantes o acesso aos grandes textos filosóficos e em mostrar quais são as autênticas indagações filosóficas.

# 9

## Aspectos éticos na gestão de ensino

Em geral, interesse e moral não se dão bem. Parece-nos que ter um ponto de vista moral sobre o mundo implica lançar sobre ele um olhar desinteressado. Contudo, grandes tradições filosóficas procuraram aproximar, senão reconciliar, a procura do interesse bem compreendido e as exigências da ética. (DUPUY, 1999, p. 13).

A ética, sob o ponto de vista individual e social, sempre foi importante na História da humanidade. Hoje, ela é particularmente importante também para as atividades profissionais e, em especial, no âmbito de qualquer tipo de gestão, seja empresarial, governamental, educacional ou cultural. Ao considerar as relações entre ética e gestão, deve-se reconhecer que toda gestão implica ação e a ação exige decisões, escolhas e, portanto, a teoria e a prática da ação constituem-se como o campo, por excelência, da atitude ética e da conduta moral.

### **Um exemplo de postura ética na universidade**

No dia 6 de junho de 2008, o professor e filósofo Carlos Roberto Velho Cirne Lima recebeu o título de Professor

Emérito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Na sessão solene do Conselho Universitário, ele foi saudado pelo então reitor, Prof. Dr. Marcelo Fernandes Aquino, seu colega e amigo, que declarou, no início de sua fala, que ao assumir a Reitoria diminuiu suas idas e visitas à residência do casal Cirne Lima e Maria, restringindo assim suas relações pessoais, para evitar a influência do amigo e colega nas decisões em relação à universidade, uma vez que ele precisava construir decisões coletivas e amplas, envolvendo todos os interesses de todos os setores, em benefício dos fins e dos objetivos da instituição. Nesse exemplo se está diante de uma refinada conduta que articula ao mesmo tempo uma visão científica e técnica e uma conduta ética e pessoal da administração universitária. A questão envolve a dimensão ética presente na construção de decisões administrativas e acadêmicas.

### **Ética, política e a cultura organizacional**

Não existe organização sem relacionamento interpessoal, sem problemas funcionais e sociais ligados ao ambiente de trabalho. Não existe organização universitária sem uma perspectiva social e política que envolve processos decisórios (política de recursos humanos, estrutura organizacional, definição de espaços e tempos produtivos, processos de produção pedagógica e científica, práticas gerenciais especificamente acadêmicas, etc.). A universidade é uma instituição privilegiada de debates críticos, de conflitos entre o discurso e a prática, de confrontos entre o científico e o ideológico. Portanto, ela, como organização educacional, científica e pedagógica, possui uma forte dimensão sociopolítico e ética.

A universidade tem a função de produzir ciência, desenvolver o ensino e formar (cientificamente) profissionais e cidadãos, para atender às necessidades da

sociedade. Esse forte apelo científico e pedagógico leva a esquecer ou a pôr em segundo plano as discussões sob as formas de participação e de acesso às decisões e ao poder, as quais implicam condutas morais e consciência ética.

Nesse sentido, é útil recordar que, para os gregos antigos, ética e política são um único fenômeno. Os conceitos de finalidade, objetivos, interesses, conflitos, poder, deveres e direitos, cidadania, etc. fazem parte da política, da ética e, por isso, não podem ser tratados apenas de modo científico e técnico. O avanço das ciências humanas e sociais oferece contribuições decisivas para as atividades de planejamento, de marketing, mas não se pode esquecer de que os conceitos de estratégia, de comunicação, de fins, de felicidade nascem precisamente nos primeiros estudos teóricos de Platão e de Aristóteles sobre ética.

Por isso, para entender, com mais objetividade, as relações entre o ético e a gestão universitária, talvez a referência ao sentido etimológico dos termos ética e moral pode esclarecer aspectos da questão. Ética é um adjetivo substantivado que tem uma dupla origem na língua grega. *Éthos* (com épsilon) indica costume, uso, modo de proceder, e *êthos* (com eta) aponta para a morada, o lugar de habitação, o modo de ser, o caráter. Aristóteles, quando fala na ciência ética, refere-se ao primeiro sentido. Entretanto, é interessante observar que os dois sentidos de ético abarcam (primeiro) o mundo social dos costumes, dos hábitos que correspondem a um conjunto de normas e comportamentos exigidos pela sociedade e (segundo) o mundo familiar, pessoal.

Além de se empregar o termo *ética*, também se usa o vocábulo moral. Os dois termos, às vezes, são usados como sinônimos, outras vezes com diferentes significados, que variam segundo as teorias e os autores. Em todo caso, a palavra moral deriva da língua latina *mores* que significa

costume, hábito, comportamento de um grupo ou comunidade. Assim, embora os dois termos, *ética* e *moral*, apontem para o fenômeno das condutas humanas determinadas pelos hábitos, pela tradição, pela religião e pelos costumes, podem no plano de compreensão teórica, assumir concepções distintas.

Pode-se afirmar, a partir de Platão, cujo pensamento é essencialmente ético-político, e de Aristóteles, cujos estudos de ética são sistematizados, que a ética é a ciência que estuda a experiência pessoal e social da moralidade, isto é, das condutas, do agir humano do indivíduo, do grupo ou da sociedade. Portanto, antes de qualquer teoria ética existe o fenômeno ético. Toda ação humana é dimensionada pelo *ethos*, mesmo que essa experiência seja ambígua e repleta de contradições, por se encontrar antes das objetivações sociais. Por isso, é relevante destacar novamente que o ético é, ao mesmo tempo, um fenômeno familiar e universal. Mas, isso só é percebido quando, além de viver os costumes e os hábitos, se reflete sobre eles ou se investigam experiências-limite, em que é preciso escolher, decidir.

Descobrir as leis que normatizam a conduta individual e social é tarefa filosófica. Nessa perspectiva, a ética torna-se a ciência da conduta moral das pessoas na sociedade. Cabe a ela, por exemplo, esclarecer a expressão “bem moral”, pois, o *ethos*, isto é, o mundo que se inicia em nossa casa e que se estende à comunidade revela-se como a experiência do bem ou do mal. Aplicamos às coisas o qualificativo “bom” ou “mau”, quando afirmamos que uma chuva é “boa” para a colheita e o exercício físico é “bom” para a saúde. Usamos o “bem moral” para qualificar as pessoas.

A pessoa não possui uma conduta ética ou moral desejável simplesmente por natureza ou devido a uma habilidade ou uma qualidade natural. O bem moral das

ações humanas fundamenta-se na liberdade de escolha e na finalidade dos atos. O sentido ético não se esgota na descrição dos costumes e hábitos de uma comunidade. Esses são apenas indicativos da vida social primitiva, quando ainda não existiam leis escritas. Daí surge a necessidade de examinar os argumentos que dão origem às teorias éticas como as de Aristóteles, Kant, Stuart Mill, Habermas e outras.

As distinções entre os domínios do religioso, do científico, do econômico, do social, do político, da moral com que se costuma explicar a sociedade em que vive surgem com a filosofia e a ciência, com a reflexão sobre a realidade. A passagem da visão mítica para a visão teórica oferece muitos exemplos de como nasceu a ciência. Podemos citar, por exemplo, uma frase de Heráclito, que diz: “O *ethos* é uma espécie de *daimon* no homem.” Esse enunciado, no início da reflexão ética, portanto, da teoria ou da ciência ética que investiga o fenômeno moral, além de apontar para a familiaridade das relações do ser humano com o outro, mostra a proximidade do *ethos* humano com o divino. Nos tempos primitivos, moral e religião andavam juntas, confundiam-se. No entanto, apesar de hoje distinguir-se essas esferas, elas continuam ligadas por alguns laços.

Platão e Aristóteles concebem o ético como *arete*, excelência, valor, qualidade ou virtude. A ética na perspectiva deles, investiga a virtude ou o conhecimento da virtude. Para Aristóteles, a ética é uma filosofia prática, uma investigação dos procedimentos que devem nortear a ação humana e que, por isso, está relacionada estreitamente à educação. Não existe uma formação superior do ser humano, sem uma educação do *ethos* que distingue o humano dos animais e que marca racionalmente a conduta do cidadão.

Para Aristóteles, primeiro organizador do pensamento ético, o indivíduo precisa olhar para além de si, para o outro. Para Platão, sempre orientado para a ideia suprema do bem, a justiça é a virtude de todos. Desse modo, herdeiros da ética grega, aprende-se que a ética social se efetiva na política e na educação. A *paideia* é um exemplo de que não existe ética desligada da sociedade e de que a realização pessoal só é possível com a realização do cidadão. Não existem bem-estar pessoal nem felicidade sem o bem comum.

A *polis* platônica é a extensão da família. A família, distinta do Estado, é para Aristóteles a base de toda a organização social. A moral grega nasce da família e desenvolve-se na cidade, na sociedade. A conduta moral nasce na organização da família nas sociedades primitivas ou modernas, na conduta de Sócrates diante da condenação à morte, na história do Bom Samaritano e em centenas de outros casos que permitem definir e caracterizar o sentimento ético e o juízo ético na ação humana, nos códigos de conduta, no desenvolvimento dos processos de globalização, nos sistemas políticos, nas mudanças das populações, nos procedimentos das pesquisas biológicas, na proteção do meio ambiente e, hoje, nos sistemas organizacionais

## **Crise ética ou moral**

A necessidade de uma ética capaz de fundamentar o comportamento humano evidencia a existência de uma crise moral que exige resposta imediata. Já não se sabe o que é o bem, o justo, o correto e, por isso, não se têm critérios para distinguir uma ação boa de uma má.

Essa dificuldade é antiga. As teorias éticas sobre as condutas morais, da natureza da virtude não produziram resultados satisfatórios e válidos para todos os homens e épocas. Hoje, parece terem crescido as dificuldades de

elaboração de uma ética. Nem a religião nem a ciência nem a filosofia oferecem um fundamento sólido e universal capaz de determinar as regras da ação moral do indivíduo consigo próprio, com os outros e das instituições em relação à pessoa e à coletividade. A falta de critérios ou de valores, aceitos por todos, inviabiliza a existência de padrões morais para as ações dos indivíduos e das organizações.

Para facilitar a compreensão das expressões “crise ética” e “crise moral”, podemos distinguir o âmbito da ética e o âmbito da moral. Entende-se por *moral* os costumes, valores e as normas válidas num determinado grupo, comunidade ou contexto social. Entende-se por *ética* a reflexão ou investigação teórica acerca dos princípios que legitimam e justificam o agir humano, isto é, do ocupar-se não do ser, mas do dever ser. Enquanto o domínio da moralidade se restringe aos contextos sociais e históricos, a ética busca validar e justificar racionalmente o agir humano. Nesse sentido, tanto a ética quanto a moral lidam com as normas, porém de modos diferentes. A ética reflete formalmente sobre a norma moral, examina se ela se baseia ou não em princípios universais.

As dificuldades encontradas no campo da moral, na dissolução dos valores tradicionais, no conflito prático sobre as noções de bem e de mal não dispensam a necessidade de uma reflexão ética capaz de justificar padrões de moralidade. Se a *moral* é o âmbito dos preceitos, das leis ou normas morais e a *ética* situa-se no domínio dos princípios, da reflexão crítica e da decisão pessoal, os dois enfoques completam-se naturalmente na perspectiva de uma vida bem conduzida e de uma organização social justa. O ético identifica e caracteriza a ação moral. Ele permite uma realização justificada dos valores, das obrigações, dos imperativos do dever ser, impostos pela tradição, pela religião ou pelas organizações.

Numa perspectiva tradicional, de forte influência cristã, o decisivo na caracterização da moralidade é a necessidade de a conduta humana poder ser justificada tendo em vista critérios de valor independentes da submissão aos impulsos e desejos. A vontade deve ser afirmada contra as paixões e os interesses meramente individuais. As ações “devem ser” conduzidas pela vontade humana além das necessidades de sobrevivência física. Portanto, a decisão ética implica liberdade e autonomia da vontade, exige a “intenção” de fazer bem, porém não pode satisfazer-se simplesmente com a “consciência do dever cumprido”. A responsabilidade ética vai além da consciência moral quando precisa responder pelas consequências dos atos praticados e não apenas pelas intenções. As noções éticas assim resumidas e aplicadas aos acontecimentos políticos, no Brasil, dos últimos anos, apontam para a existência de uma “crise moral”, portanto, longe de uma verdadeira “crise ética”.

A crise moral mexe com as instituições básicas da sociedade e não apenas com as intenções e as condutas dos indivíduos, com a cultura de um determinado grupo ou povo. No caso da gestão universitária, a dimensão ética pressupõe estruturas e processos organizacionais, de planejamento e de decisões e controle independentes das intenções e da boa vontade das pessoas. Pressupõe uma reflexão crítica acerca da cultura da instituição, de seus compromissos com a sociedade e com os cidadãos. O gestor acadêmico precisa agir em bases científicas e técnicas, mas coerente com o próprio discurso e com os resultados que se espera de uma instituição universitária ciente de que há uma forte relação entre educação, conhecimento, poder e política. Assim, a exigência de uma conduta ética, de coerência entre intenções e ações, entre ações e resultados, comunicação e transparência nas decisões, participação nos projetos etc. são princípios norteadores da moralidade que deve impregnar a cultura

da instituição. Afinal, o processo produtivo, em todas as circunstâncias, envolve uma dimensão moral e ética. Não existe a possibilidade de o produzir não implicar modos de agir.

