

# Educar para a sabedoria



Em entrevista recente, o artista chinês Ai Weiwei – que está proibido de deixar seu país devido a desentendimentos com o governo – criticava o sistema educacional de sua nação, apesar de os estudantes chineses atingirem resultados excepcionais em rankings internacionais de desempenho acadêmico. Ele admitia que seus compatriotas podem até ser habilidosos, mas “falta-lhes a habilidade de fazer seus próprios julgamentos livres”. E continuava: “É realmente triste ver jovens adultos, de 20, 25 anos, que não aprenderam a tomar suas próprias decisões. As pessoas incapazes disso não adquirem um senso de responsabilidade. E quando não se tem um senso de responsabilidade, empurra-se a culpa para o sistema”.

Ora, caberia perguntar se essas características são privilégio do sistema educacional chinês. Afinal, o ranking que coloca a China na dianteira foi elaborado pela OCDE, organização eminentemente ocidental. Portanto, se Weiwei discorda dos critérios – a saber: habilidades em aritmética, ciências naturais e leitura – que exaltam o desempenho dos estudantes de seu país, mais do que criticar a China, ele está indiretamente problematizando o tipo de avaliação que o ocidente tem adotado para valorizar determinados sistemas educacionais em detrimento de outros.

Ou seja, se nossos rankings colocam no topo da lista estudantes que são incapazes de tomar decisões e que não possuem um senso de responsabilidade apurado, não seria o caso de questionarmos esses critérios de avaliação? Pois esses números resultam em relatórios, que fomentam o processo de elaboração de políticas públicas, que, por sua vez, moldam a “fisionomia educacional” dos países, incentivando a formação de estudantes com determinado perfil.

Sendo assim, que tipo de estudante desejamos? Ou, o que esperamos dos jovens que passaram pelo sistema educacional: simplesmente, que saibam ler, fazer contas e que possuam noções básicas de ciências naturais? Não seria necessário pensarmos numa educação que também contribuísse para que as pessoas desenvolvessem sua capacidade de decidir e o seu senso de responsabilidade?

T.S. Eliot já se perguntava na primeira metade do século passado: “Onde está a sabedoria que nós perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que nós perdemos na informação?”. Se formamos pouco para o conhecimento, menos ainda para a sabedoria. Aliás, temos utilizado a palavra “sabedoria” muitas vezes com um viés esotérico e, por incrível que pareça, oriental – o que soa surpreendentemente contraditório, se pensarmos na fala de Weiwei.

Talvez isso aconteça porque temos lido muito Piaget e Vygotsky, mas esquecemos de Platão e Aristóteles: por isso, nossos sistemas de ensino e de avaliação descartam a formação para as virtudes da prudência e da justiça, que capacitam – no sentido moral, não no “mercadológico”! – o ser humano a decidir e a ter senso de responsabilidade.

Há alguns dias, lendo J. D. Salinger, deparei-me com um trecho em que se refletia sobre a universidade. Franny, uma das protagonistas do livro, reclamava que não estaria tão decepcionada com a vida acadêmica, se pelo menos uma vez houvesse ouvido a sugestão, mesmo superficial, de que “o conhecimento deve conduzir fatalmente à sabedoria e que, se não o fizer, é uma repugnante perda de tempo!”

Tendo cursado Ciências Sociais, tenho que concordar com Franny. Em meus anos de universidade, pouco - para não dizer nada! - ouvi sobre "sabedoria". E, onde encontrei? Justamente na leitura de alguns clássicos da filosofia e da literatura: leitura que não tinha como objetivo a "compreensão interna" do texto, mas sim aprender algo que valesse a pena para a vida.

Portanto, nossas metas educacionais, longe de visarem resultados que nos aproximem dos estudantes chineses, poderiam se pautar por outros critérios. Um caminho interessante seria valorizar leituras e conteúdos que procuram formar pessoas com sabedoria para decidir por conta própria e que, por isso, não "jogarão" a responsabilidade de suas ações para o sistema.

**Guilherme Melo de Freitas** é professor, mestre em sociologia pela USP e Gestor do Núcleo de Sociologia do IFE Campinas ([gmelo.freitas@gmail.com](mailto:gmelo.freitas@gmail.com)).

