



Caio Celso Beck Alves

**A influência do pensamento socrático nos
fundamentos da educação de adultos**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Caio Celso Beck Alves

A influência do pensamento socrático nos fundamentos da educação de adultos

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Filosofia e História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Conceição Pinto Antunes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação, não seria possível sem a ajuda, incentivo e colaboração de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua conclusão. Neste sentido, agradeço:

À orientadora Dra. Maria da Conceição Pinto Antunes, que me orientou com muita reflexão e sabedoria. Quero manifestar minha sincera admiração por toda dedicação e apoio nestes anos de investigação.

Ao Instituto de Educação (IE), que me recebeu e disponibilizou todos os recursos para a pesquisa, e à Universidade do Minho, por permitir apresentar o trabalho em português do Brasil.

À minha esposa, Rubia Carolina Uhlmann, pelo encorajamento, inspiração, incentivo diário e presença nos momentos difíceis e nas alegrias. Conseguimos, juntos.

Ao meu avô, Edgar Beck, por ser uma inspiração de vida, e à minha avó, Gilda Beck, por me apoiar em todas as decisões e me amar tanto. Espero que estejam orgulhosos da minha trajetória.

Aos meus pais, Cristóvão de Souza e Cristina Beck, pelo exemplo, carinho e incentivo.

Aos meus irmãos, Camila e Gabriel Beck, bem como, ao meu querido cunhado William Skroch.

Às minhas sobrinhas e afilhados Thiago, Julia, Isabelle, Bianca e Clara. Nos momentos de cansaço, foi pensando em vocês que busquei inspiração para continuar.

À minha madrinha Claudia Beck, que me ajudou com a concentração e foco, sobretudo na reta final.

Aos meus queridos sogros Hermes e Elizabeth Uhlmann, bem como, ao meu cunhado Lucas Uhlmann.

Aos demais familiares, que mesmo distantes, sempre estão próximos em coração.

Ao amigo e mestre Luciano Castro, por me incentivar e orientar na escolha deste trajeto acadêmico.

Aos amigos Tiago Santos e Karem Zavala, por me receberem em Braga e alegrarem os dois anos em que estive em Portugal.

Ao amigo Wilker Gaudêncio, pelas conversas diárias e pelas palavras de incentivo, e ao amigo Janylson Araújo, pelos conhecimentos partilhados e pela história construída desde a infância.

Aos queridos alunos da Andragogia Brasil e todos aqueles com quem tenho a satisfação de partilhar saberes sobre a educação de adultos.

Por fim, agradeço a todos os educadores de adultos, por acreditarem nesta área tão fundamental para a sociedade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A influência do pensamento socrático nos fundamentos da educação de adultos

RESUMO

O projeto de investigação apresentado tem como objeto de estudo a influência do pensamento socrático nos fundamentos da educação de adultos. Trata-se de identificar as relações existentes entre o modelo educacional socrático e os princípios teóricos e práticos que orientam a educação de adultos, pretendendo contribuir para uma fundamentação filosófica da educação de adultos, ao evidenciar que os alicerces desta vertente da ciência da educação radicam nos princípios da filosofia socrática. A escolha deste tema para o presente trabalho recai na relevância cada vez mais acentuada que a sociedade, as instituições de ensino e os próprios educadores atribuem à necessidade e importância da educação ao longo da vida e à conscientização de que o aprendiz adulto necessita de princípios educacionais distintos dos princípios educacionais que orientam o processo educativo de uma criança ou adolescente. Propõe-se, inicialmente, abordar o pensamento de educadores e filósofos da antiguidade clássica com o objetivo de evidenciar que a concepção da educação de adultos e ao longo da vida não é uma concepção contemporânea, mas tem a sua origem na antiguidade grega, tendo sido descontinuada durante alguns séculos e retomada no século XX. Para tanto, e a pretexto de se fazer certa ligação, procura-se investigar as teorias e as práticas educacionais socráticas e os seus desenvolvimentos nas teorias educacionais de Platão, com o intuito de verificar como estes pressupostos educacionais permaneceram e se foram desenvolvendo e evidenciando ao longo dos séculos. No sentido de apurar e poder avaliar a influência destes pressupostos educacionais na atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida, procura-se investigar os acontecimentos, os atores e os pressupostos envolvidos na atual concepção de educação, enquanto entendida como educação de adultos e ao longo da vida. Neste sentido, o trabalho situa-se numa zona de interface entre o surgimento da educação de adultos na Grécia Antiga, tendo por referência a filosofia socrática, e a influência desta nas teorias e práticas educacionais contemporâneas que trabalham a educação de adultos numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida; Educação de adultos; Filosofia; História da educação; Sócrates

The influence of Socratic thought on the fundamentals of adult education

ABSTRACT

The object of this research project is the influence of Socratic thought on the fundamentals of adult education. It aims to identify the relationship between the Socratic educational model and the theoretical and practical principles that guide adult education. It intends to contribute to a philosophical foundation of adult education, by showing that the foundations of this branch of the science of education are rooted in the principles of Socratic philosophy. The choice of this theme for the present work lies in the increasing relevance that society, educational institutions, and educators themselves attribute to the need and importance of lifelong education and the awareness that the adult learner needs educational principles that are different from those that guide the educational process of a child or adolescent. It is proposed, initially, to approach the thought of educators and philosophers of classical antiquity with the objective of evidencing that the conception of adult and lifelong education is not a contemporary conception, but has its origin in Greek antiquity, having been discontinued for some centuries and resumed in the 20th century. To this end, and under the pretext of making a certain connection, we seek to investigate the Socratic educational theories and practices and their development in Plato's educational theories, in order to verify how these educational assumptions remained and were developed and made evident over the centuries. In order to ascertain and be able to evaluate the influence of these educational assumptions on the current conception of adult and lifelong education, we seek to investigate the events, the actors, and the assumptions involved in the current conception of education, as understood as adult and lifelong education. In this sense, the work is situated in an interface zone between the emergence of adult education in Ancient Greece, with reference to Socratic philosophy, and its influence on contemporary educational theories and practices that work adult education in a lifelong education perspective.

Keywords: Adult education; History of education; Lifelong education; Philosophy; Socrates.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Problema e sua relevância	2
Objetivos	3
Metodologia.....	4
Organização do trabalho	5
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA.....	7
1.1 O emergir de uma concepção de educação de adultos.....	7
1.2 O movimento sofista.....	14
1.3 A primeira geração de sofistas: métodos e feitos.....	17
CAPÍTULO II – SÓCRATES	24
2.1 Uma breve introdução a Sócrates	24
2.2 A formação de Sócrates	26
2.3 Os ensinamentos de Sócrates	30
2.3.1 O Autoconhecimento.....	35
2.3.2 O Uso de Analogias e Metáforas.....	38
2.3.3 A Partilha de Experiências.....	42
2.3.4 A Busca pela Verdade	47
2.3.5 A Comunicação Horizontal	50
CAPÍTULO III - PLATÃO	54
3.1 Quem foi Platão?	54
3.2 O relacionamento de Platão e Sócrates.....	56
3.3 A Academia de Platão	58
3.3.1 O método pedagógico da Academia	64
3.4 Médio Platonismo e o Neoplatonismo	67

3.5 As Escolas Neoplatônicas	72
CAPÍTULO IV – A INFLUÊNCIA DE SÓCRATES E PLATÃO NA EDUCAÇÃO MEDIEVAL.....	75
4.1 O modelo de educação de jovens e adultos nas instituições cristãs	75
4.2 As universidades medievais	80
4.3 Os mestres universitários	85
CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA IDADE MODERNA	93
5.1 A educação de adultos na sociedade moderna.....	93
5.2 O ‘adormecer’ da influência socrática	100
5.2.1 O surgimento dos colégios	102
5.2.2 A pedagogia voltada para a infância	105
5.2.3 O impacto das guerras e conflitos	113
CAPÍTULO VI – O (RE) SURGIR DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	118
6.1 O despertar de novos métodos de educação para adultos	118
6.2 A influência de Kapp, Rosenstock, Lindeman e Knowles na educação de adultos	128
6.2.1 Alexander Kapp.....	129
6.2.2 Eugen Rosenstock	133
6.2.3 Eduard Lindeman	136
6.2.4 Malcom Knowles.....	141
CAPÍTULO VII – SÓCRATES E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE ADULTOS	158
7.1 A influência do pensamento socrático na educação de adultos do séc. XX.....	158
7.2 Associações de educação de adultos e os eventos internacionais	162
7.3 CONFITEA	166
7.4 Os pilares educacionais da UNESCO e as conexões com Sócrates	181
7.4.1 Aprender a conhecer.....	182
7.4.2 Aprender a fazer	186
7.4.3 Aprender a ser	191

7.4.4 Aprender a viver juntos	196
7.4.5 Educação ao longo da vida.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Filósofos dirigentes da Academia Platônica	63
Tabela 2 - Escolas Neoplatônicas (Idade Antiga)	72
Tabela 3 - Lista de Associações e Institutos de Educação de Adultos	166
Tabela 4 - Edições da CONFINTEA	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A Academia de Atenas (Rafael Sanzio)	59
Figura 2 - Foto do livro 'Platon's Erziehungslehre'	130

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AAACE - American Association for Adult and Continuing Education

AAAE - American Association for Adult Education

AAAE - Australian Association of Adult Education

ACHE - Association for Continuing Higher Education

AEA - Adult Education Association

AFT - American Federation of Teachers

APS - American Philosophical Society

ASTD - Association for Talent Development

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DIE - Deutsche Institut für Erwachsenenbildung

DK - Diels-Kranz

EAEA - European Association for the Education of Adults

IAE - Institute of Adult Education

IBE - International Bureau of Education

ICAE - International Council for Adult Education

ICIC - International Committee on Intellectual Cooperation

IIE - International Institute of Education

INA - Irish National Adult Learning Organisation

MCAE - Massachusetts Adult Education Association

NYA - National Youth Administration

ONU – Organização das Nações Unidas

UIL - UNESCO Institute for Lifelong Learning

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WAAE - World Association for Adult Education

WEA - Workers' Educational Association

WEB - Workers' Education Bureau of America

DEDICATÓRIA

À minha esposa Rubia Carolina Uhlmann

Aos meus avós Edgar e Gilda Beck

Aos meus pais Cristóvão de Souza e Cristina Beck

Aos demais familiares que amo tanto

INTRODUÇÃO

Sócrates é considerado um dos filósofos mais importantes da história, cujo pensamento influencia, desde a Antiguidade Grega, a formação de diversos filósofos, teólogos, oradores, educadores e tantos outros. Tal fato foi mobilizador dessa pesquisa, que tem como objeto de estudo a influência do pensamento socrático nos fundamentos da educação contemporânea de adultos. Identificado o objeto de estudo, a questão ou problema de investigação do nosso trabalho centra-se em identificar as relações entre o pensamento socrático e os princípios teóricos e práticos que orientam a atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida, procurando evidenciar, através das relações existentes, que os fundamentos da educação de adultos radicam nos princípios da filosofia socrática, contribuindo, assim, para uma fundamentação filosófica deste campo da educação.

A escolha deste tema para o presente trabalho, que se intitula 'A influência de Sócrates nos fundamentos da educação de adultos', recai na relevância cada vez mais acentuada que a sociedade, as instituições de ensino e os próprios educadores, atribuem à necessidade e importância da educação ao longo da vida e à conscientização de que o aprendiz adulto necessita de princípios educacionais distintos dos princípios educacionais que orientam o processo educativo de uma criança ou adolescente. Propõe-se, inicialmente, abordar o pensamento de educadores e filósofos, no decorrer da história, com o objetivo de evidenciar que a concepção da educação de adultos e ao longo da vida não é uma concepção contemporânea, mas tem a sua origem na Antiguidade Grega, com forte influência socrática. Para tanto, e a pretexto de se fazer certa ligação, procura-se investigar as teorias e as práticas educacionais aplicadas por Sócrates durante seu período de vida (469 – 399 a.C.), assim como aquelas que são adotadas por seus discípulos durante os séculos seguintes, com destaque para as teorias educacionais de Platão, que revelam fortes influências do pensamento socrático.

Além de Platão, pretendemos investigar diversos outros filósofos e educadores na Idade Antiga, Média e Moderna, que seguem a filosofia educacional socrática e se tornam importantes pela continuidade dada ao pensamento de Sócrates de uma educação de adultos, mais humanista e voltada ao indivíduo. Posteriormente, será tratado o surgimento de uma concepção de educação de adultos com pressupostos distintos da educação de crianças e adolescentes, que (re)surge em debate no século XX e toma forças quando a UNESCO, através da sua Comissão Internacional sobre Educação, apresenta propostas educacionais, que se aplicam a todas as faixas etárias e a todos os contextos em que o ser humano vive, convive e age.

Neste sentido, o trabalho situa-se numa zona de 'interface' entre o surgimento da educação de adultos, por volta do século V a.C., e o modelo atual, com base nos pilares educacionais propostos pela UNESCO. Todavia, ao investigar as relações existentes entre o surgir da educação de adultos e as propostas educacionais contemporâneas, pretende-se identificar, nessa extensa lacuna de tempo, quais teorias e conceitos são influenciados pelo pensamento de Sócrates. Para tal conexão, é necessário criar uma linha do tempo de conceitos, teorias e acontecimentos ao longo da história da educação, em momentos e contextos diversos, estabelecendo como base o pensamento socrático, para que, através destes registros históricos, se possa refletir sobre a sua influência nos pressupostos da educação de adultos e ao longo da vida.

Problema e sua relevância

No campo da filosofia e da história da educação de adultos, são poucas as investigações cujo foco seja a influência do pensamento socrático, nos princípios e práticas de outros importantes pensadores. Neste sentido, o problema central desta investigação centra-se em interpretar as obras de diversos pensadores que, de alguma forma, tenham sido influenciados, mesmo que indiretamente, pelo pensamento socrático, com o intuito de buscar nestes trabalhos, indícios de um provável modelo educacional concebido e operacionalizado por Sócrates durante a Antiguidade Grega e que tenha persistido no decorrer dos séculos. Visto que Sócrates nada escreveu, ou, se escreveu, não deixou registro algum, buscaremos, nesta investigação, criar uma linha do tempo, entre o século V a.C. e o século XXI, no intuito de encontrar as possíveis influências de Sócrates ao longo desse período e, de um modo particular, na educação contemporânea de adultos.

A linha do tempo que pretendemos trilhar nesta investigação, até então, pouco estudada, percorre por mais de dois milênios, portanto, é extensa e com diversos acontecimentos históricos, dentre eles o surgimento dos colégios e universidades, a mudança de pensamento da sociedade moderna, os inúmeros conflitos e guerras, a criação de associações e eventos sobre o tema, assim como as diversas teorias e metodologias que surgem, no decorrer dos séculos, sobre a educação de adultos. Diremos, ainda, que nosso maior desafio é identificar quais pensadores, filósofos, teólogos e educadores, que tenham recebido, de certa forma, influência socrática, assim como, quais são aqueles que seguem um caminho bem distinto do pensamento socrático quando a temática é a educação de adultos.

Neste horizonte de compreensão, os pilares e os caminhos que se buscam para a educação de adultos do século XXI, podem já ter sido percorridos, tendo tido início na Antiguidade Grega, período

clássico da história ocidental, no qual além de Sócrates e Platão, viveram importantes pensadores, dentre eles os sofistas, que buscavam, cada um à sua maneira, desenvolver capacidades e virtudes em seus aprendizes. Por fim, consideramos que, a beleza desta investigação se concentra em identificar a linha do tempo da influência socrática na educação de adultos, que se perpetua através de seus seguidores e, ainda, identificar os caminhos paralelos que se criam, que num primeiro momento conflitam com o pensamento socrático, mas que colaboram para a formação do modelo atual de educação de adultos.

Objetivos

Este trabalho de investigação, tem como objetivo geral ou problema de investigação identificar as relações entre o pensamento socrático e os princípios teóricos e práticos que orientam a atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida, procurando evidenciar, através das relações existentes, que os fundamentos da educação de adultos radicam nos princípios da filosofia socrática, contribuindo, assim, para uma fundamentação filosófica deste campo da educação.

Para atender este objetivo geral, procuramos desdobrá-lo em objetivos específicos que facilitem o acesso a essa compreensão, norteando o trabalho do seguinte modo:

- Compreender as práticas educacionais no período pré-socrático e as mudanças que ocorreram durante o século V a.C., com o surgimento dos sofistas e da filosofia socrática;
- Identificar as principais influências de Sócrates nas ideias educacionais de Platão e, compreender como a filosofia platônica idealizou o que seria um primeiro modelo de educação de adultos;
- Identificar na linha do tempo entre a Antiguidade Grega e o final da Idade Moderna pensadores e acontecimentos que, de algum modo, se inspiram e dão continuidade à filosofia educacional socrática e platônica
- Explorar as teorias educacionais de Alexander Kapp, Eduard Lindeman, Eugen Rosenstock, Malcolm Knowles e outros educadores, enquanto contributos para o (re)surgir da educação de adultos no séc. XX;
- Identificar nas propostas educacionais para os séculos XX e XXI, apresentadas nos relatórios da UNESCO, conceitos e pressupostos da filosofia educacional socrática e platônica, promotores de fundamentação da educação de adultos como um campo específico da educação;

- Compreender as conexões existentes entre o pensamento socrático e as propostas educacionais contemporâneas de educação de adultos e ao longo da vida.

De acordo com os objetivos central e específicos, este trabalho afigura-se como um começo para algo mais profundo, que requer devida atenção por parte da sociedade acadêmica, por se tratar de uma temática ainda pouco discutida, mas que ao levantar questões e encontrar respostas, pode trazer uma nova visão para a educação de adultos e ao longo da vida.

Metodologia

A partir do objetivo de identificar quais as relações teóricas e práticas entre o pensamento socrático e os modelos contemporâneos de educação de adultos, tendo em atenção o quadro teórico escolhido, bem como as questões a que se pretende responder e as condições disponíveis para a implementação desta investigação, optou-se pela metodologia de natureza eminentemente qualitativa.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão da dinâmica das relações sociais. De acordo com Minayo (2010), a investigação qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa acontece em ambientes naturais e demanda uma participação ativa do investigador, bem como, emerge do processo de investigação em vez de ser preestabelecida, o que pode levar a redefinições durante o processo.

No sentido de atingir uma maior abrangência e compreensão do nosso objeto de estudo, a metodologia de pesquisa proposta para este trabalho assentou numa abordagem qualitativa, interpretativa/hermenêutica com base nos seguintes procedimentos técnicos de investigação:

- Pesquisa bibliográfica de material elaborado por diversos autores sobre as temáticas principais: filosofia socrática e educação de adultos. As fontes de pesquisas foram livros, artigos, ensaios, teses, dissertações, entrevistas publicadas e documentos correlatos, em busca de identificar as informações factuais que nos permitiram aumentar os conhecimentos a respeito do objeto central deste estudo.
- Observação heurística com o propósito de recolher e estudar os dados filosóficos, sociais e políticos que influenciaram as ideias educacionais de Sócrates e conseqüentemente de seus seguidores, visando descobrir quais são as influências do pensamento socrático na história da educação de adultos. O procedimento em questão foi feito através da análise

histórico-fenomenológica interpretativa (Smith, 1996) e de uma abordagem hermenêutica (Schmidt, 2012), em busca de aprofundamento e compreensão da temática do nosso estudo.

Organização do trabalho

No capítulo primeiro — **A Educação na Grécia Antiga**, apresenta-se o surgir de um modelo pioneiro de educação de adultos, em Atenas, por volta do século V a.C. Devido à intensa atividade intelectual e artística em Atenas, muitos oradores, pensadores e retóricos surgem com propostas e ideologias para novas formas de ensino, portanto, busca-se identificar dentre estes, quais eram adeptos, seguidores e críticos da filosofia socrática e quais fizeram oposição ao pensamento de Sócrates. Pretende-se, ainda, identificar os movimentos filosóficos que surgem nesta época, com ênfase ao movimento sofista.

No capítulo segundo — **Sócrates**, foca-se na formação do pensamento socrático, centro desta investigação. Busca-se conhecer a vida do filósofo ateniense, dando atenção especial aos registros sobre sua formação, assim como, relatos de teorias e práticas educacionais que tenham feito parte de seus ensinamentos na Antiguidade Grega. Pretende-se, ainda, identificar quais são os comportamentos padrão que nos levem a compreender se Sócrates utiliza, ou não, algum método educacional, bem como, pretende-se identificar se a filosofia socrática influencia, de alguma forma, o sistema educativo ao longo da história da educação de adultos.

No capítulo terceiro — **Platão**, abordam-se os acontecimentos históricos sobre a vida de Platão, filósofo ateniense considerado como o principal discípulo de Sócrates e responsável por registrar, através de diálogos, os feitos socráticos durante a Antiguidade Grega. Faz-se, ainda, referência ao surgir da Academia de Platão, com o objetivo de analisar as prováveis teorias e métodos educacionais utilizados, assim como, quais os principais estudantes desta instituição considerada por muitos autores como sendo a primeira universidade ocidental para adultos. Por fim, pretende-se identificar a influência de Sócrates durante o Médio Platonismo (I a.C. – II d.C.) e Neoplatonismo (a partir do séc. III d.C.).

No capítulo quarto — **A Influência de Sócrates e Platão na Educação Medieval**, analisa-se de que forma a filosofia socrática é continuada no decorrer dos séculos e, ainda, qual a influência de Sócrates e Platão durante a educação medieval, com o intuito de reconhecer quais pensadores, eventos e instituições são responsáveis por perpetuar o pensamento destes dois filósofos. Observa-se,

neste capítulo, que a escrita convoca autores vários que debatem ideias e conceitos sobre a educação de jovens e adultos na Idade Média, principalmente após o surgimento das universidades medievais.

No capítulo quinto — **A Educação de Adultos na Idade Moderna**, apresentam-se os principais educadores que continuam, de alguma forma, a aplicação do pensamento socrático durante a Idade Moderna. Pretende-se, ainda, identificar quais são os feitos educacionais durante este período, como o surgir dos colégios no século XVI, que impulsiona as teorias e práticas pedagógicas direcionadas para a educação de crianças e adolescentes. Numa época de altos e baixos na educação de adultos, será pertinente investigar por que motivo a filosofia socrática ‘adormece’ no século XVII, dando lugar a novos pensamentos, numa época em que a sociedade volta suas atenções para uma educação prática, que prepara o indivíduo para o trabalho nas indústrias. Por fim, busca-se compreender o impacto das guerras e conflitos que abalam fortemente a educação de adultos, sobretudo as universidades.

No capítulo sexto — **O (Re)Surgir do Debate sobre a Educação de Adultos**, inicia-se com uma observação detalhada sobre o despertar de novas metodologias e práticas educacionais, com destaque para os métodos que buscam inspiração no pensamento socrático. Seguindo uma sequência, que nos parece a mais natural, nos dedicamos à análise das obras e teorias educacionais de Alexander Kapp, Eugen Rosenstock, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles, autores fundamentais para o ressurgir do debate sobre a importância da educação de adultos do século XX.

No capítulo sétimo — **Sócrates e a Educação Contemporânea de Adultos**, busca-se identificar as associações e instituições de ensino, que encontram na filosofia de Sócrates, princípios que colaboram para um modelo atual da educação de adultos. Pretende-se analisar a influência de Sócrates no surgir das associações e de eventos internacionais voltados para a educação de adultos e, ainda, analisar as propostas atuais promovidas pela UNESCO, com o objetivo de atender às necessidades de educação-aprendizagem da sociedade, em formato equivalente ao que ocorreu na Antiguidade Grega, quando surgiram em Atenas os primeiros modelos de educação formal para os adultos, na intenção de atender às demandas de educação-aprendizagem da época. Por fim, este capítulo apresentar-nos-á, de modo sucinto, uma reflexão sobre as semelhanças entre a educação no séc. V a.C. e as concepções teóricas e práticas dos modelos contemporâneos da educação de adultos e ao longo da vida.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Neste capítulo pretende-se identificar como era a educação oferecida na Grécia Antiga, mais precisamente, em Atenas, cidade em que viveu Sócrates e outros importantes filósofos. Os séculos V e IV a.C. serão centrais para este capítulo, pois, entende-se que este período se torna uma forte referência para diversas ações educacionais que vieram a ocorrer nos séculos posteriores, visto que, é nesta época que o homem passa a indagar quem ele é e, assim, busca uma educação ao longo da vida. Busca-se, neste capítulo primeiro, identificar semelhanças entre o pensamento socrático e as demais escolas filosóficas que surgem nesta época. Com isso, será possível perceber quais são os pensadores da Antiguidade Clássica que buscam em Sócrates uma certa inspiração, assim como, quais são aqueles que se tornam críticos e apresentam ideias opostas, principalmente na questão da formação do indivíduo. Pretende-se, ainda, identificar a proposta educacional do movimento sofista, protagonizado por Protágoras, Górgias, Hípias e Pródico que, num contexto histórico situado são, possivelmente, os primeiros professores de adultos, que iam de cidade em cidade oferecendo ensinamentos em troca de compensações financeiras. Portanto, será fundamental identificar e refletir sobre as práticas educacionais da época, bem como, entender como os sofistas ofereciam seus serviços e quais as suas ideologias de ensino.

1.1 O emergir de uma concepção de educação de adultos

O modelo atual da educação ocidental tem fortes influências da Grécia Antiga, lugar e época de contribuições importantes para a cultura, filosofia e o despertar da democracia. Como nota Monroe (1988), a educação sempre esteve presente na história da humanidade, mesmo que em formas mais simples nas sociedades primitivas, porém, entre os séculos VI e IV a.C., se iniciam alguns movimentos intelectuais em Atenas, principal cidade-estado (*pólis*), que, na visão de Lesky (1995), obtiveram efeitos que permanecem no sistema educacional até os dias de hoje.

Atenas, que durante toda a sua história, experimenta diversos regimes políticos, como o monárquico, oligárquico e aristocrático, adota ao final do período Arcaico uma política democrática, que dura quase todo o período Clássico, tendo como principal característica a participação direta do cidadão ateniense (Rosset, 2008). Nesta época, aquele que fosse filho de pai ateniense, nascido homem e atingisse a maioridade de 21 anos, adquiria três fundamentais direitos democráticos: liberdade individual; igualdade a todos os cidadãos perante a lei; falar na assembleia.

Tendo em conta a literatura analisada (Castle, 1961; Jaeger, 1995; Lesky, 1995; Mariás, 2004; Monroe, 1988; Reale, 1990; Rosset, 2008), entendemos que o modelo político que surge na antiguidade grega é propulsor de uma nova forma de pensar e de encarar a educação, despertando, no cidadão comum, o interesse por saberes teóricos e práticos que, até então, não eram almejados. De acordo com Jaeger (1995), “foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens” (p. 337). A ideia da educação ateniense pode ser entendida como um grande passo para a valorização do conhecimento, afinal, “era a primeira vez que o aspeto intelectual do homem se situava vigorosamente no centro” (Jaeger, 1995, p. 341).

Contudo, há que ressaltar que os registros históricos referem que os atenienses não foram os primeiros a valorizar a importância do conhecimento, visto que herdaram de povos orientais alguns saberes científicos como, por exemplo, as cognições astronômicas dos babilônios e o conhecimento matemático-geométrico dos egípcios (Reale, 1990). Lembramos, ainda, que os primeiros filósofos gregos, durante o período pré-socrático, voltam suas reflexões para essa linha de sabedoria mais científica e naturalista, como acontece com Tales de Mileto e a geometria; Pitágoras e os números; Anaximandro e a astronomia, e Anaxímenes que se dedica especialmente à meteorologia.

Os filósofos pré-socráticos são conhecidos na história da educação como aqueles que se dedicam aos estudos do *cosmos*, *physis*, *arché* e *logos*. De acordo com Barnes (2003), de maneira racional e científica, os filósofos pré-socráticos estudam o universo e seu arranjo ordenado (*cosmos*), assim como a natureza das coisas e a forma como elas se desenvolvem (*physis*). Estudam, ainda, o princípio (*arché*) e a razão (*logos*) das coisas.

Importa, então, perceber que os movimentos filosóficos gregos, que aqui trataremos como principais vertentes da história da educação de adultos, tanto o movimento sofista quanto o movimento socrático, foram protagonistas da filosofia humanista, que se diferencia dos movimentos jônicos, eleatas, pitagóricos e pluralistas, pertencentes a uma filosofia naturalista, com atenção mais voltada à fonte e origem de todas as coisas, aplicando o método científico como a única forma de investigar.

Convocando novamente Reale (1990), diremos que os sofistas e, sobretudo Sócrates, se destacam na história da filosofia e, também, da educação de adultos, cada qual com seu contributo, por serem os primeiros a procurar determinar a essência do homem, pois “[...] operaram uma verdadeira revolução espiritual, deslocando o eixo da reflexão filosófica da *physis* e do *cosmos* para o homem e aquilo que concerne à vida do homem como membro de uma sociedade” (p. 73).

Em paralelo ao surgimento destes movimentos humanistas, em processo gradual e recorrendo aos novos direitos que a democracia lhe proporciona, o cidadão grego passa a indagar quem ele é e qual o seu papel numa nova sociedade civil e urbana. A nova constituição de Atenas em 508 a.C., proposta por Clístenes, possibilita aos cidadãos gregos o direito ao voto e a ocupação nos mais diversos cargos que, em tese, não dependem mais de classes sociais. Com o advento da democracia e com a oportunidade de ocupação de cargos políticos, em primeiro plano, surge a figura do homem que fala bem, direcionando o interesse do cidadão para a realidade civil e, para o próprio homem (Mariás, 2004).

Tais mudanças políticas que acontecem durante o século V a.C., ainda mantêm o indivíduo subordinado ao Estado, mas de acordo com Gal (2004), o cidadão ateniense passa a desenvolver mais livremente as suas faculdades, indo em busca da evolução de sua personalidade e apresenta uma preocupação maior pela sua formação. Jaeger (1995) corrobora esta ideia ao mostrar que um novo saber, mais intelectual e prático, passa a ter força na formação do homem grego, fazendo com que a ideia de educação se torne necessidade do Estado, despertando interesse até no mais simples cidadão ateniense, mesmo que em um primeiro momento ainda não tivesse acesso a ela.

Neste mesmo século, por volta de 460 a.C., Péricles, filho do político Xantipo, assume a liderança do partido democrático e se torna soberano em Atenas, sendo a principal figura política durante uma época que ficou marcada pelo apogeu da Grécia Antiga. O novo líder é responsável por impulsionar as atividades intelectuais e artísticas em Atenas, fazendo com que surjam diversos oradores, pensadores e retóricos com propostas educacionais direcionadas ao desenvolvimento do cidadão ateniense, que opta, a partir de então, por fazer parte da vida pública. Com tal mudança cultural, aquele que passa a se interessar pela política sente a necessidade de desenvolver novas habilidades como, por exemplo, falar bem diante das assembleias e convencer seus interlocutores (Reale, 1990).

De acordo com Cubberley (2005), os atenienses desta época, quando comparados à antiga civilização grega, em geral, são mais imaginativos, versáteis, flexíveis e dotados de rara capacidade intelectual. Tal mentalidade, faz com que Atenas receba de braços abertos os novos pensadores e suas propostas culturais. Neste período, surgem grandes feitos na arte, filosofia, literatura e ciência, que se comparados ao momento de desenvolvimento da civilização do mundo, não seria exagero algum considerarmos a civilização ateniense como um povo intelectualmente precoce.

Bluedorn e Bluedorn (2016) afirmam que “na mente de muitos, Atenas é a mãe do que há de melhor no mundo em matéria de educação — tanto antiga quanto moderna” (p. 24). Contudo, há que

ressalvar que antes da época periclesiana, os atenienses já possuíam um modelo de educação, que veio a sofrer adaptações por razão das mudanças culturais e, principalmente, pelo aumento da civilização local no século V a.C.

Nas estimativas mencionadas por Amemiya (2007), na era de Péricles, o número de habitantes em Atenas chegou a cerca de 300.000 habitantes, sendo 180.000 cidadãos, 50.000 estrangeiros residentes (*metecos*) e 70.000 escravos. Nesta época, os filhos dos estrangeiros recebiam a mesma educação dos filhos dos atenienses, ainda que estes não tivessem a maioria dos direitos democráticos, como adquirir terras e ter o casamento reconhecido pelas leis de Atenas (Rosset, 2008).

A antiga educação ateniense, que surge durante o período pré-socrático, é dividida em 4 estágios, sendo que o primeiro estágio inicia no nascimento do cidadão e o último estágio finaliza aos 20 anos, quando o indivíduo atinge a fase adulta. O primeiro estágio vai até os 7 anos e a educação é feita em casa, pela família. No segundo estágio, que dura até os 14 anos, os jovens aprendem música, gramática e realizam exercícios físicos para preparar o corpo e a mente.

A partir do século VII a.C., a ginástica é conduzida pelo pedótriba (*paidotribes*), que educa as crianças e os jovens atenienses, através das atividades físicas, normalmente realizadas no ginásio (*gymnasium*) ou na palestra (*palaestra*). A música, desde o século VI a.C., é ensinada pelo citarista (*kitharistés*), que transmite conhecimentos sobre canto e execução musical. No século V a.C., com influência de Protágoras, que conheceremos como o 'primeiro sofista', a gramática passa a ser ensinada pelo didáscalo (*didáskalos*) ou pelo gramatista (*grammatistés*), responsáveis por ensinar a leitura e a escrita aos jovens atenienses (Ferreira, 2010).

