

REFLEXÃO FILOSÓFICA OU INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA?

Lizia Helena NAGEL*

A experiência docente, durante muitos anos, nas disciplinas de *História da Filosofia e de História da Educação*, nos Cursos de Pedagogia levou-nos, a partir de 1990, enquanto professora do Curso de Mestrado em Educação, a organizar uma pesquisa cujo ponto de partida seria a análise dos livros, dessas áreas do conhecimento, mais recomendados aos educadores, quando em fase de formação profissional ou quando instados a participarem de Concursos Públicos.

A listagem das obras mais aconselhadas (que resultou, posteriormente em uma classificação de *Manuais Didáticos* preferenciais) foi organizada após terem sido elencados os títulos repetidos em mais de um Programa das disciplinas de *História da Filosofia e História da Educação*, que foram solicitados a diversas Instituições de Ensino Superior do país.

Os *Manuais*, ou *Compêndios Didáticos*, separados por freqüência numérica, foram (e continuam sendo) examinados em seu conteúdo. A questão de fundo, nesse momento do trabalho, consiste em avaliar as sínteses explicadoras das propostas filosóficas e/ou educacionais neles divulgadas. Operacionalizando a questão da análise desses livros, nos limites de um período histórico temos: *Como está sendo interpretado, pelo autores dos Manuais Didáticos, o pensamento do_(s) poeta_(s) ou do_(s) filósofo_(s) da Antigüidade Grega?*

Sem adentrar na função dos Compêndios, entendidos genericamente como textos-sínte-

se, é interessante recordar que existem *sínteses* e "*sínteses*"! Como já foi dito em outro texto¹, uma boa síntese contempla, em nosso entendimento, a organização de fenômenos específicos sob dois requisitos. Primeiro, é estruturada sobre o levantamento ou o resgate dos fatos; segundo, é ordenada por critérios que, preservando o significado dos conceitos, categorias ou reflexões dos autores clássicos, cujas idéias são resumidas, preocupam-se com a não-interferência de sua subjetividade, quando da interpretação dos autores escolhidos, mantendo, assim, a originalidade das questões fundamentais.

Sabemos que um bom *Compêndio*, ou um bom *Manual Didático*, precisa combinar os elementos e partes da comunicação de tal forma que a visão da totalidade seja garantida por um critério unificador, um critério que dê estrutura ao discurso. Isso implica, obrigatoriamente, que a concepção de mundo e/ou de homem (daquela que organiza ou produz um *Livro-texto*) emergja, de modo significativo, nas sínteses feitas. No entanto, o fato de uma síntese tornar evidente a necessidade de parâmetros para expor idéias, ou para dar unidade a uma seqüência de argumentos, isso não quer dizer que os pressupostos adotados sejam, por exemplo, de ordem subjetiva, onde valores são tomados metafisicamente, ou, onde ideais descontextualizados regulam alocações. Nesse sentido, não nos propomos a apoiar sínteses que, tentando recuperar o pensamento filosófico, questionador, de épocas passadas, mante-

(*) Professora Doutora - Universidade Estadual de Maringá.

(1) Ver *Um Programa de Pesquisas: resultados e expectativas*, comunicação apresentada na ANPED, em Caxambu, no ano de 1996, no GT de Filosofia.

nam-se reguladas por códigos de comportamento próprios à modernidade. Isso já seria suficiente para destruir a possibilidade de entendimento da filosofia de outras épocas.

Antes de expormos nossas reflexões sobre os *Compêndios*, antes de assinalarmos o afastamento desses *textos-síntese* dos conhecimentos mais substantivos da filosofia ou da história, precisamos arrolar as premissas que sustentam nosso trabalho como um todo. Por isso, por estarmos pesquisando em um espectro que abrange a análise tanto de livros de *História da Filosofia* como de *História da Educação*, por sermos parametrados pela concepção de que não há pensamento sem uma prática que lhe anteceda, por entendermos que educação é a expressão das lutas vividas pelos homens em sociedade, incluímos em nossas críticas não só os comentários feitos sobre filósofos como, também, sobre os grandes nomes da Literatura Antiga. Dessa forma, classificamos, de modo geral, como *educadores* não só HOMERO e HESÍODO, mas os grandes poetas que, através do teatro, estimulavam, pedagogicamente, no povo grego, o exercício de pensar sobre si mesmos, o prazer de desenvolverem a consciência de si.