Artigo originalmente publicado no jornal *Correio Popular*, 30 de Janeiro de 2014, Página A2 - Opinião.

**Ilustração:** Reprodução de ilustração que acompanha este artigo publicado no jornal *Correio Popular*, 30 de Janeiro de 2014, Página A2 - Opinião.

---

## [Professor por opção \(por Fabio Florence<sup>1</sup> e Guilherme Melo de Freitas<sup>2</sup>\)](#)

 Já dizia a piada: "Qual a diferença entre um professor e um palhaço?" A resposta é taxativa: "É que o palhaço não corrige provas!".

Além dessas tiradas de humor - que, diga-se de passagem, são bastante engraçadas! -, o sujeito que se vê na situação de professor, cedo ou tarde, irá se deparar com a clássica pergunta: "Você trabalha ou só dá aulas?".

Por essas e outras, fica patente que a profissão de professor não é valorizada atualmente.

Nesse sentido, não surpreende que grande parte dos docentes não exerça seu ofício devido uma escolha, mas sim porque as circunstâncias da vida o conduziram - a despeito dele - a tal profissão: "na falta de coisa melhor", começa-se dando umas aulas para completar a renda; o tempo é preenchido, aparecem mais aulas, e, após alguns anos, já não é mais possível se inserir em outra área. Ou, tendo se aposentado, passado por uma frustração profissional, a pessoa enxerga como única alternativa dar algumas aulas, "para não ficar parada", enfim, para "ganhar um dinheirinho"...

Diante desse panorama, é difícil encontrar sujeitos que tenham optado voluntariamente pela carreira de docente. Mesmo assim, apesar dos pesares, ainda existem jovens que, tendo o futuro pela frente, e diferentes possibilidades em vista, decidem - em sã consciência! - trilhar sua trajetória profissional na sala de aula.

A pergunta que surge é: por que fazem isso?

Certamente, a motivação não é financeira: afinal, no nosso país, quem decide ser professor – salvo as exceções que confirmam a regra – tem clareza sobre as dificuldades econômicas que terá que enfrentar.

Também não é uma motivação relacionada ao prestígio. O “orgulho de ser docente” não anda em moda na atualidade – isto é, não há “admiração social” pela profissão, como existia há algumas décadas atrás, o que fornecia um considerável status àqueles que se dedicavam ao ensino.

Descrevendo esse cenário, lembramos uma dessas “dinâmicas de planejamento do ano escolar”, quando o coordenador pediu que os professores pensassem em uma música que pudesse ilustrar bem o momento em que alguém decide seguir a profissão de docente. Um dos presentes não titubeou e soltou imediatamente um antigo sucesso de Raulzito: “Eu vou ficar... Ficar, com certeza, maluco beleza!”

Afinal, cabe perguntar: jovens que decidem voluntariamente ser professores não seriam uns “loucos”, “pessoas esquisitas”, “perdidas na vida”?

E aqui respondemos: definitivamente, não! É possível sim optar razoavelmente pela docência. E, na maioria das vezes, a motivação para essa escolha está ligada a dois tipos de experiências vitais.

A primeira é a de quem já teve a oportunidade de ensinar. Um exemplo é um universitário que cursava química e desistiu de trabalhar em empresas, depois de dar uma aula e ouvir de um aluno a “frase mágica”: “Ah, agora entendi!”. Essa alegria que brota da experiência de ensinar outra pessoa é um primeiro fator de motivação para a opção pela docência.

A outra experiência vital está relacionada ao fato de se ter aprendido algo valioso. Só deseja realmente ensinar quem aprendeu algo que vale a pena ser transmitido. E, nesse aspecto, temos muita carência: afinal, infelizmente, não são comuns os professores que gostam de estudar, e que demonstram um sincero fascínio por aquilo que ensinam. Talvez, se houvesse mais esses “apaixonados”, também haveria muitos outros jovens que se inspirariam com a profissão de docente.

Como diria de modo lapidar o pensador Étienne Gilson: “A educação é uma conseqüência derivada da busca desinteressada de tudo aquilo que deveria ser desejado e amado por si mesmo. Se um ser humano busca a beleza para ‘adquirir educação’, perderá tanto a beleza como a educação, mas se busca contemplar a beleza por si mesma, alcançará tanto a beleza como a educação. Buscai primeiro a verdade e a beleza, e a educação lhe será dada por acréscimo”.