Dos 14 aos 18 anos, num terceiro estágio, nem todos permanecem nos estudos, uma vez que isso depende das possibilidades econômicas de cada família. Após o jovem receber uma instrução básica e inicial, os atenienses que não permanecem nos estudos, seguem a profissão de seus pais, seja como camponeses, artesãos ou nos pequenos comércios (Ferreira, 2010). Aqueles que continuam a frequentar os ginásios e as palestras, recebem uma formação mais aprofundada.

Castle (1961) afirma que neste terceiro estágio, os jovens atenienses, normalmente de classe alta, são guiados por anciãos que os conduzem a uma formação de cidadania, com ensinamentos sobre as leis da cidade, visitando os tribunais, ouvindo e discutindo sobre política, com o objetivo de fazer com que compreendam a vida cívica e suas responsabilidades.

Under the supervision of their elders these older boys were introduced to the civic and cultural life of their city. They were made to learn their city's laws, they were

taken to the law courts, they listened to the political discussions of their elders, they attended the finest productions of a great dramatic tradition, and mixed in the teeming and vivid life of the public places. Thus, for their good, and sometimes for ill, the more favored Athenian youth were introduced to the ferment of ideas, to their noblest literary and architectural monuments, and to the practical affairs of a vital people. (Castle, 1961, p. 47)¹

Num último estágio, conhecido como *efebia* (juventude), é transmitida uma espécie de instrução militar ao jovem (*efebo*), antes da sua entrada na vida adulta. Conforme Cambi (1999), é feita uma inscrição na região em que vivem (*demo*) e após aprovação pelo senado ateniense, é realizada uma cerimônia que marca a iniciação cívica, moral e religiosa aos deveres e direitos do cidadão, para então, os jovens prestarem o serviço militar durante 2 anos. Neste período, valorizam os cuidados com o corpo, aprendem novas atividades físicas, práticas de guerra, lutas e até mesmo a caça.

Na perspectiva do modelo educativo apresentado, parece estarmos perante um modelo de educação integral que compreende as dimensões intelectuais, físicas e espirituais, com o objetivo de guiar os jovens atenienses a se tornarem bons cidadãos. Mesclando a música, a ginástica e a gramática, busca-se atingir o equilíbrio necessário para uma formação harmônica, preparando os jovens para uma fase adulta. Platão afirma que a preocupação daquele que educa e supervisiona os jovens, é “dirigir em linha reta suas naturezas, sempre em direção ao bem, segundo as leis” (Leis, VII, 809a), ou seja, após tal formação, entende-se que o jovem ateniense está apto a exercer seu papel consciente na sociedade, estando agora à disposição do Estado.

No enquadramento deste modelo educativo, não encontramos uma educação formal voltada aos cidadãos adultos (*enilikos*), mesmo que direcionada para o trabalho, pois, se entendia, nesta época, que as habilidades e as capacidades necessárias se desenvolviam, na prática da profissão, ou, eram herdadas de pai para filho que, normalmente, seguia o ofício da família (Castle, 1961). Conforme destaca Gal (2004), além das habilidades desenvolvidas no trabalho, o cidadão ateniense adulto está envolvido em diversas atividades culturais, como cerimônias e festas religiosas, que geram certas habilidades físicas e sociais através da dança, do canto, do teatro, da luta, dos jogos e de tantos outros costumes.

¹ “Sob a supervisão de seus anciãos, esses meninos mais velhos foram apresentados à vida cívica e cultural de sua cidade [...] eles foram levados aos tribunais, ouviram as discussões políticas, assistiram as melhores produções de uma grande tradição dramática e misturaram-se na vida ávida e vívida dos lugares públicos. Assim, para o bem deles, e às vezes para o mal, os jovens atenienses mais favorecidos foram introduzidos à fermentação de ideias, aos nobres monumentos literários e arquitetônicos, e aos assuntos práticos de um povo vital.”

Por volta do século V, durante a era de Péricles, as habilidades artísticas e sociais despertam mais interesse do que as habilidades manuais, aquelas voltadas ao trabalho no campo e no comércio. Nas palavras de Marques (2009), “os cidadãos livres passaram a dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando o trabalho manual e comercial. As mulheres também passaram a participar da vida cultural” (p. 14). Surge, então, uma nova concepção de educação de adultos, com forte influência da política e da filosofia, dois fortes pilares que estruturam a mudança ocorrida em Atenas, durante a antiguidade grega.

Diremos que uma concepção de educação de adultos emerge assim que os atenienses adotam um sistema de *Paideia* (educação integral), tendo sua estrutura em duas vertentes: *ethos* (caráter moral) e *areté* (virtude). Enquanto a primeira apresenta os laços que atam os atenienses aos objetivos institucionais de Atenas, a segunda diz respeito aos conhecimentos e habilidades que o cidadão deve possuir para enfrentar, com excelência, as exigências da vida cotidiana (A República, 424a, Protágoras, 326a; Isócrates, Areopagiticus, 44-5).

Para Turley (2018), a paideia grega faz referência a um novo projeto educacional, que inicia o cidadão em uma cultura que surge durante o século V a.C. Neste caso, a nova cultura ateniense é voltada ao descobrir do ser humano e da introdução de pensamentos democráticos e filosóficos que passam a ser pilares importantes na sociedade da época. Nesta perspectiva, entendemos que a nova proposta política e filosófica, de reconhecer o cidadão ateniense como parte da sociedade pensante, faz com que surja uma educação mais humanista, que segundo Cambi (1999) “visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que, todavia, não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho” (p. 86).

A nova educação em Atenas, bem como o sistema político adotado por Péricles, a democracia, serve para todo indivíduo considerado como cidadão ateniense, agora sem restrição de idade, o que nos faz ter contato com um primeiro modelo de educação continuada e ao longo da vida. A nova educação ateniense, voltada para o desenvolver dos indivíduos, resulta em novos saberes como, por exemplo, o direito e a justiça, que tomam proporções maiores na antiguidade romana, mas é a filosofia que marca esse momento de renovação do pensamento e impulsiona o surgir da educação de adultos.

Todavia, destacamos que tal renovação de pensamento, não acontece de imediato, e sim, é preciso todo um trabalho de reflexão que se inicia ainda no período pré-socrático com as escolas filosóficas, desde os jônicos (Tales de Mileto, Anaximandro, Anaximenes e Heráclito), os pitagóricos (Pitágoras, Alcmeão, Filolau e Arquitas), os eleatas (Xenófanes, Parmênides, Zenão e Melisso), os ecléticos (Diógenes e Arquelaus) e mais tarde com os pluralistas (Anaxágoras, Empédocles, Lêucipo e

Demócrito), cada qual, com seu contributo para uma nova era no desenvolvimento da antiga sociedade grega.

Tanto Jaeger (1995), como Ferreira (2010), referem que num estado democrático, onde as assembleias públicas e a liberdade das palavras fazem com que a oratória se torne indispensável, os atenienses passam a seguir um currículo que mescla educação e cultura, visando a formação do homem integral, desenvolvendo agora as capacidades intelectuais e sociais, deixando de lado um pouco a preparação física que antes era tão valorizada pelos gregos. A participação nas questões políticas, gera uma competição natural em busca de novos saberes, que “exigia uma preparação intelectual cada vez mais acentuada e fez surgir a necessidade de uma formação escolar para além da adolescência” (Ferreira, 2010, p. 35).

Como em uma espécie de meritocracia, Péricles declara que os méritos de uma vida pública não deveriam vir do nascimento ou da riqueza, como acontecia até aquela época, e sim das habilidades e dos talentos individuais, o que faz despertar no cidadão comum o interesse em querer falar bem e adquirir os dotes oratórios e dialéticos. Sendo assim, por influência pericleana, Atenas deixa de vez o modelo autoritário e passa a organizar a civilização de forma a proporcionar um sentimento de igualdade entre os cidadãos, possibilitando que a política estivesse aberta a todos os talentos (Petit, 1976).

A esse respeito, observamos no estudo de Luciano Rosset (2008), *‘A Democracia Ateniense: filha de sua história, filha de sua época’*, que Péricles aumenta as remunerações pelas funções públicas (*mistoforia*) em Atenas, o que desperta ainda mais a atenção do cidadão em relação à política, dependendo apenas de seus esforços para participar do novo modelo político. De acordo com Rosset (2008), “o cidadão ateniense exercia a cidadania diretamente, isto é, sem mediação, sendo ao mesmo tempo, eleitor e político” (p. 205). A questão é que para exercer essa segunda função, é preciso adquirir novos saberes em áreas não exploradas até então, fato que conduziu Atenas a abrir as portas para novas propostas educacionais.

Ao resgatarmos as contribuições de Reale (1990), neste novo cenário educacional ateniense, busca-se a formação cultural do homem adulto, entendendo que após a instrução básica recebida durante a infância, chega o momento de dedicar-se a temas mais humanistas como a ética, a política, a retórica, a arte, a língua, a religião e a própria educação. Tal necessidade não surgiu por acaso, e sim porque o cidadão passa a ter contato com as reuniões na *ágora* (praça pública), assim como, passa a frequentar as assembleias populares e os tribunais atenienses e, em consequência, começa a valorizar as capacidades oratórias e comportamentais.

Em suma, além de um novo sistema educacional, surge também a necessidade de novos educadores, competentes e dispostos a atender o interesse da civilização ateniense pelas novas artes e saberes. As portas se abriram para os intelectuais, retóricos, filósofos, oradores e quaisquer outros que admitiam saber ensinar e desenvolver as capacidades necessárias para o cidadão poder inserir-se nessa nova etapa que Atenas vivia, tendo atingido no século V a.C. a supremacia no campo político, liberal e econômico. Tal oportunidade, foi um dos motivos para que o movimento sofista voltasse suas atenções para a Grécia Antiga e iniciasse suas atividades para atender os novos interesses da sociedade.

1.2 O movimento sofista

Atenas, através da iniciativa de Péricles, abre suas portas para que diversos movimentos filosóficos e culturais migrem até à cidade-estado e apresentem suas propostas e ideologias aos atenienses. Um deles, considerado como fundamental para o emergir da educação de adultos, foi o movimento sofista. De acordo com Platão (Protágoras, 312b-315d), os sofistas (*sophista*), como eram chamados aqueles que detinham uma sabedoria (*sophia*), são os primeiros a tirar proveito da necessidade de um novo modelo de educação aos jovens e adultos. A antiga educação aristocrática, baseada no conhecimento dos poetas antigos, não correspondia mais às necessidades de uma *pólis* democrática, visto que, como percebemos, o cidadão ateniense passa a almejar novos espaços na sociedade, em específico na política.

Tal como verificamos, as mudanças políticas em Atenas fazem com que a cidadania passe a estar agora aberta a todas as classes sociais, e não somente restrita a uma elite, assim, o ateniense em sua fase adulta, passa a frequentar as assembleias, ouvir debates e julgamentos, despertando interesse pelos assuntos públicos e mais propenso a aceitar novas ideias. Fosse nas ruas, no mercado, no teatro ou nas praças públicas, a capacidade de discursar começa a ser valorizada, fazendo com que novas áreas do saber sejam destacadas e, conseqüentemente, estudadas, como é o caso da retórica e da oratória. Segundo Pessanha (1991), essas duas artes beneficiam os interesses e as necessidades dos homens que buscam provar um determinado ponto de vista, ou seja, aqueles que buscam falar bem e convencer seus interlocutores.

Consideramos que, pela primeira vez na história, o cidadão comum volta as suas atenções aos conhecimentos e habilidades sociais, com ênfase ao campo político, recebendo, por exemplo, instruções em persuasão e argumentação. Cubberley (2005), afirma que na nova educação ateniense, o jovem adulto aprende a se portar em público, estuda a formulação de frases e a escolha das

palavras, buscando assegurar o efeito retórico em seus futuros discursos. Para esse aprendiz, é proposto o estudo da lógica, da política, crítica literária, ética, história e tantas outras áreas, fundamentais para quem almejasse um destaque na nova sociedade intelectual de Atenas.

De acordo com Castle (1961), *“the new trends in Athenian education were the result of two quite different but related causes. The first was a shift of emphasis in social and political ambition; the second was the appearance in Athens of the sophists.”*² (p. 49). De acordo com Jaeger (1995), os sofistas oferecem aquilo que os atenienses estavam em busca, ou seja, a “transmissão de um saber enciclopédico e a formação do espírito nos seus diversos campos”, sendo que o espírito neste caso, é definido pelo autor como sendo: “o órgão através do qual o homem aprende o mundo das coisas” (p. 342).

Guthrie (1971) considera que o saber dos sofistas é prático, quer nos campos de conduta, quer nas artes técnicas, e que embora o sofista alterne o conteúdo ensinado, parece ser sempre orientado para o âmbito profissional. A educação sofista transmite técnicas e práticas, sem muitas teorias ou conceitos, e é desenvolvida fora do ambiente escolar, muitas vezes acontece na própria residência dos alunos. É um ensino pragmático, totalmente itinerante, remunerado e transmitido de maneira *top-down*.

Ao oferecer seus conhecimentos, o sofista estabelece um currículo de estudos e diz ser capaz de transmitir o saber aos seus ouvintes, para que estes tenham uma brilhante carreira política (Ferreira, 2010).

The means they used to this end was to teach dialectic, the art of persuasion, how to win an argument; and then rhetoric, how to speak effectively in a world where the spoken word so potently shaped opinion; and they invented many oratorical tricks, shortcuts, and mnemonic devices to this end. (Castle, 1961, p. 53).³

Como é possível percebermos em Platão (Apologia, 19e-20a) e em Isócrates (Antidosis, 3), a principal instrução do movimento sofista é voltada para a arte de falar bem e convencer, vencendo o opositor através da argumentação, seja esse um ser isolado ou pertencente a um grupo social. Nas palavras de Bury (1975),

² “a nova tendência na educação ateniense foi o resultado de duas causas bastante diferentes, mas relacionadas. A primeira foi uma mudança de ênfase na ambição social e política; a segunda, foi a aparição em Atenas dos sofistas”

³ “O meio que usaram para esse fim foi ensinar a dialética, a arte da persuasão, como ganhar uma discussão; e depois a retórica, como falar eficazmente em um mundo onde a palavra falada moldava a opinião com tanta força; e eles inventaram muitos truques oratórios, atalhos e dispositivos mnemônicos para esse fim.”

The power of clearly expressing ideas in such a way as to persuade an audience, was an art to be learned and taught. But it was not enough to gain command of a vocabulary; it was necessary to learn how to argue, and to exercise one's self in the discussion of political and ethical questions. (Bury, 1975, p. 241).⁴

Neste sentido, a preocupação sofista está muito mais com a vida e a prática de uma atividade, do que com a ciência, ofertando, como destaca Platão (Protágoras, 317b), saberes práticos na arte política (*techné politike*), tornando os homens capazes de intervir com êxito nas diversas situações correntes da vida, no plano doméstico e no plano público, não só através das palavras proferidas, mas também através de suas ações.

Platão afirma (Hípias Maior, 285 b-e; A República, 598 c-d; Hípias Menor, 368 b-c) que o sofista, em especial Hípias, não é professor de um único saber e que, se fosse esse o caso, os seus aprendizes teriam a possibilidade de aprender todos os saberes da época. Neste sentido, Valverde (1987) destaca que “nem vilões, nem heróis, homens de seu tempo, o que os sofistas fazem é tentar acumular conhecimentos e técnicas sobre as mais variadas atividades humanas, que se diversificam cada vez mais, mesmo que isso signifique ser superficial” (p. 46).

No diálogo platônico Protágoras (318e), o sofista Protágoras observa que os discípulos dos sofistas escolhem o que querem aprender, normalmente no campo da oratória, e dali saem melhores do que quando iniciam o aprendizado com seus mestres. As referências estudadas nos apontam que os mestres sofistas oferecem aos jovens atenienses uma espécie de continuação dos estudos básicos, voltada ao desenvolvimento intelectual e não mais ao físico, o que, até então, é prioridade na educação da Grécia Antiga.

Jaeger (1995) refere que os discípulos dos sofistas são “conduzidos a um novo tipo de saber técnico” (p. 351), através de “processos de ensino e dos objetivos de cada um dos seus representantes principais” (p. 355), ou seja, o modelo de educação da escola sofista é voltado ao desenvolvimento do indivíduo, através de técnicas e métodos de ensino que variam de acordo com os saberes de seus mestres.

O ateniense aceita esse novo modelo de educação e passa a se preparar para os novos desafios de Atenas, buscando a formação particular (A República, 600c), ofertada por um novo grupo de professores, que se auto intitulam detentores de saberes práticos, postura que veio a receber

⁴ “o poder de expressar ideias claramente, de forma a persuadir seus ouvintes, era uma arte a ser aprendida e ensinada. Mas não bastava adquirir domínio do vocabulário, era necessário aprender como argumentar, e exercitar-se na discussão de questões políticas e éticas.”

diversas críticas, principalmente de Sócrates, no diálogo platônico Eutidemo, quando o filósofo ateniense afirma que os sofistas se consideram os mais sábios de todos os homens.

Sobre estes também eu ia agora mesmo falar. Pois, estes são, Critão, aqueles que Pródico chamava de fronteira entre um filósofo e um político, mas que creem ser os mais sábios de todos os homens e, além de ser, creem que também são assim considerados junto à maioria. (Platão, Eutidemo, 305c).

Mesmo com as críticas feitas por Sócrates e, posteriormente, por Platão, Xenofonte, Isócrates, Aristóteles e tantos outros pensadores, entendemos que os sofistas foram importantes para o surgir de um primeiro formato da educação de adultos. Importa-nos, então, identificar quais os métodos e conceitos utilizados pelo movimento sofista, para compreender de que forma os sofistas colaboraram com este novo modelo educacional de Atenas. Assim como, nos importa identificar e explorar quais são as principais diferenças entre o modelo educacional defendido pelos sofistas daquele que chamaremos de modelo educacional socrático.

Trataremos aqui, exclusivamente, da primeira geração de sofistas, formada por Protágoras de Abdera, Górgias de Leontinos, Hípias de Élis e Pródico de Ceos, responsáveis por iniciar o movimento sofista e influenciar um grupo significativo de intelectuais que seguiram seus passos nas instruções práticas. Dentre os principais discípulos, pertencentes a uma segunda geração da escola sofista, encontramos Crítias, Trasímaco, Calicles, Licofrão e Antístenes, sendo que esse último inicia seus aprendizados com Górgias e, após alguns anos, se torna um discípulo de Sócrates (Reale, 1990).

1.3 A primeira geração de sofistas: métodos e feitos

Ressalvamos, ao iniciar este subtema, que o objetivo neste âmbito da investigação se centra em encontrar registros sobre os métodos de ensino dos primeiros mestres sofistas, retratando os principais feitos, para que possamos verificar como são as práticas educacionais deste movimento e de que forma influenciam, direta ou indiretamente, a filosofia socrática. Relatamos, ainda, que ao investigar sobre os sofistas, comumente encontramos críticas aos seus ideais, vindas de pensadores como Platão, Xenofonte, Isócrates e Aristóteles, percepções que utilizaremos como referências, entretanto, sem desconsiderar as referências sobre os feitos positivos relatados por tantos outros pensadores e historiadores antigos.

Começamos por entender que os sofistas, de acordo com Kerferd (1980), são referências na arte da oratória e, foram muito procurados pelos atenienses, em duas principais situações: (1) para apresentarem-se em eventos públicos, como foi o caso de Pródico, nos discursos ao Conselho (Hípias Menor, 282c), Hípias nos jogos pan-helênicos, em Olímpia (Hípias Menor, 363c-d), e Górgias nos Jogos Píticos, em Delfos (DK 82B7-9) e também no teatro de Atenas (DK 82A1a); (2) para ensinarem cidadãos interessados na arte política, serviço pelo qual o movimento sofista ficou muito conhecido em Atenas.

Com a possibilidade de frequentar e discursar nos eventos públicos, assim como, de ensinar os atenienses em troca de compensações financeiras, muitos sofistas migram para Atenas, em busca de reconhecimento e de riquezas. É importante destacar que Atenas não foi a única cidade a receber o movimento sofista, no entanto, segundo Dillon e Gergel (2003), mesmo que outras grandes cidades, como a Sicília, fossem consumidoras ávidas dos sofistas, Atenas, durante o século V a.C., era sempre a primeira escolha.

No que se refere ao local de origem dos sofistas, Kerferd (1980) nos diz que vieram de muitas partes do mundo grego, alguns inclusive, viajaram longas distâncias, passando por várias cidades até chegar em território ateniense. Da primeira geração de sofistas, nenhum dos quatro mestres nasceu em Atenas, tendo Protágoras nascido em Abdera (nordeste da Grécia), Górgias em Leontinos (colônia de Cálcis, na Sicília), Pródico em uma ilha ao sudeste, chamada Ceos, e Hípias nascido em Élis, uma região grega situada na costa ocidental do Peloponeso.

Influenciados por Protágoras, Górgias, Hípias e Pródico, outros sofistas buscam em Atenas um local ideal para oferecer seus serviços de instrução em troca de compensações financeiras. A segunda geração sofista, que também migra de diferentes regiões da Grécia, passa a oferecer suas instruções a quem tiver interesse e condições de participar. Diremos que os primeiros mestres do movimento sofista 'abrem as portas' para que diversos outros intelectuais e bons oradores, encontrem em Atenas, ótimas oportunidades de trabalho e, assim, popularizem ainda mais as práticas sofistas.

Os sofistas dirigem suas aulas, quer a grupos pequenos, em rápidos seminários, quer a grupos maiores, em conferências ou exibições públicas — *epideixeis* (Hípias Maior, 282c). Ensinam, também, em casas de patronos, como foi caso de Cális, o homem mais rico de Atenas, que gastou mais dinheiro com os sofistas do que qualquer outro (Apologia, 20a). No que concerne ao que eles tinham para oferecer aos cidadãos atenienses, Platão (Protágoras, 319a) nos diz que era ensinar a respeito dos assuntos de Estado, de modo que os cidadãos atenienses pudessem se tornar uma verdadeira

força de negócios da cidade, tanto como oradores, quanto como homens de ação, ou seja, a se tornarem políticos eficientes e bem-sucedidos.

Em relação ao método de ensino, Kerferd (1980) apresenta alguns modelos que se baseiam em exercícios retóricos sobre um determinado tema definido previamente pelo sofista. Um dos exemplos que nos é apresentado pelo autor, é uma situação retratada por Antífote na *'Segunda Tetralogia: Acusação por Homicídio Acidental'*, durante o treinamento de futuros oradores, que estudam um caso que lhes é apresentado: um rapaz que é atingido acidentalmente por um dardo enquanto estava como espectador num ginásio. A intenção do sofista é que os aprendizes possam praticar o discurso, tanto na posição de acusador, como de defensor, treinando a persuasão, o convencimento em ambas as situações e desenvolvendo habilidades em oratória.

O exemplo citado pode ser considerado um estudo de caso real, técnica muito utilizada até a educação contemporânea de adultos. Diremos ser um caso real, pois, segundo Plutarco (Vidas Paralelas, 36), durante uma atividade de pentatlo, um indivíduo atingiu involuntariamente Epítimo de Farsália, com um dardo, e o matou. Ainda, os registros de Plutarco apresentam uma situação em que Protágoras e Péricles passam um tempo discutindo sobre o ocorrido, tentando chegar a uma conclusão de quem seria culpado pelo acidente, o lançador do dardo ou os organizadores do evento. Neste sentido, diremos que os sofistas parecem buscar situações e fatos, atuais e de conhecimento dos aprendizes, para que, através de um estudo de caso, a lição seja mais bem absorvida.

Como essa forma de ensinar, Górgias, que viveu até os 109 anos, costuma trabalhar a questão prática do discurso, conforme resgata o filósofo e político Cícero, com base nos registros de uma obra perdida de Aristóteles (Cícero, Brutus, 46-47). Na concepção de Górgias, o orador deve praticar o discurso, sendo capaz de aumentar o mérito pelo louvor e diminuí-lo de novo pela invetiva, ou seja, trabalhar a crítica positiva e negativa de um ponto de vista, bem como, deve aprender a refutação e a contra refutação.

Nesse sentido, o ensinamento proposto por Górgias é prático, voltado para o desenvolvimento de habilidades úteis ao cotidiano do orador e é sempre supervisionado pelo sofista, que faz as devidas correções, cobrando de seus aprendizes uma espécie de medida certa no discurso, por acreditar que a arte de discursar é saber não ser longo nem breve, e sim, identificar a medida certa (DK, 84a20). Diremos que Górgias aplica uma espécie de método de ensino baseado em 'aprender fazendo', que posteriormente trataremos nesta investigação como sendo um dos pilares da educação de adultos no século XXI.

Para trabalhar a retórica, Górgias costuma utilizar nos discursos as metáforas, hipérbatos, párisos, catacreses, isocolos, antíteses e as demais figuras de linguagem como parte de uma técnica persuasiva (DK82a2), ficando conhecido como o primeiro a introduzir figuras de estilo rebuscadas. Górgias utiliza a ironia e o gracejo em seus discursos, algo que Sócrates vem a utilizar posteriormente em sua dialética. Górgias acredita, ainda, que um bom orador deve conseguir falar sobre todos os assuntos, ou seja, estar atualizado em diferentes áreas (Filebo, 58a), algo que Hípias faz com propriedade, visto que é considerado como um polímata, por entender de diversos assuntos (Corey, 2002).

Cada sofista acaba por criar um método próprio de ensino, como é o caso de Eveno de Paros (DK 80A26), da segunda geração sofista, que utiliza versos e poesias para ajudar seus alunos a memorizar os conteúdos. Destacamos, ainda, a famosa e eficaz técnica de perguntas e respostas que Protágoras costuma utilizar, e que por essa habilidade veio a receber elogios de Sócrates (Protágoras, 329b; 334e). Além das questões, o sofista de Abdera acredita que a poesia ajuda a compreender as expressões e, utiliza-a para instruir os seus aprendizes (339a).

Curado (2010) afirma que o ensino sofista não pode ser considerado parte de uma escola de pensamento, em virtude da diversidade de temas e dos pontos de vista defendidos. Cada qual ampara suas próprias doutrinas, interesses e os conteúdos que ensinam e, algumas vezes, até podem entrar em conflito com a visão de outro sofista, o que aparentemente não é problema para o movimento sofista. Nesta primeira geração de sofistas, não foi encontrada literatura que referisse alguma troca de experiências entre Protágoras, Górgias, Hípias e Pródico, contudo, os mestres sofistas tinham em comum, nos seus ensinamentos, a questão da exposição oral e de trabalhar, de forma prática, o argumento, sabendo da força que a palavra tem nos discursos.

Górgias, que acredita na força persuasiva da emoção, compara o efeito da fala sobre a alma ao efeito das drogas sobre o corpo:

Assim como diferentes drogas trazem à tona os diferentes humores do corpo — alguns interrompendo uma doença, outros a vida, o mesmo ocorre com as palavras: algumas causam dor, outras a alegria, algumas provocam o medo, algumas instigam em seus ouvintes a ousadia. (Górgias, Encomio de Helena, 32).

De acordo com Wardy (1996), Górgias foi o responsável por desenvolver o senso da ocasião no discurso e o tempo certo para persuadir os ouvintes, algo que pode ter tido influência de Hipócrates,

conhecido como o ‘pai da medicina’, que considera que o bom médico deve identificar o momento oportuno para agir. Tanto Górgias, quanto Hipócrates, tratam o tempo certo de agir como *kairós* que, de acordo com a mitologia grega, é o deus do tempo oportuno.

Protágoras, conhecido como o ‘primeiro mestre’ sofista, desenvolve um método de ensino baseado na apresentação de teses contrárias a respeito de um mesmo tema, as antilogias, com estrutura argumentativa, e baseada na disputa verbal entre professor e aluno (Curado, 2010). Corey (2002) corrobora esta ideia, ao dizer que o mestre sofista, ao ensinar seus discípulos, encena debates formais e introduz uma série de truques argumentativos, que considera como pré-requisitos para uma deliberação correta. Protágoras, assim como Górgias, acredita que sem um forte argumento, o orador será enganado pelos outros ou por si mesmo, portanto, incentiva seus discípulos a praticarem os discursos até que dominem os truques argumentativos necessários.

Pródico, mestre em elaborar discursos, foi um defensor do estudo dos termos e empenhou-se na análise semântica de expressões (Eutidemo, 277e). De acordo com Reale (1990), a técnica de Pródico “baseava-se na sinonímia, ou seja, na distinção entre os vários sinônimos e na determinação precisa das nuances do seu significado” (p. 80). Pródico afirma saber o tempo correto para um discurso, que não deve ser nem longo, nem curto (Fedro, 267b), conceito este, pouco estudado na época e que se torna parte dos ensinamentos deste sofista.

Ainda sobre sua forma de educar os jovens e adultos na Grécia Antiga, parece-nos que Pródico busca desenvolver em seus discípulos os conhecimentos necessários, assim como as habilidades, para que possam discursar com propriedade. Diremos, ainda, que Pródico prioriza as atividades práticas, para que seus discípulos desenvolvam as habilidades necessárias em oratória, mas não deixa de trabalhar o desenvolvimento dos conceitos, ou seja, está a trabalhar o equilíbrio entre a teoria e a prática, método que se torna essencial para a educação de adultos contemporânea.

Destacamos, ainda, que no diálogo Memoráveis (2.1.21), Xenofonte apresenta um Pródico preocupado em transmitir a importância da ética e da virtude em seus ensinamentos. Ao trabalhar a ética, Pródico desenvolve o lado comportamental em seus aprendizes, sendo o primeiro sofista a aproximar-se do que seria a base da filosofia socrática, de reconhecer e respeitar o ritmo e o interesse de cada indivíduo.

Destacamos, ainda, que Pródico é considerado por Tordesillas (2004) como sendo uma pessoa próxima de Sócrates. O próprio Sócrates, em mais de uma ocasião, afirma ter seguido as lições de Pródico (Protágoras, 341a; Mênon, 96d; Crátilo, 384b) e, ainda, chama-o de amigo (Hípias Maior,

282c). No diálogo platônico Teeteto, Sócrates afirma que ao perceber que os aprendizes não necessitam da orientação dele, encaminha-os para outros sábios e destaca, dentre eles, Pródico.

[...] quando eu chego à conclusão de que não necessitam de mim, com a maior boa-vontade assumo o papel de casamenteiro e, graças a Deus, sempre os tenho aproximado de quem lhes possa ser de mais utilidade. Muitos desses já encaminhei para Pródico, e outros mais para varões sábios e inspirados. (Platão, Teeteto, 151b).

Hípias, que dialoga com Sócrates em mais de uma oportunidade, também tem seus próprios métodos de ensinar e preparar seus aprendizes. Platão refere que o sofista de Élis possui excepcionais saberes em ritmos, harmonias, correções gramaticais e é referência na arte de mnemônica, decorando nomes e palavras como nenhum outro (Hípias Menor, 368d). Por tal conhecimento, Curado (2010) afirma que Hípias, ao ensinar seus discípulos, utiliza o método de contar histórias belas e míticas, extremamente envolventes a quem ouvia, o que mais tarde é definido como a técnica de *storytelling*, comumente encontrada na educação de adultos.

Em virtude do que foi mencionado, o movimento sofista, em específico nesta primeira geração, é formado por intelectuais com diferentes saberes e que, com o tempo, descobriram e validaram novas formas de ensino. Diremos que uma semelhança entre os sofistas é que foram professores de saberes práticos e que ofereciam seus serviços em troca de compensações financeiras. Neste pensamento, Corey (2002) nos diz que os sofistas não foram os primeiros a cobrar taxas por ensinar, e que antes de Protágoras, muitos cobraram para ensinar seus ofícios aos alunos.

Em relação a quanto cobravam por suas aulas, existem registros de que os sofistas fizeram fortunas em Atenas. Pródico, por exemplo, cobrava meia, duas ou quatro minas por conferência (Axíoco, 366c), mas consta que chegou a cobrar 50 dracmas por um único curso (Crátilo, 384b). Alguns fragmentos nos mostram que Górgias e Protágoras cobravam algo em torno de 100 minas de cada aluno (DK 80 A1 – 82A2). Ainda, numa segunda geração do movimento sofista, um sofista não tão influente, como Eveno de Paros, cobrava cerca de 5 minas por instrução (Apologia de Sócrates, 20b).

Destacamos que não há um número exato sobre a quantidade de aprendizes que os sofistas educaram, nem uma estimativa da duração de suas aulas, visto que os sofistas são considerados educadores do tipo '*freelancer*', ou seja, trabalhadores independentes, sem vínculo formal com uma

instituição ou com o Estado (Guthrie, 1971). Importa-nos ressaltar que essa primeira geração de mestres sofistas foi muito mais importante por incentivar a educação na fase adulta, do que pelos resultados obtidos, mesmo que tenham formado bons políticos e oradores, que impactaram positivamente a história de Atenas e, conseqüentemente, a civilização ocidental.

A esse respeito, Castle (1961) afirma que Sócrates reconhece o contributo do movimento sofista para a nova educação ateniense. *“When the sophists first appeared in Athens, he recognized the practical value of their teaching.”* (p. 51)⁵. Pretendemos, a partir deste reconhecimento, analisar se há influência do movimento sofista no pensamento socrático e compreender o motivo de Sócrates não seguir o método de ensino dos sofistas, ao apresentar um novo conceito de educação, com abordagem mais humanista. Para isto, será necessário conhecer a história de Sócrates, com ênfase em sua formação e valores, assim como, investigar a influência exercida nas ideias de Platão, Xenofonte e de tantos outros pensadores no decorrer da história da filosofia e da educação.