## **A família antiga**

Antes do *ethos* público surgiu o *ethos* familiar. A família e as tribos precedem a *polis* ou a sociedade. A formação familiar dos gregos e romanos, conjuntamente com a formação dos cidadãos, tem como meta a nobreza do espírito, a busca da excelência, da qualidade ou da virtude humana. Desse modo, procurar ser virtuoso, praticar o dever, é produto de uma disciplina que nos é transmitida pelos costumes, crenças e hábitos familiares misturados aos ritos religiosos, sociais e pedagógicos. Coulanges, em *A cidade antiga*, mostra que, em relação ao que se deve fazer, ao que não se deve fazer, e às recompensas das boas ações ou às penalidades, tudo era primitivamente ditado pelo canto do pai de família, o *pater*, nas danças rituais em torno do fogo sagrado do Lar ou Hestia. O pai de família, vestido de branco, com uma coroa de flores na cabeça conduzia a fila dos familiares na dança sagrada em homenagem aos deuses protetores da casa. Esses deuses são os antepassados da família, como os deuses da cidade são os antepassados da polis. Assim está escrito nos poemas da Hesíodo e de Homero e Virgílio. Portanto, os cantos ditavam as leis, os costumes, os comportamentos dos membros da família, antes da existência de um ordenamento social e político. O pai de família, fiel aos seus antepassados, fornecia os critérios para distinguir as virtudes e os vícios, o certo e o errado. Assim, o ético em sua origem constituiu-se no domínio familiar e religioso, como um conjunto de normas, costumes e hábitos que todos deveriam praticar. Nessa perspectiva, a tradição e a religião tornam-se a base da moralidade. Algo

dessas origens permanece ainda hoje em nossa cultura. Mas, com o desenvolvimento do pensamento teórico, a religião e a tradição deixaram de ser fundamento ético e apenas caracterizam a moral existente.

### **Exemplo de conduta moral**

Tendo sido Sócrates condenado à morte, Platão devolve-lhe a palavra tornando-o personagem central em quase todos os seus diálogos. E ela passa a ser considerado pela tradição uma figura exemplar da História humana de conduta ética. Ele procurou fazer o bem aos seus concidadãos, mas por intrigas, ciúmes e motivos ideológicos, foi condenado a tomar cicuta no curto período da democracia de Atenas, fato que, por si só, é paradoxal e contraditório. Pois, por ter feito uso da liberdade de expressão na democracia foi acusado de corromper os jovens e de substituir os deuses da cidade por outras divindades. A acusação fundamentava-se em impressões pessoais, em valores e práticas religiosas tradicionais. Sócrates, em sua defesa procurou demonstrar que a religião grega não possuía dogmas e que a virtude não provém da riqueza e de tudo que é vantajoso para os indivíduos e para a Cidade. Além disso, Sócrates sempre declarava que ele não era um mestre em busca de discípulos. Na realidade, sua periculosidade consistia em denunciar a corrupção moral, especialmente a dos poderosos. O que impressiona é a conduta moral de Sócrates diante de possíveis atos de corrupção. Aprisionado e aguardando a execução, seus amigos o incentivam a fugir para o exílio, mediante suborno do carcereiro. Sócrates, fugindo com sua família, poderia viver tranquilo. No entanto, apesar de todos serem favoráveis à sua fuga, ele decide respeitar as leis da Cidade. As circunstâncias desse famoso episódio são narradas por Platão, nos diálogos *Criton* e *Fedon*. Trata-se de um caso exemplar de conduta ética que se

circunscreve na esfera do comportamento moral do indivíduo diante da sociedade e da Cidade. Se Sócrates desrespeitasse as leis, teria vantagens pessoais, mas seria um homem desmoralizado. A análise de Frankena mostra como Sócrates se concentra nos seguintes pontos de vista: 1. Nossas decisões não devem ser afetadas pela emoção. Devemos usar os fatos e a razão para alcançar a melhor decisão; 2. A solução não está necessariamente no consenso geral, pois a maioria pode errar. Cada indivíduo deve encontrar e assumir a resposta correta; 3. Não se deve agir de forma moralmente errada e, uma vez que se decide pelo certo, não se pode temer as consequências. (1969, p. 12 ). Sócrates age e sustenta sua posição a partir daquilo que se poderia chamar de lei moral ou dever moral.

Esses pontos de vista sustentam os seguintes argumentos: 1. Não devemos lesar ninguém nem o Estado, pois nesse caso as leis estariam sendo transgredidas; 2. Viver e fazer parte de um Estado ou sociedade significa concordar tacitamente em obedecer às leis em vigor (Ora, Sócrates, fugindo quebraria esse acordo.); 3. A sociedade ou o Estado em que se vive representam, de certo modo, as condutas éticas que nos foram transmitidas por nossos pais e mestres. Sócrates mantém-se coerente com suas promessas. Ele parte de uma premissa que envolve um enunciado de fato e aplica a regra ou princípio em questão: 1. Se fugir, ele ofenderá a sociedade; 2. Se fugir, ele estará faltando a uma promessa; 3. Se fugir, ele estará negando a formação que recebeu de seus pais e mestres. (FRANKENA, 1969, p. 14). Nesse episódio não há dúvidas de que se têm uma situação e uma ação moral fundamentadas num juízo ético. A situação é historicamente datada e, por isso, precisa ser entendida a partir das condições da época. Mas, o critério que determina a regra moral e sua aplicação continua sendo um assunto de urgente atualidade, pois, ao se falar em problemas éticos, em códigos de ética, em

consciência moral, etc., deve-se encarar a questão moral em termos de tarefa social e não apenas de intenção pessoal.

## A ética das virtudes

A filosofia de Platão está perpassada por uma dimensão ética. A coluna-mestra da filosofia platônica é a ideia de bem. O bem é a medida de todas as ações pessoais e as públicas. Assim, a ética integra-se totalmente na política. Só mais tarde, com Maquiavel, o realismo político separa a ética da política. A ética e a política dos gregos e dos romanos e até dos medievais é um fenômeno unitário que tem a função de cuidar da felicidade do indivíduo e do público.

Aristóteles sistematiza os primeiros estudos éticos, especialmente em *Ética a Nicômaco*. Ele também não separa a ética da política. Mas, enquanto que para Platão a vida para ser ética deve ser guiada pelo conhecimento e tendo como fim último o conhecimento do bem, a ética de Aristóteles tem como fim último a felicidade, a *eudaimonia*, a qual é alcançada na vida honrosa daqueles que se dedicam à atividade política, isto é, que participam como indivíduos e cidadãos. Mas a felicidade depende das virtudes éticas que geralmente se definem e caracterizam pelo “justo meio”. Essas virtudes, a coragem, a temperança, a justiça caracterizam-se pela justa medida fornecida pela razão suplantando as emoções e paixões que tendem a produzir o excesso.

Entre os pressupostos da ética de Aristóteles destacam-se a teoria da causalidade, isto é, das causas material, formal, eficiente e final e o princípio metafísico de ato e potência. A ação moral está enquadrada nas linhas gerais de sua filosofia. Desse modo, o objeto do querer, do desejo, da paixão, da sensação, do conhecimento intelectual passa da potência ao ato graças a decisões racionais. Nesse caso,

para Aristóteles, o que caracteriza a filosofia prática é o conhecimento da *fronesis*, da prudência, o conhecimento específico da escolha dos meios, tendo em vista o fim último. Mas, é necessário nunca perder de vista que o homem grego só existe na *polis*. Fora da cidade e da sociedade o homem não tem direitos. As virtudes e os valores cívicos só são visíveis na *polis*, na comunidade. Por isso, ética e política são inseparáveis.

A ética de Aristóteles também apresenta uma dimensão psicológica, pois o homem possui uma alma tripartida. A alma vegetativa responde pelos impulsos vitais, a alma sensitiva pelas sensações e os sentidos e a alma racional pela capacidade de entender, de raciocinar. Aristóteles, no livro VI da *Ética a Nicômaco* fala, igualmente, da razão deliberativa, identificada como uma virtude intelectual ou *fronesis*.

Aristóteles distingue dois tipos de virtudes: as morais e as intelectuais. A virtude moral deriva do hábito, isto é, da disposição natural de praticar o bem. A virtude consiste no meio termo ou na justa medida e, nesse sentido, ela situa-se entre a falta e o excesso. Para realizar a virtude moral (como a coragem, a temperança, a liberalidade, a magnificência, a veracidade, a modéstia, a justa indignação, a justiça etc.) é importante a intervenção racional, pois, não se pode ser virtuoso sem a razão, sem a intervenção da *fronesis* e fora do contexto comunitário.

Já as virtudes intelectuais (*fronesis* ou prudência, a sabedoria, o entendimento) referem-se ao conhecimento das realidades universais e necessárias. De fato, a ética aristotélica busca o entrelaçamento entre as virtudes éticas e as intelectuais. Sem discernimento (*fronesis*) não há excelência moral da parte do intelecto. É o discernimento que determina o objeto e a excelência moral nos faz praticar as ações que levam ao objetivo determinado. (*Ética a Nicômaco*, 1145 a).

O fim último, para Aristóteles, é a felicidade que deve ser buscada em todas as ações humanas e com o auxílio das virtudes morais e intelectuais, especialmente da prudência. Nessa busca, Aristóteles considera a busca do prazer, da riqueza, da vida política e da vida contemplativa. O simples prazer não nos permite alcançar a felicidade. O mesmo vale para a riqueza e a política. Somente a vida contemplativa, com a alma intelectual, permite alcançar a felicidade.

### **A ruptura entre ética e política**

Entre a ética das virtudes dos antigos e medievais e a ética do dever kantiana, no início da Idade Moderna, ocorre a grande ruptura entre a ética e a política. Isso é claramente sinalizado na obra de Nicolau Maquiavel, *O Príncipe* (1513). Apesar desse livro ser aparentemente simples, baseado na experiência e exemplos históricos, suas páginas são densas e enigmáticas. Na perspectiva de grandes leitores, entre os quais Rousseau, Spinoza, Hegel, não se sabe se Maquiavel queria advertir os homens das atitudes dos tiranos ou ensinar aos tiranos como alcançar e se manter no poder.

A leitura de *O Príncipe* revela um agir técnico, mas que não elimina da política a moral. Ao contrário, há nele uma moral negativa que tanto serve para o governante quanto para qualquer gestor. Nele se pressupõe uma natureza humana corrupta, decaída. O agir não se pauta pela teologia cristã nem sequer pressupõe a existência de Deus, da lei divina ou da lei natural. O agir segue regras práticas, empíricas. Tira proveito da psicologia do medo. Os fins realmente justificam os meios (embora Maquiavel nunca tenha dito ou escrito isso de modo tão claro). Finalmente, o problema do maquiavelismo é de tal natureza que, para ser maquiavélico, alguém não precisa ter lido ou estudado Maquiavel.

Maquiavel não nega que os tiranos ao matar, enganar e ao fazer maldades não estejam fazendo coisas más. Ele aceita a situação e age de modo frio e objetivo, tendo em vista obter ou manter no governo. Em vista disso, suas regras dão o que pensar:

Os homens devem ser mimados ou exterminados, porque eles podem vingar-se das ofensas leves, não das ofensas graves. Por isso a injúria que se faz deve ser tal que não se tema a vingança do injuriado. (*O Príncipe*, cap. III, p. 122).

Arruína a si mesmo aquele que alimenta o poder de outro, pois este passa a duvidar da astúcia e da força daquele. (*O Príncipe*, cap. III, p. 129).

Um homem que queira em tudo parecer bom, procura sua ruína em meio a tantos homens que não são bons. Por isso, para se manter príncipe é necessário que aprendas a ser mau, valendo-se disso quando tiveres necessidade. (*O Príncipe*, cap. XV, p. 199).

E muito mais seguro ser temido do que amado quando se pode ter apenas uma delas. Isso porque os homens são geralmente ingratos, volúveis, fingidos, covardes ante o perigo e gananciosos. Como já afirmei, enquanto colhem benefícios de ti, os homens em geral estão todos contigo e te dão seu sangue, seus bens, suas vidas, seus filhos, desde que não tenhas necessidade deles. Basta que seja iminente a tua necessidade para que eles se esquivem de ti. Diante disso, arruína-se o príncipe que tenha confiado demasiadamente na palavra deles sem ter tomado alguma precaução, porque no momento necessário não se pode contar com as amizades obtidas mediante paga, que não

venham da nobreza de caráter. (*O Príncipe*, cap. XVII, p. 208-209).

Não posso deixar de falar sobre um ponto importante, que se refere a um erro do qual os príncipes com dificuldades escapam de cometer quando não são muito prudentes ou lhes falta discernimento. Esse erro tem a ver com os adulares, dos quais as cortes estão cheias. As adulações enganam os homens porque eles se comprazem tanto por suas próprias coisas, que com dificuldade se defendem dessa peste. Então, por prudência um príncipe deve escolher como seus auxiliares homens sábios... O príncipe não deve deixar de consultá-los acerca de tudo, ouvir a opinião deles, para depois deliberar como bem entender. (*O Príncipe*, cap. XXIII, p. 253).

## **A ética do dever**

A ética investiga os princípios universais ou os fundamentos racionais de como deve agir o ser humano; como é possível explicar os fenômenos da moralidade, os costumes ou as normas morais de cada comunidade.

Os critérios do certo e do errado, do justo e do injusto podem ser estudados pelas ciências sociais e jurídicas, mas os estudos empíricos e descritivos não justificam a existência de normas morais. Podem-se usar critérios de origem religiosa ou de boa convivência social e comercial, profissional para estabelecer códigos de ética e regulamentos. Porém, esses critérios, de caráter prático, restrito, contingente, não consideram a fundamentação ética, isto é, a ideia da universalidade como critério ético, como pretende demonstrar Kant. Para que algo tenha valor ético, precisa valer para todos os indivíduos e para todas as situações, ou seja, precisa universalizar o critério de justificação e de validação das normas morais.