Entendendo, pois, a filosofia de modo mais amplo - como a produção humana que, através de indivíduos é capaz de a) pensar as mediações do tecido social; b) por em foco as contradições reveladoras das lutas em sociedade; c) denunciar valores em ruína e apontar para princípios morais emergentes; d) captar o movimento das instituições; e) expor, enfim, o tempo histórico do próprio pensador, - não podemos restringir nosso trabalho, no exame dos *Compêndios Didáticos*, apenas ao que é dito sobre filósofos, tradicionalmente reconhecidos como tais.

Após termos precisado o significado (para nós) do conteúdos das reflexões filosóficas, passamos, neste trabalho, a examinar algumas interpretações dos *Manuais*, de HOMERO aos

Sofistas, sem nos determos, nestes últimos, e em nenhum em particular. Nessa primeira avaliação, constatamos que os filósofos e/ou os educadores gregos, na maioria das vezes, são interpretados sob pressupostos que violentam a consciência que esses pensadores tinham de si mesmos e/ou da sociedade em que viviam. Subjetividades, princípios políticos e éticos da modernidade impõem-se nos resumos encontrados nos *Compêndios*, descaracterizando o conhecimento dos personagens que viveram as diferentes lutas, dos diferentes estágios, de desenvolvimento social da Grécia.

Com HOMERO, iniciamos nossas análises. A importância dada pelos gregos a esse educador está na proporção inversa da importância dada pelos *Manuais* a esse mesmo poeta. HOMERO é pouco relevante no quadro dos personagens que compõem os *Compêndios*. A arte homérica não é considerada legítima para se compreender a filosofia do povo. As afirmações que por ele perpassam são escassas, curtas, geralmente, paralelas à sua obra, secundárias, mesmo; pouco tratam de suas preocupações ligadas ao mundo guerreiro, onde o *herói* (e não o *cidadão*) é a figura central da sociedade, onde a luta pela sobrevivência, através da força, tem conotação divina.

A fuga de qualquer tentativa de decifração da *Iliada* e da *Odisséia*, em geral do mito, naquilo que ele poderia ajudar a entender a consciência de uma época, garante que as informações "*mais filosóficas*" encontradas sobre os poemas homéricos nos *Manuais Didáticos* sejam, na maioria das vezes, similares a que se segue:

[...] Assim, conforme a mitologia de Homero, devemos procurar a causa primeira de todo o devir nas divindades do mar, Oceano e Tetis, e também na água, pela qual os deuses costumam jurar, e que o poeta denomina Estígio. (HIRSCHBERGER, 1969, p. 30)

Na perspectiva de HIRSCHBERGER, encontramos em HOMERO uma busca de cau-

sas primeiras que parece escapar ao próprio autor, tanto pelo momento histórico no qual o saber ainda não se caracteriza pela racionalidade, como pela perspectiva de totalidade com que aborda outras questões ou acontecimentos.

Na verdade, a épica capta uma realidade muito rica em transformação, mas essa consciência da sucessão temporal em HOMERO não oferece possibilidades para comentários como esse, a seguir:

Na Odisséia, encontram-se as mesmas virtudes [da Ilíada] com um conteúdo mais humano e, freqüentemente, os dotes selvagens do combatente cedem lugar à virtude da vida de paz e das relações cotidianas, com um maior respeito da dignidade humana, como o atestam as figuras de Nausicaa e de Telêmaco (SCIACCA, 1966, p. 68).

Uma perspectiva teleológica é induzida, substituindo a análise do poema naquilo que ele poderia expressar por si mesmo. A doutrina de fins reguladores dos processos, o entendimento da dinâmica social sob as coordenadas do evolucionismo, é repassado aos leitores, independentemente, de HOMERO ter tido, ou não, possibilidades concretas, em termos teóricos, de ter preocupações de ordem finalista.