⁵ *“Quando os sofistas apareceram pela primeira vez em Atenas, ele reconheceu o valor prático de seu ensino.”*

CAPÍTULO II – SÓCRATES

Neste capítulo pretendemos explorar quais são os feitos educacionais de Sócrates, assim como, quais são as influências que o filósofo ateniense recebe durante a juventude. Sócrates, por não ter deixado seu trabalho escrito, nos faz seguir por várias fontes, dentre elas Platão, Xenofonte, Aristóteles, Diógenes Laércio e tantos outros autores que descrevem o pensamento socrático em momentos distintos da história. Com o propósito de investigar a filosofia socrática no eixo educacional, consideramos que, para este capítulo, a melhor fonte será Platão, autor de trinta e seis trabalhos, onde, praticamente em todos, refere-se a Sócrates em vida. Desta forma, utilizaremos os diálogos platônicos como fonte principal para compreender a filosofia socrática, em busca de extrair os conceitos e as práticas de Sócrates diante da educação dos jovens e adultos em Atenas. Pretende-se, ainda, encontrar semelhanças nos diálogos platônicos e xenofonteanos, que nos conduzam para uma análise mais fiel do pensamento socrático. Por fim, neste capítulo busca-se os registros históricos de que Sócrates seja responsável pelo surgir de uma educação mais humanizada, colaborativa e voltada para a realidade de cada indivíduo, para que então, possamos delinear o objeto de estudo deste trabalho, de identificar de que forma esse modelo educacional socrático é continuado no decorrer dos séculos.

2.1 Uma breve introdução a Sócrates

Entendemos que, para investigar a filosofia socrática, é necessário começar por procurar compreender quem foi Sócrates e quais os registros feitos sobre sua vida. Importa, então, compreender que Sócrates nasce em torno de 469 a.C., em Alopeke, ao sudeste de Atenas, numa época de florescimento cultural e artístico. Como vimos, Atenas recebe a atenção de movimentos intelectuais e filosóficos, cenário este, que acreditamos ter contribuído para os pensamentos socráticos sobre como educar e desenvolver o ser humano.

Sobre a vida pessoal de Sócrates, sabemos ser filho de Sofronisco (*Sophoniscus*) e Fanarete (*Phaenarete*), ambos mencionados nas obras de Platão, Xenofonte e Aristóteles. Sabemos, ainda, que Sócrates casou-se com Xantipa e tiveram três filhos: Lamprocles, Menexeno e Sofronisco, este último recebe o mesmo nome de seu pai. De acordo com Aristóteles, há uma segunda esposa de Sócrates, chamada Myrto, que não é mencionada por Platão ou Xenofonte (Taylor, 1998).

De acordo com Hughes (2010), Sócrates teve uma infância tranquila, ao brincar com as demais crianças de Alopeke. Sempre foi muito ativo e observador. Desde muito novo, Sócrates gostava

de observar, nas ruas e trilhas próximas de sua casa, as pessoas que ali transitavam. A maioria deles eram artesãos, cientistas, astrólogos, pintores, escultores, charlatães, traficantes de escravos e mercadores de especiarias, que caminhavam ao longo das vias arteriais para dentro da cidade de Atenas.

Plutarco, em sua obra '*Moralia: On the Sign of Socrates*', afirma que, quando Sócrates era criança, Sofronisco procurou o Oráculo de Delfos para perguntar como deveria lidar com seu filho, pois, o considerava muito excêntrico. Segundo Plutarco, o oráculo orientou Sofronisco a permitir que Sócrates pudesse fazer tudo o que viesse à sua mente e não restringisse ou desviasse as suas motivações, deixando-o ser livre (*Moralia*, 589e).

Sobre a primeira metade da vida de Sócrates, pouco se sabe, visto que os registros históricos são feitos, em sua maioria, por Aristófanes, Xenofonte, Platão e Aristóteles, que nascem algumas décadas depois dele (447 a.C., 430 a.C., 428 a.C. e 384 a.C., respectivamente). Se considerarmos que as fontes mais confiáveis sobre a vida de Sócrates, normalmente são retiradas dos diálogos platônicos e xenofonteanos, nos importa perceber que a diferença de idade, entre eles, é de praticamente 40 anos. Isso significa que nenhum deles, Platão ou Xenofonte, nem mesmo Aristófanes, 20 anos mais novo do que Sócrates, acompanhou as primeiras décadas de vida do filósofo ateniense.

No diálogo *Parmênides*, Platão retrata Sócrates no festival da Grande Panateneia, evento em homenagem à deusa grega Atena, no ano de 450 a.C. Nesta época, Sócrates teria por volta dos 19 anos, e mesmo sendo muito jovem, demonstra interesse em dialogar com os filósofos e demais intelectuais da época (*Parmênides*, 127c). Neste diálogo platônico, Sócrates conversa com Parmênides e Zenão de Eleia, importantes filósofos pré-socráticos da escola eleata.

Destacamos, ainda, que quando Platão atinge a *efebia* e passa a frequentar os mesmos ciclos sociais de Sócrates, adotando-o como seu mestre (Brun, 1994), Sócrates já havia atingido os 60 anos. Aristóteles, discípulo de Platão, nasceu cerca de 15 anos após a morte de Sócrates, e Diógenes Laércio, outra fonte confiável e comumente consultada nesta investigação, nasceu apenas em 180 d.C., mais de cinco séculos após a época de Sócrates.

Entendemos que, pelos motivos aqui destacados, não temos registros sobre a fase inicial da vida de Sócrates, em especial, detalhes sobre a sua formação quando criança e na juventude, a não ser pelas interpretações que poderemos fazer com base nas obras de filósofos da Antiguidade Grega que, sabemos bem, não estiveram com Sócrates em sua juventude, e alguns nem conviveram com ele em vida.

Contudo, é consenso entre os autores, que Sócrates viveu até os 70 anos, quando em 399 a.C. foi condenado à morte, inclusive, muitos dos diálogos platônicos relatam os momentos desta época. Eutífron, Apologia, Critão e Fédon, são alguns dos diálogos que tratam sobre o julgamento e os últimos momentos de Sócrates. Destacamos, ainda, que mesmo sem muitas fontes confiáveis sobre a vida pessoal de Sócrates, identificamos, durante a investigação, alguns pontos importantes sobre sua formação, que devem ser considerados para que possamos compreender as influências de seus pensamentos e feitos durante a fase adulta.

2.2 A formação de Sócrates

A literatura escassa sobre o período da adolescência de Sócrates e o início de sua fase adulta, apresenta poucos fatos de sua descoberta como homem e da formação que recebe durante este período. Identificamos que Sócrates recebe o ensino básico da época, música e ginástica (Critão, 50d) e, antes dos vinte anos, dedica-se aos estudos cosmológicos, ao frequentar, de acordo com Diógenes Laércio (II, 23), a escola jônica de Arquelaus, discípulo de Anaxágoras.

Não há registros sobre o tempo que Sócrates permanece como aprendiz de Arquelaus, mas é nesta escola que, por volta dos 17 anos, Sócrates desperta interesse pela física e pela ciência natural, algo que o leva a buscar novos ensinamentos através dos escritos de sábios como Parmênides, Zenão, Anaxágoras e do próprio Arquelaus (Wiggers, 2016).

Anos mais tarde, durante o diálogo com Cebes de Tebas, Sócrates admite que os estudos das ciências naturais, que na juventude despertam a sua atenção, levando-o a frequentar a escola de Arquelaus, acabaram por desvirtuar os seus interesses pelo desenvolvimento do homem.

[...] em minha mocidade senti-me apaixonado por esse gênero de estudos a que dão o nome de 'exame da natureza'; parecia-me admirável, com efeito, conhecer as causas de tudo, saber por que tudo vem à existência, por que perece e por que existe [...] e acabei por me convencer de que em face dessas pesquisas eu era duma inaptidão notável [...], pois bem, essa espécie de estudo chegou a produzir em mim uma tal cegueira que desaprendi até aquelas coisas que antes eu imaginava saber, como, por exemplo, o conhecimento que eu julgava ter das causas que determinam o crescimento do homem. (Platão, Fédon, 96b-c)

Sabemos que, assim que Sócrates completa os 18 anos, seu pai apresenta-o ao *demo* (*δημος*) em que vivem, através da cerimônia chamada *dokimasia*, uma espécie de avaliação da capacidade do cidadão para exercer os direitos e deveres públicos. Destacamos que, no modelo de educação da Grécia Antiga, assim que o cidadão ateniense atinge a *efebia* e recebe aprovação do senado, presta o serviço militar por dois anos. Sócrates assim o fez, e, durante este período, seu pai vem a falecer. (Nails, 2002).

No início de sua terceira década de vida, após o serviço militar, Sócrates deixa os estudos das teorias cosmológicas (Fédon, 97b-99d) e passa a dedicar-se, como fazem tantos outros filósofos da época, aos estudos do próprio homem. Deixando de lado o interesse pela ciência das coisas, passa a buscar a ciência humana. Esse fato é referido por Taylor (1951), ao apontar que na época em que Sócrates é um jovem de vinte anos, os homens mais capazes e destacados se afastam do mundo físico como objeto de estudo e direcionam suas atenções aos estudos humanísticos, o que lhe despertou a curiosidade e faz com que Sócrates passe a observar mais as pessoas, visitar locais públicos e a dialogar com quem lhe desse a oportunidade.

Neste sentido, Xenofonte, em sua obra *Memoráveis* (1.1.2 - 1.1.10), afirma que Sócrates, desde jovem, visita as oficinas em torno das ágoras, para conhecer os mercadores e as pessoas que ali transitam. Frequenta, ainda, o ginásio, o mercado e a casa de amigos. A aproximação do filósofo com a civilização ateniense, é vista como forma de aprendizado, algo que costuma fazer desde a infância, ao dialogar com pessoas de diferentes visões e status sociais, ouvir e ser ouvido, questionar e ser questionado. Nesta época, antes dos 30 anos, Sócrates conhece Simão, o Sapateiro, autor do primeiro diálogo socrático (Xenofonte, *Memoráveis*, 4.2.1).

Ainda segundo os registros xenofonteanos, Sócrates dialoga com todos que se aproximam dele, sejam políticos, poetas, artesãos, oradores e quaisquer outros cidadãos atenienses, ou estrangeiros, sem diferenciação de idade, classe social ou distinções pessoais. Também não dá muita importância ao assunto a debater, pois, o que realmente pretende é provocar nos interlocutores um trabalho de interiorização, possibilitando momentos de autoconhecimento, algo que Sócrates considera ser mais válido do que ensinamentos prontos como fazem, por exemplo, os sofistas, ao oferecerem técnicas de persuasão e convencimento.

Dentre as pessoas que Sócrates conhece e que contribuem para sua formação, Durant (1980) afirma que o filósofo ateniense recebe de Aspásia, a talentosa amante de Péricles, orientações sobre retórica. A influência de Aspásia é citada por Platão, no diálogo *Menêxeno* (236a), quando Sócrates confirma que teve dois grandes mestres: Aspásia, em oratória; e Cono, filho de Metróbio, na arte da

música. Diotima de Mantinea, filósofa e sacerdotisa, influencia, também, a formação de Sócrates, principalmente em saberes sobre o amor, registro feito por Platão no Banquete (201d).

Tanto a visão platônica, como a visão xenofonteana, nos levam a pensar que, não obstante, os muitos contatos que Sócrates teve com diversos mestres, homens e mulheres, de diferentes ideologias, é possível que a filosofia socrática tenha sido fundada em suas próprias percepções da vida, na experiência obtida através de seus diálogos e das observações que faz durante a juventude e na fase adulta. O seu pensamento não parece centrar-se em teorias e fundamentos científicos, sua preocupação é o homem e como ele se comporta. Adorno (2002) destaca que na visão platônica, Sócrates está sempre em busca de fazer com que os homens tenham consciência de si próprios.

[...] posta de lado toda a pesquisa do que está para além da possibilidade da razão humana, internamente voltado para o mundo dos homens, procura através da pesquisa comum, da pergunta, do exame, espicaçar os outros, fazer com que os outros se deem conta de si próprios, que sejam eles próprios. (Adorno, 2002, p. 57).

Na maioria dos diálogos platônicos e xenofonteanos, encontramos um Sócrates preocupado em orientar aqueles que buscam seus ensinamentos, independentemente de quem sejam. Destacamos um trecho da Apologia, onde o filósofo aparenta estar ciente do seu papel de mestre educador dos atenienses:

[...] enquanto tiver alento e puder fazê-lo, jamais deixarei de filosofar, de vos dirigir exortações, de ministrar ensinamentos em toda a ocasião àquele de vós que eu deparar, dizendo-lhe o que costumo: “Meu caro, tu, um ateniense, da cidade mais importante e mais reputada por sua cultura e poderio, não te pejas de cuidar de adquirir o máximo de riquezas, fama e honrarias, e de não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar a alma”. (Platão, Apologia, 29d-30a).

O filósofo ateniense assume, como missão, o fato de persuadir as pessoas sobre a importância da virtude e da sabedoria (Apologia, 36b-c), entretanto, destacamos que ele não foi o único a voltar suas atenções para o desenvolvimento do indivíduo, afinal, tal como refere Platão (Fédon, 96a-b, 99b-c), os sofistas da época são conhecidos como os ‘professores dos homens’, ao trabalhar os saberes e

as habilidades sociais, oferecendo, como já vimos no capítulo anterior, uma educação rápida em troca de compensações financeiras.

Os registros históricos apontam que, de fato, Sócrates e os sofistas, em especial Protágoras e Górgias, são os responsáveis por incentivar o homem a adquirir consciência de si, de valorizar a interioridade, não havendo distinção de quem deles, nesta questão, é pioneiro ou teve maior relevância. Diremos que Sócrates, assim como os sofistas da primeira geração, são peças importantes para um primeiro modelo de educação de adultos, com princípios parecidos, mas com formas distintas de se chegar ao resultado.

Sócrates respeita os conhecimentos dos sofistas (Eutidemo, 283a-b), da mesma forma que os próprios sofistas reconhecem a capacidade intelectual de Sócrates. Protágoras, no diálogo platônico que leva o seu nome, afirma:

Louvo, Sócrates, tua disposição, e a maneira porque conduzes o diálogo, pois, sem falar de outros defeitos de que me considero isento, sou dos homens o menos sujeito à inveja. E, porque já tive muitas oportunidades de dizer que, dos homens com quem entro em contato, és o que eu mais admiro, muito acima dos da tua idade, acrescento agora que não me causa surpresa vires algum dia a incluir-te no número dos homens célebres pela sabedoria. (Platão, Protágoras, 341d-e).

De acordo com Burnet (2006), antes mesmo dos 40 anos, Sócrates conquista seu espaço nos ciclos intelectuais não só de Atenas, mas também de regiões mais distantes. Fora dos ciclos intelectuais, Sócrates fica bastante conhecido pela civilização ateniense, após a peça de Aristófanes, 'As Nuvens', produzida em 423 a.C., na qual o dramaturgo apresenta Sócrates nas primeiras décadas de vida, com um perfil tolo e desleixado, detentor de postura desonesta, nada parecida com a figura que dele viriam a retratar Platão e Xenofonte (Dover, 1970). Destacamos, novamente, que Aristófanes, 20 anos mais novo do que Sócrates, por questão cronológica, torna-se impossível que o comediante tenha conhecido Sócrates durante a juventude. Destacamos, ainda, que outros poetas comediantes, como Amipsias e Eupolis, citam Sócrates em suas peças.

Ao traçar um perfil do Sócrates adulto, na visão de Platão e Xenofonte, ambas conhecidas pela história da filosofia como fontes primárias, o perfil comum identificado é de uma pessoa inteligente, questionadora e que dedica parte de sua vida a compreender a essência do homem. Sócrates dialoga com as pessoas e incita-as a examinar e explorar seus conhecimentos prévios, aptidões, carácter e

possíveis imperfeições, na tentativa de fazê-las refletir, através do autoconhecimento, sobre suas motivações internas.

Surge então, o início do pensamento socrático, no caminho da interioridade, voltado para o indivíduo e para o estudo do 'eu', não mais para problemas cosmológicos, deixando de buscar o princípio das coisas e partindo à busca de respostas para uma nova questão: 'o que é a essência do homem?'. Nas palavras de Santos (2014), Sócrates "observava as pessoas correrem em busca de futilidades, coisas efêmeras, aspectos banais; a postura materialista, consumista, narcisista daquela sociedade fazia com que Sócrates criticasse veementemente tal postura do cidadão ateniense" (p.22). Nesta perspectiva, Taylor (1951) destaca que Sócrates criou a tradição moral e intelectual centrada no homem, entendendo que cada indivíduo possui a sua própria atividade pensante e eticamente operante.

Quando os atenienses passam a buscar a orientação de Sócrates, não parece que estão preocupados em adquirir uma habilidade em oratória ou persuasão, como acontece com aqueles que buscam os sofistas, nem o fazem por influências externas ou por status social, e sim, buscam nos conhecimentos socráticos uma espécie de melhoria interna, uma capacidade de olhar para dentro e conhecer, cada um deles, a própria alma.

2.3 Os ensinamentos de Sócrates

Investigar os ensinamentos de Sócrates não é tarefa fácil, principalmente pelo fato de não ter deixado registros de punho próprio e tudo o que sabemos sobre ele estar confiado à visão de seus discípulos. Cabe a nós, por meio da investigação, analisar e estudar as atitudes socráticas registradas, de modo a identificar de que forma os seguidores e a civilização ateniense, em geral, absorviam as suas lições e quais as metodologias e técnicas, mesmo que de forma inconsciente, o filósofo utilizava em seus discursos. Trataremos aqui dos ensinamentos transmitidos por Sócrates, através do diálogo, em que o filósofo se coloca como um orientador, no papel de conduzir o indivíduo para a autodescoberta, sempre através de uma comunicação horizontal, numa conversa entre iguais.

Naquela época, entendemos que não havia uma metodologia específica para a educação de adultos, mesmo para os sofistas, que aplicavam suas próprias técnicas de ensino, de forma estruturada e repetitiva. Diremos que Sócrates, ao orientar seus discípulos, preocupa-se muito mais com o propósito do diálogo, com as provocações e descobertas, do que com uma única forma de ensinar e orientar os indivíduos diante da aprendizagem.

Um dos pressupostos da atividade socrática, de acordo com Hegel (1993), é fazer com que o homem determine por si mesmo o objetivo de suas ações, atingindo assim, a verdade por um esforço pessoal e não por mérito de um professor ou de qualquer outra pessoa que lhe indique um certo caminho. Sócrates levanta questões do tipo ‘Por quê? O quê? Como? Onde? Quando?’, permitindo aos aprendizes apresentarem as suas percepções sobre o conteúdo debatido. Pelo que apontam os registros dos discursos socráticos, Sócrates jamais discorda veemente ou ridiculariza aquilo que é apresentado pelo aprendiz, apenas volta a fazer novas questões caso considere necessário (Simiyu, 2016).

Diremos que, de forma oposta ao método sofista, Sócrates não oferece aos aprendizes, um saber pronto e acabado, pelo contrário, deixa claro que a provável construção ou desconstrução do conhecimento, será feita através do diálogo, sem que uma das partes seja detentora do verdadeiro saber. Tal como refere Faria (2011), “para Sócrates não interessa apenas a discussão pela própria discussão, ou um questionamento sem rumo que não leva a lado nenhum” (p. 30). Sócrates busca um propósito em cada um de seus diálogos, seja para levar os aprendizes a pensarem cautelosamente em suas ideias, seja para mostrar que determinadas ideias não estão bem estruturadas.

Sócrates é considerado, até hoje, um mestre, alguém que profere diversos ensinamentos, inclusive, considerado pelo oráculo de Delfos como a ‘pessoa mais sábia’ da época (Apologia, 20c-24d). No entanto, Sócrates admite que nunca foi mestre de ninguém, nem promete ensinamentos (Apologia, 33b). Xenofonte, considerado discípulo e amigo de Sócrates, também refere em Memoráveis (1.2.3) que seu mestre é alguém que, em circunstância alguma, admite que transmite um ensinamento acabado, inclusive, critica aqueles que o fazem.

Seja na antiguidade grega, seja atualmente, um mestre não se auto intitula mestre, quem o faz mestre são os próprios discípulos. Neste sentido, Kohan (2013) afirma que “Sócrates não foi mestre, não ensinou conhecimento algum e, de sua posição, surgem aprendizes. Sócrates não ensina, mas outros aprendem com ele” (p. 11). Dentre os principais aprendizes de Sócrates, além dos já citados Xenofonte e Platão, estão Alcibiades, Querefonte, Euclides de Megera, Critão, Antístenes, Apolodoro, Ésquines, Teeteto, Símas, Crítias (tio de Platão), Glauco (irmão de Platão) e tantos outros.

Destacamos que, seja no papel assumido de mestre, ou apenas no papel de uma pessoa que questiona, provoca e aconselha, ao contrário dos sofistas, Sócrates não se considera detentor de saberes em uma determinada área, não é especialista num tema, nem busca ensinar ou transmitir conhecimentos em um campo científico específico.

Sócrates não apresenta nenhuma matéria da qual faça questão de se sentir professor e assim, na verdade, cada um dos seus seguidores se terá sentido livre para interpretar a mensagem do mestre e para a transmitir reclamando a exclusividade de ter sabido interpretar e perpetuar melhor do que outros o pensamento do filósofo. (Pinheiro, 2009, pp. 35-36).

Destacamos também que, Sócrates não funda uma escola, nem mesmo reúne seus discípulos em uma sala de aula. Ao trabalhar o autoconhecimento de seus discípulos, os ensinamentos socráticos são livres, ocorrem em locais diversos, sem depender de uma estrutura pedagógica formal. A educação socrática é baseada em diálogos, francos e diretos, dirigidos a todos os interessados em participar. O filósofo ateniense não busca a imparcialidade e jamais omite suas ideias, atitude que leva as pessoas a se interessarem pelos seus discursos, mesmo aquelas pessoas que não fazem parte da discussão inicial (Wiggers, 2016).

Na maioria de seus ensinamentos, Sócrates recorre à maiêutica (*maieutike*), considerada por muitos autores (Azevedo, 2003; Dalbosco, 2009; Domingos, 2012; Gabioneta, 2015; Perez, 2013) como a principal ferramenta educacional socrática, identificada em diversos momentos nos diálogos platônicos e xenofonteanos, e que, de alguma forma, influencia a formação de diversos educadores e filósofos da antiguidade grega.

A maiêutica socrática tem origem no termo grego *μαιευτική*, que significa 'arte de partejar'. Sócrates a considera como uma arte de extrair pensamentos, opiniões, preconceitos, assim como, conhecimentos mal formulados, do interior de cada indivíduo. Quando Sócrates utiliza a maiêutica em seus diálogos, pretende gerar estímulos para que seus interlocutores se sintam à vontade em partilhar aquilo que está dentro deles, conectado com suas crenças e valores e, ainda, com suas motivações, experiências e histórias de vida.

Para que seja possível orientar seus discípulos até um determinado saber, antes disso, Sócrates necessita descobrir aquilo que os indivíduos sabem até o momento, ou que, na maioria das vezes, julgam conhecer. Segundo Gabioneta (2015), a intenção de Sócrates, através da maiêutica, é diferenciar "aquilo que é verdadeiro e legítimo daquilo que é falso e imaginário" (p. 36), portanto, a base da maiêutica é voltada para o questionamento, provocação e exortação, para que o indivíduo se sinta estimulado a encontrar, dentro de si mesmo, novas ideias ou, até mesmo, novas formas de interpretar e compreender um saber já adquirido.

Nesta perspectiva, Azevedo (2003) afirma que a dialética socrática “mais do que cognitiva, é ética e existencial: a purificação dos saberes aparentes, que passa pelo crivo do ‘não-saber’ (igualmente reivindicado por Sócrates), manifesta-se essencialmente como uma *therapeia* da alma, um contínuo ‘cuidado’ ou ‘cura’ da *psyche*”. (p. 267).

Domingos (2012), em sua dissertação ‘Sócrates e a sua pedagogia’, afirma que a maiêutica “tinha como objetivo principal ajudar os discípulos a conceberem suas próprias ideias” (p. 21). Para que isso seja possível, Sócrates trabalha a descoberta do interior, ao levar o indivíduo a olhar para dentro de si, através de questionamentos que, num primeiro momento, podem ser considerados incômodos. A preocupação de Sócrates, neste sentido, é fazer com “que o homem pudesse cuidar de sua alma, que adquirisse o conhecimento da virtude e assim, conquistasse a sua autonomia, expressando as suas próprias ideias e cuidando de si mesmo” (Domingos, 2012, p. 23).

Neste sentido, Dalbosco (2009) afirma que a intenção da maiêutica socrática é

levar os jovens, primeiro, a refletir sobre seus pensamentos habituais, isto é, sobre aquelas “opiniões” e preconceitos que os impediam de pensar por conta própria. Em segundo lugar, na medida em que estavam livres de tais preconceitos, que já efetuaram a autocrítica de suas próprias opiniões, poderiam, então, ser provocados à produção de novas ideias, ou melhor, a fazerem nascer aquelas originais que se encontram em seu interior, mas encobertas pelos pensamentos habituais. (Dalbosco, 2009, p. 52)

Assim, parece-nos que Sócrates, ao questionar e provocar aqueles com quem dialoga, busca ‘expulsar’ os pensamentos mal formulados e os conhecimentos que o interlocutor imagina possuir, mas ao colocá-lo para fora, o próprio indivíduo percebe que não o possuía ou que não estava bem formulado. Ao tratar sobre a maiêutica, Sócrates afirma que o seu papel é semelhante ao da parteira, provavelmente inspirado em sua mãe Fanerete (Teeteto, 149a), porém, voltado ao parto de conhecimentos. “A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com diferença de eu não partejar mulher, porém, homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto” (Teeteto, 150b-c).

De acordo com Perez (2013), a maiêutica é estruturada em dois momentos centrais: (1) provocar contradição daquilo que se acredita saber até o momento; (2) estimular e conduzir o indivíduo na produção de novas ideias.

A técnica consistia em fazer com que aquele que dialoga, levado a pensar mais profundamente pelo filósofo, num primeiro momento contradiz a si mesmo por refletir sobre determinado problema que acha conhecer, percebendo no meio do caminho as falhas contidas em seu próprio discurso. Num segundo momento, o indivíduo então é conduzido com a ajuda de Sócrates a desenvolver uma linha lógica sobre esse mesmo problema, o que acaba demonstrando por si só que o conhecimento já existia no interior do indivíduo, já fazia parte de seu patrimônio espiritual e bastava apenas ser encontrado através do exercício da razão 'correta'. (Perez, 2013, p. 83)

Sócrates, ao estimular um indivíduo a verificar se está convicto daquilo que acredita saber, está a ajudá-lo com suas próprias dores, normalmente causadas pela incerteza, pela ignorância. Ainda no diálogo Teeteto, Sócrates afirma: "o aconselhável é ajudar Teeteto com nossa arte maiêutica no seu trabalho de parto do conhecimento" (184a-b). Diremos que, quando Sócrates se dispõe a ajudar Teeteto, não assume o papel de apontar e corrigir um determinado erro, e sim, se dispõe a despertar em Teeteto o reconhecimento de que um conhecimento pode não estar bem formulado e que, internamente, poderá ser melhorado.

A Maiêutica Socrática tem algo em seu interior que se apresenta verdadeiramente maior do que apenas uma técnica quase sofista, da utilização do pensamento lógico, no sentido de demonstração do erro e da iluminação intelectual do ser. Esse algo maior foi bem resumido pelo próprio filósofo através da sua famosa frase: 'Conhece-te a Ti Mesmo'. Que também pode ser entendida como: 'Reconheça a sua própria ignorância'. (Perez, 2013, p. 85).

No diálogo Teeteto, Sócrates assume que a maiêutica é a sua arte e que a utiliza para orientar aqueles com quem dialoga. Entretanto, mesmo nos diálogos em que a maiêutica não é mencionada, percebe-se que sua arte é aplicada. Sócrates está sempre a questionar, provocar e estimular seus interlocutores a verificarem suas convicções, para que não imaginem saber aquilo que não sabem (Teeteto, 210b-c). Diremos que, assim como afirmam muitos autores já mencionados neste capítulo, a maiêutica é a ferramenta primária do filósofo ateniense.

Na presente investigação, da análise hermenêutica a que submetemos os diálogos platônicos e xenofonteanos, para além da maiêutica socrática, comumente utilizada nos ensinamentos de Sócrates, emergiram cinco categorias que consideramos como os pilares básicos do pensamento socrático, quando se trata da educação dos jovens e adultos. São elas: o autoconhecimento; o uso de analogias e metáforas; a partilha de experiências; a busca pela verdade; e a comunicação horizontal.

2.3.1 O Autoconhecimento

As discussões filosóficas, entre Sócrates e seus interlocutores, voltam-se para o indivíduo e sua capacidade de explorar o seu 'eu', ou seja, aquilo que somente o próprio ser humano conseguirá identificar. Para o filósofo ateniense, examinar-se a si mesmo, é o primeiro caminho para a aprendizagem e, como acredita, a autoconsciência não pode ser ensinada, portanto, assume um papel de questionador, alguém que pergunta, provoca e leva o indivíduo a refletir sobre seus preconceitos, conhecimentos prévios e histórias de vida.

Visto que a doutrina sofista se baseava na conhecida frase de Protágoras "o homem é a medida de todas as coisas" (Teeteto, 152a), Sócrates complementa o aforismo em questão, ao afirmar que "se o homem é a medida de todas as coisas, a primeira obrigação que o homem deve assumir é a de conhecer-se a si mesmo" (Monroe, 1988, p. 69). Neste sentido, a base do pensamento socrático é voltada para a autodescoberta, a atenção dada pelo educador para a interioridade de cada indivíduo aprendiz.

Assim, uma das frases atribuídas ao pensamento socrático é 'conhece-te a ti mesmo' (γνωθι σεαυτόν), um aforismo grego que, de acordo com Pausânias (10.24.1), geógrafo do século II, encontrava-se no Templo de Delfos. Em Memoráveis (4.2.24), Sócrates pergunta a Eutidemo se alguma vez havia visitado Delfos e se conhecia a máxima 'conhece-te a ti mesmo'. Neste mesmo diálogo, Sócrates faz algumas reflexões sobre a importância do autoconhecimento. Destacamos o seguinte trecho:

[...] e não é evidente, também, que, graças a esse conhecimento que têm de si mesmos, esses homens recebem múltiplos benefícios e, pelo contrário, se estiverem enganados sobre si mesmos, sofrem numerosos males? Porque aqueles que se conhecem a si mesmos sabem o que mais lhes convém e distinguem o que podem fazer do que não podem. Fazendo apenas o que sabem, acautelam o que

precisam e têm êxito, e evitando o que não sabem, evitam os erros e fogem ao insucesso. (Xenofonte, Memoráveis, 4.2.26).

De acordo com Hegel (1993), além de orientar o aprendiz ao autoconhecimento, Sócrates leva o indivíduo a refletir sobre seus deveres e interesses diante das situações do cotidiano (exs.: família, relacionamento, trabalho, comunidade, política). O 'conhece-te a ti mesmo' é um convite à reflexão acerca do indivíduo, do ambiente em que está inserido, das dificuldades que encontra, bem como, objetiva a formulação de um pensamento próprio. Monroe (1988) acrescenta que o objetivo imediato da educação socrática "não é simplesmente ministrar conhecimento, mas desenvolver a capacidade de pensar" (p.72).

Neste sentido, Peeters e Cooman (1965) afirmam que a educação em Sócrates "tem como objeto imediato, não a aquisição da ciência, mas a formação do pensamento" (p.31). Quando dialoga, provoca e gera reflexões em seus interlocutores, Sócrates não busca transmitir um certo conhecimento científico, pronto e acabado, e sim, pretende levar o indivíduo ao pensamento crítico sobre aquilo que é discutido.

Cornford (2007) apresenta o exemplo do jovem escravo de Mênon, que alega não saber sequer um conceito básico de geometria e, ao identificar a dificuldade, Sócrates faz o uso de figuras conhecidas, como o quadrado, para orientar o escravo sobre geometria euclidiana, um tema considerado complexo para a época. Em nenhum momento Sócrates lhe dá respostas prontas, nem se coloca na posição de detentor do saber, assumindo um papel de superioridade intelectual diante do escravo.

Neste discurso, com o escravo de Mênon, Sócrates não aponta os erros de seu aprendiz, mas permite que ele próprio perceba onde, como e, porque erra. Por diversas vezes o escravo falha em suas respostas e Sócrates insiste em novas questões, ora com perguntas fechadas quase preenchidas: "Quatro vezes quatro, não são dezesseis?" (Mênon, 83c), ora com perguntas abertas com o objetivo de levar à reflexão: "Repara bem. Qual será a grandeza deste espaço?" (85a). Neste caso, Sócrates afirma que nada disse ao escravo, mas somente lhe fez perguntas, levando-o, assim a ver por si mesmo o equívoco de suas primeiras tentativas de resolver o problema (Cornford, 2007).

O autoconhecimento é essencial no diálogo socrático. Enquanto não houver esse encontro com a autoconsciência, Sócrates volta a questionar, provocar e orientar os seus aprendizes para que, antes de tudo, olhem para dentro de si e percebam suas incertezas. Ainda em Mênon (85c), Sócrates demonstra que o escravo tem opiniões formadas sobre o assunto em debate e que diante daquilo que

discutem, são certezas equivocadas. Através de interrogações e provocações, faz com que o indivíduo aprendiz tome consciência dos próprios erros e dos argumentos falhos, para que então, se inicie o caminho da construção de um novo saber.