Kant introduz a questão da *universalização* a partir das possibilidades da razão estabelecer critérios morais independentes da sensibilidade, das situações concretas. Os sentimentos, a experiência particular, as ações individuais não fornecem critérios universais, isto é, válidos para todos. Habermas procurará fornecer um novo fundamento às reflexões kantianas. Ele não concorda com a universalização da norma ética kantiana e, por isso, ele propõe a universalização dos efeitos da norma moral.

Para Kant, a razão humana é ao mesmo tempo *razão teórica*, capaz de conhecer, e *razão prática*, capaz de determinar a vontade e a ação moral. Assim, cabe à *razão prática* determinar a vontade a partir de um princípio racional. A ética é razão prática pura, e isso significa que ela é suficiente para mover a vontade. E é exatamente devido a isso que é possível uma ética universal e necessária, fundada em princípios de moral *a priori*, isto é, princípios absolutos.

A partir desses pressupostos, Kant desenvolve o conceito de *autonomia ou de vontade autônoma*, princípio supremo da moralidade. Ele afirma: “A autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei.” (2005, p. 85). A autonomia consiste em escolher de modo que as *máximas* da escolha possam se transformar simultaneamente em *lei* universal. Em outros termos, o princípio supremo da moralidade é o *Imperativo Categórico*, que é um só e pode ser anunciado da seguinte maneira: Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer, ao mesmo tempo, que ela se torne em lei universal (*Crítica da razão prática*, 2003).

Assim, Kant formula o Imperativo Categórico pressupondo uma distinção entre as máximas morais e a lei moral. A lei tem valor de fundamento de uma obrigação que seja uma necessidade absoluta, seja um dever. A autonomia da vontade nos permite entender por que a

nossa obediência à lei não se funda em qualquer interesse. De fato, obedecemos à lei porque nós mesmos a estabelecemos. Enquanto a máxima é princípio subjetivo do querer ou da vontade, a lei é princípio objetivo. A máxima contém a regra prática que determina o sujeito da ação e que, como tal, pode estar em conformidade com inclinações naturais, por exemplo, com o egoísmo. A ação só é moral quando as máximas podem ser universalizadas, isto é, transformadas em lei. As relações entre as máximas, a lei e a vontade se devem ao fato de a vontade poder agir em conformidade com certas leis, segundo a razão prática, conforme a vontade livre que pode autodeterminar-se.

Habermas evita esse formalismo da norma, propondo como critério ético o discurso comunitário, o diálogo. A ação adquire validade moral quando passa pelo crivo do discurso, sustentado por regras básicas, como a capacidade de agir e de falar, de problematizar qualquer afirmação de cada participante de discursos e, especialmente, de nenhum interlocutor ser impedido, pela força, de assegurar seus direitos.

Kant alega que os homens, desde sempre, sabem como devem agir, tem consciência do dever moral. Entretanto, para que os costumes não sejam pervertidos e corrompidos, é necessário um princípio universal que sirva de fundamento para as ações humanas.

O termo *imperativo* tem o significado de uma ordem, e *categórico* de uma ordem que deve ser obedecida sem condições de apelo. O imperativo é um tipo de juízo que, além de categórico, pode ser hipotético quando o agir é orientado ou motivado em vista a um fim. O imperativo possui valor objetivo, distingue-se das máximas que são subjetivas. É, como vimos, uma regra universal da razão. Kant entende que para ser ético é preciso ser universal.

Em relação à vontade, o filósofo explica que nenhuma outra lei pode servir de lei determinante da vontade, a não ser uma lei universal. Por isso, entre outras formulações, Kant afirma que se deve agir de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal. Nesse enunciado observa-se o princípio da universalidade. A vontade é determinada pela forma da lei. A concepção *a priori* (sem a interferência da experiência) da forma da lei determina a vontade para agir conforme essa lei.

A noção de autonomia da vontade merece uma reflexão especial, pois, para Kant, o ético reside no dever. Ele menciona o exemplo do negociante honesto que vende pelo mesmo preço a todos. Ele não necessariamente possui méritos morais, pois ele poderia ser honesto apenas para atrair mais clientes e, nesse caso, o interesse suplantaria a intenção. O valor moral da ação reside no agir por dever de ser honesto. Esse dever é estabelecido *a priori*, anterior a toda experiência ou interesse. Assim, a razão pura justifica o comportamento moral. Assim, o verdadeiro valor moral consiste em agir por dever e não por inclinação.

O excesso de formalismo da ética kantiana é óbvio. Hegel e Habermas, entre outros, já o denunciaram. No entanto, ninguém pode negar que é válida a tentativa de buscar um critério universal para discernir o que é moral ou não. Tal busca é relevante para a vida das pessoas, para a organização social e para as instituições.

## **A ética utilitarista**

O princípio fundamental da ética utilitarista, de Benham e de Stuart Mill (1962), consiste em alcançar “o maior bem para o maior número de pessoas”. Os utilitaristas não pretendem atingir o bem, mas o maior bem. A melhor ação é aquela que proporciona a maior felicidade ao maior

número de pessoas possíveis. O critério do julgamento ético não está no ato praticado, mas nas suas consequências. Assim, a ação é julgada por sua utilidade, pelos resultados, que podem causar dor ou prazer a alguém.

As dificuldades da ética utilitarista residem no cálculo das consequências. Esse cálculo, por sua vez, baseia-se no princípio de que cada um deve ser visto como um e ninguém mais do que um. Essas ideias, desde a época em que surgiram até hoje, causam mudanças no comportamento social. Influenciam os relacionamentos pessoais e sociais, o trabalho e as atividades sexuais. Em linhas gerais, a ética utilitarista admite algo como válido, desde que algo não cause sofrimento.

A moral utilitarista impregnou o capitalismo e a sociedade moderna. Também, é oportuno lembrar que Sturt Mill publicou *Sobre a liberdade* (1859) e *A sujeição das mulheres* (1869), obras pioneiras que defendem a causa da igualdade sexual e das mulheres. Depois de Platão e de Epicuro, é um dos únicos filósofos da História que luta a favor das mulheres.

## **A ética do discurso**

Habermas, na *Ética do discurso*, com bases na interação social, pretende reformular o Imperativo Categórico de Kant. O desenvolvimento científico-tecnológico e socioeconômico mundial exige uma nova compreensão do problema ético, exige uma ética que reconheça a importância da comunicação, do discurso, do diálogo, da democracia.

A proposta de Habermas parte do agir comunicativo, do entrelaçamento dos conceitos de sistema e de mundo da vida, da comunicação que se efetiva nos atos de fala e na argumentação. Porém, esses e outros conceitos precisam ser explicitados. Por ora, é preciso dar atenção ao conceito

de discurso, entendido como uma forma de comunicação, que tem a finalidade de efetivar uma relação comunicativa que se caracteriza, ao mesmo tempo, pela pretensão de validade das próprias normas do agir comunicativo. Na realidade, a *Ética do discurso* transforma o critério de validade do discurso, no princípio de universalização kantiano.

O discurso como diálogo só pode alcançar um consenso, como resultado da argumentação, quando sua realização é feita dentro de certas normas. Todo participante de um discurso pode afirmar, exprimir seus desejos e convicções, contradizer o que é dito, sem ser impedido por forças internas e externas. Todos têm direito de participar do diálogo com condições iguais. Os direitos de participação devem ser assegurados. Caso essas regras (e outras) não sejam respeitadas, o discurso perde sua validade. Não basta realizar discursos teóricos em congressos, no parlamento, nos sindicatos. As situações concretas devem levar em consideração os aspectos universais do discurso, o critério ético geral que determina a validade dos atos morais.

Habermas distingue a ação comunicativa da ação instrumental. A ação instrumental, ao usar recursos técnicos, especialmente, no sistema econômico e político do jogo do Poder Político e Financeiro, não abre espaço para a ação comunicativa que é motivada essencialmente pela ideia do entendimento, da busca do consenso. Nesse sentido, o mundo do sistema (das organizações e das instituições) domina o mundo vivido (das vivências). Para sair dessa situação de domínio, outra possibilidade não existe além das condições criadas pelo diálogo, pela linguagem, pelo discurso. Ser humano significa poder falar, dialogar.

Kant busca o critério ético universal fora da experiência da vida, na consciência do indivíduo. Nesse sentido, pode-se entender o enunciado kantiano que afirma: “Acima de mim o céu estrelado, em mim a lei moral.” Habermas parte do coletivo, da descoberta da linguagem como elemento constitutivo das relações humanas. Para ele, a linguagem não é só representação da realidade, mas ação comunicativa. Ele pressupõe a racionalidade presente na linguagem (a argumentação), o caráter dialógico do agir e do fazer humano.

Kant e Habermas, entre outros, pretendem encontrar o princípio de universalização do agir moral. Essa é uma tarefa filosófica, por mais que se fale em fundamentações religiosa e científica. Sem esses pressupostos, é difícil estabelecer códigos de conduta ou ética profissionais com bases racionais e coerentes.

## **Os códigos de ética**

Diferentes grupos profissionais possuem códigos de ética para orientar suas atividades. Organizações e empresas estão procurando, cada vez mais, normatizar a conduta de seus membros, mediante padrões codificados. Essa tendência reflete valores positivos inquestionáveis, mas também é sintoma de alguns problemas. A necessidade de códigos de ética significa, simultaneamente, a presença e a ausência de condutas morais. Quer-se objetivar ações de caráter ético, ou porque essas ações estão faltando ou porque não é mais viável uma atividade que não resulte de um comportamento adequado. Bons negócios tornam-se inviáveis sem o respeito a determinadas regras e princípios. Até os produtos elaborados dentro das exigências, por exemplo, ecológicas e do meio ambiente, são economicamente mais valorizados. Atualmente, o ético começa a ser uma qualidade também para o mercado.

A banalização do termo *ética* também é observada em relação aos códigos de ética. Esses códigos são códigos de condutas, cartas de princípios ou de normas ou ainda de procedimentos de caráter técnico. Quando um profissional se vê frente a problemas de domínio técnico, ele precisa saber que a ética não é uma técnica, mas expressão da liberdade humana. A técnica é um saber fazer, bem ou mal, algo determinado. O ético e o técnico são âmbitos diferentes que merecem reflexões mais objetivas e esclarecedoras. Embora entre o agir e o fazer haja aproximação e até integração, eles não podem ser confundidos, sob pena de diminuir a dignidade e a liberdade humana.

A perda da confiança nos outros, na ética individual, cria a necessidade de estabelecer normas que viabilizem as atividades e os negócios privados ou públicos. Entretanto, os códigos de ética são, por natureza, frágeis, mesmo quando bem-elaborados. A questão central é simples. Quando não existe ética individual, pouca serventia tem um código coletivo de ética. O código não dispensa a conduta moral integral. O ordenamento jurídico prevê condutas e consequências, os códigos de ética nem sempre têm esse poder; funcionam muitas vezes como elemento psicológico, orientador, inibidor apenas.

O debate sobre esse assunto não pode fugir de vários problemas, tais como o do segredo profissional e o do assédio sexual. Não há dúvida de que o interesse pelos códigos de conduta, pelas declarações de valores e de diretrizes é positivo, mas muitas são as condições para que eles sejam eficazes, tanto numa pequena empresa como nas altas esferas do sistema financeiro, tanto para o profissional técnico quanto para as novas profissões que estão surgindo.

## Ética, existência e profissão

A luta pela vida e pela profissão não pode se resumir em obter êxito. Tal comportamento sobrevaloriza apenas o sucesso, o espírito de competição. Hoje é comum buscarem-se receitas de sucesso, quase sempre misturadas com fórmulas de autoajuda, isto é, com sofismas sobre a natureza humana. A dureza do trabalho e a necessidade de produzir mais atropelam os tempos livres, a obrigação de agradar aos outros torna a vida insustentável. A vida se apequena nos limites das obrigações do êxito. E sempre se acha um guru que descobre o segredo da arte de viver e de obter sucesso na profissão.

Profissão também não é sinônimo de existência. Existência é um modo de ser, uma totalidade, envolve a presença das pessoas em todos os lugares. Profissão, apesar de importante, não é tudo. Só a existência é fim. Bertrand Russell afirma que o êxito só é um dos vários elementos da felicidade, e quando alguém se dedica exclusivamente ao sucesso, à própria imagem paga um preço demasiado alto, pois sacrifica todos os outros momentos relevantes de uma vida. Quando empresários, executivos, políticos, profissionais liberais perdem seus negócios ou cargos, em geral, não passam fome nem grandes necessidades materiais. No entanto, esses profissionais sofrem abalos profundos em sua existência, pois não souberam investir adequadamente na vida ao se dedicarem exclusivamente ao sucesso profissional.

O sucesso é quase sempre breve, vive do presente, não leva em consideração a totalidade da vida e do mundo. Basta observar a história do povo de Deus, no Antigo Testamento, para dar-se conta de quantos fracassos são necessários para alcançar a terra prometida. A busca do êxito às custas da família, dos amigos, do tempo de lazer torna a vida superficial, sem raízes e qualquer vento derruba a árvore dos êxitos momentâneos. Nesse sentido, os

melhores profissionais não são aqueles que somente conhecem os segredos e as técnicas de suas tarefas imediatas, mas os que possuem lastro cultural, que sabem cultivar o lazer, ler um bom livro, escolher um bom filme, refletir sobre um fato, perceber a beleza de uma flor, de uma frase musical.

## **Ética e gestão**

Enquanto em uma organização empresarial ou comercial se busca fundamentalmente o lucro, os fins e os objetivos das instituições de ensino são mais amplos e complexos. Por isso, as decisões, o planejamento, a própria estrutura, a definição de cargos, funções, o estabelecimento do controle de acompanhamento do desempenho e do atendimento das necessidades sociais e das condições financeiras e econômicas adquirem uma dimensão sistêmica complexa que depende, ao mesmo tempo, de estudos e conhecimentos científicos, de políticas sociais e, igualmente, de posturas éticas capazes de temperar, vivificar a cultura institucional.