### **Fabio Florence<sup>1</sup> e Guilherme Melo de Freitas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ([florenceunicamp@gmail.com](mailto:florenceunicamp@gmail.com)), 29 anos, mestre pela Unicamp, professor de filosofia do Colégio Etapa.

<sup>2</sup> ([gmelo.freitas@gmail.com](mailto:gmelo.freitas@gmail.com)), 27 anos, mestre pela USP, professor de sociologia da Escola Estadual Prof. João Lourenço Rodrigues.

Artigo originalmente publicado no jornal Correio Popular, 18/04/2014, Página A2 – Opinião.

Imagem: *Lousa quádrupla na Helsinki University of Technology*, 2005. Foto em domínio público disponível [neste link](#).

---

## Resumo sobre a concepção de ensino em Agostinho de Hipona (do livro “De Magistro”)\*



***Afresco entre 1464 e 1465 intitulado “St Augustine Teaching in Rome” (“Santo Agostinho ensinando em Roma”), de Benozzo Gozzoli (1420-1497), atualmente na Apsidal Chapel, Sant’Agostino, San Gimignano (Itália).***

Santo Agostinho, influenciado sobremaneira pela tradição platônica, faz a comum distinção encontrada em Platão entre conhecimento *sensível* e *inteligível* (*De Magistro*, XII, 40). Sem tal distinção, não conseguimos entender qual a relação entre conhecimento humano e Iluminação Divina, os dois elementos centrais da concepção filosófica de ensino e aprendizagem contida no *De Magistro* (“O Mestre”).

O diálogo se inicia perguntando pela finalidade da linguagem: “Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?”, pergunta Agostinho a seu filho Adeodato. No decorrer do diálogo, ambos desenvolvem, a partir desta pergunta inicial, uma longa discussão acerca da linguagem e de sua relação com o ensino e o aprendizado, tanto em termos internos como em termos externos (inteligível e sensível).

No capítulo II, se discute se o homem mostra o significado das palavras só pelas palavras. No capítulo III, esta questão é aprofundada e se pergunta se é possível mostrar alguma coisa a outrem sem o emprego de um sinal:

AGOSTINHO: - Tens razão, confesso-o; porém se te perguntasse o significado destas três sílabas: “*paries*” (parede), não poderias tu mostrar-me com o dedo, de maneira que eu a visse, a coisa mesma de que é sinal esta palavra de três sílabas, demonstrando-a assim e indicando-a tu mesmo, sem usar palavra alguma? (*De Mag.*, III, 5)

Ao que se conclui, com as palavras de Adeodato: “Confesso que não se pode mostrar a coisa sem sinal, se, no momento em que a fazemos, somos interrogados” (*De Mag.*, III, 6).

No capítulo IV, um dos maiores capítulos do *De Magistro*, se coloca se é possível os sinais se mostrarem por sinais. Diz Agostinho:

- Portanto, quando se discute sobre os sinais, resulta que se podem mostrar uns sinais pelos outros; mas quando se discute sobre as coisas que não são sinais, não se podem mostrar senão fazendo-o imediatamente após a pergunta - se for possível -, ou dando algum sinal pelo qual possam ser compreendidas (*De Mag.*, IV, 7).

Nos capítulos V e VI são postas as questões de *sinais recíprocos* e *sinônimos*. Pergunta Agostinho a seu filho: "(...) agora vê se é possível encontrar sinais que se signifiquem reciprocamente, de maneira que, assim como este significa aquele, também aquele signifique este" (*De Mag.*, V, 11). Encontram, nesse sentido, por exemplo, "nome" e "palavra".

O capítulo VII é um resumo de tudo o que se desenvolveu até aqui, feito por Adeodato. Agostinho o elogia por ter feito tão bom resumo.

Segundo Maria Leonor Xavier e António Soares Pinheiro, ela autora da introdução da edição portuguesa de "O Mestre" (*De Magistro*) e, ele, tradutor, respectivamente, esta obra pode ser dividida em duas partes. Os capítulos que até aqui percorremos brevemente se referem, então, à primeira parte, que eles denominam de "As palavras e os sinais". A segunda, na qual agora vamos entrar, denominam "Os sinais, a realidade e O Mestre".