No diálogo com Alcibiades, sobrinho de Péricles, Sócrates comenta sobre a importância de descobrir a si próprio, de olhar para dentro e conhecer a própria alma (Alcibiades, 130e). Ainda neste diálogo, Sócrates provoca Alcibiades ao dizer que aquilo que falta ao rapaz é a consciência crítica de si, ou seja, a consciência de suas possibilidades. O filósofo ateniense adverte, ainda, que é preciso ter coragem para cada um se conhecer e melhorar a si próprio, principalmente pelo fato de que olhar para dentro não é tarefa fácil, na medida em que conhecerá o 'verdadeiro eu'.

Nesta perspectiva, sobre a importância do autoconhecimento, no diálogo platônico Fedro, Sócrates afirma que não tem total conhecimento de si, mesmo sendo uma recomendação da inscrição délfica, e que está numa constante investigação sobre quem ele é: "não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino" (Fedro, 230a). Sócrates deixa transparecer que está numa constante busca pela melhoria, por lacunas a serem preenchidas e na investigação daquilo que ainda não conhece: "[...] é preciso examinar que tipo de coisa é aquilo que não sabemos ainda o que é" (Mênon, 86d).

Kay e Young (1986) defendem que Sócrates, ao indagar os seus discípulos, busca encorajá-los a se tornarem pensadores independentes e autônomos. No diálogo com o escravo de Mênon, Sócrates faz perguntas disfarçadas de respostas, na intenção de despertar a autoconsciência do interlocutor sobre os conhecimentos implícitos no diálogo (Rud, 1997). Neste sentido, as perguntas não são intimidadoras ou constrangedoras, e mesmo que deixem o escravo desconcertado (Thomas, 1985), a intenção de Sócrates é orientá-lo para o caminho da aprendizagem.

Destacamos que a essência socrática não está simplesmente no ato de fazer perguntas, e sim, na preparação dos indivíduos para que se sintam à vontade em respondê-las. Neste sentido, o educador de adultos deve promover uma atmosfera positiva, que permita aos alunos serem mais receptivos aos questionamentos, e, quando questionados, compreendam suas próprias dificuldades, preconceitos e necessidades diante do conteúdo proposto. Diremos que Sócrates preocupa-se com esse ambiente de aprendizagem, de deixar os seus interlocutores à vontade em participar ativamente.

Horne (1916), que escreve sobre o modelo socrático, defende que *"the true teacher makes the pupil aware of his unsuspected mental powers, gives him the joy of self-discovery"* (p. 73)⁶. Surgem, então, algumas das tarefas mais importantes para o educador de adultos: garantir que o indivíduo

⁶ "o verdadeiro professor torna o aluno consciente de seus poderes mentais insuspeitados e dá-lhe a alegria da autodescoberta."

aprendiz tenha autoconsciência do conhecimento ou habilidade que lhe falta; tenha autonomia e motivação para buscar um novo saber, seja ele teórico ou prático; e, além disso, possibilitar ao aprendiz que se torne responsável pelo próprio desenvolvimento.

Veremos, no decorrer desta investigação, que o autoconhecimento é um pilar central para as teorias de muitos educadores e filósofos durante a Idade Média, Moderna e Contemporânea. Até mesmo, numa época anterior a Sócrates, Lao Zi, conhecido como Lao-Tsé, filósofo e escritor da Antiga China, já defendia que “quem conhece os homens, é perspicaz, mas quem conhece a si mesmo, é iluminado” (Rijckenborg & Petri, 2010, p.469).

A busca pela interioridade do indivíduo e o respeito pelas motivações internas dos aprendizes, são práticas continuadas ao longo da história da educação por muitos pensadores, em diversos países ao redor do mundo, e, sem dúvidas, há uma forte influência de Sócrates em cada um destes pensamentos. É através do autoconhecimento socrático, que muitos autores passam a defender a importância de olhar para dentro e identificar aquilo que se sabe e aquilo que ainda não se sabe, para então, num segundo momento, adquirir conhecimentos que preencham as possíveis lacunas. De acordo com Dalbosco (2009), “sem um voltar-se para si e sem o reconhecimento de sua própria ignorância, não há progresso ou evolução possível no conhecimento” (p. 52).

Segundo Paraskevas e Wickens (2003), Sócrates utiliza o autoconhecimento para enfatizar o processo de aprendizagem, colocando os aprendizes na posição de terem que reconhecer os limites de seus próprios conhecimentos, motivando-os, assim, a aprender através da autorreflexão. Por fim, diremos que Sócrates defende a importância de conhecer e orientar a si próprio, antes de querer conhecer e orientar o outro. “Quem ignora, portanto, as coisas que lhe dizem respeito, não há de conhecer, também, as dos outros” (Alcíbiades, 133e).

Na educação de jovens e adultos, o autoconhecimento se torna essencial, tanto para quem educa, como para quem aprende. Cabe ao educador, em relação a sua interioridade, dar a atenção necessária ao processo de autodescoberta, para que possa identificar as suas próprias necessidades, interesses, preconceitos, pontos fracos e fortes, assim como, possa compreender a sua motivação diante do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2 O Uso de Analogias e Metáforas

Na filosofia socrática é muito comum identificar o uso de analogias e metáforas, para fazer conexões, fornecer clareza e auxiliar na construção de um novo saber. Uma das analogias socráticas mais conhecidas acontece no diálogo platônico Teeteto, quando o filósofo compara sua arte da

maiêutica, com a profissão de parteira de sua mãe (149a-151d). Ele afirma que seguindo a tradição de sua mãe Fanerete, que se ocupa de partejar corpos, a sua atividade é a de partejar ideias, auxiliar os homens no acompanhamento de suas almas. Sócrates também faz a comparação de que as parteiras sabem melhor do que ninguém quando uma mulher está grávida, e que ele, possui a arte de conhecer, como ninguém, se a alma dos jovens está na iminência de conceber algo falso ou verdadeiro.

Inspirado na profissão de sua mãe, Sócrates utiliza a metáfora, não somente para dar vida a novos saberes e percepções, mas também para resgatar experiências vividas por aqueles com quem dialoga. O método socrático de dialogar e questionar, recorre a relações metafóricas com algo de conhecimento comum, que faça sentido e seja aplicável à vida do outro. É o que nos apresenta Dalbosco (2009), ao afirmar que “Sócrates faz uso metafórico de sua filiação para clarear sua noção de conhecimento e de verdade. O campo no qual sua mãe opera não diz respeito ao campo meramente sensitivo ou perceptivo [...] diz respeito à vida” (Dalbosco, 2009, p. 51).

Em Teeteto, Sócrates faz uma comparação da mente humana com um bloco de cera, em que as percepções são impressas e que o tempo de fixação depende da densidade e consistência da cera (193c). Ainda neste diálogo, Sócrates fala sobre uma gaiola vazia, mas que em vez de pássaros, são conhecimentos que podem ser presos ou soltos (197e-198a). Nestes exemplos, o filósofo utiliza situações de fácil entendimento, que de imediato são compreendidas pelo interlocutor Teeteto, dando continuidade ao ensinamento que se pretende alcançar.

Sócrates usa situações cotidianas e imagens comuns para promover a compreensão e construir significado através do uso de analogias e metáforas. Com Mênon, para definir a natureza da virtude, o filósofo utiliza o exemplo de um enxame: “As abelhas são diferentes, mas cada uma tem a essência ou natureza que lhes dá o nome de abelha” (Mênon, 82b). Da mesma forma, compara-se a um inseto que sempre mantém acordados os cavalos adormecidos, referindo-se ao jeito questionador, de provocar e buscar despertar em seus ouvintes um certo conhecimento que poderia estar no inconsciente (Apologia, 30e).

No diálogo Fedro, Sócrates utiliza a parábola da biga, puxada por dois cavalos alados, um branco e o outro preto, para exemplificar a sua visão sobre a alma humana (246a-254e). Neste exemplo, o condutor da biga representa a parte da alma que guia o espírito à verdade, o cavalo branco representa o impulso racional ou moral, e o cavalo preto representa as paixões irracionais da alma. Neste diálogo platônico, Sócrates apresenta a dificuldade do condutor em dirigir a biga, com a preocupação de impedir que os cavalos sigam direções opostas. Noutro diálogo, o Hípias Menor, Sócrates em conversa com Hípias, também usa o exemplo de um cavalo, ao tratar sobre a escolha da

ação correta: “E no que respeita ao espírito de um cavalo? Vale mais possuir um cavalo que nos deixe montá-lo mal deliberadamente, ou outro que nos faça montá-lo mal involuntariamente?” (375a).

Em Memoráveis, Sócrates ao dialogar com Antifonte, um sofista nascido em Atenas, também usa a analogia com animais, recurso frequente em seus discursos, talvez por serem exemplos fáceis de serem compreendidos por aqueles com quem dialogava:

Ora, eu, Antifonte, da mesma maneira que os outros sentem prazer num bom cavalo, num cão ou num pássaro, do mesmo modo, a mim o que maior prazer me dá são os bons amigos, e se tenho algo de bom, ensino-o, e levo-os à companhia de outros que julgo que lhes possam ser úteis no caminho para a virtude. (Xenofonte, Memoráveis, 1, 6, 14).

Diremos que o uso de analogias e metáforas está muito alinhado ao uso da maiêutica. Quando Sócrates questiona um conhecimento mal formulado, normalmente faz o uso de exemplos práticos e cotidianos, para que seus interlocutores compreendam seu pensamento. Em Teeteto (154c), Sócrates utiliza o exemplo de jogos com pequenos ossos, para esclarecer o que afirma sobre sensações e aparências múltiplas. Ainda neste diálogo, Sócrates utiliza diversos exemplos para esclarecer a Teeteto seu pensamento sobre a relação de ‘sentir’ e ‘saber’.

Por exemplo, antes de aprendermos a língua dos bárbaros, sempre que estes nos falem, diremos que não ouvimos, ou que não apenas ouvimos como entendemos o que eles querem dizer? Outro exemplo: se não soubermos ler e olharmos para alguns caracteres escritos, diremos que não os vemos, ou que, pelo simples fato de vê-los, compreendemos o que significam? (Platão, Teeteto, 163b).

É importante destacar que o uso de analogias e metáforas não é uma exclusividade socrática, tanto que Mênon (80a), compara o próprio Sócrates a uma raia-elétrica, pelo seu ‘poder’ de entorpecer quem se aproxima e mantém contato. Podemos encontrar outros momentos em que os interlocutores utilizam analogias e metáforas ao dialogar com Sócrates, como o que acontece n’A República, quando Adimanto, irmão de Glauco e de Platão, ao tratar sobre o tema ‘argumentação’, utiliza o jogo de gamão (*draughts*) como um exemplo metafórico:

Da mesma forma que no gamão, em que os jogadores inábeis acabam sendo bloqueados pelos hábeis a ponto de não saberem que peça avançar, o teu interlocutor fica bloqueado e não sabe o que dizer, nesta espécie de gamão que é jogado, não com peões, mas com argumentos; e, contudo, nem por isso está convencido de que a verdade está nos teus argumentos. (Platão, A República, 487c).

Ainda em A República (507b-509c), quando questionado por Glauco sobre a definição de bondade, Sócrates utiliza a conhecida metáfora do sol, em que compara o bem com o sol, e indica que o bem desempenha no mundo inteligível, o mesmo papel que o sol desempenha no mundo sensível. Como complemento à metáfora do sol, Sócrates utiliza a analogia da linha dividida (509c-511e), e, ainda neste diálogo, encontra-se a famosa parábola da caverna (514a-517a).

As metáforas utilizadas por Sócrates aparentam ser bem construídas, pois, são facilmente compreendidas pelos interlocutores. Aristóteles, em Poética, afirma que “construir bem uma metáfora é o mesmo que perceber as semelhanças” (1459a). Para Aristóteles, o uso de metáforas é algo muito comum. Em sua obra Retórica, comenta que,

[...] na verdade, todos falam por meio de metáforas e de palavras no seu sentido ‘próprio’ e ‘apropriado’, o que deste modo demonstra que, ao compor corretamente, o texto resultará algo de não familiar, mas, ao mesmo tempo, será possível dissimulá-lo e resultar claro. (Aristóteles, Retórica, 1405a).

Não obstante, diversos autores (Oliveira, 1996; Lima, 2005; Baptista, 2012) consideram que somente com Aristóteles se inicia o debate mais aprofundado sobre a teorização das metáforas, porém, fica evidente que no período socrático já se utiliza, com certa frequência, esse tipo de método, mesmo que sem um embasamento teórico-prático. Fato é que, sejam analogias ou metáforas, possuem um grande potencial ao serem utilizadas na educação, visto que, segundo Aristóteles (Retórica, 1405b), elevam a linguagem acima do vulgar e do uso comum, enquanto os termos correntes lhe conferem a clareza, algo que Sócrates aparentemente busca em todos os seus diálogos.

Apresentamos apenas alguns dos exemplos do uso de analogias e metáforas nos ensinamentos socráticos, mas é possível identificar, através da pesquisa, que esse tipo de recurso está presente em quase todos os diálogos platônicos e nos xenofonteanos.

Para Sócrates, o principal recurso por meio do qual uma pessoa pode tocar e sensibilizar a outra é a palavra falada e vivida. Portanto, é pelo diálogo vivo, mantido entre as pessoas, que elas convencem e se deixam convencer umas às outras. É pelo diálogo que elas são levadas a perceber as injustiças e a se indignar contra tais injustiças. Sócrates usa a metáfora do mosquito que incomoda ao picar em sentido estritamente moral, introduzindo com ela o diálogo sobre as virtudes. (Dalbosco, 2009, p. 53).

As analogias e metáforas são muito utilizadas, desde a antiguidade até os dias de hoje. Hume (2004), filósofo escocês do século XVIII, afirma que “todos os nossos raciocínios acerca de questões de fato, fundam-se numa espécie de analogia que nos leva a esperar de uma causa qualquer os mesmos acontecimentos que observamos resultarem de causas semelhantes” (p. 147).

2.3.3 A Partilha de Experiências

Além da questão do autoconhecimento, outra categoria importante na filosofia educacional de Sócrates é a valorização das experiências individuais e coletivas. Em seus diálogos, Sócrates incentiva a partilha de experiências e as histórias de vida de seus aprendizes. Como vimos, Sócrates não é o único a partilhar saberes e, através de seu perfil questionador, provoca constantemente os seus discípulos para que participem do processo de ensino-aprendizagem. Tanto Platão, quanto Xenofonte, registram momentos em que Sócrates estimula todos aqueles com quem dialoga, a participarem da troca de experiências e conhecimentos.

Nos diálogos platônicos Apologia, Fédon, Fedro, Lísis, A República e Teeteto, e no diálogo xenofonteano Memoráveis, uma clara preocupação de Sócrates é fazer com que os envolvidos nestes diálogos possam ensinar e aprender, uns com os outros, sem que um deles seja declarado o mais sábio ou o único detentor da razão. Essa premissa socrática é continuada, durante muitos séculos, tanto através das práticas educacionais na Academia de Platão, como pelas teorias educacionais dos neoplatônicos durante toda a Idade Média e Moderna.

No diálogo Lísis (211a-b), o aprendiz assume o papel de professor quando Sócrates pede para que ele lembre e repita o que aprendeu consigo, e aplique com Menêxeno, uma terceira pessoa que participa do diálogo, para garantir clareza e assegurar a sua compreensão. Neste caso, Lísis assume a atividade, de aplicar ao colega, aquilo que acaba de experienciar com Sócrates, ajudando-o na fixação do conhecimento recém-adquirido.

Destacamos, ainda, que noutro diálogo platônico, Fedro, Sócrates inicia a discussão pedindo a Fedro que conte sobre a conversa que teve com Lísias (Fedro, 227b), algo que lhes serve como base para uma discussão sobre o amor. Essa parece ser uma prática comum de Sócrates, iniciar um diálogo com questionamentos sobre algo que o interlocutor experienciou em momento prévio.

Importa perceber que, quando Sócrates questiona os seus aprendizes, parece-nos que está em busca de fazer os indivíduos participarem, de envolvê-los no diálogo, permitindo que apresentem suas ideias, mesmo que equivocadas e infundadas, para que suas experiências diante do tema debatido, sejam somadas durante a discussão, o que nos parece ter mais valor do que o silêncio ou um mero papel de espectador.

Neste sentido, diremos que um dos objetivos centrais do pensamento socrático não é apresentar respostas prontas e acabadas, e sim, fazer com que os aprendizes possam participar do processo de ensino-aprendizagem e, através da partilha de experiências, ensinar e aprender entre eles, afinal, são detentores de conhecimentos prévios e histórias de vida que podem somar na formação de outros indivíduos aprendizes. O próprio Sócrates afirma nada ensinar (Apologia, 33a-b) e ao questionar aqueles com quem dialoga, parece-nos que está disposto a ouvir e aprender, mesmo com aqueles que não possuem um saber específico.

Durante o diálogo A República, o sofista Trasímaco julga Sócrates por sempre levantar questões em seus diálogos, mas nunca apresentar respostas. Trasímaco afirma que Sócrates “não quer ser ele a ensinar, mas vai a toda parte para aprender com os outros” (A República, 338b). Entendemos que essa é uma característica marcante da filosofia socrática, que se torna essencial para a educação de adultos na contemporaneidade. Neste modelo socrático, é valorizado o ato de permitir e incentivar todos os envolvidos a participarem do processo de ensino-aprendizagem, sem que o conhecimento parta, necessariamente, de um professor.

De acordo com Domingos (2012), Sócrates procura despertar nos homens a possibilidade de pensarem por si mesmos, para que possam conquistar a autonomia e não dependam de um mestre que lhes mostre a verdade por ele definida. Ao participar do processo de aprendizagem, o discípulo se sente envolvido, valorizado e corresponsável por aquilo que está sendo debatido, colaborando tanto quanto Sócrates para a discussão. Ainda segundo Domingos (2012), Sócrates inicia os seus diálogos com questões morais, algo que faz o discípulo refletir e se sentir atraído ao debate, como, por exemplo: ‘o que é justiça?’, ou ‘o que é coragem?’.

Na República (359a-361-d), após ser provocado por Sócrates, Glauco compartilha a sua visão sobre a natureza e a origem da justiça, da mesma forma, em outro diálogo, Sócrates convida Teeteto,

um matemático, a partilhar a sua definição de conhecimento (Teeteto, 146c) e na sequência, Teeteto se sente confortável a apresentar uma experiência recente em que discutiu o mesmo assunto, mais especificamente sobre números e suas potências (147d-e). São várias as referências que apontam para um Sócrates interessado em ouvir o que as pessoas têm a dizer, seja em Lisis, Fedro, A República, Teeteto e em diversos outros diálogos platônicos e xenofonteanos, o filósofo ateniense aparenta, de fato, criar uma conexão com seus interlocutores através das palavras e das experiências partilhadas.

As questões levantadas por Sócrates, não aparentam ser uma provocação ou intimidação, como se Sócrates tivesse a resposta para tudo, pelo contrário, consideramos muito mais como um convite ao diálogo do que qualquer outra coisa. Tanto que, o filósofo ateniense não poupa elogios às pessoas e, como já referido, evita corrigir ou desdenhar de uma opinião apresentada. Em Fedro, após o discurso de Lisis sobre os amantes (231a-234c), Sócrates tece-lhe elogios, afirmando que o discurso foi magnífico e que na arte da leitura, Lisis é melhor que ele.

A postura humilde, a preocupação com o outro e a ideia de que nada sabe (Apologia, 21d), fazem de Sócrates uma pessoa simples, porém, capaz de conduzir as pessoas para o autoconhecimento e a descoberta daquilo que buscam. Talvez, isso só seja possível porque está disposto a ouvir, observar, aprender e, antes de tudo, permitir que as pessoas partilhem suas visões e experiências, algo que contribui para que o diálogo não seja unilateral.

Sócrates, durante seus ensinamentos, está comprometido em fazer com que as pessoas tomem conhecimento daquilo que são e do que lhes falta saber, e quando não pode transmitir ele mesmo um determinado ensinamento, busca outra pessoa que detém o saber em questão para que possa transmitir aos seus discípulos.

Como Sócrates [...] não conheci ninguém que se tivesse preocupado tanto em descobrir aquilo que os homens sabiam; aquilo que convém ao homem excelente saber, o que ele sabia, ensinava-o com enorme ímpeto; se pelo contrário de alguma coisa lhe faltava a experiência, levava-os às pessoas que o soubessem. (Xenofonte, Memoráveis, 1, 7, 1).

Ainda em Memoráveis (2.7.1), Xenofonte diz que seu mestre, ao identificar que as pessoas não possuíam determinado conhecimento, “tentava corrigi-las com conselhos e aos que tinham dificuldades por causa da necessidade, ensinava-os a se ajudarem uns aos outros como podiam”. No

diálogo Fédon (85c-e), quando Sócrates percebe que Símiias e Cebes não estão satisfeitos ou convencidos com o seu discurso, pede para que apresentem o que os embaraça e, dialogando com eles, leva-os a compreender seus preconceitos e incertezas sobre o tema em debate.

Field (1913), afirma que Sócrates não é um educador com doutrina definida, mas alguém que, através de uma força estimulante, desperta o interesse e promove a discussão sem apresentar de fato a sua visão sobre o assunto. Talvez por essa imparcialidade adotada, é que os discípulos socráticos se sentiam à vontade para partilharem suas experiências, ideias, preconceitos, receios e expectativas de aprendizagem.

Altorf (2011) destaca que, nos diálogos socráticos, há uma ênfase dada à experiência de cada indivíduo e ao ato de se colocar na posição do outro, de compreender as dúvidas, preconceitos e motivações individuais. Diremos, neste sentido, que Sócrates compreende a importância de ouvir seus discípulos e todas as pessoas com quem dialoga, pois, entende que todos possuem experiências distintas da dele, assim como, diferentes visões de mundo. Quando Sócrates os incentiva a compartilharem seus conhecimentos prévios, experiências vividas e percepções sobre um determinado tema, gera uma nova forma de aprendizagem, colaborativa e humanizada.

A partilha de experiências, quando incentivada na educação de adultos, permite que cada indivíduo conheça, compreenda e respeite a realidade vivida por seus colegas aprendizes e, também, pelo próprio educador. Até porque, entendemos que o indivíduo, ao chegar na fase adulta, percorre por diversos caminhos e leva consigo uma enorme bagagem de conhecimentos e experiências que podem servir como inspiração ou motivação para qualquer outro adulto aprendiz, sejam as suas histórias semelhantes ou severamente distintas.

Mesmo através das experiências semelhantes, sejam elas pessoais ou profissionais, os adultos possuem muito a partilhar uns com os outros, pois, são formas distintas de interpretar uma situação. De acordo com Altorf (2011), *“each dialogue will be different. Even when the same question is considered, the presence of different people and different examples will lead to different insights”* (p. 13).⁷ Entendemos que, por este motivo, Sócrates faz questão de incentivar os seus ouvintes e discípulos a participarem do debate, para que as suas visões e opiniões sobre um determinado tema, colaborem para o processo de aprendizagem.

Arendt (1992) afirma que as experiências distintas dos aprendizes, sobre um mesmo tema, se tornam essenciais para a sensação de realidade de qualquer diálogo. Quando estes indivíduos partilham suas experiências e apresentam suas opiniões e incertezas sobre o tema, mesmo que eles

⁷ *“cada diálogo será diferente. Mesmo quando a mesma pergunta é considerada, a presença de pessoas e exemplos diferentes levará a percepções diferentes.”*

não dominem o saber em questão, gera um ambiente de aprendizagem, na horizontal, onde todos os envolvidos são respeitados por apresentarem suas próprias verdades e opiniões sobre o assunto. Do contrário, se as experiências são apresentadas por uma única pessoa, normalmente pelo professor, elas somente refletem a realidade deste indivíduo e, na maioria das vezes, a realidade do professor não é semelhante à realidade dos aprendizes, distanciando-os do conhecimento que se propõe através das experiências partilhadas.

Nelson (1949) destaca que a partilha de experiências é central para os diálogos socráticos, pois, desvia de uma conversa baseada em hipóteses. Toda experiência partilhada é, de fato, algo vivenciado pelos aprendizes e acrescenta um significado especial para o diálogo, seja a experiência positiva ou não. Neste caso, quando todos partilham as suas experiências, não haverá disputa sobre qual experiência é mais relevante, pois, cada visão partilhada sobre um determinado tema, é um caminho distinto para se compreender aquilo que está em debate.

Simon Blackburn, filósofo inglês do século XX, destaca que, para tudo, sempre haverá diferentes pontos de vista e que, tais pontos de vista, serão sempre verdadeiros para aqueles que os defendem (Blackburn, 2001). Quando há um grupo de aprendizes adultos, debatendo um mesmo tema, é comum que isso aconteça, que cada um tenha sua própria verdade sobre aquilo que se debate, baseada em experiências e percepções prévias sobre o assunto. O filósofo inglês defende, ainda, que, além de buscar compreender tais diferenças de opiniões, toda a verdade deve ser respeitada, pois, partem de convicções e experiências próprias de cada indivíduo.

Diremos que Sócrates, ao dialogar com seus discípulos, respeita as opiniões de todos, mesmo que concorde com elas ou que estas opiniões não estejam devidamente embasadas. Destacamos que, durante a investigação, não identificamos nos registros históricos algum momento em que Sócrates impede aqueles com quem dialoga de apresentarem suas convicções sobre qualquer que seja o assunto. Destacamos, ainda, que a exortação faz parte do método socrático, de estimular e convidar para o debate, e a forma que nos parece mais viável é através da exposição daquilo que cada indivíduo considera como verdade, normalmente embasada em suas próprias experiências e histórias de vida.

Destacamos, ainda, que Sócrates, ao dialogar com pequenos grupos, de duas ou mais pessoas, incentiva a partilha de experiências e respeita a visão de cada um dos envolvidos, mesmo que as experiências sejam distantes e conflitantes entre si. Num primeiro momento do diálogo, Sócrates não critica nenhuma experiência partilhada, pelo contrário, continua a estimular todos os envolvidos para que partilhem as suas percepções sobre o tema, para que então, num segundo momento, passe

a indagar e provocar incertezas no grupo, gerando reflexões sobre as possíveis verdades não fundamentadas.

No diálogo platônico *Górgias*, Sócrates debate com Cálicles, Polo e com o próprio *Górgias*, sobre a importância da retórica. Em determinado momento do diálogo, *Górgias* partilha uma experiência pessoal, para justificar a sua visão sobre a retórica.

Por várias vezes fui com meu irmão, ou com outros médicos, à casa de doentes que se recusavam a ingerir remédios, ou a deixar-se amputar ou cauterizar; e, não conseguindo o médico persuadi-lo, eu o fazia com a ajuda exclusivamente da arte da retórica. (Platão, *Górgias*, 456-c).

As experiências compartilhadas, sustentadas pelo ponto de vista de cada um dos envolvidos, faz com que o diálogo socrático se torne flexível e rico em conhecimentos. Como já destacado nesta investigação, Sócrates não faz questão de ser o único a partilhar histórias e experiências, nem se considera o único detentor do saber, tanto que incentiva aqueles com quem dialoga a corrigirem quando necessário. Ainda no diálogo *Górgias*, Sócrates diz a Polo “se em nossa discussão, eu e *Górgias* tropeçarmos, achas-te perto para nos dar a mão” (*Górgias*, 461-c).

Quando Sócrates questiona o que é a amizade (*Lísis*, 212b), o que é a virtude (*Mênon*, 71b), o que é a piedade (*Eutifron*, 5c) ou o que é a morte (*Fédon*, 64d), os participantes do diálogo são convidados a relatar suas percepções e experiências que consideram relevantes sobre a questão. É a opinião, normalmente baseada em uma situação já vivida, que faz com que o indivíduo com quem Sócrates dialoga, se sinta parte ativa deste debate. Destacamos que, quando Sócrates recebe qualquer que seja a resposta, o filósofo ateniense não corrige de imediato seus discípulos, mesmo que a resposta não tenha sido satisfatória ou esteja carente de embasamento. A atitude de Sócrates, neste caso, é incentivar o indivíduo a ‘colocar para fora’ tudo aquilo que acredita ser verdade.

2.3.4 A Busca pela Verdade

Nas palavras de Faria (2011), na filosofia socrática “não se procura discursos meramente decorativos e relativistas, mas sim, pretende-se a procura e uma maior aproximação da verdade” (p. 38). Destaca, ainda, que a filosofia socrática “visa essencialmente alcançar opiniões plausíveis e uma maior compreensão da realidade” (idem, p. 39). Domingos, (2012), complementa esta ideia ao dizer que “o método filosófico de investigação é perseguir a verdade, ele busca a verdade moral” (p. 7), algo

que na Grécia Antiga se denominava *alétheia* (ἀλήθεια), que no grego significa ‘o revelar da verdade e da realidade’, simultaneamente (Georgin, 1942).

O papel de Sócrates, neste sentido, resume-se a iluminar o caminho do discípulo até à verdade e, para isso, é necessário despertar a autoconsciência do indivíduo. Além de buscar o encontro com a verdade, Sócrates se preocupa com a alma do indivíduo, pois, enxerga a alma como “o eu consciente, ou seja, a consciência e a personalidade intelectual e moral” (Reale, 1990, p. 87). Neste sentido, Sócrates acredita ser preciso dialogar com a alma de seus interlocutores:

[...] da alma, da alma individual, só se cuida com o diálogo, ou seja, com o *logos* que, procedendo por perguntas e respostas, envolve efetivamente o mestre e o discípulo numa experiência espiritual única de pesquisa comum da verdade. (Reale, 2009, p.138).

Para o filósofo ateniense, a melhor parte da alma é composta pelo conhecimento e pelo pensamento (Alcibiades, 133c), portanto, a busca pela verdade interior, para Sócrates, é divina, pois, abre as portas para novos saberes quando reconhecemos nossos pontos fracos, limitações, necessidades, motivações, crenças e interesses pessoais. Neste sentido, diremos que os ensinamentos de Sócrates, em seus diálogos, não são falsos e nem são embasados em inspirações externas, e sim, totalmente relacionados com a alma do indivíduo, ou seja, com a verdade de cada um. Sócrates não dá uma aula, mas leva o indivíduo a pensar e refletir sobre aquilo que está buscando.

Na República, Sócrates diz que “o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo”, e que “os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam danos ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma, nela não permanecerão” (536e). Isso demonstra, que já na antiguidade grega, nos é dito que um aprendiz não aprende aquilo que lhe é imposto e que o conhecimento não se constrói sem que tenha sentido ou propósito para o próprio aprendiz. Se estiver diante de um aprendizado, que faça sentido e que corresponda às suas motivações e necessidades, o indivíduo dará valor àquele novo saber, pois, está relacionado com a sua busca interna.

Neste sentido, Wiggers (2016) destaca que “um talento peculiar de Sócrates é o de demonstrar aos aprendizes, as exatidões ou as correções de afirmações, aplicando-as a casos individuais” (p. 40), ou seja, o filósofo ateniense trata cada ensinamento como único, cada diálogo como único, pois, não utiliza exemplos ou respostas prontas. Destacamos que, as metáforas e analogias utilizadas por Sócrates, nos diálogos platônicos e xenofonteanos, nunca se repetem, ou seja,

a clara preocupação de Sócrates é direcionar as palavras e os ensinamentos de acordo com a verdade de cada um daqueles com quem dialoga.

Adorno (2002) corrobora esta ideia ao dizer que, o fato de o filósofo ateniense não ter respostas prontas para seus aprendizes, é porque “não poderia existir uma resposta única, que valha para todos, e é por isso que nunca existe uma resposta de Sócrates” (p. 84). Parece-nos que Sócrates acredita que a verdade é única para cada um de seus aprendizes, e por este motivo, não replica o mesmo ensinamento em mais de um momento.

Devemos perceber que, como já falado anteriormente, Sócrates tem sua própria busca pela verdade, a investigação do seu ‘eu’, portanto, sempre que se depara com algum ensinamento, busca encontrar um propósito e a aplicabilidade do saber em questão. Em *Górgias* (455d), Sócrates pergunta ao sofista: ‘O que se ganha assistindo seus cursos? Em que seremos capazes de aconselhar Atenas?’. Seja com ironia, ou não, a pergunta está totalmente relacionada com a sua busca pela verdade e com o propósito de querer aprender algo que possa ser útil no aconselhamento dos cidadãos atenienses.

Ainda em *Górgias* (495a), Sócrates critica Cálicles, um discípulo do sofista *Górgias*, por mudar de opinião a todo momento, afirmando que prefere uma opinião formada, mesmo que a maioria dos homens discorde, do que estar em desarmonia consigo mesmo e correr o risco de contradizer seus próprios pensamentos. Podemos perceber neste ponto do diálogo, a preocupação socrática com a verdade moral, o que não quer dizer que não se pode ter dúvidas ou mudar a forma de pensar com o tempo. A questão de Sócrates é a sinceridade que se tem com aquilo que se acredita ser verdade e a autoconsciência de seus propósitos diante da aprendizagem.

Sócrates, diante da busca pela verdade, reconhece que cada um de seus interlocutores possui a própria visão sobre um determinado saber, e que seus questionamentos aproximam os aprendizes de suas próprias convicções, sejam elas certas ou erradas, até aquele momento. Neste sentido, novamente destacamos que não encontramos registros de que o filósofo ateniense tenha criticado ou diminuído a verdade de alguém. O que encontramos, em mais de uma oportunidade, foram discussões sobre a falta de embasamento daquilo que seus interlocutores apresentam, o que leva Sócrates a refutar os argumentos que não se sustentam.