Já com HESÍODO aparece o problema de colocar na Antigüidade questões próprias a séculos muito posteriores. Em algumas obras contemporâneas esse pensador do Período Arcaico é identificado como porta-voz de uma classe social, escrevendo, portanto, não mais em nome dos poderosos, mas em nome dos humildes, dos pobres ou deserdados da sorte! Tal como SCIACCA, já citado, outros autores, ao assinalarem a descrição e/ou consciência do poeta sobre as condições de vida de um determinado estágio (regional) do desenvolvimento grego, imputam ao mesmo pensador uma apologia da classe camponesa, apresentando a mesma como detentora de virtudes não

encontráveis nos aristocratas e/ou nos guerreiros!

Lembrando MANACORDA, quando sublinha para o leitor a oposição entre as duas propostas de formação do homem (paideíai) - a de HOMERO e a de HESÍODO², - assinalamos que, sob parâmetro valorativo não declarado, o leitor é encaminhado a acreditar na última forma de organização social (e/ou de educacional) definitivamente como superior à que lhe antecedeu. Contraditoriamente, este tipo de interpretação com forte aceno evolucionista, esconde que a sociedade, constituída por classes sociais antagônicas, é decorrente de um processo histórico; é produto de muitos atos de acumulação individual, processo social já denunciado por Aquiles, na *Ilíada*, quando, condenando Agamémnon, acusa-o de romper com a tradicional e eqüitativa distribuição dos despojos e saques para os participantes das guerras ou razias.

Assinalando uma lacuna nos *Compêndios* quanto aos Líricos e lambógrafos, reconhecemos, também, que os filósofos enquadrados no Período chamado Cosmológico ou Naturalista (como TALES, ANAXI-MANDRO, HERÁCLITO, PITÁGORAS, PARMÊNIDES, ZENÃO, ANAXÁGORAS, DEMÓCRITO) pouco são lembrados pelos livros mais indicados para a formação de docentes. Parece haver uma grande dificuldade em relacionar os aforismos desses pensadores com a prática humana vigente. As primeiras especulações filosóficas, quando apontadas nos Manuais, expressam apenas uma mera busca de um *princípio* (Ar, Água, Fogo, Indeterminado, etc.) e carregam, consigo, comentários muito rígidos. A filosofia, nesse caso, já aparece como simples abstração e não como um processo de substituição das estruturas compreensivas do real em resposta às transformações concretas da organização social.

Dando corpo à hipótese de que os educadores afastam-se das reflexões de caráter filo-

⁽²⁾ Vide Manacorda, *História da Educação*, p. 46.

sófico, - enquanto essas reflexões expressam a busca pelos nexos da vida em uma determinada sociedade, - e procuram, nos filósofos, preferencialmente, as relações que podem ser estabelecidas com a perspectiva de ensino ou de escolarização, trazemos um autor que nos induz a problematizar essa questão. Diz esse intérprete da Antigüidade, depois de ter lembrado PITÁGORAS, como aquele filósofo que pensa a educação como um bem que não se perde ao transmiti-lo:

Uma reflexão de grande relevância pedagógica (bem compreendida por Dante, quando fala do sumo bem que "como espelho, um a outro entrega", e muito freqüentemente esquecida por quantos temem a difusão da instrução); ela abre caminho para a concepção da educação dos jovens como "fundamento" da sociedade (MANACORDA, 1989, p.47).

Percebe-se, dessa forma, que muitos dos filósofos do passado -sob maior ou menor lucidez dos autores contemporâneos dos *Manuais* - são selecionados (como objetos de discurso), previamente, por julgamentos de valor, em detrimento do exame das questões filosóficas propriamente ditas. Julgamentos que resultam em prestígio para alguns pensadores antigos, principalmente para aqueles aos quais lhes pode ser imputado um comportamento de valorização dos mestres, do ato de ensinar, do ato de apreender e/ou da escolarização sistemática, independentemente de tempo, lugar, conjuntura, condições ou contradições.