Nessa parte, que começa no capítulo VIII, são discutidas as questões da importância desta discussão, isto é, se ela não é inútil (*De Mag.*, VIII), se devemos preferir as coisas, ou o conhecimento delas em vez de seus sinais (*De Mag.*, IX) e se é possível ensinar algo sem o uso de sinais (*De Mag.*, X), além daquilo que agora vamos desenvolver, referente aos capítulos de XI a XIV (final do livro).

Para o filósofo, aprendemos algo não pelo poder das palavras, mas pelo conhecimento de seu significado e pelo contato com os objetos aos quais elas se referem (*De Mag.*, XI), sejam eles exteriores ou interiores, isto é, sensíveis ou inteligíveis. Nesse sentido, o conhecimento é sensível quando se refere aos objetos que afetam os nossos cinco sentidos, como, por exemplo, quando conheço o cheiro de uma rosa ao levá-la próxima de meu rosto, tendo assim o conhecimento do cheiro da rosa através do olfato. Assim sendo, a minha aprendizagem de qual é o cheiro da rosa suceder-se-á mediante o contato sensível com a mesma. Se conheço o significado das palavras "cheiro da rosa" é porque, em algum momento, tive contato com o objeto "rosa". Aprendo, portanto, conhecendo os objetos e não as palavras. De modo semelhante e ao mesmo tempo diferente, o conhecimento é inteligível quando se trata dos objetos que afetam nossa mente, o nosso interior - eis a diferença (*De Mag.*, XII, 40), mas as palavras aqui também não nos ensinam - eis a semelhança.

Para o primeiro tipo, também chamado por Agostinho de *carnal*, seguindo assim a tradição judaico-cristã, o conhecimento é realizado mediante o contato direto ou indireto com os objetos. O filósofo não se utiliza desta terminologia, mas podemos inferir através de suas palavras quando nos afirma que o contato com objetos pode ser com eles **presentemente a nós**, isto é, quando estão diante dos nossos sentidos no momento em que os percebemos ou quando, **através das palavras ouvidas, lidas etc.**, tomamos conhecimento de uma dada realidade que, embora não a tenhamos contemplada diretamente, conhecemos contudo os objetos nela referidos por estarem em nossa memória e, desse modo, imaginamos como é esta realidade (*De Mag.*, XII, 40). Contudo, este conhecimento não é tão completo como o primeiro, pois há certas coisas que não temos em nossa memória e tampouco teremos condição de tê-las, como é o caso dos três jovens bíblicos na fornalha ardente, Ananias, Azarias e Misael. Agostinho afirma que, quando se ouve esta história, sabe-se o que é "fogo", o que é "jovens", "fornalha" etc., mas não se sabe exatamente o que/quem são os jovens nomeados, pois não os viu, nem os percebeu através dos sentidos (*De Mag.*, XI, 37-8).

Nesse primeiro tipo, os professores ou mestres, através de suas falas ou livros, e referindo-se a

objetos sensíveis, só ensinam a nós ao apresentar os objetos referidos, mas não apenas os aludindo com palavras. Moacyr Novaes, estudioso da obra de Agostinho, afirma:

Mas se a coisa mesma não for vista, apreendida, não há conhecimento. Por quê? Porque só ensina aquele que apresenta a coisa mesma. Esta é a exigência para reconhecer alguém que ensine: é preciso que esse alguém apresente aos sentidos ou à mente *aquilo* que se quer conhecer (Novaes, 2007, pp.78-9).