Destacamos que, com o surgir da democracia, o povo ateniense passa “a repensar suas concepções acerca da verdade e dos valores praticados até então” (Meyeres & Paul, 2018, p. 9). Naquela época, por volta do século V e IV a.C., qualquer cidadão ateniense, que estivesse em busca de novos saberes, tinha a possibilidade de chegar até Sócrates, e outros filósofos, e dialogar em busca de novos conhecimentos.

Sócrates, no papel de educador, se mantém disposto a orientar aqueles que estão em busca de um determinado saber. Como vimos, nos diálogos platônicos já mencionados, Sócrates inicia seus diálogos com questionamentos abertos, para descobrir aquilo que seus interlocutores acreditam ser verdade até aquele momento. Quando alguém apresenta uma certa concepção sobre a beleza, o amor, a justiça ou qualquer outro tema, Sócrates parece compreender que até aquele momento, essa concepção apresentada é a verdade de cada indivíduo e a respeita, mesmo que discorde do conceito e da forma apresentada.

Neste pilar socrático, da busca pela verdade, encontramos um dos princípios mais belos da educação de adultos, o de orientar cada indivíduo de acordo com seus propósitos, sempre respeitando tudo aquilo que ele já viveu e experienciou. A intenção de Sócrates, ao questionar a todo momento, é fazer com que os indivíduos ‘coloquem para fora’, tudo aquilo que julgam saber. A maiêutica socrática, neste sentido, serve para auxiliar o educador a resgatar a verdade de cada aprendiz, para que, se possa trabalhar em cima destas experiências e conhecimentos prévios, e, juntos, através do diálogo, chegar numa verdade sustentada e que faça sentido para ambas as partes.

2.3.5 A Comunicação Horizontal

Afirmar que Sócrates utiliza uma comunicação horizontal não pode ser tratado de forma literal, e sim, no sentido figurado, buscando contextualizar o propósito do discurso socrático. É complexo analisar, e talvez irrelevante, se Sócrates permanece em pé enquanto seus discípulos se sentam no chão, qual é seu tom de voz, ou como são os locais de seus diálogos. O que se sabe é que os ensinamentos socráticos não são feitos em uma sala de aula, nem mesmo são parecidos com os dos sofistas, onde a figura do educador é central e deve estar sempre em destaque.

Cícero, na obra *Tusculan Disputations* (livro V, 4), descreve Sócrates como o primeiro a tirar a filosofia do pedestal, a estabelecê-la nas cidades, a introduzi-la nas casas das pessoas e a forçá-las a investigar a vida comum, a ética, o bem e o mal. Para que as pessoas aceitem a filosofia socrática, é preciso, como já vimos, despertar uma consciência moral que, de acordo com Fernandes (2013), tem um elemento efetivo:

As relações interpessoais manifestam na consciência uma componente emocional muito forte capaz de estimular a ação humana do mesmo modo que a razão. [...] Assim, quer os sentimentos positivos de amor, amizade, simpatia e fraternidade;

quer os seus contrários, manifestam uma “lógica” própria que interfere de modo significativo na ação. (Fernandes, 2013, p. 17).

Ao utilizar um discurso horizontal e fazer com que o aprendiz participe ativamente do diálogo, de igual para igual, Sócrates se torna mais aceito por seus aprendizes, pois, deixa de lado a relação de um mestre que sabe tudo e de um aprendiz que nada sabe. O filósofo mantém, durante seus diálogos, uma espécie de relação afetiva com seus discípulos, pois, valoriza cada palavra que é dita. É possível perceber que, nos diálogos platônicos e xenofonteanos, Sócrates sempre chama as pessoas pelo nome, dá atenção ao que lhe é perguntado e elogia quando alguém apresenta uma visão interessante sobre aquilo que se debate, mesmo que difira de seu ponto de vista.

Outro fato importante em sua comunicação é o fato de convidar os interlocutores a participar do debate, em vez de começar seus discursos com algo como: “Hoje vou falar sobre justiça”, ou “Quero partilhar minha visão sobre amor”, o que soaria como um discurso unilateral. Em Teeteto (200d), quando Sócrates pergunta “que diremos ser o conhecimento?”, envolve o aprendiz para que apresente a sua própria percepção de tudo que foi debatido até o momento, como uma forma de não deixar a responsabilidade da aprendizagem apenas para o indivíduo, e sim, em torná-lo parte do problema e também da solução, deixando claro que está ali tanto para aprender, quanto para ensinar.

Por diversas vezes, Sócrates afirma que seu desejo é aprender com os outros, portanto, em seus diálogos, o filósofo ateniense deixa claro que não está ali só para ensinar ou questionar seus discípulos. No diálogo platônico Político, nos é apresentado um Sócrates que ouve muito mais do que pergunta, deixando o papel de questionador ao personagem Estrangeiro. Da mesma forma, em Eutífron, durante uma discussão sobre piedade, Sócrates pede para que o esperto religioso lhe ensine sobre o tema em questão. “Ensina-me, então, que aspecto é esse, para que, olhando para ele e usando-o como paradigma, eu possa declarar se qualquer ação conforme a este modelo, praticada por ti, ou por qualquer outro, é ou não piedosa” (Eutífron, 12e).

Destacamos, ainda, em Laques, ao dialogar com Lisímaco, Nícias e Laquete, Sócrates afirma que, por ser mais novo, prefere ouvir primeiro, para então contribuir com seus pensamentos sobre o tema em questão: a coragem. A atitude de Sócrates, demonstra que o filósofo ateniense valoriza os conhecimentos prévios daqueles com quem dialoga, não somente pela idade, mas por saber que aquilo que trazem ao debate, são frutos de experiências anteriores e que, com certeza, somam no processo de aprendizagem.

Sendo eu, porém, o mais moço e o menos experiente, parece-me mais acertado ouvir primeiro o que os outros têm que dizer, para aproveitar-me dos seus ensinamentos. No caso de poder acrescentar algo ao que disserem, exporei francamente minha opinião, esforçando-me por convencê-los e a ti da minha maneira de pensar. (Laques, 181d).

Entendemos que tal postura, faz com que os homens se sintam mais à vontade ao dialogar com Sócrates, ao contrário do que seria, caso assumisse que está na discussão somente para ensinar e que, portanto, é o detentor de um saber exclusivo, que somente ele possui. Em Fedro, ao ser considerado como o homem mais extraordinário que já se viu, Sócrates rebate da seguinte forma: “sê indulgente comigo, meu bom amigo, não vês que o meu desejo é aprender e que sendo assim, o campo e as árvores nada me podem ensinar, ao contrário dos homens da cidade?” (Fedro, 230c-d).

A comunicação simples de Sócrates, o diferencia do formato utilizado pelos sofistas durante seus discursos. Destacamos que, Sócrates não se preocupa com as vestimentas, com o local de seus discursos, nem com a quantidade de pessoas que acompanham seus ensinamentos. Diremos que Sócrates preocupa-se exclusivamente com os indivíduos, com o uso de palavras e exemplos que todos compreendam, em atender as questões individuais e em orientar cada aprendiz de acordo com suas motivações internas.

Quando Sócrates comunica de igual para igual, na horizontal, respeitando as opiniões de todos aqueles com quem dialoga, torna o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, pois, os jovens e adultos que com ele dialogam, sentem a sensação de pertencer, de também contribuir com aquele ambiente de trocas e aprendizagens. Diremos, ainda, que a postura de Sócrates de aceitar ser corrigido, de iniciar seus diálogos com a intenção de aprender e, de respeitar a realidade de cada indivíduo, o diferencia ainda mais do modelo educacional utilizado pelos sofistas, *top-down* e autoritário, modelo este, que de certa forma, é continuado por muitos séculos na educação de jovens e adultos.

A visão de Baptista (2012), corrobora a tese de que Sócrates está disposto a aprender, pois, destaca que o filósofo ateniense permite, a todo momento, ser questionado pelos outros, assim como, só questiona aqueles que buscam suas orientações e que estão dispostos a serem questionados.

[...] está aberto a ser questionado ele mesmo e, pelo menos em princípio, essa inversão de papéis pode acontecer a qualquer momento. Além disso, a pessoa que

está sendo questionada dá permissão para isso, ou seja, o sujeito de questionamento no método socrático dá o seu livre consentimento para ser questionado. (Baptista, 2012, p. 8).

O filósofo ateniense procura ser simples e claro em seus diálogos, sem usar exemplos complexos ou palavras difíceis, mesmo que consideremos que na época o tom artístico e intelectual estava bem a florado em Atenas, portanto, não seria anormal. O que nos parece, ao analisar os registros, é que Sócrates pretende falar de tudo e para todos, sem exceção. Neste sentido, não podemos deixar de referenciar, que no diálogo Fédon (102a), Equécrates afirma que “Sócrates explicou tudo com maravilhosa clareza, mesmo para quem tenha pouca inteligência”.

CAPÍTULO III - PLATÃO

O capítulo terceiro é dedicado a Platão, principal discípulo de Sócrates e autor dos diálogos mais confiáveis sobre o pensamento socrático. Inicia-se o capítulo com um breve resumo sobre Platão e suas influências na juventude, e, no decorrer deste, pretende-se identificar de que forma se constrói o relacionamento entre Sócrates e Platão, assim como, explorar quais foram os principais ensinamentos durante o tempo em que mestre e discípulo estiveram juntos. A investigação sobre a Academia de Platão é importante para a construção deste capítulo, pois, entendemos ser nela que Platão aplica muitos dos conceitos educacionais inspirados no pensamento socrático. Além disso, busca-se compreender quais foram os principais pensadores que frequentam a Academia, qual era a proposta educacional desta instituição, assim como, quais foram os possíveis métodos pedagógicos utilizados. Na sequência deste capítulo, observam-se os principais acontecimentos educacionais durante o Médio Platonismo, período entre o século I a.C. e o século II d.C., e, ainda, busca-se os registros educacionais durante o Neoplatonismo, período que se inicia a partir do século III d.C. Por fim, pretende-se analisar a história das escolas neoplatônicas, em busca de compreender a influência destas escolas na história da educação de adultos.

3.1 Quem foi Platão?

Platão nasce em 427 a.C., na cidade de Atenas, filho de Aristão e Perictione. A princípio, recebe o mesmo nome que seu avô paterno, Aristocles, mas é apelidado posteriormente, por seu treinador de luta, como Platão, devido ao seu porte físico. É descendente de uma linhagem nobre: sua mãe é filha de Glauco I e neta de Crítias III; e seu pai, que veio a falecer na época do nascimento de Platão, é descendente do rei Codro, o último rei ateniense (Diógenes Laércio, Vida de Platão, IV). Devido ao falecimento precoce de Aristão e, por questões de leis atenienses que impediam a mulher de tornar-se independente de um marido, Perictione casa-se novamente, desta vez com Pírilampo, amigo íntimo de Péricles (Nails, 2002).

Dentre seus irmãos, estão: Adimanto, Glauco e Potone, filhos de Aristão e Perictione (A República, 368a); Antifonte, um meio-irmão, filho de Perictione e Pírilampo (Parmênides, 126b1-9); e Demos, filho de outro relacionamento de Pírilampo, a quem Platão considera como irmão (Nails, 2002). Destacamos que muitos familiares de Platão são personagens em destaque dos diálogos platônicos, alguns inclusive, já mencionados nesta investigação, como Adimanto e Glauco, que participam d'A República. Crítias III, o mais velho (como é citado nos diálogos platônicos), é

personagem de Timeu e do diálogo que leva o seu nome, bem como Crítias IV, o mais novo, que é primo de Platão e personagem do Cármides, diálogo que leva o nome do irmão de Perictione (Burnet, 2006).

Sobre a formação de Platão sabemos, através das palavras de Bonnard (1980), que "recebeu a mais completa educação, aquela que então se admite ser a mais própria para aguçar a inteligência, para domar a palavra com vista à prática política" (p.522). Parte da literatura pesquisada (Bonnard, 1980; Brun; 1994; Burnet, 2006; Nails, 2002) aponta que Platão, desde jovem, tem interesse pela carreira política, muito por influência de seus familiares. Crítias, que desempenha um papel importante no movimento dos "Trinta Tiranos", chega a convidá-lo para assumir um papel de liderança na política de Atenas, mas Platão recusa o convite.

Na Carta VII, escrita pelo próprio Platão, o filósofo ateniense relata que "quando era jovem, sentia o mesmo que muitos outros sentiam. Tinha a ideia de dedicar-me à política, tão pronto estivesse preparado para isso" (324d). Por mais que os diálogos platônicos apontem para um interesse na educação para fins políticos, Platão se mantém afastado da vida pública por um bom tempo. Somente após a morte de Sócrates é que decide envolver-se mais ativamente na formação política, em especial dos governantes de Atenas, porém, sem necessariamente ocupar um cargo político, pois, acredita que ali não será útil ao Estado. "Se eu tivesse decidido há muito tempo me tornar ativo nos assuntos públicos, eu estaria morto há muito tempo e não teria sido útil para você ou para mim" (Platão, Apologia, 31c-32a).

Por mais que Platão seja influenciado pelos assuntos políticos, outros temas chamam a sua atenção durante a juventude. De acordo com Aristóteles (Metafísica, 1, 987a), durante a adolescência, Platão segue as doutrinas de Crátilo, época em que se dedica a aprender sobre os fundamentos da metafísica e da epistemologia. Assim como Sócrates e tantos outros filósofos já destacados nesta investigação, Platão segue o modelo educacional da época e frequenta regularmente o ginásio do gramatista Dionísios e a palestra de Aristão de Argos.

Destacamos que Platão dedica-se também ao conhecimento de diversas artes, algo que durante a juventude faz parte de seu repertório de estudo. Platão aprende música com um discípulo de Dámon, famoso instrutor de música e conselheiro de Péricles. Além disso, Platão estuda desenho, pintura e poesia, sendo esta última, a arte que desperta maior interesse durante sua fase de jovem adulto (Bonnard, 1980).

De acordo com Bonnard (1980), aqueles que influenciam Platão durante a juventude, são unânimes em louvar sua destreza de pensamento, além da modéstia, gosto pelo trabalho e interesse

pelo estudo. Destacamos que, antes dos seus 20 anos, Platão tem contato com diversas artes, pensamentos e áreas de estudo. Segundo Diógenes Laércio (IV, 3.4-3.8), na fase de inserção filosófica, Platão é influenciado pelos pensamentos de filósofos pré-socráticos como Heráclito, Parmênides, Zenão e por filósofos pitagóricos do século V e IV a.C., dentre eles, seu amigo, Arquitas de Tarento, um influente filósofo e matemático grego.

Mesmo com tantas influências, diremos que Sócrates foi a maior inspiração de Platão, fato que, até o momento, não é questionado por qualquer outro investigador. Segundo Brun (1994), por mais que Platão mantenha contato com vários filósofos e intelectuais em sua juventude, é Sócrates quem molda a formação do pensamento platônico, portanto, “está fora de dúvida que o ensinamento do seu mestre teve sobre a sua formação intelectual uma importância decisiva. Quase não há diálogo platônico em que não figure Sócrates” (p. 18).

A produção intelectual de Platão, segundo Brandão (2003), “veio formatada em diálogos, por intermédio da fala de Sócrates” (p. 94). Entendemos serem os diálogos platônicos, a fonte de pesquisa mais confiável dos pensamentos socráticos e daquilo que Platão assume como o cenário ideal para a educação e a formação do indivíduo. Perpetuar a filosofia de seu mestre, se torna um desafio que Platão assume ao longo de toda a vida, seja através de suas publicações, dos inúmeros diálogos, ou através de suas ações educacionais na Academia.

Destacamos que a literatura consultada não apresenta muitos detalhes sobre a infância de Platão, nem mesmo questões sobre sua vida pessoal antes de conhecer Sócrates. Nos próprios diálogos platônicos, aparecem os familiares, amigos e outras personagens ligadas a Platão, mas o próprio Platão raramente é destacado. De acordo com Burnet (2006) e Taylor (1951), é certo afirmar que Platão dedica a maioria das obras para registrar os ensinamentos de Sócrates, algo de fundamental importância para a formação das teorias educacionais platônicas.

3.2 O relacionamento de Platão e Sócrates

A data do primeiro encontro entre Platão e Sócrates é incerta, mas há um certo senso comum entre os historiadores. Diógenes Laércio (Livro III, 6), uma das fontes mais confiáveis, afirma que Platão tinha 20 anos quando conheceu Sócrates e que Sócrates morreu quando Platão tinha 30 anos. Brun (1994), aponta que tal encontro, entre Sócrates e Platão, acontece em 407 a.C., quando Sócrates tinha, provavelmente, 63 anos. Outros estudiosos concordam que o mestre ateniense e seu discípulo estiveram juntos por quase uma década (Guthrie, 1962, Huisman & Berliner, 2001; Nails, 2002; Peeters & Cooman, 1965).

Xenofonte confirma a relação de amizade entre Sócrates e Platão em Memoráveis (III, 6) e, como já referido, sabemos que os irmãos mais velhos de Platão, Glauco e Adimanto associam-se a Sócrates antes do próprio Platão (Apologia, 34a1), fato que pode ter contribuído para a aproximação de mestre e discípulo. Outra fonte confiável, que atesta o relacionamento entre eles, é o próprio Aristóteles, notável discípulo de Platão, que afirma em sua obra *Metafísica*, que Platão aceita os ensinamentos de Sócrates (987b).

Eis que surge, como apontam as referências investigadas, a ligação histórica entre dois dos mais importantes filósofos atenienses, que resulta no descobrir de diversos conceitos e pensamentos, como o embasamento teórico e prático da educação de adultos e ao longo da vida. Platão, inspirado e direcionado inicialmente por Sócrates, fundamenta na antiguidade grega, diversas diretrizes e boas práticas de educação, que continuam a inspirar diversos educadores e filósofos até os dias de hoje. Como vimos, Sócrates não é a única influência de Platão, nem seu único mestre, mas é Sócrates que desperta em Platão o interesse pela educação e pela 'ciência humana'.

Sócrates vivera única e exclusivamente devotado à sua paixão por orientar os indivíduos (Jaeger, 1995), algo que inspira e desperta em Platão uma motivação para educar e fundamentar os conceitos de educação, missão à qual se dedica por toda a vida. Neste sentido, Scolnicov (1971) corrobora quando destaca que a educação ao longo da vida se torna a preocupação central do pensamento platônico, presente em todas as suas manifestações, como é possível perceber nas entrelinhas de seus diálogos e cartas posteriormente publicadas.

A maioria dos diálogos platônicos, como já referido, são testemunhos dos debates de Sócrates, a quem Platão considera "o mais sábio e o mais justo dos homens" (Fédon, 118a). Thesleff (1967) destaca que Sócrates é um modelo moral para Platão e insere a dialética em seu pensamento, algo que, como veremos adiante, se torna a base de ensino da Academia de Platão, considerada como um de seus principais feitos e contributos para a história da educação.

Jaeger (1995, p. 590), afirma que "Sócrates apontara a meta e estabelecera a norma para o conhecimento do bem" e que Platão, ao longo da vida, "procura encontrar o caminho que conduz a essa meta". De acordo com Trabotoni (2012), Platão entende esse conhecimento do bem, apresentado por Sócrates, como "um saber que pretende identificar aqueles princípios gerais fundamentais, os únicos que podem promover o bem-estar do homem" (p. 29). Nos diálogos platônicos é possível perceber a preocupação com as 'virtudes do bem', como a verdade, a justiça, a ética, dentre outras, que formam um bom cidadão e, indiretamente, melhoram o Estado.

Segundo Pessanha (1991), mestre e discípulo passam a fundamentar conhecimentos básicos do cotidiano e, “com Sócrates, o jovem Platão pudera sentir a necessidade de fundamentar qualquer atividade em conceitos claros e seguros” (p. 7). Assim, se criaram através dos registros platônicos e com protagonismo socrático, debates e reflexões sobre temas da vida cotidiana, tais como coragem (Laques), amizade (Lísis), justiça (Critão), ética (Cármides), virtude (Protágoras), piedade (Êutifron), beleza (Hípias Maior), conhecimento (Teeteto) e tantos outros.

Para Trabotoni (2012), “um dos principais legados que Sócrates deixou a Platão foi a estreita ligação entre filosofia e vida” (p. 30). Neste sentido, diremos que o relacionamento destes filósofos atenienses foi mais que uma ligação entre mestre e discípulo. O pensamento socrático foi, de fato, uma fonte de inspiração para o jovem Platão e, o tempo que permaneceram juntos, foi essencial para o despertar de suas teorias educacionais.

Platão acompanhou Sócrates até o ano de sua morte, em 399 a.C. Por considerar injusta a condenação de seu mestre, Platão adota uma atitude altamente crítica em relação à política e às leis atenienses e, de acordo com Luzuriaga (1977), abandona Atenas por 12 anos, período dedicado a novos aprendizados. Platão esteve em Mégara, a estudar com Euclides, o pai da Geometria, durante 3 anos, e em Cirene, a estudar matemática com Teodoro. Ainda, durante este período, Platão esteve em Esparta, onde mantém contato com a educação espartana, em Creta onde estuda a legislação de Minos, na Judeia, onde aprende sobre a tradição dos profetas e, segundo Durant (1980), Platão esteve também nas margens do Ganges, onde aprende a meditação mística dos hindus.

Aos quarenta anos, Platão vai para Siracusa (Carta VII, 326b), cidade luxuosa, onde vive na corte de Dionísio I, quando conquista a amizade e a inteira confiança de Dion, cunhado do tirano Dionísio. Essa ligação com Dion, talvez o laço afetivo mais forte da vida de Platão, depois de Sócrates, representa também o início de reiteradas tentativas para interferir na vida política de Siracusa, procurando pôr em prática o seu modelo de sociedade ideal, em que os governantes são os sábios e os filósofos (sofocracia), devido à sabedoria que possuem para ocupar o cargo no Estado. Não tendo êxito na sua primeira investida de converter o tirano Dionísio às suas ideias filosóficas e educacionais, Platão regressa a Atenas e funda a Academia (Guthrie, 1962).

3.3 A Academia de Platão

Para entender a filosofia platônica é fundamental destacarmos um de seus maiores feitos, a criação da Academia (Ἀκαδημία), conhecida como a primeira universidade ocidental (Costa, 2018). Em 387 a.C., Platão funda a Academia, fora dos muros de Atenas, perto de Kolonos. De acordo com

Brun (1994), a Academia é um lugar preparado para receber os alunos que buscam determinado conhecimento ou sabedoria, e apesar de não parecer nada com uma sala de aula do século XXI, é possível encontrar muitos livros e salões grandes onde as pessoas debatem sobre diferentes temas.

A imagem mais clara da Academia é produzida por volta de 1510, quando o renascentista italiano Rafael Sanzio cria uma pintura do que seria a Escola de Atenas (Janson, 2000). Nesta pintura, Rafael retrata um local grande, em que diversos adultos conversam, alguns sentados, outros em pé. Percebe-se alguns personagens com livros, a fazer anotações e, em destaque, ao centro da imagem, encontram-se Platão e Aristóteles.

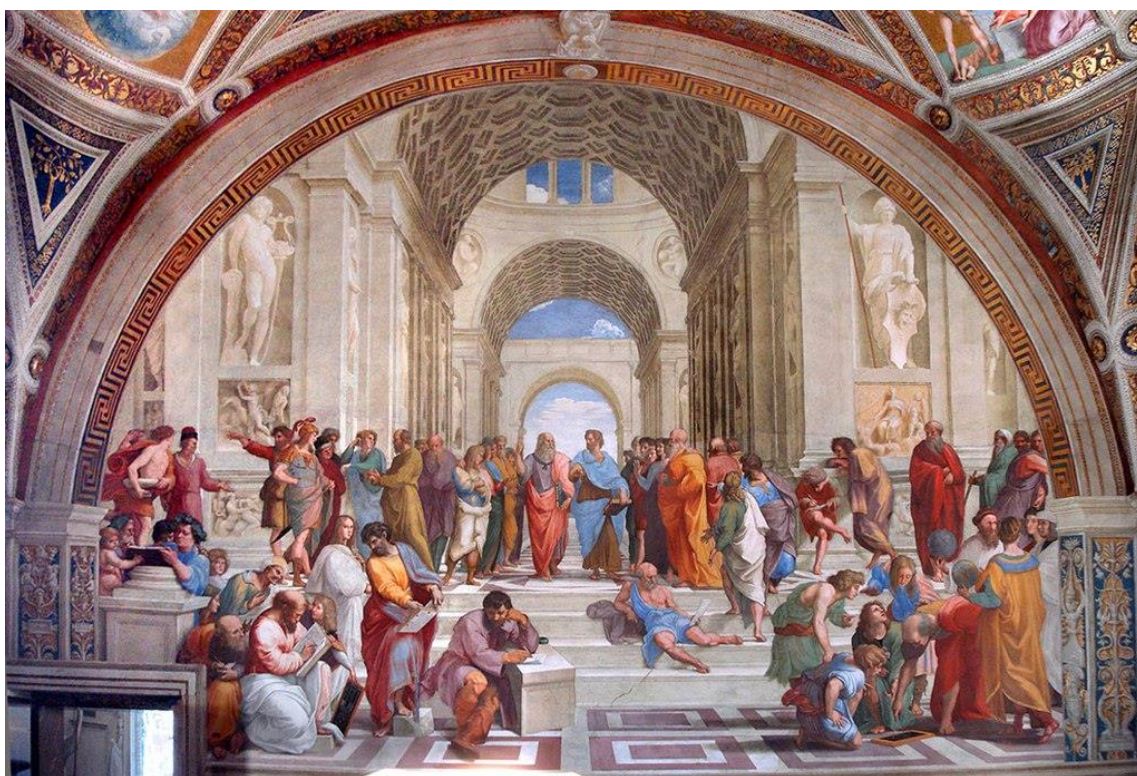


Figura 1 - A Academia de Atenas (Rafael Sanzio)⁸

A obra de Rafael é questionada pelo fato de reunir, numa mesma época, pessoas ali retratadas, tais como Sócrates, Pitágoras, Heráclito e outros, sendo que tal encontro não é possível pela cronologia histórica. Sócrates, por exemplo, foi condenado 13 anos antes de Platão fundar a Academia, bem como, Pitágoras que faleceu algumas décadas antes do nascimento do próprio Sócrates.

⁸ Fonte: Warburg – Banco de Imagens. Sanzio, Rafael (Raffaello) - Scuola di Atene.

Fato é que, com base na pintura de Rafael, é possível compreender a visão que se tem da Academia naquela época, da forma como Platão propõe o processo de ensino-aprendizagem e, além disso, qual é o público que frequenta a academia platônica. A filosofia educacional de Platão, inspirada no pensamento de Sócrates, combina perfeitamente com um local de discussão, diálogo e interação, onde todos possuem a liberdade de opinar e apresentar suas percepções. Na obra de Rafael, é possível identificar diversos grupos a debater, bem como, indivíduos isolados, em momento de reflexão. Não temos a imagem de uma sala de aula, mas sim, de um ambiente onde as pessoas se sentem livres para partilhar saberes e aprender umas com as outras.

Platão dedica-se, por alguns anos, de forma integral à Academia. Inclusive, mora nos arredores da instituição, a cerca de 3 quilômetros ao norte de Atenas, junto às margens do Cefiso (Lopes, 2018). Há registros de ensinamentos que são feitos no próprio jardim de sua casa, para amigos e discípulos mais próximos (Dillon, 1983; Baltès, 1993; Lopes, 2018), porém, não identificamos nesta investigação, quais foram os temas debatidos nestes encontros, nem se estes encontros eram considerados como uma extensão dos conhecimentos ensinados no interior da Academia.

A Academia de Platão é considerada por Azevedo (2003), como “a instituição de ensino que veio disputar à escola do orador Isócrates, recentemente criada, com o papel de preparar homens de formação superior, aptos a intervir ativamente na vida social e política” (p. 268). Um dos diferenciais da Academia, considerando a época em que é fundada, é a estreita relação entre o mestre e seus discípulos. Azevedo (2003) destaca que aquele que frequenta a Academia possui voz ativa e a liberdade, tanto para ensinar, como para aprender com os demais frequentadores, portanto, não há uma clara distinção de quem são os mestres e de quem são os discípulos.

Baltès (1993), observa que, com o tempo, a Academia atrai professores e estudantes não somente da Grécia, mas também da Pérsia e Mesopotâmia. Neste sentido, Nails (2002) define a Academia como “*an Athenian center for advanced study including men and women from throughout the Greek-speaking world*” (p. 22).⁹ Platão defende em seus diálogos, que a educação deve ser para todos, inclusive para as mulheres, algo que na época, gera contradições. São conhecidas por estudarem na Academia de Platão: Axiothea e Lastheneia (Reeve, 1948).

Os diálogos platônicos foram importantes para atrair novos pensadores e intelectuais para a Academia. Há registros de que muitos discípulos de Platão, antes eram leitores e admiradores de seus diálogos. A própria Axiothea se torna discípula de Platão e posteriormente de Euspesino, após ter lido A República por diversas vezes. De acordo com Temístio, a filósofa Axiothea deixa Arcádia, ainda jovem, e

⁹ “um centro ateniense para estudos avançados, reunindo homens e mulheres de todo o mundo grego”

opta por seguir os ensinamentos platônicos na Academia (*Orationes Quae Supersunt*, 1965). Temístio destaca, ainda, Zenão de Cítio, inspirado pela Apologia de Sócrates, e que frequenta a Academia por alguns anos, antes de fundar a escola filosófica estoica, por volta de 300 a.C.

Além de Axiothea e Zenão, diversos outros discípulos foram atraídos para a Academia após lerem os diálogos platônicos, até mesmo Nerinto, um simples fazendeiro, se junta ao grupo de Platão, após impressionar-se com a leitura do Górgias (Cornelli, 2018). Diremos que os estudantes da Academia são atraídos, a princípio, pela filosofia platônica, sendo esta, influenciada diretamente pelo pensamento socrático. Outro ponto importante que atrai mais pessoas para a Academia é que o ensino é gratuito, porém, destacamos que os estudantes devem arcar com os custos de vida, razão que faz com que a maioria daqueles que frequentam a Academia em tempo integral, pertençam a famílias ricas. Alguns estudantes, como Menedemus e Asclepiades, *“they had to earn their keep through night work or from private tuition, in order to be able in their free time to attend philosophical instruction”* (Baltes, 1993, p. 12).¹⁰

Platão atrai para a Academia, diversos pensadores, futuros governantes e alunos ilustres que buscam conhecimentos mais voltados ao meio da política, contudo, sem deixar de lado a filosofia e os conhecimentos matemáticos (Guthrie, 1962). O conhecimento é a base da instituição platônica e num primeiro momento, parece que não há disciplinas ou unidades curriculares, e sim, uma formação voltada para a educação de filósofos governantes, como define Brandão:

Platão, como se pretendesse profissionalizar a política, despertou para a necessidade de instalar um espaço para a formação e ensino de governantes filósofos e filósofos governantes. [...] A Academia de Platão apresentou-se como um espaço de desenvolvimento e debates de estudos políticos. (Brandão, 2003, p. 96).

Ainda sobre a estruturação dos temas abordados, há pouca evidência confiável. Guthrie (1962) defende que o currículo aplicado na Academia se assemelha à proposta de educação apresentada num dos principais diálogos platônicos, A República: “é razoável supor que o currículo na Academia estava desenhado de acordo com o que ele estabelece tão cuidadosamente em A República” (p. 32). Neste diálogo, como já referido, Platão defende um modelo de formação para o governante-filósofo ideal para o Estado.

¹⁰ “eles tinham que ganhar seu sustento com o trabalho noturno ou com aulas particulares, de modo a poderem, em seu tempo livre, assistir à instrução filosófica.”

Mesmo que não identifiquemos, na Academia, uma clara proposta curricular para a formação do indivíduo, Luzuriaga (1977) destaca que Platão organiza o ensino e a investigação, “pois, tal era a finalidade da Academia, constituída em forma de corporação ou comunidade de alunos e mestres, e na qual se realizavam estudos superiores de caráter filosófico e político” (p. 51). Ainda de acordo com Luzuriaga (1977), “em Platão a educação está a serviço do Estado, mas este por sua vez, está a serviço da educação” (p. 52).

Nesse sentido, Reale (1990) afirma que o objetivo da Academia é a formação de dirigentes políticos, como uma espécie de escola do Estado. Para Lasch, Santos e Somavilla (2006), na visão platônica, a educação e a atividade pública estão sempre relacionadas, afinal, “todo aquele que é beneficiado pela educação, têm o dever de voltar-se para a esfera pública contribuindo para a formação integral do cidadão ativo e responsável pelo bem comum na pólis” (p. 2).

As datas da fundação e fechamento da Academia divergem de acordo com as referências investigadas, porém, a diferença se limita em no máximo uma década, tanto no início, quanto no término da atividade. A fonte mais utilizada pelos pesquisadores para compreender as épocas da instituição é o registro de Diógenes Laércio, em *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres* (Livro IV), que aponta para três fases da Academia: Velha Academia (387 – 267 a.C.), Média Academia (266 – 156 a.C.) e Nova Academia (155 – 86 a.C.).