Entre as deficiências da vida organizacional escolar, encontram-se o empirismo administrativo, a cegueira acadêmica e o mal-estar criado pela falta de condutas morais e civilizadas. Se, de um lado, não é suficiente ser professor ou cientista bem-sucedido para administrar institutos de pesquisa, programas pedagógicos, e ser simplesmente titulado para ser professor ou ser preparado científica e intelectualmente, para desenvolver as funções da universidade; por outro lado, é necessário ser capaz de participação, de comunicação, de diálogo, de trabalho em equipe, pois todo processo de formação científica e pedagógica consiste em submeter-se às avaliações dos colegas, desde o ingresso até os concursos e as defesas de trabalhos científicos. Todas essas atividades exigem simultaneamente rigor científico e compromisso ético.

Um dos aspectos do processo administrativo é o contato direto e permanente com pessoas. Em qualquer de seus níveis, a gestão universitária é gestão de pessoal, é processo de avaliação e de autoavaliação. E a avaliação significa atribuir valor a algo, emitir juízo prudencial sobre pessoas, processos e produtos. Trata-se de efetivar juízos reflexivos, isto é, de julgar o particular tendo em vista um critério universal idealizado, proposto por “adesão”. Nesse sentido, as pessoas são os elementos decisivos das organizações, do desempenho das instituições.

Vivemos hoje a possibilidade de novos modelos de organização escolar e universitária. Por isso, quando se fala nas relações entre ética e gestão, a estrutura não é algo indiferente, pois é exatamente ela que dispõe, dentro dos sistemas, as pessoas e os recursos físicos e materiais, a distribuição de professores por unidades, cursos, áreas, disciplinas e as inter-relações formais e informais.

Os processos organizacionais também caracterizam os níveis de maior ou menor eficiência e eficácia, os fluxos em geral, os conflitos e os demais fatores que produzem ou não os resultados da instituição. Pouco adianta uma estrutura adequada, se os processos não possuem as características desejadas em termos de justificação racional e função ética e política. Em vista disso, é necessário insistir que as pessoas são o elemento essencial da organização. Não é fácil preparar e selecionar professores e funcionários para as políticas e os fins de uma instituição educacional. A qualificação das pessoas é uma condição pedagógica e científica e um uma obrigação ética. No fim de tudo, o desempenho resulta da “interação das pessoas nas estruturas e nos processos organizacionais. (BERGUE, 2005, p. 53).

Os problemas éticos e morais da gestão escolar não se resolvem apenas com atitudes de colaboração e de

integração. É, igualmente, necessário considerar os resultados efetivos, a qualidade ou a excelência em todos os níveis. Se moralmente as intenções são boas, nem sempre os resultados são eticamente positivos. Finalmente, as pessoas envolvidas, dirigentes, professores e funcionários formam uma espécie de trindade de trabalho, de objetivos, de interesses. Assim, os aspectos éticos e morais da gestão envolvem as demais partes da administração, os públicos internos e externos, enfim os fins e os objetivos da instituição.

### **Exemplos de ação pedagógico e científica de caráter moral**

Na reformulação de um currículo de curso de graduação ou de pós-graduação, quem deve tomar as decisões a partir de critérios atualizados, válidos, legítimos? Só os professores devem participar das decisões políticas ou também os demais segmentos da sociedade? Só os professores ou também os alunos devem opinar? Estas e outras questões podem ser formuladas. Além do estado atual da ciência, as necessidades da sociedade e os interesses dos estudantes são alguns dos elementos básicos dos processos escolares.

A educação ou formação profissional não pode se libertar dos conflitos entre os critérios técnico-científico e pedagógicos e os critérios éticos e políticos. Esses conflitos são naturais, fazem parte do processo pedagógico e dependem do agir ético e político.

Morgan, em *Imagens da organização*, escreve o seguinte:

A maior parte das pessoas que trabalha numa organização admite, na privacidade, que estão cercadas por formas de arranjos, através dos quais

diferentes pessoas tentam ir ao encontro de interesses particulares. Todavia, esse tipo de expediente é raramente discutido em público. A ideia de que espera que as organizações sejam racionais nas quais os membros procuram por objetivos comuns tende a desencorajar a discussão sobre a motivação política. (1996, p. 146)

Além da motivação política, há a motivação moral e ética. Esse tipo de conflito não pode ser solucionado apenas tecnicamente. Suas implicações morais e éticas são óbvias.

### **Ética e gestão de ensino e de pesquisa**

A gestão do ensino e da pesquisa, além de levar em conta o estado atual da pedagogia e dos avanços científicos e tecnológicos, precisa considerar outros fatores e, igualmente, no fenômeno educacional brasileiro. Antes de resolver problemas como os de acesso à universidade, da expansão de vagas, qualidade do ensino e outros aspectos, é necessário investir na educação das crianças e dos jovens.

É urgente a preparação de professores e de condições de ensino e de pesquisa. É urgente a preparação de gestores do conhecimento e da educação. Nessa perspectiva, outro problema fundamental do sistema educacional brasileiro observa-se na incapacidade de gerenciar os assuntos específicos da educação e da formação científica de profissionais. Confundem-se, via de regra, administração geral e administração acadêmica, gestão escolar e gestão de conhecimentos, quando a gestão voltada para os objetivos educacionais é uma só.

O Ensino Superior, desde que não restrito a treinamento e aperfeiçoamento profissional voltados exclusivamente para o mercado, é o lugar de acesso aos saberes, ao conhecimento científico, à inovação tecnológica de que os cidadãos hoje necessitam para viver

em sociedade. Para isso, é preciso oferecer muito mais do que sistematizações de conhecimentos e novas teorias. Professores e alunos precisam tornar-se agentes de uma prática que não se restrinja aos seus interesses, mas que atenda às necessidades sociais. E isso requer uma nova mentalidade e uma cultura institucional aberta e comprometida com os desafios da contemporaneidade e dos processos de globalização.

No passado, a universidade servia aos interesses de uma minoria. No presente, cada dia mais, o ensino de nível superior persegue a meta de formar estudantes de todas as camadas da sociedade. Além disso, as mudanças nos modos de produzir, de organizar, de aplicar e de distribuir os conhecimentos, nos processos socioeconômicos e nas redes de comunicação, mostram e exigem uma nova relação entre ciência, universidade e sociedade.

Sendo válidas essas premissas, então é necessário repensar novas categorias para entender e fazer universidade. Basta olhar para as mudanças conceituais em todos os setores da organização social, da ciência e da educação, para perceber que estamos diante da necessidade de uma nova maneira de ver a aprendizagem. Por isso, é possível questionar se a estrutura e a gestão do ensino e da pesquisa não continuam as mesmas de quando se tinha uma concepção positivista e dogmática dos atos de ensinar e de aprender. Enquanto todos concordam que o avanço científico e tecnológico e as condições pedagógicas evoluem, os processos gerenciais do ensino e da pesquisa, a estrutura curricular permanecem os mesmos de décadas passadas.

A sociedade obriga a abertura de cursos em novas áreas de conhecimento, para atender a novíssimas atuações profissionais. Mas, o estilo conservador mantém os procedimentos e a mentalidade tradicionais. O gestor instalado na função não está disposto a renovar as decisões

e as ações. A nova árvore do conhecimento não cabe no antigo vaso. Na realidade, observa-se, no mínimo, um descuido de gerência em relação ao ensino e à pesquisa.

Cabe ao gestor ter uma noção de pedagogia e de epistemologia, saber quando uma lição é bem ministrada e administrada, quando os processos de ensino realmente geram aprendizagem, quando os projetos de pesquisa são relevantes. Ele deixa, em geral, que o essencial no ensino e na pesquisa se faça de modo empírico ou espontâneo ou, ainda, de modo simplesmente comum e tradicional. Isso ocorre ou por distração moral, desatenção política ou devido ao fato de o gerente acadêmico não ter experiência nem formação científica e pedagógica adequadas. Quem não se submeteu aos processos rigorosos da produção científica, nunca redigiu artigos ou ensaios científicos e não passou pela experiência de ensinar geralmente tem dificuldades de entender a atividade docente e, conseqüentemente, de avaliar a efetivação da ação pedagógica e científica.

A gestão do ensino e da pesquisa não lida apenas com estruturas e recursos físicos, materiais e financeiros, mas com os modos de agir formativo, com critérios de cientificidade, com as configurações do conhecimento, com as transformações nas profissões, com o surgimento de novos campos de atuação, com os interesses do mercado, com a realização pessoal e, finalmente, com o desejo de melhoria de vida para todos. Esse leque de possibilidades exige, por sua vez, domínio técnico-científico e atitude ética. Pois, sendo a ciência um processo (e não apenas um acúmulo de resultados), sendo ela uma espécie de rede (e não um simples edifício, como queria Descartes), o que importa não é só a lógica do conhecimento, mas também o juízo prudencial que, a todo momento, exige tomada de decisões e escolhas. As teorias não são realidades, mas instrumentos de acesso e de

construção do real. Os conceitos não pertencem mais a um único campo disciplinar, ao contrário, muitos deles giram e as mudanças conceituais ocorrem a todo instante. Portanto, o processo pedagógico e científico está mergulhado, desde a raiz, ao mundo das condutas morais e da reflexão ética.

## Ética e ciência

Qualquer profissional, com formação científica, ao tentar justificar sua atividade, enfrenta a necessidade de examinar as relações entre ética e ciência. Não somente a atividade pedagógica possui uma dimensão ética, também o fazer científico implica responsabilidade moral. A ciência e a pedagogia como ciência, lidam constantemente com escolhas, decisões e avaliações. A questão da neutralidade da ciência consiste, em geral, em analisar as implicações políticas e ideológicas do fazer científico e em examinar as relações de predomínio da ciência sobre a ética ou da ética sobre a ciência, desde que este último problema não seja mal posto.

A absolutização da ciência, a crença de que ela poderá tornar o homem feliz e fornecer uma escala de valores, e de que ela não tem relação com os demais saberes, é um sério risco para o homem, a sociedade e o futuro da humanidade. Basta ingressar no campo da bioética e da biopolítica para perceber isso. Na realidade, para Lima Vaz, pode-se falar de um *ethos* da atividade científica em diversos sentidos:

A atividade científica é reconhecidamente, um exercício efetivo de formação (Bildung) de um determinado estilo de compreensão do mundo. Assim sendo, todas as suas manifestações (enumeramos, por exemplo, a aprendizagem

escolar da ciência, a formação de pesquisadores, o exercício da pesquisa, as aplicações técnicas, a utilização de produtos técnicos, as múltiplas tarefas dos *brain trusts* científicos através da vulgarização) determinam, em medida maior ou menor, o comportamento dos indivíduos que, de uma maneira ou de outra, situam-se na esfera dessa atividade extraordinariamente multiforme. (1974, p. 57-66).

Lima Vaz menciona o *ethos* pedagógico, o fato de os benefícios da ciência não atingirem toda a população ou as camadas sociais. É um *ethos*, portanto, desigualmente distribuído. Também fala do *ethos* praxeológico, que trata da lógica da ação. A ética da ciência ou a ciência da ética constituem uma praxeologia que

delinea-se necessariamente no campo da lógica das normas e dos valores e se consuma inevitavelmente no campo da lógica das decisões, e é a forma atual, extraordinariamente, mais complexa e de consequências que podem apresentar-se infinitamente mais dramáticas, do antigo encontro entre *éthos* e *logos*. (LIMA VAZ, 1974, p. 68).

É possível teorizar a ação científica e assim formular problemas morais e éticos próprios da atividade científica e tecnológica, pois a ação é domínio da ética. O conhecimento produzido pela ciência e pela pedagogia é um discurso sobre o homem. Esses conhecimentos geram um conhecimento qualitativo do humano. A ciência é um acontecimento social e histórico e, como tal, envolve aspectos que vão além das condições lógicas do conhecimento. O fazer científico requer condições como

prédios, laboratórios, bibliotecas, orçamentos e políticas de pessoal que o transformam, sem dúvida, num exemplar evento antropológico, portanto, impregnado de dimensão ética.

## **A ética do professor e do aluno**

Não existe, à semelhança de outras atividades profissionais, um código de condutas para as atividades docentes. Isso se deve ao fato de que a ação pedagógica do professor e, por extensão, do aluno, é, por natureza, duplamente ética. A dimensão ética nasce do exercício da profissão de professor e da condição de aluno e, igualmente, pelas condições intrínsecas da própria ação de ensinar e de aprendizagem. O professor, enquanto é o que professa algo, que acredita em algo, que conduz alguém, é o profissional por excelência. “O professor como profissional da educação não apenas acrescenta às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realiza uma atividade essencialmente ética.” (PAVIANI, 2005, p. 130).

As relações e as atividades do professor e do aluno estão envolvidas numa série de eventos que exige condutas morais socialmente aceitas. Assim, é possível destacar, desde o problema da honestidade intelectual até o do sentido das avaliações. De fato, a honestidade do professor e do aluno, em relação às citações de autoria do conhecimento produzido, nem sempre é rigorosamente observada. Os plágios, especialmente na época da internet, são bastante comuns e se manifestam de mil modos, desde veladamente na reprodução modificada de um conceito ou teoria, até na cópia direta de textos de autores que não são referidos.

Em casos mais sutis, pode-se questionar as formas disfarçadas de punição. Na medida em que a punição física

desapareceu, outras formas de punição brandas surgiram como a de aplicar provas para controlar os estudantes e não apenas para avaliar sua aprendizagem. Aumentar ou diminuir as exigências de um teste por motivos de controle, não por motivos pedagógicos e fora do planejamento da disciplina, pode tipificar uma conduta moral inadequada do professor. É possível encontrar professores que não assumem uma ação positiva e adequada ao processo educacional, portanto, eticamente responsável, para usar os meios de ensino como instrumentos coercitivos e que ampliam o poder do professor sobre o aluno. Por sua vez, os alunos também podem usar subterfúgios semelhantes para dominar ou prejudicar o exercício de docência.