Dito isso, cabe ressaltar que o ato de ensinar parece ser, no quadro dos julgamentos que sustentam as interpretações/recomendações dos Compêndios, muito mais importante do que o ato de explicar os motivos pelos quais a educação torna-se cada vez mais necessária na Grécia do Século V a.C. Ora, explicações implicam arcabouços teóricos definidos e estruturados, principalmente para o enfrentamento das contradições que aparecem na prática social, ou no desenvolvimento das argumentações. *Afirmações*, por outro lado, impli-

cam apenas a apresentação de assertivas que confirmam uma filosofia particular de vida, uma concepção de mundo ou um conjunto de princípios éticos já assumidos, sem discussões elucidativas prévias.

Propondo que os *Manuais Didáticos* destinados aos educadores tem muito mais uma linguagem afirmativa do que explicativa, lembramos a forma como muitos autores falam de ARISTÓFANES, dando um exemplo que responde pelo tipo de interpretação de caráter subjetivo:

Aristófanes seria hoje classificado de "reacionário". Hostilizava toda e qualquer novidade. Em política ataca o regime democrático de Atenas. Investe contra as novidades na arte e no pensamento. Odeia, às vezes de má-fé do panfletário, os homens que ameaçam o passado. Ama a paz, mas, observe-se, sua paz não possui elevação (GIORDANI, 1986, p. 311).

Conscientes de ARISTÓFANES ser uma possibilidade para muitas leituras, discordamos dos argumentos com os quais justifica-se o não aprofundamento de sua obra cujo conjunto, tomado em sua totalidade, obriga o leitor a debruçar-se sobre as intrincadas relações contraditórias de uma sociedade. Contradições por ele captadas que, se lidas sem preconceitos por nossos contemporâneos, permitem ver a escola (de um período extremamente crítico, como o das *Guerras de Peloponeso*,) tal como esse comediógrafo a teria visto. Ou seja, a escola como locus onde os pais - em uma sociedade com dificuldades para garantir a sobrevivência de seus membros, - vão buscar (interessadamente) formas alternativas de comportamento para os filhos, e onde os filhos vão aprender, - em nome da educação (retórica) - que tudo é permitido, até mesmo bater nos próprios pais. Afinal, o debate que grassava nesse tempo não dizia respeito às dúvidas quanto ao ser, ou não, o homem a medida de todas as coisas?

A dificuldade de perceber e de analisar as contradições, - com as quais os gregos convi-

vem sem medo, na prática ou no discurso, - faz com que as reflexões dessa época, apropriadas pelos *Manuais*, fiquem empobrecidas. Nesse sentido, nem a escola, nem a retórica, nem a sofística ganham uma compreensão de caráter filosófico nos *Compêndios* recomendados aos educadores.

O afastamento da compreensão histórico-filosófica dos fatos, torna-se, incontestavelmente, o fator para a incompreensão do sentido da própria educação. Impossível, por exemplo, entender a educação do Século V a.C sem entender a retórica. E para entendê-la nada melhor que precisar o momento em que os homens enfrentam-se com o descolamento da palavra das coisas propriamente ditas. As tragédias gregas desse período poderiam ajudar na compreensão de uma sociedade que esforça-se para pensar-se como capaz de reconhecer *verdade e erro*. Deixemos EURÍPEDES, falar por nós, através de:

HÉCUBA: Entre os homens Agamémnon, a palavra não deveria nunca prevalecer sobre os fatos. Muito pelo contrário, quando se age bem, deveria também falar-se bem, e, quando se age mal, as palavras deveriam soar falso, sem que fosse possível, em caso algum, colorir a injustiça de belas palavras (Hécuba, v 1187-1192, p. 226).

Se não penetrarmos nos conflitos dos indivíduos desse período pelas mãos dos que interagem na sociedade grega, captando todas as suas contradições, certamente nossas dificuldades de entendimento aumentarão, principalmente ao lermos os *Manuais* quando os mesmos se propõem a falar do movimento dos sofistas!

A sofística, nas mãos dos intérpretes contemporâneos, transforma-se, visivelmente, em um *divisor de águas* que permite a reclassificação dos livros didáticos em dois grupos: os que são a favor e os que são contra os sofistas. Os sofistas são aceitos ou são rejeitados. Poucos autores apelam para um relativismo onde elogios e acusações se entrelaçam nas decla-

rações sobre os mesmos. Dentre inúmeras frases categóricas a favor dos sofistas, um pequeno exemplo:

Saudamos esses grandes antepassados, os primeiros professores do ensino superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres do artesanato e, no plano escolar, humildes mestres-escolas (MARROU, 1975, p.85).