A Velha Academia foi liderada por alguns discípulos diretos, tais como: Espeusipo e Xenócrates. Também estiveram no comando da Velha Academia: Pólemon por mais de quatro décadas, e Crates, em um curto espaço de tempo, sendo que estes não foram discípulos diretos de Platão. Na Média e na Nova Academia, nomes como Arcesilau, Lacydes de Cierene, Evandro, Télecles, Hegésino, Carneades, Clitômaco e Filon de Larrisa, estiveram à frente da instituição, cada qual em época distinta e na missão de continuar o trabalho platônico, conforme lista a seguir:

Fase	Filósofo	Período
Velha/Antiga Academia	Platão	387 – 347 a.C.
Velha/Antiga Academia	Espeusino	347 – 339 a.C.
Velha/Antiga Academia	Xenócrates	339 – 314 a.C.
Velha/Antiga Academia	Pólemon	314 – 269 a.C.
Velha/Antiga Academia	Crates	269 – 266 a.C.
Média Academia	Arcesilau	266 – 241 a.C.
Média Academia	Lácides de Cirene	241 – 215 a.C.
Média Academia	Evandro	205 – 165 a.C.
Média Academia	Técleles	205 – 165 a.C.
Média Academia	Hegésino	165 – 160 a.C.
Nova Academia	Carneades	160 – 129 a.C.
Nova Academia	Clitômaco	129 – 110 a.C.
Nova Academia	Filon de Larissa	110 – 84 a.C.

Tabela 1 - Filósofos dirigentes da Academia Platônica

Durante o período em que esteve em funcionamento, cerca de 300 anos, a Academia foi frequentada por muitos pensadores e estudiosos, que contribuíram para o desenvolvimento de um novo modelo educacional que surge com a filosofia platônica, inspirada, quase que em sua totalidade, em Sócrates. Aristóteles, discípulo de Platão, estudou e ensinou na Velha Academia, entre 367 e 347 a.C., antes de fundar sua própria escola, o Liceu (Brun, 1994). Eudoxo de Cnido, Leodamante de Tasos, Neoclides e Demóstenes foram outros estudantes ilustres da Academia (Lopes, 2018).

Baltes (1993) destaca que muitos estudos e teorias surgem na Academia de Platão, sendo que *“337 titles of works are known to us, but that is not by any means the real total”* (p. 17)¹¹. Dentre os estudos mais relevantes que surgem no ambiente de estudo da Academia, estão: a descoberta das seções do cone, elipse, parábola e hipérbole, por Menêcmo; Aristóteles e a ideia da Terra como esfera; Teeteto e a construção dos cinco poliedros regulares que, inclusive, leva o nome de ‘figuras platônicas’; Eudoxo de Cnidus e o método da exaustão e a descoberta do cálculo do volume de números não lineares; dentre outros estudos.

A Academia de Platão é considerada por Baltes (1993) como o berço de muitas áreas de estudos, como a psicologia, ontologia, teologia, teoria da linguagem, mecânica, meteorologia e outras.

¹¹ *“337 títulos de obras são conhecidos por nós, mas isso não significa que seja o número total”*

Baltes afirma que *“in the Platonic Academy, for the first time in history, there was put into effect the idea of a universitas litterarum”* (p. 17)¹², com o sentido de ser uma instituição que abrange todos os saberes. Para que fosse possível fomentar diversas áreas de saberes, além da liberdade dada aos indivíduos aprendizes, também se adota uma postura mais flexível por parte dos educadores, que orientam através do diálogo e da valorização das experiências e dos conhecimentos prévios, pilares essenciais na filosofia educacional socrática.

3.3.1 O método pedagógico da Academia

Neste momento da investigação buscamos identificar quais métodos de ensino, bem como, quais ferramentas e técnicas pedagógicas, foram utilizados por Platão e seus discípulos no interior da Academia. Destacamos que, na época de Platão, temas como, didática e metodologia de ensino não eram debatidos, o que dificulta a indicação de um único método pedagógico. Sendo assim, reunimos diversos registros de investigadores, autores e pensadores que, através de suas pesquisas, apresentam visões particulares sobre as atividades educacionais na Academia.

Dancy (1991) defende que na Antiga Academia não há uma doutrina de ensino específica, nem um dogma a ser seguido. Lopes (2018) corrobora ao dizer que a Academia de Platão é pouco doutrinária e que, se existem métodos pedagógicos, nada são parecidos com os métodos pedagógicos de uma escola do mundo moderno. Ainda de acordo com Lopes (2018), na Academia “há sinais concretos de um debate vivo” (p. 51), ponto central na filosofia de Platão e que seguirá sendo essencial nas demais academias platônicas durante a Idade Média e Moderna, conforme veremos no decorrer desta investigação.

De acordo com Rosa (1980), o método pedagógico na Academia é voltado para o debate de ideias. O ensinamento se inicia na conversação e é seguida pelo debate, momento em que todos participam e contribuem com conhecimentos, experiências e histórias de vida. Durante todo o debate, são feitas diversas perguntas, provocações e reflexões sobre o tema em questão. Neste sentido, temos o registro de Epícrates, comediante ateniense, que apresenta um debate no interior da Academia, onde Platão questiona um grupo que o acompanha sobre o gênero de uma abóbora (Jaeger, 1995).

Costa (2018) e Lopes (2018) defendem que Platão segue o mesmo caminho de Sócrates, ao envolver os discípulos através da dialética socrática, com a capacidade de fazer perguntas e dar respostas, em busca de um consenso ou resultados concordados entre as partes do diálogo. Destacamos, ainda, que Platão ensina sem qualquer anotação, apenas através do diálogo, de forma

¹² *“na Academia Platônica, pela primeira vez na história, aplica-se, na prática, a ideia de universitas litterarum”*

oral, aplicando seus ensinamentos ‘de cabeça’, sem qualquer recurso didático (Burnet, 2006; Taylor, 1951; Chauí, 2000). Tal postura, também se assemelha aos discursos de Sócrates, improvisados, voltados para a indagação e reflexão, a partir das questões e problemas que os interlocutores vão apresentando.

Outro ponto que merece destaque é que, em vez de seguir o modelo sofista, em que o educador é o centro das atenções, na Academia nos parece que todos que a frequentam possuem a mesma importância, tanto os educadores, como os aprendizes. Segundo Nails (2002), na Academia não há uma clara distinção entre quem são os educadores e quem são os alunos, pois, ali todos ensinam e aprendem por igual. É por isso que, no registro de Epícrates, Platão surge como um indagador, um orientador diante do conhecimento, mas permite que os demais envolvidos na discussão apresentem suas ideias.

Segundo Winck e Triches (2009), na Academia são “desenvolvidos os ideais de uma educação para a autonomia do indivíduo” (p. 41), entendendo-se por educação autônoma aquela que “ensina o livre espírito de pesquisa, o compromisso do pensamento apenas com a verdade” (p. 42). Como já referido em capítulo anterior, o modelo de ensino que se adota na antiguidade grega, fora da Academia, é o oposto disso, nada autônomo, é aquele modelo em que o educador é a referência e possui o papel de detentor do saber. Neste modelo, comumente utilizado pelos sofistas, o aprendiz é dependente do educador. Destacamos que essa realidade não é exclusiva dos sofistas, tanto que, no período pré-socrático, quando Pitágoras ensina seus discípulos, de acordo com Peeters e Cooman (1965), o lema é: ‘respeito à palavra do mestre’.

No diálogo Eutidemo, Platão faz reflexões a respeito de suas perspectivas de formação e ilustra a moda educacional da época: a transferência pretendida da *aretê* (virtude) do educador ao estudante (Nails, 2002). Em total alinhamento com os pensamentos de Sócrates, Platão não concorda com a educação oferecida pelos sofistas e, de acordo com Nails, “*Plato determined to make his contribution to public life as an educator. He was, in that role, to supplant the itinerant sophists and rhetoricians who had for so long been at the forefront of Athenian higher education*” (2002, p. 20).¹³

De acordo com Baltes (1993), Platão critica duramente a educação unilateral, em que ‘o certo e o errado’ é ensinado exclusivamente pelo educador e os estudantes assumem um papel totalmente passivo no processo de aprendizagem. Com base nessa crítica, surgem as Teorias Educacionais Platônicas, que se voltam para a preparação do indivíduo, através de reflexões, provocações e diálogos direcionados para a realidade de cada aprendiz, bem como faz Sócrates em seus diálogos.

¹³ “Platão determinou-se a fazer sua contribuição à vida pública como um educador. Ele devia, neste papel, suplantando os sofistas e retóricos itinerantes, que estiveram por tanto tempo à frente da alta educação ateniense.”

Segundo Brunschwig (1981), Platão é uma gigantesca máquina de fazer pensar. Destacamos que Platão apresenta diversas teorias e conceitos educacionais que não abordamos nesta investigação, tais como a teoria das ideias (Fédon), o Mito da Caverna, as alegorias do Sol e da Linha (A República), bem como, a ideia platônica para a formação dos reis-filósofos, sofocracia (A República). Reservamos, neste momento da investigação, ao estudo dos feitos pedagógicos na Academia.

Partilhando das visões de Jaeger e Luzuriaga, diremos que Platão, além de educador, é considerado como o primeiro autor de uma filosofia da educação (Jaeger, 1995) e fundador da teoria da educação (Luzuriaga, 1977). Filosofia, educação e política, são três das vertentes mais importantes nas teorias platônicas, presentes ativamente no método pedagógico da Academia. Baltes (1993) destaca que Platão não proíbe o ensino de outras disciplinas como, por exemplo, a retórica, bastante avessa aos ensinamentos pretendidos por ele. Inclusive, há registros de que Aristóteles ensina retórica durante alguns anos na Academia. Platão prega a tolerância, tanto que, além de Aristóteles, outros professores como Eudoxo de Cnido e Espeusipo, sobrinho de Platão, ensinam conteúdos que são bem opostos aos propostos pela filosofia platônica.

Sobre as estruturas das aulas, bem como quais são os recursos didáticos utilizados, Jaeger (1995) destaca que não devemos olhar para a Academia como se fosse uma universidade moderna, e sim, uma instituição mais próxima de um modelo medieval. Portanto, não pretendemos descrever a Academia como um formato ideal para a educação contemporânea, mas, buscar nesta fonte, indícios de que os ensinamentos platônicos, mesmo sem uma estruturação pedagógica bem definida, seguem os pensamentos socráticos como uma filosofia da educação.

A troca de conhecimentos e experiências entre os indivíduos da Academia é semelhante aos diálogos socráticos. As atividades entre educadores e aprendizes na Academia são iniciadas por algum leitor escolhido, muitas vezes por Platão, que recita os manuscritos em voz alta para iniciar a discussão sobre um determinado tema (Staikos, 2013). Para Dillon (1983), uma das funções de Platão na Antiga Academia, além de ser considerado como uma espécie de diretor, é a de formular problemas, de conduzir a aprendizagem e apontar os possíveis caminhos de pesquisas aos seus discípulos, bem como faz Sócrates em seu tempo.

Para compreender o papel do educador na Academia de Platão e a influência socrática nesta questão, busca-se a etimologia da palavra educação, que tem como base duas palavras em latim: *educare* e *educere*. Tal como define Craft (1984), a primeira palavra refere-se a treinar, moldar o indivíduo, enquanto a segunda palavra está mais voltada para conduzir a pessoa para fora, ou seja, orientar o indivíduo para a vida.

O termo *educare* está mais voltado a alimentar ou transmitir conhecimentos ao indivíduo, ou seja, de fora para dentro, de maneira extrínseca, enquanto *educere* volta-se ao sentido de extrair ou desabrochar um novo saber que, provavelmente, já faça parte do indivíduo e que precisa ser trabalhado de dentro para fora, de maneira intrínseca. A introspecção que Sócrates defende ao citar a máxima ‘conhece-te a ti mesmo’ está totalmente de encontro com a vertente *educere*, ao incentivar o autoconhecimento e o contemplar de novas ideias.

Através da filosofia, os educadores na Academia de Platão trabalham internamente os indivíduos para que possam compreender e despertar para os valores éticos e morais para a construção de um Estado ideal e justo. Lasch, Santos e Somavilla (2006) apresentam uma definição da tarefa de educador em Platão, que se assemelha mais com o sentido de *educere*: “a tarefa do educador, na constituição do Estado, será ajudar seu discípulo a contemplar as ideias, e formar o homem moral que, com o auxílio da filosofia, contribuirá para a construção de um Estado justo” (p. 7).

Sócrates, como já referido, tem as mesmas preocupações com a moral, ética, verdade e outras virtudes que Platão defende como essenciais para um cidadão de bem. As preocupações se assemelham a tal ponto de que não é possível identificar quais das ideias platônicas são originais, e quais são herdadas de Sócrates. Importa-nos perceber que, Platão preocupa-se em deixar para seus sucessores, uma espécie de guia de como orientar e conduzir as pessoas para a vida, o que poderemos chamar, atualmente, de um método pedagógico.

No diálogo A República, se encontram as principais teorias de Platão sobre a educação, e nas Leis, muito se fala sobre a política da educação. Segundo Jaeger (1995), além destas referências, as ideias platônicas acerca da educação podem ser extraídas dos diálogos: Górgias, Menón, Banquete e Fedro. Destacamos que, dos diálogos platônicos mencionados, apenas Leis, considerado como o último diálogo de Platão, não apresenta Sócrates como personagem. Nos demais diálogos, cada mensagem transmitida por Platão, baseia-se na postura socrática de valorizar todos aqueles com quem dialoga.

3.4 Médio Platonismo e o Neoplatonismo

Os feitos de Platão decorrem historicamente, por mais de dois milênios, inspirando filósofos e pensadores, com várias interpretações sobre as teorias e pensamentos platônicos. Segundo Brandão (2003), Aristóteles apresenta uma versão de Platão, diferente da versão de Plotino durante o século III, bem como, estas divergem das versões de Heidegger e Nietzsche, séculos depois. Mesmo no século

XXI, é possível encontrar diversas facetas de Platão sendo construídas, e como Chauí (2000) destaca, “para cada Platão, roupas e vestimentas novas, e um novo espírito” (p. 220).

As ‘doutrinas não escritas’ de Platão, ou seja, os ensinamentos aplicados pelo filósofo grego, mas que não foram registrados, só são conhecidas atualmente, porque foram continuadas pelos discípulos platônicos durante muitos séculos, mesmo após a destruição da Academia, em 86 a.C. Tais doutrinas são interpretadas de diversas formas, servindo para diferentes propósitos, inclusive, com forte influência na criação de outras escolas filosóficas e até mesmo na história da igreja católica, como veremos adiante. Nesta questão, dois períodos são fundamentais para a continuidade da filosofia platônica: o Médio Platonismo e o Neoplatonismo. O primeiro período surge no século I a.C., com Antíoco de Ascalão, e o segundo, apenas no século III, com Amônio Sacas e seu discípulo Plotino.

Dillon (1977) caracteriza como Médio Platonismo, uma época que se inicia formalmente logo após a destruição da Academia de Platão, quando a Grécia Antiga passa a integrar a província romana. Alguns filósofos médio-platônicos, além de Antíoco de Ascalão (125 – 68 a.C.), são: Enesidemo (80 – 10 a.C), Plutarco de Queroneia (45 – 125), Moderato de Cádiz (50 – 100) e Apuleio de Madaura (125 – 180). Dentre os principais temas abordados no médio-platonismo, Dillon destaca a importância dada aos três principais temas: ética, física e lógica.

Os pensamentos socráticos e platônicos são continuados, por vários séculos, através das obras publicadas por diversos médios platônicos. Destacamos outro médio platônico, Albino de Esmirna, autor de dois trabalhos completos sobre o platonismo, um chamado ‘*Eisagogê* - Introdução aos diálogos de Platão’, e o outro ‘*Didaskalikos* – Guia para as Doutrinas de Platão’. Esta segunda obra é considerada por Dillon (1977) como um dos registros mais completos e fiéis sobre a filosofia platônica.

Confundido ocasionalmente com Albino de Esmirna, destacamos Alcino, filósofo médio platônico e autor da obra intitulada ‘O Manual do Platonismo’. De acordo com Whittaker (1974), Alcino frequenta a Escola Alexandrina, bem como o Museu de Alexandria, fundado por Ptolomeu I, no século III a.C., em moldes semelhantes ao conceito da Academia de Platão, em Atenas. Alcino mantém viva a filosofia platônica através de suas obras.

Assim que a Grécia Antiga é absorvida pela República Romana, Atenas deixa de ser reconhecida como um centro cultural e muitos filósofos médio platônicos passam a aplicar seus ensinamentos fora do território ateniense. Destacamos que muitos filósofos gregos se dirigem até Roma, em busca de novas oportunidades de educar e orientar, não somente os jovens e adultos, como também as crianças romanas. Inclusive, de acordo com Marques (2009), na Roma Antiga “as famílias

aristocráticas encarregavam preceptores gregos, geralmente escravos, da educação de seus filhos” (p. 19).

De início, a educação na Antiga Roma é voltada para a instrução guerreira, com o objetivo de educar através da moral e da prática, e não pela educação intelectual e literária (Barbosa & Silva, 2010), portanto, o jovem romano é moldado para se tornar um soldado ou aristocrata. De acordo com Perrin (2018), “embora os romanos tivessem algumas ênfases educacionais próprias, como um compromisso com o treinamento agrícola e militar, eles importaram as disciplinas, os tópicos, os objetivos e os métodos educacionais dos gregos (p. 11)”.

Sendo assim, os pensamentos educacionais de Sócrates e Platão permanecem vivos durante as instruções recebidas pelos romanos adultos, sob influência do médio platonismo dos séculos I e II d.C. Filósofos médio platônicos instruíram políticos durante a República Romana e, posteriormente, durante o Império Romano. Antíoco de Ascalão, que tem considerável influência em políticos e pensadores da Roma Antiga, se torna um dos professores de Marco Túlio Cícero (106 - 43 a.C.), mais conhecido como Cícero, um renomado político e escritor romano, autor de diversas obras literárias, dentre elas, ‘*Academica*’ (45 a.C.) e ‘*De Republica*’ (51 a.C.).

Cícero é considerado por Powell (1995) como o primeiro a expor a filosofia da Academia de Platão em latim e, segundo Pereira (2015), Cícero busca inserir em Roma a filosofia de Atenas, numa época em que os romanos estavam com as ‘portas fechadas’ para a filosofia grega. As investigações apontam que, no incentivo à filosofia e educação, Cícero é para Roma, o que Péricles é para Atenas durante a Era de Ouro ateniense.

Surge nesta época, sob forte influência de Cícero, o conceito de ‘*Humanitas*’, conceito semelhante à *Paideia* grega. De acordo com Aranha (2012), Cícero defende uma cultura humanista e universal, voltada para “a formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário” (p. 132). Assim como Sócrates, Cícero não acredita que a educação seja restrita ao sábio ou a algum grupo seleto de intelectuais, afinal, na visão de Sócrates e Cícero, o conhecimento pode ser alcançado por todos aqueles que estiverem dispostos a adquiri-lo.

A influência de Cícero faz com que jovens romanos busquem aperfeiçoamento na filosofia e na retórica ateniense. Horácio, considerado como um dos maiores poetas da Roma Antiga, em busca de novos conhecimentos, frequenta, por volta de 45 a.C., a região de Atenas pelo período de seis meses (Armstrong, 2010; Corbeill, 2007; Pereira 2015). De acordo com Aranha (2012), a viagem de estudos à Grécia faz parte da formação de diversos jovens romanos que se preparam para ingressar na vida pública.

Uma das semelhanças entre a Roma de Cícero e a Atenas de Péricles, é a retórica como um conhecimento dominante. Durante o século I a.C., a arte da persuasão é vista como essencial para a boa desenvoltura do cidadão romano que atua na vida pública e utiliza a oratória comumente em seus ofícios (Barbosa & Silva, 2010). Nesta época, surgem as escolas superiores, voltadas para a formação do indivíduo que frequentará as assembleias e as tribunas romanas, portanto, o ‘saber falar bem’ é essencial para o momento político em Roma.

Outra semelhança com Atenas, é o fato que muitos educadores, de diversas regiões, passam a frequentar as escolas romanas para ensinar os jovens na arte da retórica. Destacamos que os mestres desta época, possuem alguns privilégios como, por exemplo, a isenção de impostos (Peeters & Cooman, 1965), o que atrai muitos educadores até Roma. Na época de Júlio César, posteriormente a Cícero, o imperador concede o “direito de cidadania aos mestres de artes liberais” (Aranha, 2012, p. 136).

Quintiliano (35 - 95), nascido em Calgúrris (atual Calahorra, na Espanha) é um dos educadores que vai até Roma para lecionar retórica, onde permanece por mais de 20 anos (Gadotti, 1993). Além de ser autor de *‘Instituto Oratoria’*, uma obra sobre a metodologia da retórica, Quintiliano “não se prende a discussões teóricas” e “prefere discorrer sobre os aspectos técnicos da educação, sobretudo da formação do orador” (Aranha 2012, p. 141).

Por mais que as práticas educacionais de Quintiliano estejam mais alinhadas com as de Aristóteles, identificamos influências socráticas em seus métodos de ensino. A preferência por trabalhos em grupos, para partilhar experiências e estimular a participação dos aprendizes, é algo frequentemente encontrado nos ensinamentos de ambos, tanto em Sócrates, quanto em Quintiliano. Outra semelhança é a simplicidade e a humildade, características que ambos acreditam ser essenciais para o educador.

Destacamos que os ensinamentos de Quintiliano se repercutem por toda a Roma e não se restringem a seu tempo, tendo influenciado diversos outros pensadores no decorrer dos séculos. Na época da Renascença, que trataremos em capítulo posterior, seu trabalho é resgatado e se torna uma inspiração para diversos educadores de jovens e adultos.

De acordo com Barbosa e Silva (2010), há forte influência do pensamento socrático e platônico no processo educativo do Império Romano, quando no século II, surge uma educação mais humanista correspondente ao modelo ateniense.

Somente na segunda metade do século II surge um curso de instrução formal que tem o ideal humanista, correspondente à Paideia. A organização sistemática do ensino se baseia no programa de estudos dominados pela gramática, filologia e retórica [...] Os estudos dividiam-se em três etapas; a primeira consistia na leitura, na escrita do grego e do latim; a segunda, gramática, filologia e literatura; a última etapa compreendia o nível superior, ou seja, o estudo técnico da filosofia, da dialética e da retórica. (Barbosa & Silva, 2010, p. 31).

Neste mesmo século, por volta de 135, o imperador Adriano funda o Ateneu (*Athenaeum*), no Capitólio, uma espécie de centro de discussão e cultura com capacidade para 200 pessoas. De acordo com Panarella (2013), durante séculos o local é frequentado por poetas, retóricos, filósofos, escritores e magistrados. Neste espaço, Adriano incentiva a realização de apresentações, debates e discursos filosóficos que resgatam tradições de atuação pública na Grécia Clássica.

De acordo com Smith (1875), o Ateneu é um lugar de refinamento intelectual, uma espécie de universidade frequentada por professores de diferentes áreas de estudo, que exercem regularmente suas atividades de ensino. Garcia (2014) enfatiza que, mais que um centro intelectual, o Ateneu é o primeiro edifício público romano destinado aos estudos, “*cuya educación era más griega que latina, ya que se preocupaba por las artes y las ciencias*” (p. 158).¹⁴

No final do século II, além de Roma, Alexandria também recebe muitos professores, intelectuais e filósofos. A Escola Catequética de Alexandria, fundada por Panteno, por volta de 190, é um ambiente onde se ensina a teologia para jovens e adultos cristãos. Além de Panteno, outros educadores renomados possuem conexão com a escola de Alexandria como, por exemplo, Orígenes, Demétrio, Héraclas, Dionísio de Alexandria e tantos outros. De acordo com Gilson (2001), “durante o século III, o mais ativo centro do pensamento cristão é Alexandria” (p. 39), portanto, reúne renomados pensadores da época.

Destacamos Clemente de Alexandria (150 - 215), conhecido como São Clemente. Nascido na Grécia, Clemente assume o cargo de reitor da Escola Catequética de Alexandria, logo após a morte de Panteno. Durante a gestão, Clemente defende que a literatura grega seja utilizada no estudo da teologia cristã, algo que é aplicado por ele e por parte dos educadores que o sucedem na Escola de Alexandria. Uma das principais obras de São Clemente é *Pedagogo (Paidagogos)*, cujos principais

¹⁴ “*cuya educación é muito mais grega que latina, já que se preocupa pelas artes e as ciências*”

temas abordados são a sabedoria cristã, o papel da filosofia antes e depois de Cristo, e a busca pela verdade, sendo esta atingida através da palavra e dos ensinamentos de Deus (Gilson, 2001).

A investigação aponta que outras escolas catequéticas surgem nos séculos seguintes, como a Escola de Antioquia (270 - 433 d.C.), mas a Escola de Alexandria destaca-se por ter um currículo também voltado para as filosofias gregas, com forte influência do pensamento platônico, e por resgatar o papel do didáscalo, professor que além do catecismo, também ensina canto e música (Dillon, 1977). Neste período, com o surgir do Neoplatonismo, Mariás (2004) destaca que:

É um momento importantíssimo, no qual a filosofia se divide por meio da única divisão realmente descontínua de sua história: por um lado, a filosofia antiga, e por outro, a moderna, ou, o que dá no mesmo, a grega e a cristã, os dois modos fundamentais de pensamento autenticamente filosófico que até agora surgiram no mundo. (Mariás, 2004, p. 109).

3.5 As Escolas Neoplatônicas

Além das escolas catequéticas, que surgem no final da Idade Antiga, entre os séculos III e IV, surgem também algumas escolas neoplatônicas que merecem destaque. São elas: escola neoplatônica de Alexandria, escola neoplatônica de Roma, escola neoplatônica Síria, escola neoplatônica de Pérgamo e a escola neoplatônica de Atenas.

Escola	Ano de Fundação	Fundador(a)
Escola neoplatônica de Alexandria	232	Amônio Sacas
Escola neoplatônica de Roma	244	Plotino
Escola neoplatônica Síria	300	Jâmblico de Cálcis
Escola neoplatônica de Pérgamo	325	Edésio da Capadócia
Escola neoplatônica de Atenas	410	Plutarco

Tabela 2 - Escolas Neoplatônicas (Idade Antiga)

A primeira destas escolas neoplatônicas foi a de Alexandria, fundada em 232, por Amônio Sacas (175 - 242), que se dedica por décadas aos estudos sobre Platão. As escolas neoplatônicas foram importantes para encorajar os estudantes a viver a vida filosófica e não apenas a discutir sobre

filosofia. Não há muitos registros sobre os ensinamentos nesta escola de Alexandria, porém, os principais discípulos de Amônio são Plotino (205 - 270), Orígenes (185 - 263) e Herênio (227 - 251), importantes pensadores desta época.

Após a morte de Amônio, no ano de 242, Plotino deixa Alexandria e vai para Roma, onde funda sua escola neoplatônica no ano seguinte. A escola neoplatônica de Roma, é frequentada por filósofos, intelectuais e senadores romanos. Dentre os principais nomes estão Porfírio de Tiro, que se torna o segundo diretor da escola no ano de 270, após a morte de Plotino, e outros nomes importantes que frequentam a Escola de Roma, como Amélio da Toscana, Eustóquio de Alexandria, Paulino de Citópolis, Zeto, Marcelo Orôncio e tantos outros filósofos neoplatônicos.

Por volta do ano 300, Jâmblico de Cálcis, discípulo de Porfírio funda em Apameia a Escola neoplatônica Síria. Dentre os principais discípulos estão Teodoro de Ásine, Déxipo, Sópatro de Apameia e Teodoro de Asine. De acordo com Chlup (2012), Jâmblico dá início ao Neoplatonismo Oriental, também chamado de Neoplatonismo Tardio. Jâmblico deixa Apameia e segue até a Roma, onde assume a direção da escola neoplatônica após seu mestre Porfírio, tornando-se o terceiro diretor da escola romana.

Edésio da Capadócia, discípulo de Jâmblico, funda em Pérgamo, na Grécia, uma nova escola neoplatônica. Nesta escola, entre os anos de 335 e 355, estiveram discípulos como Eusébio de Mindo, Máximo de Éfeso, Crisânio de Sardes e Prisco de Epiro. Em 351, Flávio Juliano, o Apóstata, estuda com Edésio na escola de Pérgamo e posteriormente se torna imperador romano. Segundo Reale (1990), a escola de Edésio “representa um momento de acentuada involução religioso-teúrgica e de clara decadência do componente filosófico-especulativo” (p. 352).

Outro discípulo de Jâmblico, Plutarco de Atenas, funda por volta de 410, a escola neoplatônica de Atenas, instituição também conhecida como Academia Neoplatônica (Cameron, 1969), como um ressurgir da Academia de Platão. Nesta escola o ensino é privado e volta-se para o debate sobre os diálogos de Platão e os tratados de Aristóteles. Dois principais aprendizes são Proclo Diádoco e Siriano de Alexandria, ambos discípulos de Plutarco, sendo que este último assume a direção da Academia de Atenas em 432.

De acordo com Reale (1990), em Alexandria, durante o século V, é criada uma segunda Escola Neoplatônica, cujos principais discípulos são Hipácia, Sinésio de Cirene, Hiércles de Alexandria, Esculápio e Estevão de Alexandria. “Essa escola nasceu, ou melhor, renasceu ao mesmo tempo que a escola de Atenas, sobrevivendo até os princípios do século VII” (Reale, 1990, p. 351).

A investigação apresenta, ainda, relatos de outras escolas neoplatônicas, porém, sem muita expressão. É o caso da Escola de Éfeso e a Escola de Sardes, que teriam sido criadas por influência do imperador Juliano, que frequenta a Escola de Pérgamo. A filosofia neoplatônica, através de suas escolas, influencia muitos pensadores cristãos ao longo da história e, cada um destes pensadores, resgata em Platão, e conseqüentemente em Sócrates, inspirações e princípios específicos que lhes faça mais sentido (Brandão, 2003).

CAPÍTULO IV – A INFLUÊNCIA DE SÓCRATES E PLATÃO NA EDUCAÇÃO MEDIEVAL

Neste capítulo trataremos sobre a influência de Sócrates e Platão na educação de adultos na Idade Média, período que se inicia com a queda do Império Romano, em 476 d.C., e persiste até a tomada de Constantinopla pelos turcos, em 1453. Contudo, antes de qualquer consideração sobre a influência dos filósofos atenienses nos pensamentos da Idade Média, se faz necessário conhecer os feitos educacionais deste período medieval, com ênfase ao modelo de educação conduzido pelas instituições cristãs. O surgir das escolas paroquiais, monásticas, palatinas e catedrais, que acontecem entre o século II e XI, se tornam objeto de estudo deste capítulo, com o intuito de buscar compreender de que forma o pensamento socrático, através das obras platônicas, pode ter influenciado o modelo educacional cristão e quem são os educadores que, de certa forma, buscam em Sócrates inspirações para novas propostas de ensino. Portanto, parte importante deste capítulo é dedicada a explorar as primeiras universidades, que surgem por volta do século XII e, logo, conhecer os principais feitos dos mestres universitários, considerados como essenciais para a história da educação de adultos.

4.1 O modelo de educação de jovens e adultos nas instituições cristãs

Por mais que alguns historiadores considerem que na Idade Média a educação de jovens e adultos no Ocidente manteve-se na escuridão (Aranha, 2012; Lemos & Pinho, 2017), entendemos que certas ações educacionais merecem destaque, principalmente as atividades relacionadas às instruções cristãs, sob responsabilidade da Igreja Católica, que assumem o controle da formação do indivíduo nesta época.

Durante a Alta Idade Média (476 – 1000), a literatura é controlada pela Igreja, portanto, alguns clássicos gregos não são aceitos nas escolas cristãs. Como a maioria das bibliotecas pertence à Igreja, esta assume o controle do saber e a educação se torna limitada (Silva, 2004). Neste sentido, Cambi (1999), afirma que “a pedagogia da Alta Idade Média se caracterizava como estática e uniforme em torno da fé cristã e da Igreja” (p. 151).

Monteiro (2005) observa que “será a igreja quem, depois da queda do Império Romano do Ocidente e durante toda a Idade Média, continuará a garantir alguma instrução” (p. 38). Portanto, o modelo socrático, de discussão aberta em praças públicas e de valorização dos indivíduos, é, num primeiro momento, substituído pelo modelo de educação cristã, com caráter mais rígido e regrado. Muitas escolas medievais para crianças, jovens e adultos surgem sob a égide da Igreja Católica, como,

por exemplo, as escolas paroquiais (séc. II), monásticas (séc. VI), palatinas (séc. VIII) e catedrais (séc. XI).

De acordo com Silva (2004), nas escolas cristãs da Idade Média é comum encontrar indivíduos de diversas idades e com níveis de aprendizagem distintos. Nesta época, as crianças são consideradas ‘pequenos adultos’ e a separação entre infância, juventude e mundo adulto, é um tema pouco discutido durante a Idade Média e só entrará em discussão na Idade Moderna.

Ao compreender a elucidação progressiva dos dogmas cristãos durante os primeiros séculos da Idade Média e entender que a Igreja assume o papel de definir quando e como será permitido o ensino, direcionamos a investigação na busca de encontrar educadores que sigam o pensamento socrático ou que defendam uma linha de educação semelhante à aplicada durante a antiguidade grega. Com isto, identificamos filósofos médio e neoplatônicos que se conectam, de alguma forma, com as práticas educacionais adotadas pela Igreja Católica, durante a era medieval.

Os objetivos formativos das instituições medievais cristãs voltam-se para a instrução religiosa, assim como, o ensino da leitura e escrita em latim. Algumas instituições cristãs buscam desenvolver nos jovens e adultos a habilidade de falar, pensar e debater, no intuito de desenvolver líderes religiosos. A dialética, retórica e lógica fazem parte do currículo básico da educação de jovens e adultos durante a Idade Média, portanto, filósofos neoplatônicos desenvolvem atividades educacionais neste sentido, resgatando o pensamento socrático e platônico aplicado em Atenas.