Numa sala de aula, pode-se pregar a necessidade do diálogo, da comunicação e, no entanto, desenvolver a lição de modo autoritário, sem nenhuma coerência entre o que é ensinado e a prática pedagógica. Também parece ferir as normas éticas quando o professor pretende possuir o monopólio da verdade e do conhecimento, especialmente quando sabemos que o conhecimento científico se desenvolve por hipóteses, por condições de validade de suas proposições e não de verdade absoluta. Nesse sentido, espera-se especialmente do professor, em relação ao aluno, que não use sua experiência e titularidade para impor ideias, determinar comportamentos, embora caiba a ele propor ideais e crenças no futuro do homem e da humanidade.

O professor e o aluno precisam criar seus espaços éticos. Não se pode simplesmente transferir aos regulamentos, às normas disciplinares e didáticas a responsabilidade de escolher e de decidir. A responsabilidade não pode ser diluída na burocracia escolar. As avaliações precisam ser feitas e assumidas, as decisões necessitam ser tomadas, em cada caso, por seus verdadeiros titulares. Nada corrói tanto a postura ética do

professor e do aluno e prejudica a educação moral do que o fato de o professor transferir para outras instâncias as decisões que deve tomar por conta própria.

A perda do espaço ético do professor pode ser observada de diversas maneiras. Serve de ilustração, por exemplo, o recurso de estudo em grupo, quando realizado sem a devida preparação ou para substituir a lição que não foi preparada. Outro exemplo, no caso do aluno que tem problemas ou dificuldades de aprendizagem, consiste em enviar o estudante à direção ou aos serviços de assessoria, sem antes conversar e entender o que está acontecendo. Enfim, muitos são os casos e as possibilidades de manifestação de perda do espaço ético ou de condutas morais inadequadas, que podem ocorrer no processo de ensino e de aprendizagem.

### **Análise de situações de condutas éticas**

As relações entre ética e gestão escolar permitem a descrição e a análise de várias situações em que a conduta ética ou moral está necessariamente presente. Os casos possíveis são inúmeros. Por exemplo, os critérios para distribuir bolsas de estudo. É possível projetar situações em que o gestor deve tomar partido entre interesses pessoais e decisões que beneficiam os interesses coletivos. Isso pode ocorrer na constituição de bancas, de comissões de avaliação de concursos, de aprovação de projetos, de organização de horário, de distribuição de aulas e de outras atividades. Dupuy afirma que o respeito por uma obrigação imparcial pode passar por uma exigência da racionalidade. (1999, p. 16). Todavia, apesar das relações possíveis entre decisões racionais e exigências morais apresentarem aspectos polêmicos, pois nem sempre a melhor decisão aparentemente racional produz os melhores resultados, é possível articular e harmonizar os diferentes motivos da decisão. A ética e a racionalidade econômica e

administrativa enfrentam inúmeros dilemas, teóricos e práticos. Alguns optam por privilegiar os meios; outros, os fins; e, ainda outros podem considerar o melhor número de variáveis possíveis ou simplesmente seguir “ao pé da letra” a ética do dever ou a ética utilitarista ou a ética do discurso, por exemplo. Rawls (2002) afirma que os princípios de uma teoria da justiça são os seguintes:

*Primeiro:* cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras;

*Segundo:* as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos. (2002, p. 64).

Embora esses princípios se apliquem à estrutura básica da sociedade democrática, governem a atribuição de direitos e deveres e regulem as vantagens econômicas e sociais, eles podem ser aplicados à administração acadêmica. A igualdade política é garantia de qualquer cidadão e as desigualdades sociais e econômicas, no âmbito das instituições, pautam-se pelo princípio da justiça. Embora a justiça social e econômica possa seguir diferentes modelos, a gestão escolar tende a orientar-se pelos padrões administrativos em voga. Assim, a questão do mérito merece uma atenção especial no contexto da produção científica e da organização de ensino e pesquisa.

## Conclusão

Toda instituição de ensino pode promover a educação moral do cidadão. Aceito esse pressuposto, deve-se também sublinhar que cada época ou povo realiza sua educação moral. É possível mencionar a educação moral da *paidéia* grega, do Iluminismo, do relativismo moral próprio de nosso tempo e assim por diante. No caso brasileiro recente, a chamada Educação Moral e Cívica, de cunho doutrinário, imposta inicialmente pelo regime militar, desenvolveu um conjunto de ideias e crenças em torno, por exemplo, da obediência à lei, à unidade nacional, de respeito à dignidade da pessoa, de solidariedade humana, de segurança nacional, em que se observam, de forma bastante clara, conceitos que provêm de formação religiosa, ideológica, doutrinária, científica.

O conceito de educação moral é naturalmente complexo. Ele sempre implica normas e valores impostos de modo doutrinário ou não, autoritário ou espontâneo, justificado ou não. Além disso, independente dos ensinamentos dos manuais de educação moral, esta ocorre de modo real e invisível nos processos institucionais. E, apesar de vivermos um momento histórico e social de relativismo moral ou, como querem outros, de espontaneísmo moral, que desestabiliza os padrões pedagógicos tradicionais, a educação moral ocorre de maneira explícita ou implícita.

A escola e a universidade, tendo em vista seus fins e objetivos, podem pensar numa educação moral desenvolvida por métodos e conteúdos claros, justificada, capaz de criar condições de bem-estar a todos os indivíduos e preparar cidadãos para uma sociedade democrática e justa. Em termos de uma educação moral atualizada e condizente com os processos sociais, econômicos e políticos de nossa época, a educação formal tem a missão de contribuir para o desenvolvimento de processos de

socialização de cidadãos, que sejam responsáveis e tenham uma conduta criativa e crítica construtiva.

# 10

## Os modos de ensinar e de aprender\*

Os avanços da ciência e da tecnologia e as rápidas transformações da sociedade exigem atualmente uma universidade mais ágil, atualizada e eficiente. As vias de acesso ao conhecimento e aos saberes em geral adquiriram maior relevância do que a simples transmissão de conhecimentos. A partir da concepção de ciência como processo, o ensino tende a tornar-se uma modalidade de investigação, de busca de soluções para problemas reais ou pedagógicos. O surgimento de novas profissões e de inúmeras ocupações e a necessidade de assessorias e de projetos específicos transformam as modalidades de ensino. Os currículos marcados pela inter e transdisciplinaridade, portanto, mais flexíveis, procuram atender hoje, ao mesmo tempo, às necessidades sociais e aos interesses pessoais. Enfim, as mudanças produzem cenários para a educação.

As instituições de ensino discutem muito mais os meios do que os fins. Preocupam-se com orçamentos, currículos, planejamento e organização institucional em prejuízo dos

---

\* Este capítulo elaborado com a colaboração da professora Neires Maria Soldatelli Paviani, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul.

modos de ensino e de aprendizagem. O ensino e a aprendizagem, por diversas razões, permanecem em segundo plano. O que ocorre na sala de aula é ignorado.

Diante disso, é possível indagar: Existem diferentes modos eficazes de facilitar ou de maximizar a aprendizagem? O modo de ensinar é decisivo em relação ao que se ensina? As condições tecnológicas e a atualização dependem da maneira de ensinar, dos objetivos e das metas do ensino, de sua adequação com os modos de ser, de agir e de pensar do estudante? Essas questões mostram que a função do professor, por força das mudanças que ocorrem hoje, não é mais a da tradição, embora aspectos positivos do passado sejam ainda válidos. Não é suficiente informar nem repetir conteúdos. O aluno ativo apreende debatendo os temas, os problemas.

Os currículos e o ensino precisam atualizar-se para atender às necessidades sociais e profissionais (a) do novo perfil das profissões, (b) das centenas e centenas de ocupações, (c) do projeto de vida dos estudantes. O estado atual da produção científica e tecnológica exige flexibilidade e, nesse sentido, é possível distinguir entre o título formal da disciplina e o programa de ensino, pois a mesma ementa, entendida como o âmbito político e epistemológico da disciplina, pode ser realizada por diversos planos ou programas de ensino planejados e atualizados permanentemente.

Assim, a melhor proposta de aula será inútil, se não houver abertura e disposição de estudo do aluno. O uso de tecnologia também será ineficaz, se o que pode ser aprendido não alcançar a medida certa. Os recursos didáticos podem ser responsáveis na maximização da aprendizagem. O que se ensina pode ou não transformar-se em aprendizado, pois o aprender é um fenômeno complexo e difícil de ser descrito e explicado satisfatoriamente.

Mas, como os modos de ensinar são múltiplos, é preciso discernir em cada caso o mais adequado. Há o ensino socrático, o ensino por problemas, por projetos, por análise e interpretação de textos, enfim, por outras modalidades, conforme a natureza do conhecimento e dos saberes. As disciplinas exigem procedimentos diferentes. Não se ensina Ética ou Processo Civil da mesma maneira que Soldagem ou Técnica Cirúrgica. Cabe ao projeto do curso e ao professor, entre outros condicionantes, propor e escolher a melhor modalidade de ensinar.

### **Modos de ensinar e de aprender**

Os múltiplos modos de ensinar pressupõem diferentes tipos de aprendizagem. Não há um único modo de ensinar e uma única maneira de aprender. O ser humano, livre e autônomo, possui interesses e suas necessidades sociais variam de um para outro; as motivações são múltiplas. Apesar de, nas últimas décadas, ter havido um avanço considerável no entendimento científico da aprendizagem, os estudos sobre a mente e o cérebro, sobre os processos de pensamento e os processos neurais ainda podem contribuir muito para aprofundar as teorias da aprendizagem. Daí a necessidade de formação contínua de professores, pois não é suficiente titulação, publicações, experiência etc.

As concepções de ciência, os intercâmbios científicos e as pesquisas interdisciplinares tendem a estabelecer novas relações entre a investigação científica e as práticas pedagógicas. Conceitos como habilidades e competências, revistos pelas teorias cognitivistas, fornecem um entendimento diferente do tradicional das experiências de aprendizagem. No entanto, é bastante comum ouvir dos professores a queixa de que os alunos não sabem ler nem escrever; não sabem calcular, analisar ou descrever. Na realidade, essas queixas, mesmo verdadeiras, não revelam

uma atitude positiva diante do problema. Mais do que isso, às vezes, chega-se a apontar as novas tecnologias (internet) como uma das causas dessa situação, quando, na realidade, existe um descompasso entre as práticas de ensino da escola e o complexo fenômeno da aprendizagem.

Também é necessário distinguir entre a aprendizagem humana e a aprendizagem formal ou profissional. O ser humano, de um modo ou de outro, e alguns mais outros menos, pode aprender sempre, em qualquer circunstância. Já a aprendizagem institucionalizada, feita de ambientes educacionais formais, requer condições adequadas. Nesse caso, é fundamental saber como apresentar os programas de ensino, quer de filosofia ou matemática quer de engenharia ou direito, aos estudantes.

Os modos de ensinar e de aprender evoluem com o tempo, mesmo que algo neles permaneça em todas as épocas. É suficiente um olhar rápido ao desenvolvimento do conhecimento e da linguagem, para perceber como os fatos externos modificam o ensino e a aprendizagem. Nesse percurso histórico e social, o surgimento das bibliotecas, a criação da universidade, a organização dos currículos, os laboratórios e hoje a internet mostram que a sala de aula depende também de fatos externos e objetivos.

A própria internet nasceu, em grande parte, da pesquisa em laboratório. Um teclado e um visor são suficientes para ter acesso a uma quantia enorme de textos, enfim, de uma biblioteca inteira. Ela proporciona maneiras novas de produzir, armazenar e consultar informações e conhecimentos. A internet pode democratizar e até comercializar o conhecimento. Na realidade, ela permite uma nova relação entre informação e conhecimento. Ela também mostra e aponta para a interdisciplinaridade e para a interação nos processos de conhecer, promovendo a conexão entre o saber e as pessoas.

Não há dúvidas de que a internet transforma os modos de ensinar e de aprender, redefine a função e as relações entre as disciplinas, recontextualiza as atividades de laboratório, a função da biblioteca e os ambientes de aprendizagem. Por isso, as consequências econômicas, sociais, políticas e culturais de seu uso são amplas e redefinem os modos de ensinar e de aprender. É possível encontrar, na internet, milhares de aulas sobre quase todos os assuntos. Basta querer e saber lidar com esse recurso, para ter acesso ao conhecimento. Há, portanto, uma transformação da escola, dos currículos, da formação que não pode ser ignorada e que modifica os modos tradicionais de ensinar e de aprender.

### **O método socrático**

O método socrático de ensino, inspirado nas condutas de Sócrates, descritas nos diálogos de Platão, pode ser formulado de diversas maneiras. Nenhuma receita o descreve de modo completo. Sua base é a pergunta. Não qualquer pergunta, mas a pergunta que indaga o que algo é (natureza) e como algo é (organização e funcionamento). A pergunta essencial articula algo que se sabe e algo que se desconhece. Não é possível indagar com sentido a respeito daquilo que se ignora totalmente. Por isso, quanto mais se sabe um assunto mais se pode indagar a respeito dele. Quem sabe pouco questiona pouco. Em vista disso, é importante ler e estudar com antecedência os temas de estudo, pois, desse modo, é possível, pelo questionamento ou pela problematização, abrir novos horizontes de compreensão e de entendimento.