Como contraponto, registramos outra apreciação, tão emocional quão pouco filosófica, que não pode ser imputada a poucos organizadores de *Manuais*.

Chamam-se sofistas, os mestres populares da filosofia, homens venais e sem convicções, ávidos de riqueza e de glória que, nesta época de crise para o pensamento grego, exploram em benefício da própria vaidade e cupidez, o estado dos espíritos criado pelas especulações filosóficas e condições sociais do tempo (FRANCA, 1973, p. 48).

Não apenas o jesuíta Leonel FRANCA, com uma tiragem de mais de 20 edições de seu livro *Noções de História da Filosofia*, garante, nas dimensões do nosso país, uma tendência condenatória dos sofistas. Autores de muitos outros *Compêndios* concordam com essa rejeição explícita às condutas consideradas imorais, *a-éticas, não-cívicas*.

[...] Do mesmo modo, o ceticismo e o utilitarismo da educação sofisticada conduziram à impiedade, no domínio religioso e, no domínio moral, à licenciosidade dos costumes, ao culto desmedido do prazer, e às decadência geral da vida grega. (BELLO, 1967, p. 63).

Nesse quadro de julgamentos prévios, difícil adentrar nas questões teóricas de fundo, da sofística ou do significado dela, quando essas mesmas questões já estão inviabilizadas pelo debate moral. A adesão à democracia - lida apenas de modo linear, apologético ou laudatório - não oferece nenhuma oportunidade

para a tomada de consciência da prática objetiva do cotidiano onde a solidão e o oportunismo caminham juntos.

Os *Manuais Didáticos*, embora propondo-se a falar da Grécia ou da Educação Grega, não conseguem ver nas concepções teóricas antagônicas, os conflitos concretos que assinalam o limite de desenvolvimento do *Século de Péricles*. No entanto, concepções antagônicas, (não geradas para eliminação das classes sociais, como muitos querem pensar), que tentam, responder a questões práticas e dramáticas, relacionadas com a reprodução da sociedade em época de desestruturação, precisam ser dissecadas por aqueles que pretendem entender de educação. No entanto, perguntas intrínsecas aos debates gregos como a) a sociedade é um ato de razão ou um ato de espontaneidade?, b) a superação de sua crise depende de maior controle político ou é garantida pela absoluta liberalização de normas? não são consideradas questões básicas para a interpretação dos filósofos ou dos poetas da Grécia da Antigüidade, tampouco consideradas relevantes para entender as tensões na área da pedagogia propriamente dita.

Sem esgotarmos o assunto, sinalizando que existe uma relativa diferença entre *Manuais de História da Filosofia e Manuais de História da Educação* (que terminam por privilegiar questões da interioridade do processo educativo institucionalizado), informando que o *Rol de Compêndios* recomendado não se esgota no

título dos livros contemporâneos citados neste trabalho, finalizamos com outra pergunta que remete à questão inicial: Podemos falar de interpretação pedagógica ou mesmo de interpretação filosófica, quando as esvaziamos das atividades sociais?

BIBLIOGRAFIA

- BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1967.
- EURÍPEDES. *Hippolyte. Andromaque. Hécube*. Tomo II. Texte établi et traduit para Louis Méridier. Cinquieme Tirage. Paris, Societé D'Édition "Les Belles Letrs", 1973.
- FRANCA, Pe. Leonel S.J. *Noções de História de Filosofia*. 21 ed. Rio de Janeiro: Agir. 1973.
- HIRSCHBERGER, Johannes. *História da Filosofia na Antigüidade*. Trad. e Prefácio de Alexandre Correia. 2. ed. revisada e aumentada. São Paulo: Herder, 1969.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARROU, Henri -Irenée. *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- SCIACCA, M.F. *O Problema da Educação na história do pensamento filosófico e pedagógico*. Vol. I. São Paulo: Herder, 1966.