De acordo com Ferreira (2001), São Clemente ao escrever o primeiro tratado cristão sobre a ação educativa, “propunha que o pedagogo deveria conciliar os estudos humanísticos e a fé. Por isso, os pedagogos eram educados na filosofia grega” (p. 45). Assim como, Orígenes, além de dedicar-se ao estudo da filosofia platônica, aplica as ideias de Platão numa perspectiva mais divina e cristã (Reale, 1990).

Agostinho de Hipona (354 - 430), conhecido como Santo Agostinho, é um filósofo patristico, termo utilizado para denominar a filosofia cristã nos três primeiros séculos. Agostinho é influenciado por Plotino e Ambrósio de Milão, frequenta a Escola neoplatônica de Roma, ensina gramática em Tagaste e retórica em Cartago. Leciona, ainda, em escolas de Roma e de Milão, e nesta última cidade, em 384, se torna professor na corte imperial. De acordo com Jélvez (2010), Santo Agostinho “tem em Platão sua base teórica para escrever sua obra *De Magistro*, uma interessante contribuição pedagógica” (p. 22).

No diálogo *De Magistro*, entre Santo Agostinho e seu filho Adeodato, é possível perceber uma abordagem muito socrática por parte de Agostinho, que em diversos momentos, apresenta questões

provocativas, faz o uso de analogias e metáforas, assim como, explora as experiências prévias de seu interlocutor. Já no início do diálogo, Agostinho indaga “Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?” (1973, I), fazendo com que Adeodato reflita sobre a finalidade da linguagem.

Ainda em *De Magistro*, Santo Agostinho fala sobre a importância de identificar no aprendiz, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, aquilo que o mesmo está disposto a aprender, respeitando suas verdades e fazendo-o buscar internamente:

[...] ensina-me algo quem apresentar, diante dos meus olhos ou a um dos sentidos do corpo, ou também à própria mente, as coisas que quero conhecer. [...] No que diz respeito a todas as coisas que compreendemos, não consultamos a voz de quem fala, a qual soa por fora, mas a verdade que dentro de nós, preside à própria mente, incitados talvez pelas palavras a consultá-la. (Agostinho, 1973, XI).

De acordo com Furtado (2005), “os comentadores de Agostinho são unânimes em destacar a influência de Platão no pensamento agostiniano. A própria estrutura do *De Magistro* é semelhante à estrutura do diálogo socrático-platônico” (p. 13). Se no diálogo há certa influência de Platão, no formato de ensino agostiniano é possível identificar, não somente uma visão platônica, como também certas influências diretamente de Sócrates.

Gary McCloskey, membro do *Saint Augustine Institute for Learning and Teaching*, refere que a educação agostiniana é baseada na busca pela verdade e autoconhecimento, o que resulta na conhecida Teoria da Iluminação de Santo Agostinho. De acordo com McCloskey (2008), os ensinamentos de Santo Agostinho abordam quatro pontos centrais. São eles: “*learning through transforming experiences; learning as a journey in search of understanding, meaning, truth; learning with others in community; and building the habits of learning*” (pp. 2-3).¹⁵

Assim como no ensinamento socrático, a proposta educacional de Santo Agostinho é centrada no aprendiz, respeitando suas motivações internas, necessidades e interesses. De acordo com Carneiro (2016), no ensino agostiniano,

[...] o professor assume o papel de apenas auxiliar o educando, quando o mesmo assume a busca pelo verdadeiro conhecimento que está dentro de si, de forma que

¹⁵ “aprendizagem através das experiências transformadoras; aprendizagem como uma jornada em busca da compreensão, significado e verdade; aprendizado com os outros em comunidade; e a criação dos hábitos de aprendizado”

ao proferir suas palavras, o educador estimula o educando a voltar-se para o seu interior buscando os saberes que assim necessita. (Carneiro, 2016, p. 4).

Outros filósofos neoplatônicos cristãos traduzem, comentam e divulgam os textos gregos por toda a Roma Antiga. Severino Boécio (480 - 524), traduz para o latim as obras de Aristóteles e comenta alguns diálogos platônicos. Além disso, Boécio assume um papel importante na história da educação de jovens e adultos, ao defender que a educação deve ser voltada para a interioridade do indivíduo, compreendendo que cada aprendiz possui suas próprias experiências, preconceitos, curiosidades e motivações.

Uma das frases atribuídas a Boécio é: '*Homo mundus minor*,' que significa 'O homem é o mundo em miniatura'. A frase vai ao encontro da famosa inscrição do Templo de Delfos: "Conhece-te a ti mesmo", relacionada com o pensamento socrático de que o ser humano deve olhar para dentro e entender aquilo que sabe e aceitar o que não sabe, para então, preparar-se para novos conhecimentos. Além de Boécio, Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.) também defende que a "finalidade da educação é o domínio sobre si mesmo, o domínio sobre as paixões e os apetites pessoais" (Ferreira, 2001, p. 40).

Cassiodoro (490 - 581), colega de Boécio, funda em seu mosteiro Vivário (*Vivarium*) uma biblioteca com obras sobre a antiguidade clássica, com esta biblioteca muitos filósofos e pesquisadores romanos passam a ter acesso às obras platônicas e ao pensamento socrático (Lauand, 2012). Nesta mesma época, Simplicio de Cilícia (490 - 560), considerado como um dos últimos neoplatônicos da história, debate frequentemente as obras de Platão. Simplicio frequenta a Academia Neoplatônica de Atenas até o seu declínio, no ano de 529, quando o imperador cristão Justiniano ordena o fechamento de todas as escolas consideradas pagãs (Ferreira, 2001).

Até o século VII as escolas voltam-se para a formação monástica e eclesiástica, porém, por forte influência de Carlos Magno (742 - 814), a educação cristã é estendida aos jovens da nobreza através das escolas palatinas. Carlos Magno, com o suporte do monge inglês Alcuíno (735 - 804), reforma a educação da época. Além da abordagem religiosa, a educação volta-se ao ensino literário (gramática, retórica e dialética) e científico (aritmética, astronomia, geometria e música). Tal programa de ensino é conhecido na história da educação como as sete artes liberais: *trivium* (ensino literário) e *quadrivium* (ensino científico), conceito idealizado por Marciano Capela durante o século V (Luzuriaga, 1977) e reativado por Alcuíno no século VIII (Silva, 2018).

Alcuíno torna-se o patrono das universidades cristãs e, em suas obras conhecidas, há diversos pensamentos próximos à filosofia socrática. Em seu livro *'Propositiones ad Acuendos Juvenes'*, para transmitir certos conhecimentos matemáticos a seus leitores, Alcuíno faz o uso de diversos problemas do cotidiano. Em alguns deles, o filósofo faz o uso de analogias e metáforas, sendo o mais conhecido deles o problema com o lobo, a cabra e o repolho (Hadley & Singmaster, 1992).

Nos diálogos publicados sobre retórica (*Disputatio de rhetorica et de virtutibus sapientissimi regis Carli et Albini magistri*) e dialética (*De dialectica*), Alcuíno assume um papel de provocador e questionador, muito semelhante à postura adotada por Sócrates. Destacamos, ainda, que é atribuído a Alcuíno a criação do sinal de interrogação na língua ocidental (Truss, 2003).

Até o século VIII, o ensino cristão é voltado para a formação de padres (escolas paroquiais) e de monges (escolas monásticas). Com o surgimento das escolas palatinas, impulsionadas por Alcuíno e Carlos Magno, os filhos de nobres passam a frequentar as instituições de ensino e recebem uma formação mais ampla, além das instruções religiosas, tendo como base curricular as sete artes liberais. Nas escolas palatinas, o estudo de filósofos gregos é recuperado, tendo, por exemplo, Aristóteles como referência primária para os estudantes de lógica.

No século XI, à margem da sociedade feudal, surgem as escolas catedrais, conhecidas também como escolas urbanas, que ampliam ainda mais as áreas de estudos e o acesso da civilização ao aprendizado. De acordo com Monteiro (2005), assim que surgem as escolas urbanas, é instituída a *'licentia docendi'*, uma espécie de autorização fornecida gratuitamente pelos bispos, para aqueles que desejam ensinar nas escolas cristãs. Sendo assim, além da educação direcionada aos monges, sacerdotes e filhos de nobres, as escolas cristãs passam a abrir suas portas para um número maior de estudantes, de forma semelhante ao que fez Platão na Antiga Academia.

Segundo Le Goff (2007), com o incentivo dos burgueses, multiplicam-se as escolas urbanas a partir do século XII, cada vez mais voltadas para uma orientação prática e que contribua para o desenvolvimento do comércio. Ariès (1981) destaca que, as escolas urbanas são frequentadas por homens de todas as idades, e os alunos são disputados entre escolas vizinhas, como uma espécie de rivalidade entre os mestres educadores:

Essas escolas, é claro, eram independentes umas das outras. Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam [...] Então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os

alunos do vizinho. Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de 6 a 20 anos ou mais. (Ariès, 1981, p. 166).

4.2 As universidades medievais

De acordo com Aranha (2012), por volta do século XIII e XIV, “com a expansão do comércio e por influência da burguesia, sopraram novos ventos, orientando os rumos da ciência, da literatura, da educação. Realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina anunciavam o período humanista renascentista que se aproximava” (p. 186). Os ensinamentos que até então são feitos nas escolas urbanas, tomam um novo rumo com o surgir das universidades medievais.

A educação superior possui papel importante no desenvolvimento da cultura ocidental e para compreendermos o conceito de universidade (*universitas*), devemos relacionar o significado da palavra com o estabelecimento de ensino em si. *Universitas*, em latim, significa universalidade, conjunto, comunidade, associação (Smith, 1875), portanto, é mais que uma escola de nível superior voltada para a educação de jovens e adultos. Tal como afirma Reale (1990), “o termo universidade, originalmente, não indicava um centro de estudos, mas muito mais uma associação corporativa ou, como diríamos hoje, um ‘sindicato’, que tutelava os interesses de uma categoria de pessoas” (p. 480).

Quando surgem as universidades medievais, as referências pesquisadas (Aranha, 2012; Haskins, 2015; Reale, 1990; Smith, 1875) apontam que não havia necessariamente um ambiente físico, como um prédio, biblioteca e salas de aulas. O conceito de universidade surge como um encontro de mestres e aprendizes, para debater e compartilhar saberes específicos, à semelhança do que acontecia na Academia de Platão e nas escolas neoplatônicas. Destacamos que, de acordo com Haskins (2015), “os gregos e os romanos, por mais estranho que possa parecer, não tiveram universidade no sentido em que a palavra foi usada nos últimos sete ou oito séculos. Eles tiveram educação superior, mas os termos não são sinônimos” (p. 17).

De acordo com Ullmann (2000), as primeiras universidades surgem como necessidade ou interesse do homem medieval, em conhecer áreas como astronomia, filosofia, geografia, literatura, matemática, medicina e náutica. São conhecimentos essenciais para a época e que deixaram de ser ensinados durante os primeiros séculos da Idade Média. Ainda de acordo com Ullmann (2000), o contato com a cultura oriental durante as Cruzadas, que se inicia por volta do século XII, é o principal motivo que desperta a curiosidade para novas áreas de conhecimentos.

Costa e Nascimento (2011) consideram que, além do contato medieval com a cultura oriental, o surgimento das universidades tem relação com outros quatro fatores históricos: (1) o acúmulo e curiosidades do saber humano; (2) a associação de mestres e estudantes em corporações que visavam manter seus privilégios; (3) o reconhecimento da Igreja e da sociedade quanto à importância da instituição universitária; (4) o renascimento urbano do século XII.

A visão de Lemos e Pinho (2017), corrobora a ideia de que as universidades medievais resgatam conhecimentos, antes em evidência no período clássico, e impulsiona um novo momento cultural no século XII. Para os autores, as universidades são “responsáveis por construir ambiente propício ao desenvolvimento de novos ideais que tomavam como ponto de partida o pensamento extraído da antiguidade clássica, esquecido por alguns séculos do medievo em virtude do esfacelamento do Império Romano” (p. 6).

As universidades medievais são frequentadas por mestres (intelectuais, retóricos, filósofos, teólogos, dentre outros) e estudantes de diversos lugares, tanto do Ocidente, como do Oriente, ligados pelos mesmos interesses culturais que se distanciam, com o passar dos tempos, das ideologias cristãs. Surge então, nestes centros de aprendizagem, um ambiente intelectual que influencia diretamente a forma de pensar durante os séculos seguintes em toda a Europa e em diversos outros países.

Assim que surgem as primeiras universidades medievais, a Igreja está diretamente interessada nas práticas de ensino e nos temas abordados pelos mestres universitários, certa de que os ensinamentos são muito úteis, tanto para atender às demandas da Igreja, como às demandas da própria sociedade. De acordo com Ullmann (2000), “a Igreja para continuar a exercer o seu poder sobre o ensino, acreditava ser necessário a institucionalização da universidade. Para tanto, era outorgado apenas pelo pontificado a *licentia ubique docendi*, documento que oficializava o nascimento de uma universidade” (p. 105).

Destacamos que as investigações apontam que os centros de educação superior não surgem somente na Idade Média, visto que há registros de universidades em época anterior, sendo grande parte delas estabelecidas em território oriental. Para compreendermos a história das universidades, devemos saber que ainda na Idade Antiga, mais precisamente em 258, é fundada na China a Universidade de Nanjing, que adota nomes diferentes em cada dinastia chinesa. A Universidade de Nanjing é considerada a primeira universidade oriental, enquanto, a Universidade de Constantinopla, fundada em 425, sob o nome de Pandidakterion (Πανδιδακτήριον), é considerada a primeira universidade do continente europeu.

A Universidade de Constantinopla, também conhecida como Universidade do Átrio do Palácio de Magnaura, surge dois séculos após a criação da Escola Neoplatônica desta cidade, como extensão das academias da antiguidade clássica, de tradição filosófica aristotélica e platônica. A maior parte dos estudantes dedicam-se aos estudos da retórica, filosofia e direito, com o propósito de formar ocupantes para cargos no Estado e na própria Igreja Católica.

Na Índia, há registros de cinco centros de aprendizagem budistas para adultos, que alguns autores consideram como sendo universidades. São eles, o centro de aprendizagem de Nalanda (séc. V), Somapura (séc. VIII), Odantapura (séc. VIII), Vikramashila (séc. VIII) e Jagaddala (séc. XI). As instituições budistas em questão, atraem estudiosos de todo o mundo, sendo a maioria deles adultos (Frazier, 2011).

No Oriente, os centros de aprendizagens para adultos foram importantes para o desenvolver cultural da sociedade, algo que se estende ao ocidente durante a Idade Média. Destacamos a Universidade al Quaraouiyine, em Marrocos, fundada em 859, que começa como uma escola muçulmana e se torna uma referência nos estudos islâmicos para jovens e adultos (Wermann & Machado, 2016), bem como a Universidade de Al-Azhar, fundada em 988, no Egito, que “juntamente com a Biblioteca do Cairo, fez da cidade um grande centro cultural” (Marriot, 2005, p. 47).

Nesta época, surge no Ocidente a Escola de Medicina Salernitana, com educadores renomados como Garioponto, Alfano I e Trotula de Ruggiero. Nesta instituição, além da medicina, se ensina filosofia, teologia e direito. O método de aprendizagem em Salerno é baseado na memorização e discussão dos textos durante as aulas. Acontecem, ainda, as aulas práticas como, por exemplo, a de anatomia, que auxiliam na fixação do conhecimento teórico (Sournia, 1995).

Corrêia (1941) considera que, ainda na Idade Média, surgem as três principais universidades medievais do Ocidente. São elas, a de Bolonha (*Università di Bologna*), de Paris (*Université de Paris*) e de Oxford (*University of Oxford*), cada qual com seu contributo particular para a história da educação de jovens e adultos.

A Universidade de Bolonha, fundada em 1088, possui em sua história, diversos educadores e aprendizes de destaque, como Pepone, Bulgarus, Martinus Gosia e o próprio Papa Alexandre VI, formado em direito nesta instituição. Irnério (1050 - 1125), jurista italiano, é um dos professores de renome que ensinam na Universidade de Bolonha. Irnério é considerado por Haskins (2015) como “o mais famoso entre todos os grandes professores de direito na Idade Média” (p. 26).

Enquanto a Universidade de Bolonha se destaca pelos estudos do Direito, a Universidade de Paris, fundada em 1150, se torna referência pelas escolas de Filosofia e Teologia. A Universidade de

Oxford, fundada em 1096, e posteriormente a Universidade de Cambridge, fundada em 1209, se tornam referência para aqueles que buscam aprender sobre matemática, física e astronomia.

Na Universidade de Paris, prevaleceu o debate entre as tendências aristotélicas e agostinianas, portanto, o debate entre teologia e filosofia: o embate teórico. Em Oxford, onde as ideias franciscanas (agostinianas) prevaleceram, tivemos o predomínio do estudo da natureza, da investigação das coisas lógicas e matemáticas, em suma, do pensamento empírico. (Oliveira, 2007, p. 122).

Na Universidade de Paris, destaca Oliveira (2005), são debatidas as questões mais importantes para a sociedade ocidental, pois, “era nela que se concentravam as principais tendências filosóficas e teológicas do Ocidente do século XIII” (p. 71). Neste sentido, Verger (2001) afirma que A Universidade de Paris “tornou-se, verdadeiramente, no século XIII, um foco maior de debate intelectual e de renovação das ideias” (p. 208).

Nestas primeiras universidades ocidentais é possível encontrar professores que ensinam as Artes Liberais, como uma continuidade das práticas pedagógicas das escolas cristãs. De acordo com Jélvez (2010), “a Igreja ainda exercia um poder de supervisão sobre as universidades dos professores livres, pois, era ela quem dava a liberação para ensinar e examinava os títulos de cada estudo” (p. 24). Posteriormente, com o surgimento de novas universidades, o Estado passa a interessar-se pela administração destes centros de ensino, pois, lá são capacitados os intelectuais que atuam na gestão das grandes cidades, o que gera um conflito com os interesses da Igreja.

Entre os anos de 1200 e 1300, surgem diversas universidades na Europa. Além da Universidade de Cambridge (Inglaterra - 1209), destacamos as universidades de Salamanca (Espanha – 1218), Pádua (Itália – 1222), Nápoles (Itália – 1224), Toulouse (França - 1229); Siena (Itália - 1240), Valladolid (Espanha – 1241), Sorbonne (França – 1253), Múrcia (Espanha - 1272), Montpellier (França – 1289), Coimbra (Portugal – 1290), Alcalá de Henares (Espanha – 1293) e Lérida (Espanha - 1300).

A partir do século XIV, as universidades iniciam uma expansão pelo território europeu, em especial ao norte do continente. Até o ano de 1500, surgem universidades na Áustria, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Hungria, Polônia, Reino Unido, República Tcheca e Suécia, além do aumento de instituições nos países já citados: Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal. Neste

período, com o surgir do Renascimento, o estudo da antiguidade clássica volta a ser valorizado, sob forte influência da cultura grega, e, com isso, surgem novas tendências para a educação.

Três tendências principais caracterizam as atividades da Renascença: a primeira foi a afeição com que se estudou a vida, a literatura, a arte dos antigos; a segunda foi o interesse nos fenômenos do 'eu' [...]; a terceira foi para o estudo do mundo físico, estudo esse bastante descuidado durante a Idade Média. (Peeters & Cooman, 1965, p. 57).

Nas universidades medievais é comum encontrar três principais formas de ensino: leitura (*lectio*), questionamento (*quaestio*) e o debate (*disputatio*, uma espécie de disputa), um modelo muito semelhante ao ensino aplicado na Academia de Platão (Aranha, 2012; Costa & Nascimento; 2011; Simões, 2013). O incentivo em questionar e debater, comumente encontrado nos ensinamentos e diálogos socráticos, foi restrito durante séculos, visto que nas instruções cristãs os professores eram os detentores do saber e da razão, limitando os aprendizes ao papel de meros espectadores dos ensinamentos de seus mestres.

Costa e Nascimento (2011) apresentam dois modelos de debates (*disputatio*), utilizados nas universidades medievais: ordinário e extraordinário. No debate ordinário, o mestre define um tema e escolhe dois aprendizes para debater sobre o assunto em questão, como uma disputa intelectual e de argumentação. No debate extraordinário, que acontece eventualmente a cada uma ou duas vezes por ano, o tema é livre e o mestre participa do debate junto de seus aprendizes.

Em relação à estrutura das universidades medievais, Simões (2013) afirma que “algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e, até, nas ruas” (p. 138). Haskins (2015) corrobora ao destacar que as primeiras universidades medievais não possuíam bibliotecas, laboratórios ou museus, e cita o pensamento de Étienne Pasquier (1529 – 1615) de que “a universidade medieval é feita de homens” (p. 17).

A maior importância da universidade medieval, segundo o filósofo inglês Hastings Rashdall (1858 – 1924), é, sem dúvidas, “a consagração do conhecimento, uma visão e glória que ainda não desapareceram da face da terra” (Haskins, 2015, p. 43). Neste mesmo sentido, Oliveira (2007) destaca que a preocupação das universidades medievais é a formação do ser humano, que aprende e ensina, tornando o conhecimento acessível a quem tiver o interesse.

O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então. Torna-se uma atividade humana que qualquer um que possuísse intelecto racional poderia desempenhar, ou seja, qualquer ser humano. O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade. (Oliveira, 2007, pp. 124-125).

4.3 Os mestres universitários

Com o surgir das universidades, muitos filósofos e teólogos aproximam-se destes centros e buscam atuar como mestres universitários. Como vimos, muitas universidades surgem entre os séculos XII e XIV, portanto, o número de mestres aumenta consideravelmente. Haskins (2015) afirma que, neste período, mais de 50 universidades foram fundadas na Europa, e que “se no ano de 1100, a escola segue o mestre, em 1200 o mestre é quem segue a escola” (p. 358), no sentido de que muitos filósofos e teólogos deslocam-se pelo continente europeu em busca de oportunidades nos novos centros de ensino superior.

Sobre os requisitos para se tornar um mestre universitário, Costa e Nascimento (2011), afirma que “o filósofo tinha que ter seis anos de estudo e o teólogo quatorze” (p. 8). Além disso, havia a necessidade de atuar sob a orientação de um mestre durante um período e, posteriormente, ser avaliado de acordo com seu desempenho.

[...] se o estudante se interessasse pela vida universitária, poderia, depois de dois anos trabalhando como professor sobre orientação de um mestre e depois de se sujeitar ao júri de docentes para avaliação por meio de questões orais, se aprovado, se tornar mestre. (Costa e Nascimento, 2011, p. 8).

Num primeiro momento, a maioria dos mestres baseava-se nas práticas das artes liberais, portanto, o *trivium* e o *quadrivium* são comumente encontrados nos ensinamentos universitários medievais. Destacamos que, desde os primeiros séculos da Idade Média, os mestres das artes liberais, que ensinam nas escolas cristãs, e posteriormente nas universidades, são chamados de escolásticos (*scholasticus*, que deriva do grego σχολαστικός), em referência a alguém que ‘pertence à escola’, que é instruído e sábio. A escolástica é a base da filosofia cristã e possui, em seus ideais de ensino, fortes influências do período clássico e helenístico.

A universidade se torna reconhecida como um centro intelectual e, segundo Oliveira (2007), “forma um novo profissional, o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber” (p. 123). Neste sentido, Le Goff (2007) afirma que “o mestre universitário acumulava, assim, um trabalho de reflexão e de escrita, que chamaríamos hoje de pesquisa, e um trabalho de ensino” (p. 174).

O professor medieval, em seu próprio tempo e da sua própria maneira, com frequência considerou os interesses permanentes do ser humano ao mesmo tempo em que estimulava a inteligência dos homens e mantinha viva a tradição contínua de cultivo da ciência. (Haskins, 2015, p. 75).

Como já mencionamos, a universidade de Paris é o principal centro intelectual nos séculos XII e XIII, portanto, muitos educadores, de diversas regiões, se deslocam para lá. Guilherme de Champeaux (1070 - 1121) é considerado o primeiro mestre a lecionar em Paris, mas é seu discípulo, Pedro Abelardo (1079 - 1142), quem fica conhecido na história como um dos mestres universitários mais influentes da época medieval (Costa & Nascimento, 2011).

Pedro Abelardo, educador francês, escreve sobre dialética, com muita influência dos pensamentos socráticos. Sua obra '*Dialectica*', inspirada nos escritos de Platão e Boécio, é utilizada como uma espécie de manual escolar durante o século XII. Em sua filosofia educacional, Abelardo defende a interrogação, a busca pela verdade e o despertar do raciocínio crítico por parte dos aprendizes. Uma de suas frases mais conhecidas é “a dúvida nos leva à pesquisa e através dessa conhecemos a verdade” (Silva, 2018, p. 2).

Abelardo é uma referência para os mestres universitários que seguem seus pensamentos sobre didática e filosofia de ensino. Abelardo defende que, tanto para aprender, como para ensinar, é preciso duvidar e interrogar, pois, para ele, o sábio é aquele que busca a verdade através dos questionamentos constantes (Silva, 2018). Tal pensamento quebra uma corrente educacional que se aplica desde o século V, nas escolas cristãs, em que o educador é o único detentor do saber e da razão, portanto, seus discípulos aceitam quaisquer saberes que lhes são proferidos.

Segundo Silva (2018), Pedro Abelardo “tinha em mente sempre fazer uma conciliação, um entendimento, ou um diálogo ente os primeiros filósofos, em especial Platão, atrelando o pensamento deste às teorias teológicas do cristianismo” (p. 3). Abelardo é conhecido na história da educação por seus ensinamentos na Universidade de Paris e em diversas outras escolas francesas, como Melun e

Corbeil, tornando-se referência nestes locais pelo seu método de ensino aplicado e pelos conteúdos ensinados.

A participação nas aulas ministradas por Abelardo é disputada por muitos estudantes universitários, que aguardam ansiosos por seus ensinamentos, inclusive, gerando filas de espera. De acordo com Silva (2018), “as aulas do mestre Pedro Abelardo eram as mais cheias e disputadas [...] começava suas aulas sempre fazendo uma pergunta sobre Deus e o pensamento era construído a partir das respostas dos alunos” (p. 5).

Oliveira e Tanaka (2002) afirmam que, a partir de Abelardo surge, nas universidades medievais, uma nova forma de ensinar, visto que “a aprendizagem dos conteúdos, contudo, não acontecia pelo puro e simples transmitir de informações do mestre ao aluno; as aulas eram dinâmicas, plenas de discussões, que levavam à reflexão dos assuntos tratados” (p. 126). Cambi (1999) corrobora, neste sentido, ao afirmar que um dos maiores contributos de Abelardo para a história da educação é o método próprio de ensino, algo incomum para a época:

A formação dos estudantes nas universidades medievais ocorre por meio de um rigoroso método de ensino do qual Abelardo foi o iniciador de forma orgânica e madura, com seu recurso à dialética como forma soberana do pensamento e à lógica como instrumento de regulamentação da linguagem. (Cambi, 1999, p. 185).

Assim como Abelardo, outros escolásticos se tornam referências nas escolas e universidades medievais. Buscamos, neste momento da investigação, identificar quais são os mestres mais próximos do pensamento socrático, considerando os métodos de ensino aplicados. Daremos destaque a Bernardo de Claraval, Hugo de São Vitor, Leonardo Fibonacci, Tomás de Aquino e Vittorino da Feltre.

Bernardo de Claraval (1090 - 1153), também nascido na França, é contemporâneo de Abelardo e um de seus maiores críticos. Bernardo e Abelardo possuem visões conflitantes sobre o ensino, mas ambas as visões se assemelham aos pensamentos platônicos e socráticos. Sua filosofia cristã é muito voltada para o autoconhecimento: ‘muitos sabem muito sem conhecer a si próprios’ (Beckman & Hollywood, 2012). Os dois filósofos franceses, mesmo que rivais em ideologias, defendem que o primeiro passo para o homem é conhecer-se a si mesmo (Le Goff, 2006).

Ainda no século XII, destacamos o filósofo e teólogo Hugo de São Vitor (1096-1141), nascido na Saxônia. Em sua obra *Didascalicon*, Hugo afirma que as artes liberais para o século XII não devem

estar limitadas às sete artes idealizadas por Capela, no início da Idade Média, e que para atender à recente demanda por conhecimentos mais práticos, é necessário acrescentar novas áreas de estudos como, por exemplo, física e economia (Le Goff, 2006).

Na visão de Hugo de São Vitor, devido ao momento de transformação que passa a sociedade medieval, surge, ainda, a necessidade de ensinar e aprender sobre áreas bem específicas e mais práticas como navegação, agricultura, caça, teatro, armadura e lanifício. Essas novas áreas de estudos, segundo Reale (1990), são denominadas como 'artes mecânicas' e se alinham às artes liberais *trivium* e *quadrivium*.

Dentre os principais ensinamentos de Hugo de São Vitor, que se assemelham ao pensamento socrático, está a humildade perante a um novo saber. Em seu livro III, Hugo defende que o indivíduo não deverá ter vergonha de aprender, mesmo que de outro aprendiz, e não desprezará os outros após alcançar um novo conhecimento (Hugo de São Vitor, 2001). Assim como Sócrates, Hugo questiona a 'falsa imagem de sábio' que muitos educadores tentam transmitir aos seus aprendizes e faz críticas aos professores que fingem possuir determinado saber, mas que, na verdade, não o possuem.

Com o surgir das artes mecânicas, aumenta o número de mestres universitários oferecendo conhecimentos nestas novas áreas de ensino (Reale, 1990), cujos conteúdos eram facilmente aplicados na recente sociedade burguesa. Um dos exemplos é Leonardo Fibonacci (1170 - 1250), conhecido matemático italiano, que ensina economia para diversos cidadãos em Pisa. Destacamos que, até então, esse tipo de ensinamento era raramente encontrado nos centros universitários, devido ao foco nos conteúdos tradicionais.

Em seus ensinamentos, Fibonacci utiliza muitas analogias e metáforas, dentre elas, o Problema dos Coelhoos, conteúdo disponível em sua obra sobre ábaco, *Liber Abaci*. Neste mesmo livro, utiliza exemplo da vendedora que compra maçãs e peras, para ensinar sobre investimentos; um homem que compra pássaros de espécies diferentes, para ensinar sobre custos; bem como, o problema de um leão que está num buraco, com a intenção de ensinar sobre cálculo de profundidade. Fibonacci, assim como Sócrates, utiliza situações do cotidiano para fazer o aprendiz compreender melhor os ensinamentos transmitidos (Howard, 1997).

Outro educador italiano de destaque é Tomás de Aquino (1225 - 1274), nascido em Roccasecca e considerado por muitos historiadores como a principal mente do século XIII (Corrêia, 1941; Lauand, 2012; Oliveira, 2007). Aquino recebe o reconhecimento de reis, da própria Igreja e de toda uma geração de mestres que seguem suas ideias e práticas educacionais. "Na verdade, acima de

todos os doutores escolásticos, surge como líder e professor, São Tomás de Aquino” (Leão XIII, 1879, 17).¹⁶

Assim como Abelardo, Tomás de Aquino é muito reconhecido por sua didática e por atrair diversos alunos para a sala de aula. Não há registros de que Abelardo tenha sido uma inspiração para Aquino, mas o método utilizado para conduzir suas aulas era muito semelhante.

Quando Tomás de Aquino se tornou professor e começou suas discussões e cursos, tal multidão de alunos afluiu à sua escola que a sala mal podia conter todos os que a palavra do mestre tão notável atraía e estimulava ao trabalho. (Calo, 1944, p. 53).

Parte do seu contributo para a educação de adultos é a *Summa Theologica*, que de acordo com (Arendt, 1992), é uma ‘obra-prima’ não terminada de Tomás de Aquino, que inicialmente se pretendia para fins pedagógicos, como uma espécie de manual para as novas instituições de ensino superior. É nesta obra que identificamos muitos pensamentos próximos da filosofia socrática e platônica, principalmente pela constante valorização das experiências do indivíduo e da utilização de analogias e metáforas durante o ensino.

Outra semelhança com a filosofia educacional de Sócrates é a valorização das experiências e das histórias de vida por parte dos aprendizes. Para Tomás de Aquino, tanto o presente, como o passado, deve ser utilizado na aquisição de um novo saber (Oliveira, 2007). Nesta questão, Sócrates não nos deixa claro qual a intenção em utilizar as experiências dos aprendizes durante seus ensinamentos, já Tomás de Aquino, apresenta um estudo claro e as vantagens deste método. Em *Summa Theologica* aborda a importância da memória e das lembranças diante de um novo aprendizado.

Aprendemos por meio do intelecto a fazer uso da memória [...] no que se refere aos acontecimentos em geral e a aprendizagem, só lembramos daquilo que poderemos fazer uso. Estabelecemos em nossas lembranças uma sequência de fatos que procuramos preservar. (Oliveira, 2007, p. 128).

¹⁶ “Per la verità, sopra tutti i Dottori Scolastici, emerge come duce e maestro San Tommaso d’Aquino.”

Neste intuito, de utilizar a memória em favor da aprendizagem, Tomás de Aquino também se assemelha a Sócrates na questão do uso de metáforas e analogias, pois, defende que o aprendiz recorda mais facilmente quando o educador estabelece relações sensíveis e imagens ao que se pretende recordar. Jean Lauand (2012), que escreve sobre as práticas pedagógicas de Tomás de Aquino, afirma que seu método está voltado à descoberta dos conhecimentos que o indivíduo leva para a sala de aula, possibilitando ao educador fazer relações do conteúdo com as experiências prévias dos aprendizes.

Para nos lembrarmos devemos estabelecer semelhanças (*similitudines*) adequadas para o que se quer recordar. [...] é necessário encontrar semelhanças, metáforas ou imagens, pois as realidades espirituais facilmente se esvaem se não estão ‘amarradas’ a alguma semelhança corpórea (*nisi quibusdam similitudinibus corporalis quasi alligentur*). E isto, conclui, porque o conhecimento humano é mais forte com relação ao sensível. (Lauand, 2012, p. 13).