A atividade de perguntar supõe uma postura intelectual de curiosidade e de humildade. Sob o ponto de vista didático, o indagar é mais simpático e até científico do que o simples expor ou declarar os conhecimentos produzidos. Talvez o caminho mais adequado seja o de

expor o assunto de modo indagativo. A exposição objetiva, informativa é necessária, mas quando é exclusivamente expositiva tende a tornar-se dogmática, e isso não combina com o espírito científico. É possível expor um assunto de modo indagativo, mostrando os diferentes argumentos, as posições contrárias e as possíveis soluções. A pergunta examina as questões, reconstrói os problemas e, em vista disso, é mais adequada no ensino do que o falar *de* ou *sobre* determinados assuntos.

O perguntar e a disponibilidade de ouvir o outro são condições que inauguram o diálogo. O método socrático consiste no diálogo, isto é, na troca de informações e conhecimentos e no desejo de alcançar a verdade. Para que haja diálogo, não bastam duas pessoas em conversação. É necessário troca, encontro, portanto, cooperação mútua de entendimento. Na sala de aula, o professor, mesmo quando fala mais do que o aluno, pode praticar o diálogo no estilo de exposição das questões de ensino. Nesse sentido, o dizer afirmativo, autoritário ou a simples informação não tipificam o diálogo, pois este exige a disposição de ser entendido e de entender os argumentos do outro e, mais, a possibilidade de que os próprios pontos de vista sejam revistos e, quiçá, substituídos.

O método socrático de ensino pode ser efetivado de diversas maneiras. Um exemplo notável de seu uso são as aulas de Michel Sandel, professor na Universidade de Harvard. Ele entra no palco, diante de aproximadamente mil estudantes e, em breves minutos, expõe o problema a ser examinado. Em seguida, quer saber quem, entre os presentes, tem argumentos favoráveis ou contrários à posição apresentada. Durante quinze ou vinte minutos ouve os argumentos de alunos. Depois de expor a questão e de saber, através de uma rápida amostragem, qual é o pensamento e qual é o conhecimento dos presentes, ele conclui sua aula. Nessa conclusão ou até na exposição

inicial, cita fatos atuais e autores básicos da disciplina. Diante do problema apresentado, quer saber o que as teorias podem contribuir para uma solução do problema. Assim, articula conceitos e enunciados às referências ou vivências de seus interlocutores. E os alunos anotam e refletem sobre o assunto.

### **As aulas expositivas**

As aulas expositivas geralmente são criticadas por professores que adotam o modo expositivo para falar delas. Essa contradição, seguidamente observada, ignora e nega a própria incongruência. É óbvio que a aula que expõe o tema da lição, de modo dogmático, durante todo tempo, apresenta diversos obstáculos à aprendizagem. Quando a exposição se reduz a um monólogo, cansativo, desinteressante, sem considerar o público, sem estabelecer os elos de relação possível com os interesses dos ouvintes, sem examinar pontos de vista teóricos, sem questionar definições, não atende às exigências didáticas. Por isso, antes simplesmente de condenar a aula expositiva, torna-se necessário caracterizar o que é e como pode ser efetuada uma exposição.

O conceito de exposição pode relacionar-se com o de teoria. Uma teoria científica precisa ser exposta; portanto, não se trata de descrever, analisar ou interpretar, pois estes atos cognitivos, embora possam estar presentes em uma exposição, possuem objetivos específicos. O professor, ao expor sua aula, de modo claro e objetivo, emprega naturalmente uma linguagem científica. Em vista disso, a exposição, no ensino, processa uma transposição didática, quando pretende ser uma atividade didática que mostra os conceitos, os enunciados, os argumentos, a estrutura, a dimensão semântica e a aplicabilidade da teoria, isto é, a possibilidade de ela ser preenchida pela intuição ou experiência do estudante.

Como o professor é um mediador entre o estudante e a linguagem da ciência, cabe a ele traduzir ou tornar acessível o entendimento dos resultados ou dos processos de investigação científica, e isso o faz através da transposição didática. Nessa tarefa entram em jogo, além dos conhecimentos teóricos, juízos (escolhas, decisões) e saberes, a fala do professor que pode assumir e, em certos casos, deverá assumir a forma narrativa. A exposição técnica poderá usar a linguagem narrativa, para explicitar conceitos e enunciados, mostrar as funções das teorias, questionar seus pressupostos e debater seus fins e objetivos.

A aula expositiva depende da natureza das disciplinas e dos níveis de aprendizagem que se pretendem obter. Indagar pelo sentido de uma questão filosófica ou apontar o processo de busca de solução de um problema científico permite o uso de diferentes procedimentos (didáticos) de comunicação; no entanto, a “matéria de ensino” precisa ser ou não exposta para poder ser compreendida. Qualquer modo de ensino requer, ora mais ora menos, da exposição, mesmo para expor o próprio método. Sem exposição não é possível oferecer ao estudante informações e condições de aprendizagem. O gênero exposição didática é inerente ao processo de ensinar. Igualmente, sem exposições de temas ou problemas teóricos não poderiam ser realizados congressos, simpósios, conferências e comunicações.

## **O ensino por problemas**

Um modo eficaz de ensino reside na problematização, no processo de transformar temas em problemas e procurar as soluções possíveis. Em vez de o professor expor o conteúdo, de apresentar aos estudantes o assunto, transforma a questão num desafio ou num problema a ser resolvido. Esse procedimento torna-se um convite à participação, pois quem ouve assume naturalmente uma atitude ativa, trabalha mentalmente com o professor na

investigação do problema. O aluno sente-se desafiado a encontrar os caminhos, as hipóteses, as alternativas de desenvolvimento da questão. Professor e aluno conjuntamente buscam, nas teorias disponíveis, os critérios ou as estratégias de solução de problemas.

O processo de problematização requer, no entanto, o esclarecimento do que seja um problema. O conceito de problema é amplo. Ele envolve as dificuldades lógicas de entendimento, as necessidades sociais ou individuais, a falta de saúde, as operações de trânsito, etc. Por isso, costuma-se classificar os problemas em: existenciais, científicos, de planejamento, morais, estéticos e assim por diante. No ensino, qualquer tipo de problema pode ser reduzido a problema pedagógico. Pode-se tomar um problema científico ou de política e formulá-lo como problema de ensino. Pode-se mesmo tomar problemas reais, já solucionados, de Física, de Matemática ou de Sociologia, e reconstruir o processo de solução desses problemas. Tudo depende do modo de formulá-los, das conjecturas, das variáveis que entram em sua composição.

Os problemas pedagógicos podem ser reais ou imaginários. Eles precisam estar adequados aos níveis de ensino. Existem problemas simples e complexos. Em todos os casos, a solução de problemas de ensino passa pelo apoio das teorias ou pela elaboração de quadros teóricos. Em vez de simplesmente expor as teorias de uma disciplina ou ciência, num patamar abstrato, sem referências ao mundo cotidiano, a problematização exige a explicitação das teorias que são instrumentos de busca de soluções dos problemas. De pouco adianta saber as teorias pelas teorias. Elas são válidas apenas na medida em que permitem a busca de solução das dificuldades apresentadas.

A aprendizagem por problemas pode ser planejada por escolas, cursos e programas de ensino. Exercida por um professor ou por um curso inteiro, ela precisa ser

programada, pois trata-se de um método pedagógico caracterizado pela utilização de um contexto de problemas relacionados à disciplina ou ao curso. Requer uma explicitação das bases psicológicas e epistemológicas da aprendizagem por problemas. A formulação do problema, por exemplo, exige o esclarecimento dos termos, a enumeração das variáveis, a escolha criteriosa do apoio teórico, a formulação das hipóteses, a visão integrada de conhecimentos, a definição da tarefa do professor e dos estudantes, enfim, a avaliação do processo de aprendizagem.

Ensinar alguém, de maneira profissional, não depende apenas de espontaneidade, ao contrário, exige preparação e criatividade, duas condições difíceis de articular com sucesso.

## **O ensino por projetos**

Embora o ensino por projetos possa ser confundido com outras maneiras, ele também pode assumir um perfil específico. Nesse caso, são fundamentais a descrição e a projeção detalhada do empreendimento a ser realizado. Um currículo e um programa de pesquisa ou de ensino implicam naturalmente um plano de ação. O objetivo geral descreve com objetividade os resultados que se pretende alcançar. Os objetivos específicos mostram as estratégias empregadas para alcançar o previsto. As metas quantificam os resultados. As atividades do professor e do aluno, descritas com objetividade, permitem melhor desenvolvimento do projeto.

A questão básica está na elaboração do projeto, pois o conceito é vasto e pode indicar várias maneiras de proceder. Mesmo o ensino de caráter tradicional pressupõe a existência de um projeto. Por isso, o ensino por projeto requer decisões e fundamentação adequada.

Uma das características do ensino e da aprendizagem por projetos é a ênfase dada à pesquisa e a sua condução coletiva. O professor torna-se orientador e articulador de ações. Cabe à pesquisa despertar no estudante a autonomia intelectual. O estudante participa ativamente da pesquisa. Além da definição de metas, nesse caso é relevante aprender a investigar o tema proposto. Os estudantes não precisam estudar os mesmos conteúdos.

O ensino por projeto pressupõe o abandono do ensino baseado em compêndios. No lugar de examinar uma série de tópicos de modo superficial, opta por investigar um tema ou um instituto da disciplina e, sob a aquela perspectiva, investiga os demais aspectos. Pode-se, por exemplo, estudar a história da Idade Média, sob o enfoque do feudalismo; estudar a passagem do século XIX para o século XX investigando as transformações ocorridas em relação à crise da razão e ao surgimento de múltiplas racionalidades.

### **O uso da tecnologia no ensino**

A crise de ensino, vivida por muitos professores, em relação ao desenvolvimento tecnológico, pressupõe as diferenças entre o passado e o presente. Desde a era do pergaminho, do livro, do giz, do lápis e da caneta até a realidade da internet e do *tablet*, as mudanças são materiais, de instrumentos de ensino e também de concepção de mundo e de entendimento da função dos saberes. As transformações na ciência e na tecnologia marcam a educação, apesar de a pedagogia aproveitar as contribuições, ao mesmo tempo, da tradição e da inovação. O difícil é alcançar o equilíbrio entre o antigo e o novo, os meios e os fins.

Hoje, dispomos de novos instrumentos tecnológicos para uso didático, porém é preciso entender que a

tecnologia não é um simples meio de amplificação dos conhecimentos ou via de acesso às informações. De fato, ela melhora nossa relação com os resultados da pesquisa, mas, igualmente, modifica a natureza do próprio conhecimento. Ela é meio e também forma de apreensão da realidade. Por isso, o professor mais do que nunca é convidado a orientar os processos de aprendizagem.

Todavia, não basta dispensar o giz e o livro e substituí-los pelos instrumentos tecnológicos. Não há nenhuma atualização em usar a tecnologia e seguir ministrando o mesmo tipo de aula e de saberes de forma tradicional. Na realidade, a tecnologia interfere na organização da aula, na maneira de desenvolver os assuntos. Ela modifica o processo de adquirir, de aplicar o conhecimento, de propor os problemas e suas soluções, de transformar informações em saberes. A nova situação exige novas atitudes do professor, modos de participação e de cooperação; em outros termos, exige processos de interação.

Entre as várias vantagens dos meios tecnológicos, uma consiste na integração dos sentidos (visual, audível, tátil, etc.) com o lúdico (prazer de criar) e o raciocínio. O ensino presencial pode ser complementado pela educação a distância. A aprendizagem ganha maior rapidez mental. O professor torna-se necessariamente orientador e coordenador do processo e, assim, diminui a função de expositor das lições. O aluno interagindo vive uma situação de cooperação e não de competição. Há, ainda, a possibilidade de o ensino adaptar-se ao ritmo de cada um. O tempo (horários) e o espaço (sala de aula) tornam-se mais flexíveis. Finalmente, os meios tecnológicos possibilitam que a aula se torne laboratório de pesquisa, pois incentiva-se a troca de informações e a busca de soluções para os problemas propostos.

A distância entre o ensino e a pesquisa, dependendo do uso dos meios tecnológicos, tende a diminuir. Ou, dito de modo mais adequado, o ensino torna-se pesquisa, educa para a investigação, para a atitude crítica própria do espírito científico. O professor ensina a pesquisar e não apenas comenta as conclusões dos projetos de pesquisa. A sala de aula deixa de ser o espaço único de ensino e aprendizagem. A escola torna-se mais agradável na tarefa de formação de indivíduos e de cidadãos.

### **Análise de textos**

Um dos modos tradicionais de ensino, na área das ciências humanas e da filosofia, consiste na análise de textos. Entende-se por textos obras de autores clássicos ou fundamentais no desenvolvimento de uma matéria. A análise de textos não pode ser confundida com leitura e comentário de manuais, embora haja relação entre as duas atividades. Os manuais organizam e expõem os conhecimentos de um determinado domínio do saber e, quando são bem elaborados, apresentam as diferentes teorias e aplicações possíveis. Os textos, em geral escritos por cientistas e filósofos, fundam o conhecimento. Os manuais são elaborados por professores. Os textos são fontes de conhecimento e não apenas informações e organizações de conhecimentos.

Analisar é uma habilidade ou competência cognitiva. Existem tipos de análises, desde a análise lógica até a psicanalítica. É possível analisar e interpretar conceitos, enunciados ou proposições e discursos. A análise conceitual visa à explicitação das relações de sentido, do significado, o esclarecimento ou o aprofundamento de um conceito. A análise de proposição pode ser semântica, sintática, pragmática. A análise de discursos, mais complexa, pode ser exercida de diferentes maneiras, conforme a teoria adotada. Na leitura de textos, as pessoas

levam em consideração muitos aspectos, às vezes, sem se darem conta deles.