Para o segundo tipo, o inteligível, também chamado de *espiritual*, o conhecimento realiza-se também mediante o contato direto ou indireto com os objetos, mas estes são interiores, como já referimos há pouco. Porém, aqui não há mestres que nos ensinam, pois nenhum ser humano é capaz de apresentar objetos interiores ao nosso interior, mas, de acordo com Agostinho, somente um Mestre, Jesus Cristo que, como diz São Paulo aos Efésios (3, 16-7), habita no **homem interior**. O processo de conhecimento e aprendizagem no domínio interno é semelhante ao externo, mas quem ensinará, quem apresentará estes objetos a nós de maneira clara e distinta e dizer se são verdadeiros ou falsos, será Cristo, este Mestre interior. Sendo assim, se nos é apresentado exteriormente através de palavras algo que se refere ao domínio interior, a aprendizagem e o conhecimento só se realizarão mediante o significado destas palavras e mediante o contato com estes objetos, que só serão possíveis de serem contemplados pela Luz Interior que é Cristo, que, habitando o interior do homem, ilumina sua alma. Aqui, portanto, está a relação entre conhecimento humano e Luz Divina. A Luz Divina está para o conhecimento humano na medida em que este pertence ao domínio interno do Homem, só podendo ser válido e verdadeiro na presença da Luz de Cristo. E, como diz Agostinho, “se às vezes há enganos, isto não acontece por erro da verdade consultada, como não é por erro da luz externa que os olhos, volta e meia, se enganam” (*De Mag.*, XI).

Esta é, portanto, **resumidamente**, a posição de Santo Agostinho a respeito do ensino, da aprendizagem e do papel da linguagem neste processo.

## NOTA

\* Este texto é parte de um trabalho que apresentei na disciplina de Estágio Supervisionado II (necessária para o grau de Licenciatura em Filosofia), enquanto cursava a graduação de Filosofia na Unicamp, em meados de 2011.

## BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. Tradução de Angelo Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

\_\_\_\_\_. *O Mestre*. Introdução e comentários de Maria Leonor Xavier. Tradução de António Soares Pinto. Porto: Porto Editora, 1995.

NOVAES FILHO, Moacyr Ayres. *A razão em exercício: estudos sobre a filosofia de Agostinho*. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

---

# LANÇAMENTO: “Ensinando e aprendendo o Direito com o método do caso” (André G. Fernandes)



Para os profissionais do Direito, da Filosofia do Direito, da Filosofia da Educação e do Ensino Jurídico, recomendamos a obra, baseada em qualificada pesquisa e em trabalho acadêmico de envergadura, denominada “ENSINANDO E APRENDENDO O DIREITO COM O MÉTODO DO CASO”, lançada pela Editora Edipro, e à venda nas grandes livrarias a partir de 20 de setembro.

Por enquanto, a obra está sendo comercializada virtualmente pela livraria da Folha:

<http://livraria.folha.com.br/livros/ficcao-relacionada/ensinando-aprendendo-direito-metodo-caso-andre-1251179.html>

## SINOPSE:

A presente obra estuda a formação do profissional de Direito e os fins da formação da escola de Direito, descrevendo os antecedentes pedagógicos no ensino do Direito desde a Grécia até a Idade Moderna e desde a fundação dos cursos jurídicos no Brasil até os dias atuais. Além disso, desenvolve os pressupostos para uma educação entendida como um processo de evolução, inserção e encontro, lastreada na natureza espiritual do homem, na dimensão prática e fenomenológica da tarefa pedagógica propriamente dita e na essência ético-virtuosa do agir humano. O autor avoca a prudência jurídica como fundamento epistemológico do Direito, entendido este como o justo concreto – o dar a cada um o seu – matizado, quando necessário, pela equidade, dentro do quadro da potencialidade formadora da hermenêutica jurídica clássica em diálogo com a hermenêutica moderna, na perspectiva pedagógica do método do estudo do caso (*case method*), como base de uma proposta de formação ético-social do aluno no campo do Direito, em complementação à tradicional metodologia empregada no ensino jurídico. Apresenta ainda um rol de desafios teóricos e práticos, com vistas aos fundamentos para uma formação da justiça como prática social. Obra indicada aos profissionais atuantes no ensino jurídico e demais interessados no processo pedagógico da formação dos profissionais desta área.

## FICHA TÉCNICA:

Título: *Ensinando e aprendendo o Direito com o método do caso: Bases epistemológicas e metodológicas*

Autor: André Gonçalves Fernandes

Editora: Edipro

Edição: 1

Ano: 2014

Idioma: Português

Especificações: Brochura | 388 páginas

ISBN: 978-85-7283-878-8

Peso: 420g

Dimensões: 230mm x 160mm

---

**Tags:** Aprendizagem, Educação, Ensino, Sabedoria,

**Fonte:** IFE Campinas. Disponível em: <http://ife.org.br/educar-para-sabedoria-gmelo/>