As possibilidades de entendimento do texto precisam estar adequadas ao nível dos estudantes. O professor poderá ensinar como ler o texto, chamando a atenção para sua estrutura, os objetivos e as questões. Na realidade, o exercício de análise textual é uma modalidade prática e eficaz de ensino de leitura e, em consequência, de como escrever. Saber ler é possibilidade de saber escrever. E aprende-se a ler continuamente: primeiro, no processo de alfabetização, depois no Ensino Fundamental e Médio, ainda, no curso superior e até na pós-graduação. Enfim, a análise de texto possui o mérito de ir às fontes do conhecimento e, igualmente, de observar a construção e a aplicação do saber.

Analisar relaciona-se com explicar, comentar, informar, pensar, mas, também, com perguntar. Os textos respondem às perguntas do leitor. O texto não é algo morto, fixo, porém, dinâmico e motivo de diálogo com o texto e com os leitores do texto. Para o escritor e para o leitor, o texto é uma ponte, uma estratégia de mediação, de troca de experiências, de expectativas de frustração, de conhecimentos. Sem curiosidade e interesse do leitor, os textos calam. Por isso, é preciso questionar os argumentos; entender não só os enunciados, mas o processo de enunciação linguística do texto; perceber os pressupostos do texto para que ele adquira vida, expresse convicções e se torne, além de informativo, fonte de conhecimento e agradável atividade de leitura.

A análise tem o objetivo de explicitar o conteúdo do texto, e a interpretação busca dar-lhe significado. Interpretar consiste em atribuir significado. Portanto, trata-se de duas atividades cognitivas complementares: uma quer saber o que o texto diz, outra procura dar um sentido ao que é dito. Uma frase pode ser dissecada de muitas maneiras,

ela suscita associações, novos conceitos e outros enunciados. Por isso, sua interpretação depende de seu entendimento. A arbitrariedade da atribuição de significado é relativizada pelas condições de objetividade de seu entendimento.

## **Trabalhos em grupo**

O trabalho em grupo na aprendizagem não pode ser definitivamente algo improvisado, recurso para substituir a ausência de professor, modalidade de ocupação de tempo disponível. Ao contrário, como modalidade de ensino e de aprendizagem, o trabalho em grupo precisa ser preparado com antecedência, planejado e realizado no tempo e no espaço certos.

A atividade de estudo em grupos requer o atendimento de algumas condições gerais. O grupo precisa de coordenador, redator, supervisor das atividades e da participação real de todos os membros. Criatividade e espontaneidade exigem regras. O coordenador, por exemplo, precisa prestar a atenção a que todos se manifestem, que haja concentração no tema, que as manifestações dos estudantes avancem. O supervisor poderá controlar, com planilha, as contribuições positivas ou negativas de cada um. O relator anotará as contribuições e apresentará periodicamente a síntese das manifestações, dos argumentos favoráveis ou não, conforme o previsto. Pois, o grupo não é lugar de exibicionismo, de preguiça, de falta de esclarecimento das questões.

A modalidade de estudo em grupo poderá ser altamente produtiva, favorecer a socialização dos conhecimentos, a cooperação e a interação entre os alunos, o esclarecimento mútuo, o diálogo e a troca de experiências. Além disso, essa modalidade de aprendizagem poderá ser adequada para o estudo de casos,

para a contextualização e a formulação de problemas de pesquisa e o uso de teorias.

## **Seminários**

A realização de seminários no ensino requer definições, normas de procedimentos do professor ou da instituição e do próprio aluno. Só dessa maneira ganhará autenticidade. Embora a definição de seminário seja flexível, não se pode chamar de seminário qualquer modalidade de ensino. Adotado um padrão de seminário, conforme a proposta do plano de ensino, este norteará as atividades e as funções do professor e dos estudantes.

O seminário, por exemplo, poderá consistir na distribuição de temas/problemas ou capítulos de um livro relevante. Cada um dos presentes, em cada sessão, fará uma apresentação preferencialmente por escrito que será, após uma duração mínima prevista, seguida de debates ou de perguntas e respostas. O professor poderá apresentar a primeira intervenção e a última do semestre. Também, no final de cada sessão, conforme o nível avançado de seminário, o professor fará a conclusão.

Outra modalidade de seminário, especialmente sobre texto, poderá ser ministrada pelo professor, com a participação de todos os estudantes. O professor poderá comentar textos ou fragmentos de textos considerados clássicos ou até temas atuais relevantes sob pontos de vista científico, social e histórico.

Em geral, os seminários ditos avançados examinam de modo monográfico um assunto. Se eles são avançados, têm, portanto, o objetivo de aprofundar “conteúdos” ou problemas específicos, examinar teorias e sua aplicabilidade.

## Laboratório e experimentos

O ensino por experimentos em determinadas disciplinas facilita a aprendizagem. Para isso é necessário possuir laboratórios, embora a própria construção de materiais para realizar o experimento possa fazer parte da aprendizagem. Se, em alguns casos são necessários laboratórios sofisticados, em outros, é possível aproveitar o próprio ambiente para oferecer equipamentos naturais. Hipóteses avançadas e conceitos sofisticados exigem altos investimentos, mas também é possível trabalhar com noções básicas a partir da criatividade. Por exemplo, um professor, no início da colonização italiana no Rio Grande do Sul usava o nó de pinho trabalhado/esculpido para apresentar o globo terrestre e levava os alunos a um prado, onde passava um pequeno riacho, para ensinar-lhes os acidentes geográficos.

Na história do ensino e da aprendizagem, o laboratório ocupa um lugar importante. Ele é fundamental, tanto para o ensino como para a pesquisa, para observar a natureza e reproduzir resultados, num ambiente controlado, bastante previsível. Ele permite experimentos tanto para as ciências naturais quanto para as ciências sociais, embora de modo diferente. Além do aspecto físico do laboratório, é relevante o espírito de pesquisa. Basta lembrar Wilhelm e Alexander Humboldt, Charles Darwin, Antoine Lavoisier, Louis Pasteur e tantos outros cientistas. O laboratório transforma a ciência numa atividade artesanal

O experimento pode ser por observação ou por manipulação. Em ambas as situações, tem a vantagem de introduzir o estudante no processo de pesquisa. Também permite submeter os modelos explicativos à avaliação. É, sem dúvida, um meio prático e ativo de mediação de conhecimentos, informações e comportamentos. Desenvolve as habilidades e competências. O experimento é bastante usado em Matemática, Física, Química e

Biologia, mas ele pode ser um recurso de ensino e de aprendizagem em quase todas as disciplinas.

### **Considerações finais**

São diversos os possíveis modos de maximizar a aprendizagem. Todos eles podem se alicerçar na teoria sociointeracionista, no princípio da interdisciplinaridade, na concepção de ciência como processo de investigação, na cooperação entre os sujeitos, na busca de esclarecimento das questões e na procura de solução para os problemas que dependem de conhecimentos científicos, de planejamento ou mesmo de caráter social e psicológico.

Skinner, em *Tecnologia do ensino*, afirma que existem teorias de aprendizagem incompletas. Ele cita o aprender fazendo, o aprender da experiência e o aprender por ensaio e erro. Segundo ele, essas três teorias, de interesse histórico, deveriam se completar mutuamente. (1972, p. 7). Ele apresenta a teoria das contingências do reforço em relação ao estímulo e resposta diante de uma dada situação. Ocorre que também a teoria behaviorista das condições de estímulos observáveis e seus correspondentes comportamentos não permitem o estudo do raciocínio e do pensamento, fundamentais na vida das pessoas. Também a teoria construtivista da aprendizagem, apesar de suas contribuições, ao deixar os alunos construírem seus conhecimentos, sem a interferência direta do professor, confunde aspectos pedagógicos com a teoria do conhecimento. Assim, todas as teorias da aprendizagem são incompletas, na medida em que oferecem contribuições positivas e ignoram alguns aspectos do fenômeno global da aprendizagem.

Muitas outras observações e indagações podem ser levantadas relativamente à atuação do professor na sala de aula. Como avaliar, por exemplo, o quanto o aluno

entendeu, o quanto memorizou, o quanto houve de entrecruzamento do mundo real com o ensinado, o quanto os ambientes de aprendizagem são favoráveis, o quanto os textos de estudos são adequados. São inúmeras as perguntas que podem ser formuladas.

Devido a isso, na sala de aula, o professor consciente e profissional parte de conhecimentos e técnicas fundadas na ciência atual, mas igualmente não pode esquecer que, em questão de aprendizagem, além do previsível, há o imprevisível, as motivações pessoais, as situações concretas, os desejos e as condições humanas do público-alvo.

Enfim, os modos de ensinar e de aprender tipificam processos que se situam num horizonte de expectativas presentes nos planos institucionais, nos projetos pedagógicos dos cursos, nos objetivos dos programas de ensino e no interesse dos estudantes. Sua efetivação obedece a critérios formalmente estabelecidos e a situações concretas vividas por estudantes e professores. Uma aula bem ministrada pode ser excelente para o professor e não para os alunos ou o contrário. Não há dúvidas de que o ensino deve estar centrado no estudante, no seu conhecimento e na cultura, nas suas necessidades e nos interesses, por isso, não é fácil escolher *o que* ensinar, justificar *por que* ensinar, e de que *modo* se pode desenvolver os conhecimentos e as correspondentes competências no aluno. Um conjunto de elementos concorre para formar o contexto de aprendizagem, e os fundamentais devem ser previstos no programa de ensino. As atividades de sala de aula precisam envolver tanto o professor quanto o estudante. Ou seja, o professor precisa encontrar formas de fazer com que o objeto de ensino seja significativo para seu aluno, a fim de que este possa dar sentido ao que está aprendendo e de fato aprenda.



# 11

## A admiração e a origem do conhecimento

O que é a admiração? Por que a admiração? Como explicar a perda da capacidade de se admirar? Essas perguntas formuladas pelos filósofos gregos até os dias de hoje recebem diferentes respostas. A pergunta continua indagando mesmo quando aparentemente é calada por uma resposta. A pergunta que indaga o que é a admiração busca uma resposta satisfatória ou uma explicação do fenômeno da admiração, mas, na realidade, procura muito mais, quer saber algo a respeito do próprio ser humano.

Inicialmente, sob o ponto de vista da linguagem comum, a admiração indica a ação ou o efeito de admirar na medida em que consiste no forte sentimento de prazer diante de alguém ou algo que se considera incomum ou extraordinário. Pode-se, ainda, acrescentar que a admiração é uma disposição emocional que traduz respeito, consideração, veneração por pessoa ou obra, por certos aspectos da personalidade humana. Nesse último sentido, é possível traduzir a admiração como um sentimento que exprime espanto, surpresa, pasmo diante de algo que não se espera.

Essas características da admiração na história da filosofia e da ciência ganham novos desdobramentos conceituais. Por isso, sob o enfoque teórico, é possível mostrar a relevância do fenômeno da admiração em relação, por exemplo, ao conhecimento filosófico e à compreensão do ser humano, do mundo e dos outros. Nessa perspectiva, pode-se reconstituir uma história do conceito de admiração e, suas origens, como em muitos outros fenômenos, podem ser localizadas em Platão e Aristóteles. Foram eles, em seus escritos, os primeiros a apontar as relações entre o fenômeno da admiração e a origem do filosofar.

### **A admiração em Platão**

Platão, no *Teeteto*, diálogo sobre o conhecimento, ao expor a teoria de Protágoras, apoiada no pensamento de Heráclito, de que “o homem é a medida de todas as coisas, da existência das que existem e da não existência das que não existem” (152 a), depois de examinar as objeções à tese sobre o saber como sensação, num determinado momento da conversação, sob o impacto dos argumentos de Sócrates, declara:

Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigem. (155, c,d).

Sócrates, então, diante dessa declaração de Teeteto, comenta:

Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia. Ao que parece, não foi mau

genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante (Admiração). (TEETETO, 155 d).

O amor da sabedoria e da filosofia é suscitado pelo admirar-se. Mas é do estilo de Platão jogar com as palavras. Ele tira proveito do termo grego *taumasein* ou *taumante* que Hesíodo, na Teogonia, verso 265, diz ser pai de Íris, mensageira dos deuses entre os homens. Ocorre que Iris também é identificada com a filosofia. Assim, na visão de Hesíodo, Íris, filha de Taumante, é símbolo da filosofia que nasce da admiração.

Sócrates observa que Teeteto percebe a relação entre tudo o que é dito e a proposição que é atribuída a Protágoras. Essa capacidade de percepção causa admiração. Ele se admira ao descobrir as relações entre o devir de Heráclito e o relativismo de Protágoras.

## **A admiração em Aristóteles**

Aristóteles escreve que a admiração impulsionou os primeiros filósofos a pensar. Na *Metafísica*, livro I, 2, 10-20, escreve:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe; e é por isso que também aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído

por um conjunto de coisas admiráveis. De modo que, os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. E o modo como as coisas se desenvolveram o demonstra: quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar, então se começou a buscar essa forma de conhecimento. É evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentro de todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma.

## **A admiração em Descartes**

Descartes, em *As paixões da alma*, na segunda parte, art. 53, afirma o seguinte sobre a admiração:

Quando o primeiro contato com algum objeto nos surpreende, e quando nós o julgamos novo, ou muito diferente do que até então conhecíamos ou do que supúnhamos que deveria ser, isso nos leva a admirá-lo e ao nos espantarmos com ele; e, como isso pode acontecer antes de sabermos de algum modo se esse objeto nos é conveniente ou não, parece-se que a admiração é a primeira de todas as paixões; e ela não tem contrário, porquanto, se o objeto que se apresenta nada tem em si que nos surpreenda, não somos de maneira nenhuma afetados por ele e nós o consideramos sem paixão.

Na primeira parte de *As paixões da alma*, Descartes define a paixão como “tudo quanto se faz ou acontece de novo é geralmente chamado pelos filósofos uma paixão

em relação ao sujeito a quem acontece, e uma ação com respeito àquele que faz com que aconteça”.

Descartes, na enumeração das paixões, depois da admiração, menciona a estima ou o desprezo, a generosidade ou o orgulho, e a humildade ou a baixaza. Segue relacionando a veneração e o desdém; o amor e o ódio; o desejo; a esperança, o temor, o ciúme, a segurança e o desespero; a irresolução, a coragem, a ousadia, a emulação, a covardia e o pavor; o remorso; a alegria e a tristeza, a zombaria, a inveja, a piedade; a satisfação de si mesmo e o arrependimento e outras ainda. Finalmente, no art. 70, define e aponta a causa da admiração. Diz:

A admiração é uma súbita surpresa da alma, que a leva a considerar com atenção os objetos que lhe parecem raros e extraordinários. Assim, é causada primeiramente pela impressão que se tem no cérebro, que representa o objeto como raro e por conseguinte digno de ser muito considerado; em seguida, pelo movimento dos espíritos, que são dispostos por essa pressão a tender com grande força ao lugar do cérebro onde ela se encontra, a fim de fortalecê-la e conservá-la aí; como também são dispostas por ela a passar daí aos músculos destinados a reter os órgãos dos sentidos na mesma situação em que se encontram, a fim de que seja ainda mantida por eles, se por eles foi formada.

Mais adiante, Descartes, no art. 73, afirma que o espanto é um excesso de admiração.

## **A admiração em Espinosa**

Espinosa, na *Ética*, ao escrever sobre a origem e a natureza das afecções, depois de definir o desejo como “a própria essência do homem, enquanto esta é concebida

como determinada a fazer algo por uma afeção qualquer nela verificada”, apresenta a admiração (*admiratio*) como “a imaginação de uma coisa qualquer a que a alma permanece fixa porque essa imaginação singular não tem nenhuma conexão com as outras (ver a proposição 52 desta parte e o seu escólio).”

De fato, para Espinosa somente a alegria, a tristeza e o desejo são afecções primárias ou primitivas. Menciona a admiração porque se introduziu esse uso, pois ela deriva das três afecções referidas. Ainda é necessário lembrar que Espinosa considera uma afecção como “paixão da alma”, mas, segundo ele temos da afecção uma ideia confusa. As expressões “força de existir” e a afirmação de que a alma “é determinada a pensar tal coisa de preferência a tal outra” não são esclarecedoras.

## **A admiração em Pascal**

Pascal, em *Pensamentos*, fragmento 401, diz:

Os animais não se admiram. Um cavalo não admira o companheiro. Não é que não haja entre lês emulação na corrida, mas é sem consequência; pois, estando no estábulo, o mais pesado o mais mal talhado não cede sua aveia ao outro, como os homens querem que se lhes faça. Sua virtude se satisfaz por si mesma.

Nos fragmentos 347 e 348, Pascal faz suas famosas afirmações sobre o homem, como um caniço fraco, mas pensante. Para ele toda dignidade humana consiste no poder pensar. Talvez a admiração seja um impulso para pensar.

## A admiração em Heidegger

O conceito de admiração de Platão e de Aristóteles pode ser entendido hoje como uma “atitude” ou um estado de ânimo ou um existenciário no pensamento de Heidegger de *Ser e tempo*. Poderíamos aproximar o fenômeno de admiração à noção de abertura. Em outros termos, Heidegger fala no “deixar-se-entrar no desvelamento do ente”. A explicitação dessa expressão talvez expresse a admiração singular, espontânea que o homem tem ou pode ter em relação ao mundo. O conceito de fenomenologia heideggeriana se resume no “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”.

Trata-se sem dúvida, de um ponto de partida da filosofia, de uma acesso aos fenômenos que exigem um método seguro e apropriado para serem desvelados.

## A admiração em Ferrater Mora

Ferrater Mora, no *Dicionário de Filosofia*, resumidamente apresenta três aspectos da admiração:

a) a admiração é uma primeira abertura ao externo, causada por algo que nos faz deter o curso ordinário do fluir psíquico. O pasmo nos chama fortemente atenção sobre aquilo de que nos manifestamos pasmados, todavia, sem desencadear perguntas sobre ele;

b) a admiração é surpresa. O que nos causa admiração é, ao mesmo tempo, maravilhosa e problemática. A surpresa, como a *docta ignorantia*, é uma atitude humilde, na qual nos afastamos tanto do orgulho da indiferença como da soberba do *ignorabimus*;

c) a admiração propriamente dita põe em funcionamento todas as potências necessárias para responder à pergunta suscitada pela surpresa, para esclarecer sua natureza e o significado. Nesse caso, existe assombro inquisitivo pela realidade e também um certo amor por ela. Ela nos faz descobrir as coisas como tais, independentemente de sua utilidade. É o assombro ou espanto filosófico de que falava Platão.

## **A admiração em Bornheim**

Bornheim (1970), em *Introdução ao filosofar*, examina três atitudes fundamentais em relação ao ato de filosofar. A primeira, é a da admiração; poder-se-ia dizer, grega; a segunda, é a da dúvida cartesiana e a terceira é a do sentimento de insatisfação moral. Bornheim escreve:

No comportamento admirativo o homem toma consciência de sua própria ignorância; tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento. (p. 10).

No capítulo Análise da admiração ingênua, Bornheim analisa o fenômeno da admiração no seu manifestar-se primitivo, no horizonte da ingenuidade e espontaneidade e lhe atribui algumas características. A primeira, é o sentido de abertura que pode ser melhor explicado pela atitude antiadmirativa por excelência, a atitude pessimista. O pessimista não sente admiração diante de nada, portanto, ele está fechado ao mundo, não quer ou não pode se surpreender com nada. O pessimismo ingênuo vem acompanhado de desconfiança profunda diante da realidade. A admiração, ao contrário, é abertura do homem para o real.

E, mais, “o que caracteriza a admiração é o reconhecimento do outro como outro, e porque eu o reconheço enquanto tal posso admirar-me”. (p. 23). Não se trata de fusão entre o eu que admira e o que é admirado.

A segunda característica, após o reconhecimento do outro como outro, isto é, da diferença, é a consciência. A consciência ingênua encontra-se espontaneamente voltada para fora de si e só pode ser justificada pelo pressuposto da subjetividade, da interioridade, isto é, do “saber em sua intimidade”. Nesse sentido, a consciência ingênua tem duas características básicas: a) a distância e b) a experiência da heterogeneidade.

A distância consiste no ser humano sentir separado daquilo que o cerca. Se o homem fosse pura exterioridade, passaria a ser coisa entre coisas, não teria consciência. Se fosse reduzido à interioridade desapareceria a distância da consciência encarnada. Enfim, a consciência é de tal natureza que “seu ato não permite a fusão, a penetração completa no mundo; ela permanece sempre consciência”, orientada para as coisas, o mundo. É nessa duplicidade ou ambiguidade que se estabelece uma relação com o mundo: “Uma interioridade exterior e uma exterioridade interior...” (p. 26).

A consciência é experiência da heterogeneidade, isto é, do outro, do diferente.

Em vista disso, “a admiração supõe distância, ruptura de toda imanência e entrega ao transcendente”. (p. 27). *Ad-miratio*, como a palavra diz, supõe distanciar-se do objeto admirado. Além disso, só existe admiração onde existe vida consciente. Na admiração ingênua revela-se a consciência. É por isso que o heterogêneo é vivido como algo extraordinário, excepcional.

Quanto à terceira característica, depois de Bornheim afirmar que o pasmo não se identifica com a experiência

do pasmo, pois esse mais radical implica uma confusão diante do real nem se identifica com a surpresa, pois esta suprime toda a indecisão e toda indistinção. Ao contrário, a admiração ingênua possui significado positivo. (Se nos admiramos de um assassinato, por exemplo, a admiração centraliza-se na perícia da execução e não com seus aspectos danosos e imorais. Talvez seja por isso que escritores, Borges em seus contos descreve como morrer).

A admiração é muito mais do que pasmo e surpresa, embora essas marcas possam existir na admiração. Há nela, por exemplo, a possibilidade de abarcar todo real.

## **Conclusão**

Este breve panorama de diferentes concepções do ato de se admirar oferece um exemplo de como a história da Filosofia e da ciência é feita de mudanças conceituais. Os conceitos elaborados nas teorias são assinados, visto é, têm autoria e são reflexos das redes conceituais de uma época, de um sistema, de uma teoria.

Explicar se o homem, como é repetido, perdeu ou não a capacidade de se admirar não é fácil. O que parece ser verdadeiro é o fato de que muitas pessoas, por um motivo ou outro, já não se admiram. Por isso, Millôr Fernandes, com seu espírito crítico e irônico, que nos causa admiração, afirma com agudeza como são admiráveis essas pessoas que conseguem atravessar a vida toda sem fazer nada de admirável e com malícia acrescenta: “Como são admiráveis as pessoas que nós não conhecemos muito bem!” (2007). Em última instância, a admiração tem relação com o conhecimento e que basta conhecer algo ou alguém para não mais nos admirarmos. Todavia, antes de chegar ao conhecimento, um dos caminhos diretos, talvez, seja o da admiração.

## Referências

- AGOSTINHO. *Confissões, De Magistro*. São Paulo: Abril Cultura, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- ANSCOMBE, G. M. E. *Intention*. London: Basil Blackweill, 1957.
- ARISTÓTELES *Ética a Nicômacos*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1985.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*, v. II. Texto grego e trad. de Marcelo Perine. Introd. e comen. de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.
- BACHELARD, G. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BANNEL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Docência universitária na sociedade do conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BERGUE, S. T. *Gestão de pessoas em organizações públicas*. Caxias do Sul: Edusc, 2005.
- BONIOLO, G. *Método e rappresentazioni del mondo: per un'altra filosofia della scienza*. Milano: Mondatori, 1999.
- BORNHEIM, G. *Introdução ao filosofar*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; RODNEY, R. C. (Org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Edit. do Senac, 2007.

- BRONCKART, P. P. *Atividade, discurso e desenvolvimento humano*. Org. de A. R. Machado e M. de L. M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CENCI, A. V. *A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007.
- COMÈNIO. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- COULANGES, de G. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DALBOSCO, C. A.; TROMBETA, G. L.; LONGHI, S. M. *Sobre filosofia e educação*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.
- DANTO, A. C. *Analytical Philosophy of action*. Cambridge, 1973.
- DESCARTES, R. Obra escolhida. Trad. de J. Guinsburg e B. Prado Junior. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- DIVERSOS. *Sociedade do conhecimento X Economia do conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: Sesi; Unesco, 2005.
- DUPUY, J.-P. *Ética e filosofia da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FERNADES, M. *Millôr definitivo: a Bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FLEURY, M. T. L. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1996.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.
- FRANKENA, *Ética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GHIRALDELLI JÚNIOR., P. e et al. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUARIGLIA, O. *La ética en Aristóteles o la moral de la virtud*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- HABERMAS, J. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I – racionalidade de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa II – Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.
- HEIDEGGER, M. *Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova, 1964.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*, v. I e II. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
- KANT, E. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- KANT, E. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- KANT, I. *Sobre pedagogia*. Piracicaba. São Paulo: Unimep, 2002.
- KESSELRING, T. Jean Piaget. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LAKATOS, E.; MUSGRAVE, A (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix e Edusp, 1979.
- LEONTIEV, A. N. The problem of activity psychology. In: WERTSCH, J. V. (Org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Nova York: Sharpe, 1979, p. 33-71.

- LIMA VAZ, H. C. O ethos da atividade científica. *Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, fasc. 133, março, 1974.
- LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: Olímpo Editora, 1986.
- MAQUIÁVEL, N. *O Príncipe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- MARCEL, G. *Os homens contra o homem*. Porto: Educacional Nacional, 1953.
- MATURANA, Umberto. *Gaia, uma teoria do conhecimento*. 2001.
- MCNEELY, I F.; WOLVERTON, L. *A reinvenção do conhecimento: de Alexandria à internet*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2013.
- MILL, J. S. *El utilitarismo*. Buenos Aires: Aguilar, 1962.
- MINOGUE, K. *O conceito de universidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- NIETZSCHE, F. *La voluntad de poderio*. Madrid: Biblioteca Edaf, 1981.
- PASCAL. *Pensamentos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIVATTO, P. Visão do homem na educação e o problema da humanização. *Educação, PUCRS*, v. 30, n. 2, 2007.
- PLATÃO *Diálogos: Protágoras, Górgias, Fedão*. Belém: Ed. Universitária UFPA, 2002.

- PLATÃO *Ménon*. Lisboa: Colibri, 1992.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.
- PLATÃO. *Teeteto e Crátilo*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.
- POLIDORO, I. C. *A convergência essencial*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Antropos; Relógio d'Água, 2004.
- POPPER, Karl. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- POZO, Juan I. *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REBOUL, O. *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina, 1982.
- RIBEIRO, D. *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, 1968.
- RICOEUR, P. *La semántica dell'azione*. Milano: Jaca Book, 1986.
- SARTRE, J. P. *L'êtr e le néant*. Paris: Gallimard, 1948.
- SCHELER, M. *Le formalisme en éthique et l'éthique materiale des valeurs*. Paris: Gallimard, 1955.
- SERRANO, J. *Atcon e a universidade brasileira*. Rio de Janeiro: GB Brasil, 1974.
- SINGER, P. *Ética prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SINGH, Universidade e sociedade compromisso de quem? In: *Sociedade do conhecimento x economia do conhecimento, poder e política*. Brasília: Sesi, Unesco, 2005.
- SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Trad. De Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Edusp, 1972.

SKINNER, B. F. *The Tecnology of Teaching*. Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

STEINER, J. E.; MALNIC, G. *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

THOMPSON, W. I. (Org.). *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



ISBN 978-85-7061-845-0



9 788570 618450