Seja através das experiências de vida do indivíduo, ou com o uso de semelhanças sensíveis ao que se pretende ensinar, Tomás de Aquino é um educador que valoriza o passado e o presente de seu aprendiz. Assim como Sócrates, aplica um ensino individualizado, considerando a realidade daquele com quem está debatendo. Lauand (2012) afirma que Tomás não tem uma justificativa racional, pronta e consciente para cada ato ou diálogo, nem deveriam ter todos aqueles que atuam como mestres, pois, não conhecem completamente as coisas e, ainda, defende que cabe aos bons educadores levantarem questionamentos para que os aprendizes busquem suas próprias verdades.

Cada um dos mestres universitários do século XII e XIII são importantes para a história da educação de adultos, até porque, muitos historiadores consideram que foi através da criação das universidades medievais que passamos a conhecer e considerar um ensino superior estruturado e voltado para as situações cotidianas da sociedade. “A história da educação serve para orientar-nos não só sobre o passado, senão também sobre o presente, já que este se constitui em grande parte por aquele” (Luzuriaga, 1959, p. 10).

A investigação também nos aponta que não há muitas teorias educacionais desenvolvidas durante a Idade Média ou inovações didáticas que fossem perpetuadas até os dias de hoje. Muitos dos conceitos trabalhados pelos mestres medievais voltam-se para as Artes Liberais e Mecânicas, bem

como, a questão filosófica que comumente é enraizada no pensamento platônico e, indiretamente, em Sócrates.

Na Idade Média não houve grandes teóricos da educação. Em compensação, houve muitos educadores, geralmente monges e eclesiásticos, alguns dos quais escreveram sobre educação. Distinguem-se dois grandes grupos: um constituído pelos autores de enciclopédias pedagógicas, nos primeiros séculos medievais; outro, pelos filósofos da Escolástica, na segunda parte da Idade Média. Aqueles conservaram em parte o ensino clássico, com obras sobre as artes liberais, estes sistematizaram as ideias filosóficas do cristianismo. (Luzuriaga, 1977, p. 89).

Os mestres universitários, que inicialmente concentram-se em Bolonha e Paris, agora passam a atuar em outras regiões, devido ao alto número de universidades criadas no final do século XIII. Filósofos e teólogos viajam para a Europa em busca de oportunidades nas universidades medievais. Mestre Eckhart (1260 - 1328), ensina teologia em Paris, Colônia e em Estrasburgo; John Wycliffe (1328 - 1384), ensina teologia e filosofia em Oxford; e João Huss (1369 - 1415), ensina teologia em Praga.

No final da Idade Média, com o surgir do Renascimento, cada vez mais a educação volta-se para uma abordagem humanista. Na Itália, filósofos e educadores renascentistas, a partir do século XIV, defendem uma educação mais individualizada nas universidades e nas escolas italianas. McCormick (1906), destaca alguns nomes como Gasparino Barzizza (1360 - 1431), professor na Universidade de Pavia; Guarino de Verona (1374 - 1460), professor na Universidade de Ferrara; Vittorino da Feltre (1378 - 1446), professor em Mântua; e Lorenzo Valla (1407 - 1457), que ensina retórica em Pádua.

Um método comum entre os educadores italianos citados, é o ato de promover debates entre seus alunos, com o intuito de praticar o discurso e a defesa das ideias, algo muito semelhante ao método aplicado por Pedro Abelardo, no século XII, de questionar e provocar os aprendizes para que apresentem suas ideias e opiniões sobre um determinado tema. A partilha de experiências, uma das premissas socráticas para a educação, é comumente encontrada nas escolas e universidades do século XIV e XV. Em suma, a educação renascentista, que trataremos a seguir, resgata a importância de valorizar as experiências, histórias de vida, as necessidades e motivações dos indivíduos aprendizes.

Outra questão que os educadores humanistas têm em comum é o estudo da cultura grega e a inspiração nos filósofos da antiguidade. Gasparino, por exemplo, estuda as obras de Cícero e idealiza a tradição ciceroniana no ensino humanista; enquanto, Guarino dedica-se à tradução das obras de Plutarco; Vittorino é estudioso da antiguidade grega e romana; e Lorenzo, além de estudar e traduzir as obras de Xenofonte, declara sua paixão pelas obras de Quintiliano (Batista, 2010; McCormick, 1906).

Vittorino da Feltre funda, em 1423, o centro de aprendizagem Casa Giocosa, com o objetivo de “oferecer a seus alunos não só distração e exercícios físicos, como também o desenvolvimento da sociabilidade e do autodomínio” (Silva, 2004, p. 34). A escola de Vittorino, que se torna referência em toda a Europa, especialmente para os estudantes da Itália e Inglaterra, inspira-se na cultura humanista da Antiga Grécia, e além dos conteúdos básicos e das atividades físicas, os educadores trabalham o lado comportamental dos aprendizes como, por exemplo, torná-los mais tolerantes e menos rudes (Silva, 2004).

Nessa perspectiva, Almeida (2018) observa que, além de transferir conhecimentos, as universidades e escolas do século XV passam a ter caráter formativo e preocupam-se em desenvolver comportamentos nos indivíduos, que atendam um novo padrão cultural e intelectual que a sociedade adota com o movimento humanista. Deste modo, “a escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização, trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas, disciplina, hábitos de civilidade, permeados de racionalização” (Almeida, 2018, p. 5).

CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA IDADE MODERNA

Veremos, neste capítulo quinto, que o pensamento socrático é inspiração de muitos educadores durante a primeira metade da Idade Moderna. O florescimento cultural, que acontece principalmente na Itália, está relacionado com o surgir de muitas iniciativas educacionais que buscam em Sócrates uma linha filosófica que molde o desenvolvimento do indivíduo adulto. O surgir de novas academias para jovens e adultos, assim como a própria expansão das universidades no continente europeu, são fatos de que a educação de adultos se torna essencial num período marcado pelo Renascimento e pela educação humanista. Sendo assim, neste capítulo, buscaremos identificar quais são os pensadores e autores, assim como as teorias e práticas educacionais, que tenham certa conexão com Sócrates. Veremos que, muitos autores humanistas buscam nos pilares socráticos, uma fonte de inspiração para o desenvolver de novos conceitos ligados com o autoconhecimento, a partilha de experiências e com a busca pela verdade. Num primeiro momento da Idade Moderna, será possível explorar muitos feitos educacionais voltados para a formação do indivíduo adulto com considerável influência socrática. Em certo momento deste capítulo, pretendemos investigar um possível período em que a influência socrática na educação de adultos se torna enfraquecida, pelo fato de que são poucas as referências encontradas de educadores, filósofos e pensadores que buscam em Sócrates uma fonte de inspiração para novas teorias e práticas educacionais voltadas para adultos. Neste período em questão, veremos que três fatores contribuem para que a educação de adultos ‘adormeça’, dando lugar de destaque para a educação de crianças, tema que se torna muito debatido a partir do século XVII. Os fatores em questão são: o surgimento dos colégios, voltados para a juventude; a teorização da pedagogia, voltada para a infância; e o impacto das guerras e conflitos na educação formal dos indivíduos adultos.

5.1 A educação de adultos na sociedade moderna

Antes de iniciarmos este capítulo, destacamos quão significativa foi a transição da Idade Média para a Idade Moderna, com início em 1453, após a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos. As principais mudanças positivas acontecem nos valores e na mentalidade da sociedade. De acordo com Fernandes e Orso (2013), a Idade Moderna é marcada pelo Renascimento e Humanismo, que “se ligam ao fato do homem buscar acreditar em si, como um ser em condições para enfrentar seus desafios, sem recorrer às forças supranaturais para que intervenham, expliquem ou resolvam” (p. 7).

Diremos que, tanto o Renascimento, quanto o Humanismo, são essenciais para uma nova concepção da educação de adultos na Idade Moderna. De acordo com Boto (2012), “o Humanismo pode ser definido como a expressão letrada da Renascença. Mas trata-se também de um suposto momento de ruptura intelectual, marcado pelo advento de uma visão de mundo inaudita, pautada pelo reconhecimento da universalidade da condição humana” (p. 19).

A sociedade moderna, em vez de centrar toda a sua crença em um Deus, volta-se, novamente, para um mundo centrado no homem (antropocentrismo), resgatando muitos dos princípios da filosofia socrática e platônica. Cunha (2008) destaca que “acentua-se nessa época a busca pela individualidade, caracterizada pela confiança no poder da razão de cada um, para estabelecer seus próprios caminhos” (p. 59).

Durante o período renascentista, valoriza-se muito a ciência experimental e a inovação, principalmente no âmbito cultural. De acordo com Silva (2004), a cultura moderna, em geral, “passou por mudanças significativas, tornando-se mais racionalista, mais científica e mais técnica” (p. 32). Com isso, ao perceber a demanda por novos conhecimentos, surgem muitas escolas e universidades que se dedicam ao ensino das artes, da filosofia e das ciências.

No século XV, as universidades de Florença, Bolonha e Pádua passam a ensinar temas mais humanistas e, além das artes liberais da antiguidade, adicionam temas como história grega e astrologia. Nesta época, surgem as universidades de Barcelona (1450), Copenhague (1475), Frankfurt (1498), Alcalá (1499) e tantas outras. A educação universitária, no início da Idade Moderna, se torna uma questão de moda, ou até mesmo uma exigência renascentista, principalmente para aqueles que pertenciam a uma classe mais nobre (Aranha, 2012).

O próprio Renascimento se torna um modismo na Itália, pois, é liderado por famílias ricas, tais como Médici (Florença), Gonzaga (Mantova) e Sforza (Milão). É fato que, se não fosse pelo incentivo destas famílias, principalmente pelo aspecto financeiro, é provável que o pensamento renascentista não tivesse força suficiente para provocar mudanças culturais na Idade Moderna e, assim, resgatar o interesse pela educação antiga, mesmo que para um saber aparente.

Bluedorn e Bluedorn (2016) consideram que, com o surgir do Renascimento, acontece o ressurgimento da educação de jovens e adultos num viés mais humanístico, e que, o pensamento educacional renascentista “dizia respeito ao reaparecimento da filosofia e da cultura humanista das antigas Grécia e Roma” (p. 18). Filósofos da antiguidade, dentre eles, Platão, Aristóteles e Quintiliano, se tornam fontes de consulta de diversos pensadores renascentistas e, por esse motivo, aparecem em muitas obras publicadas nesta época.

As universidades da época passam a receber uma enorme quantidade de ricos, em busca de instrução, o que faz com que muitas bibliotecas sejam criadas durante o século XV e se tornem ótimos centros de estudos e pesquisas (Battles, 2003). Príncipes e nobres humanistas passam a reunir e colecionar obras manuscritas da antiguidade grega e romana e, com isso, surgem grandes centros de estudos como a *Biblioteca di San Marco*, fundada em 1468. Até mesmo a Biblioteca Apostólica Vaticana, fundada em 1450, que no início é composta apenas por bíblias e trabalhos teológicos, amplia o seu acervo para assuntos de interesse artístico e científico durante a Idade Moderna.

Na Idade Moderna também surge o mecenato, termo inspirado em Caio Mecenas (68 - 8 a.C.), um influente político romano que criou famosos círculos literários. O termo mecenato passa a ser utilizado para se referir ao patrocínio feito por nobres a artistas e literatos renascentistas. A nobreza incentiva os círculos de intelectuais e poetas, possibilitando assim as peças de teatro, restauros de obras antigas, debates intelectuais, dentre outras atividades culturais.

Na Itália, que no final da Idade Média destaca-se como berço cultural e humanista, surgem escolas direcionadas para compositores e músicos instrumentistas, a maioria em fase adulta, como é o caso da Escola de Borgonha, fundada em 1384 e da Escola Franco-Flamenga (ou Escola Neerlandesa) que surge em 1420. Ainda na Itália, surgem diversas academias renascentistas que pretendem reproduzir as tradições platônicas, voltadas para a cultura e a filosofia. São elas, Academia Neoplatônica em Florença e Academia Romana, também conhecida como Academia Pomponiana.

Marsílio Ficino (1433 - 1499), que traduziu as obras platônicas, é responsável por fundar a Academia Neoplatônica Florentina, em 1459, num terreno em Florença, doado por Cosme de Médici, um dos homens mais ricos da Europa àquela época. Cosme é um entusiasta da cultura grega e, bem como seu filho Pedro e o neto Lourenço, apoia Ficino na recuperação e aplicação dos pensamentos platônicos. A Academia de Florença é frequentada por renomados artistas e pensadores como Leon Alberti, Angelo Poliziano, Cristoforo Landino e Pico della Mirandola (Palomares, 2011).

Ficino tem forte influência no pensamento renascentista e inspira grandes nomes da época, como Botticelli, Miguelangelo, Rafael, Tiziano, Dürero, dentre outros. Em 1492, por conflitos políticos entre Florença e os demais estados italianos, as atividades da Academia de Florença são encerradas. De acordo com Palomares (2011), até à sua morte em 1499, Ficino continua a estudar os pensamentos platônicos e, já em idade avançada, caminha pelas praças públicas de Florença, conversando com os jovens, como Sócrates, quando caminhava por Atenas durante a antiguidade grega.

Pompônio Leto (1425 - 1498), humanista italiano e fundador da Academia Romana, reúne diversos pensadores da época, para reproduzir as tradições da Academia de Platão. Neste círculo, estão presentes humanistas como Bartolomeo Platina e Filippo Buonaccorsi, escritores italianos de muito prestígio. De acordo com Ludwig Pastor (1894), os encontros acontecem na casa de Pompônio, no Monte Quirinal, com atividades semelhantes às realizadas na casa de Platão, nos jardins próximos à Academia.

Burckhardt (2009) afirma que a Academia de Pompônio não possui relação com qualquer universidade e todos os indivíduos são livres para frequentá-la. Leto, bem como Sócrates, vive rodeado de discípulos influentes, que seguem seu pensamento humanista, muito voltado ao autoconhecimento. Destacamos que, bem como a Academia de Florença, a Academia Romana contribui fortemente para a formação e disseminação do pensamento socrático, principalmente durante a Alta Renascença, que acontece entre 1450 e 1527.

Inspiradas na Academia Romana, surgem academias semelhantes por toda a Itália como, por exemplo, a Academia de Nápoles e a de Pordenone. São instituições voltadas para a educação de jovens e adultos, que defendem a pesquisa e os estudos humanísticos. De acordo com Burckhardt (2009), as academias inspiradas na filosofia platônica, passam por uma transformação completa no final do século XVI, deixando de lado a filosofia como centro de seus debates e voltando suas atividades mais para o teatro, ópera, poesia e outras artes dramáticas.

Contudo, a influência do pensamento educacional de Sócrates e Platão continua, mesmo fora dos limites das academias. As Universidades, durante o século XV e em meados do século XVI, são frequentadas por muitos humanistas que defendem o pensamento socrático, principalmente na visão de que o indivíduo deve ser o centro das questões. Destacamos que, neste momento da investigação, buscamos encontrar publicações deste período que tivessem alguma relação com o pensamento socrático na educação de adultos.

Erasmus de Roterdão (1466 - 1536), estudante das universidades de Paris e Bolonha, e professor em Cambridge, escreve duas obras importantes para a educação de adultos. São elas: 'A Educação de um Príncipe Cristão' e '*De Ratione Studii*' (em português: Plano de Estudos). Nesta primeira obra, Erasmo inicia o texto com a frase "a sabedoria em si é uma coisa maravilhosa" (Erasmus, 1998, p. 295) e por mais de uma vez, Erasmo cita a máxima socrática 'Conhece-te a ti mesmo' (Miller, 2012).

De acordo com Miller (2012), além de reconhecer a importância do autoconhecimento, Erasmo considera Sócrates como aquele que busca a sabedoria aplicada, na prática, um filósofo que

valoriza as experiências e motivações daqueles com quem dialoga. Além da influência clara de Sócrates, Erasmo de Roterdão também cita as obras de Platão, Isócrates, Aristóteles, Cícero e Quintiliano.

Thomas More (1478-1535), filósofo humanista inglês e amigo de Erasmo de Roterdão, escreve 'A Utopia' (1516), sendo parte dela inspirada em 'A República' de Platão. Neste mesmo caminho, influenciados por Erasmo e Thomas, encontramos a publicação de Juan Luis Vives (1492 - 1540), chamada '*De tradendis disciplinis*' (1531), bem como '*The Scholemaster*' (1570), de Roger Ascham (1515 - 1568).

Um ponto em comum entre o neerlandês Erasmo de Roterdão, o espanhol Juan Luis Vives e os ingleses Thomas More e Roger Ascham, é a abordagem humanista da educação, cada qual, defendendo um ponto de vista sobre a forma de ensinar o indivíduo adulto. Roterdão defende por diversas vezes o autoconhecimento, enquanto More promove a liberdade de pensamento, a expressão de ideias e das opiniões. Juan Vives valoriza os métodos indutivos e experimentais, enquanto Roger Ascham aborda a educação integral e a psicologia da aprendizagem.

Michel de Montaigne (1533 - 1592), filósofo e humanista francês, cita Sócrates por diversas vezes na obra 'Ensaaios', em suas três edições: 1580, 1585 e 1595. O filósofo francês defende que a aprendizagem deve ser aquela que ensina a conhecer-se a si mesmo, assim como, a saber morrer e a viver bem (Screech, 1992). Assim como Sócrates critica os sofistas pela forma de educar, Montaigne faz críticas ao ensino livresco e pedante dos 'falsos sábios' nas universidades (Aranha, 2012), e defende uma educação integral e humanista, voltada para a formação crítica do indivíduo.

Segundo Aranha (2012), Montaigne acredita que a memorização não é a única forma de aprendizado e que, a reflexão deve ser o principal caminho para a educação. Seu ideal de ensino é voltado para a vida prática e a valorização do 'eu', ou seja, da interioridade do indivíduo aprendiz. Para Kohan (2013), é através das publicações de Montaigne que Sócrates se torna uma referência constante durante o século XVI.

As filosofias socrática e platônica, que influenciam as práticas educacionais de adultos na Antiguidade Grega, são continuadas por diversos outros educadores, filósofos, teólogos e escritores durante toda a Idade Moderna. A formação do adulto se torna, por muito tempo, o foco de pesquisas, debates e partilhas de experiências entre os intelectuais deste período. Destacamos os contributos de Descartes, Calvino e Gracian, pensadores importantes da época moderna.

René Descartes (1596-1650), filósofo francês, conhecido por iniciar a corrente filosófica do racionalismo, defende que devemos questionar e desconfiar daquilo que não é severamente

investigado, de cada ideia que não seja clara e distinta, inclusive de quem realmente somos, pois, a dúvida é o primeiro passo para alcançar um novo saber. “Não conheço ainda muito claramente o que sou, eu que estou certo de que sou” (Descartes, 1973, p. 100).

Baltasar Gracian (1601 - 1658), jesuíta e escritor espanhol do século XVII, afirma que *“self-knowledge is the beginning of self-improvement”* (Morales, 2004, p. 39)¹⁷, ou seja, o educador deve incentivar o adulto aprendiz para que conheça, primeiramente, a si próprio, para então iniciar um processo de descobertas externas. Neste sentido, antes de buscar por determinado conhecimento, é preciso que o aprendiz adulto tenha consciência daquilo que já sabe, assim como, daquilo que ainda não sabe, para então, iniciar a busca do que pretende aprender.

Durante o século XVII, na época de Descartes e Gracian, muitos filósofos cristãos, influenciados pelo neoplatonismo, defendem a importância do autoconhecimento, como uma espécie de exame de consciência para encontrar o caminho que leva a Deus. O ato de ‘olhar para dentro’ é muito relacionado com o descobrir das próprias crenças, tanto que, séculos antes, durante toda a Idade Média, um número considerável de filósofos e teólogos cristãos defende que, para conhecer Deus, é preciso, antes de tudo, conhecer a si mesmo.

De acordo com João Calvino (1509 - 1564), influente teólogo cristão, “quase toda a sabedoria que possuímos, ou seja, a verdadeira e sólida sabedoria, consiste em duas partes: o conhecimento de Deus e de nós mesmos” (Calvino, 2007, p. 37). Como vimos, a essência do aforismo ‘conhece-te a ti mesmo’ é defendida em várias épocas, seja por Santo Agostinho, no século V; Bernardo de Claraval, no século XII; Pompônio Leto, no século XV; seja pelos educadores influentes no século XVI e XVII.

O autoconhecimento socrático, que influencia diversos pensadores na Idade Média e Moderna, se torna comumente encontrado nas teorias e práticas educacionais, tanto de jovens quanto dos adultos. Durante todo o século XVI e início do século XVII, há uma forte discussão entre os filósofos humanistas, sobre a importância de respeitar e valorizar a interioridade de cada indivíduo aprendiz, debate que se estende para as formações dos adultos nas academias e universidades durante os séculos seguintes.

O escritor inglês Charles Colton (1777 – 1832), em sua obra sobre laconismo (modo breve ou conciso de falar e escrever), afirma que *“he that knows himself, knows others; and he that is ignorant of himself, could not write a very profound lecture on other men's heads”* (Colton, 1824, p. 235)¹⁸. Tal pensamento é comumente encontrado a partir do século XX, quando muitos pensadores entendem que

¹⁷ “autoconhecimento é o início do autodesenvolvimento”

¹⁸ “aquele que se conhece, conhece os outros; e aquele que é ignorante de si mesmo não poderia escrever uma palestra muito profunda sobre as cabeças de outros homens.”

o indivíduo necessita, antes de tudo, conhecer a si, para então buscar conhecer e educar as demais pessoas.

Na história da educação moderna, encontramos diversos pensadores que defendem a importância do autoconhecimento. Allan Kardec (1804 – 1869), renomado educador e escritor francês, defende que o autoconhecimento desperta a humildade no indivíduo, pois, descobre seus pontos fracos, e com isso, de forma humilde e objetiva, identifica quais lacunas necessitam ser preenchidas dentro de si próprio. Kardec destaca que a humildade diante da aprendizagem, traz felicidade, portanto, é recomendado ao aprendiz que “estude a si mesmo, observando que o autoconhecimento traz humildade e sem humildade é impossível ser feliz” (Xavier, 1989, p. 63).

Ramakrishna Paramahansa (1836 – 1886), um dos principais líderes religiosos da Índia, acredita que apenas dois tipos de pessoas podem atingir o autoconhecimento, *“those who are not encumbered at all with learning, that is to say, whose minds are not over-crowded with thoughts borrowed from others; and those who, after studying all the scriptures and sciences, have come to realise that they know nothing”* (Paramahansa, s.d., p. 62).¹⁹

De acordo com Bernard Baruch (1870 – 1965), filantropo norte-americano e conselheiro presidencial durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial, em sua obra *‘A Philosophy For Our Time’*, afirma que *“only as you do know yourself can your brain serve you as a sharp and efficient tool. Know your own failings, passions, and prejudices so you can separate them from what you see”* (Baruch, 1954, p. 40).²⁰

Kardec, Paramahansa e Baruch, cada qual com seu contributo, continuam o pensamento de Sócrates sobre a importância do autoconhecimento, da valorização da interioridade e do uso de perguntas para levar o indivíduo à reflexão.

Identificamos, ainda, autores que defendem o autoconhecimento como sendo essencial para o desenvolvimento social. Destacamos Katherine Mansfield (1888 – 1923), escritora neozelandesa, que diz *“I want, by understanding myself, to understand others.”* (Mansfield, 1922, p. 254)²¹ e Hermann Hesse (1877 - 1962), escritor alemão, que destaca que *“the true profession of a man is to find his way to himself”* (Hesse, 2009, p. 8).²²

Destacamos, ainda, Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), influente psicólogo norte-americano e professor de Harvard, que escreve sobre autoconhecimento e autocontrole. Skinner

¹⁹ *“aquelas que não estão absolutamente sobrecarregadas com o aprendizado, isto é, cujas mentes não estão superlotadas com pensamentos emprestados de outros; e aqueles que, após estudar todas as escrituras e ciências, percebem que nada sabem.”*

²⁰ *“somente quando você conhece a si mesmo, seu cérebro pode servir como uma ferramenta afiada e eficiente. Conheça suas próprias falhas, paixões e preconceitos para separá-los do que vê.”*

²¹ *“eu quero, ao me entender, entender os outros”*

²² *“a verdadeira profissão de um homem é encontrar o caminho para si mesmo.”*

(1974) defende que o autoconhecimento é importante para que o indivíduo tenha consciência daquilo que ocorre consigo internamente, de forma intrínseca, sejam sentimentos, pensamentos, percepções, emoções e motivações. Todas essas questões são de fundamental importância para o processo de aprendizagem, pois, influenciam indiretamente nas decisões do indivíduo aprendiz e, quando identificadas, podem ser utilizadas pelo educador para orientar o indivíduo de acordo com suas motivações internas.

O autoconhecimento é de origem social. Só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria [...], mas o autoconhecimento tem um valor especial para o próprio indivíduo. Uma pessoa que se tornou 'consciente de si mesma' por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento. (Skinner, 1974 p. 31).

O pensamento educacional socrático, durante grande parte da Idade Moderna, é debatido e aplicado em diferentes cenários formativos e, ainda, serve como inspiração para o desenvolver da sociedade adulta desta época. Destacamos que, por diversos motivos, a educação de adultos deixa de ser valorizada, o que faz com que muitos conceitos da filosofia de Sócrates e Platão, deixem de ser estudados e aplicados nas universidades e academias.

5.20 'adormecer' da influência socrática

No período que engloba o final da Idade Moderna (1789), até o final do século XIX, são poucas as referências encontradas de educadores que buscam em Sócrates, alguma fonte de inspiração para educar os jovens e adultos da época. O próprio Platão que, durante muitos séculos, inspira filósofos, teólogos e professores, já não é tão citado nos ambientes educacionais e nas obras publicadas durante este período.

Um dos motivos desta baixa influência socrática e platônica na educação do século XVIII e XIX, pode ser justificada pelo fato de que a educação de jovens e adultos passa a ser direcionada para a formação do indivíduo para o trabalho, muito por influência da Revolução Industrial, que se inicia por volta de 1760. Como bem destacam Nogueira & Faria Filho (2016), para preparar o adulto para o trabalho industrial, se "investiu na qualificação dos trabalhadores de modo a torná-los capazes de desempenhar as funções necessárias ao crescimento da indústria" (p. 18).

Nas formações voltadas para os trabalhadores das indústrias, não se recorre aos conceitos e práticas socráticas, pois, o que se pretende neste modelo de educação, não é valorizar a individualidade de cada aprendiz, e sim, desenvolver as capacidades básicas, pensando no aumento da produção pessoal e coletiva. Sendo assim, nesta época, Sócrates não é fonte de pesquisa, nem mesmo inspiração para os educadores que atuam com este tipo de educação de adultos. As referências pedagógicas dos educadores da época voltam-se para os renomados pedagogos, dentre eles Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e tantos outros.

Destacamos que, neste período, surge a escola agrícola, para auxiliar na alfabetização de jovens e adultos que vivem fora dos centros urbanos e não estão envolvidos nas atividades industriais. O público-alvo destas escolas, que por diversos motivos não recebe a educação básica durante a infância, passa a frequentar estas instituições para receber uma instrução básica de leitura e escrita.

Surgem, na Europa, escolas voltadas para trabalhadores agrícolas, também conhecidas como escolas rurais. Com o tempo, outra denominação é adotada para este tipo de instituição, '*one-room schools*', pois, eram escolas com uma única sala de aula e todos os alunos recebiam a mesma instrução, independentemente da idade. Dentre as escolas agrícolas mais conhecidas nesta época, destacamos a escola italiana promovida pelo marquês Cosimo Ridolfi, em 1834 (Taruffi, 1877). Além da alfabetização, os alunos eram instruídos sobre os conhecimentos básicos da agricultura. Desta instituição, surge a primeira Faculdade Italiana de Agricultura, na Universidade de Pisa, em 1842.

Na Croácia, estas escolas surgem em 1846 (Lavrnja & Klapan, 2000) e, nos Estados Unidos, há registro da *Hood Octagonal School* (1841), no Alasca, e da *Sheldon Jackson College* (1878), na Pensilvânia. Destacamos que, após 1880, países como França e Inglaterra, passam a considerar a escolaridade obrigatória (Soysal & Strang, 1989), portanto, surgem muitas destas escolas rurais para atender a sociedade que vive fora dos centros urbanos. Na Irlanda, no final do século XIX, surgem diversas escolas neste formato de '*one-room*', voltadas para a alfabetização de jovens e adultos.

No Brasil, Nogueira e Faria Filho (2016), afirmam que em 1854, acontece "a primeira tentativa de se instituir aulas noturnas para a escolarização dos adultos" (p. 17). A metodologia é baseada na repetição e memorização de conteúdo, muito semelhante à prática utilizada pelos sofistas durante a antiguidade grega. A educação de adultos, durante este período, se torna cada vez mais distante da prática socrática, não valorizando a autonomia e as experiências dos aprendizes, nem mesmo há um esforço por parte dos professores em envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central destas instituições rurais é alfabetizar os jovens e adultos que não receberam a educação básica durante a infância, enquanto nas formações industriais, o objetivo é preparar o

indivíduo para o mercado de trabalho, ao desenvolver capacidades necessárias exigidas pelas indústrias. Em ambos os casos, entendemos que não há influência socrática relevante nos modelos educacionais, contudo, ainda há outros fatores que impactam para que a educação de adultos deixe de ser estudada e debatida durante o final da Idade Moderna. São eles: o surgimento dos colégios, a partir do século XVI; a teorização da pedagogia voltada para a infância; e as inúmeras guerras que acontecem entre os séculos XVII e XIX, que impactam negativamente a educação formal dos indivíduos adultos.

Entendemos, ainda, que tais fatores fazem com que a educação de adultos ‘adormeça’ por quase dois séculos, assumindo, então, um lugar de segundo plano no cenário educacional, pois, os esforços passam a ser direcionados ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Com isso, a influência do pensamento socrático é relativamente menor neste período, quando comparada aos períodos já abordados nesta investigação.

5.2.1 O surgimento dos colégios

Até o século XVI, alunos de diferentes idades e experiências aprendem num mesmo ambiente, seja numa academia, universidade ou em qualquer outro centro de aprendizagem formal. O jovem de 15, 16 anos, pode frequentar o mesmo ambiente de ensino que o adulto de 25, 30 anos. Até mesmo a criança, de 8, 9 anos, pode ser encontrada na mesma sala de aula, a estudar ao lado de um indivíduo adulto e a receber a mesma instrução.

Sendo assim, a criança, durante toda a Idade Média, é considerada como um pequeno homem (Cambi, 1999) e a sociedade, em geral, não enxerga a necessidade de educá-la de forma diferente daqueles com idade mais avançada. Silva (2004) afirma que somente na Idade Moderna, por volta do século XVI, “as crianças não eram mais vistas como pequenos adultos, como na Idade Média, elas passaram a ser reconhecidas como crianças e foram isoladas do mundo dos adultos” (p. 29).

Surge, então, uma espécie de divisão na educação formal, isolando os indivíduos de acordo com o nível de aprendizagem e suas respectivas fases da vida. Para que isso aconteça, o pensamento humanista teve forte contributo. Quando a sociedade moderna passa a voltar a atenção novamente ao indivíduo, buscando o desenvolvimento do ser, entende-se que a educação para a criança, nem sempre serve para o adulto e vice-versa. Talvez por esse motivo, não encontramos, durante a investigação, registros de que Sócrates tenha ensinado qualquer criança em Atenas, o que nos leva a crer que seu modelo de educação seja direcionado para os jovens e adultos.

De acordo com Ariès (1981), a estrutura da educação moderna é baseada nesta divisão, ou seja, as instituições passam a entender que crianças, jovens e adultos necessitam de uma educação específica para cada fase da vida. Diremos que, até o século XVI, não há uma educação voltada para o adolescente, aquele indivíduo que não é mais criança, mas que ainda não se tornou adulto. Também destacamos que, o próprio conceito de adolescência só foi defendido a partir do final do século XIX.

Surge, no século XVI, a instituição de ensino que conhecemos como colégio, do latim *collegium*, derivado de *colligere*, que significa 'reunir'. O objetivo principal do colégio é preparar o jovem aprendiz, principalmente aquele que pretende ingressar na universidade, a estudar as artes liberais. O surgimento do colégio é de fundamental importância para a história da educação, não apenas por sua atuação educacional, mas também pela estrutura formativa que foi desenvolvida para o indivíduo na fase 'pré-adulta', o que possibilitou, pela primeira vez na história, uma discussão mais profunda sobre a didática e a formação do professor.

Até aquele momento, havia o educador das crianças, que se preocupava com as atividades formativas nas escolas, e o educador de ensino superior, que atuava nas academias e universidades. Não havia, até o início do século XVI, uma preocupação com a didática, de modo a orientar o indivíduo para essa transição entre o mundo infantil e o mundo adulto.

Neste sentido, o surgimento dos colégios permite a aplicação e validação de diversos métodos educacionais e diferentes formas de ensino. Ainda assim, Perrin (2018) destaca que, quando surgem os colégios, "a maioria das formas educacionais manteve os rudimentos do *trivium* e *quadrivium*" (p. 8), e que, "as disciplinas de gramática, lógica e retórica permaneceram por toda a história da educação clássica, ainda que com altos e baixos, e foram ensinadas de diferentes maneiras e sequências" (p. 9).

Nos colégios jesuítas, por exemplo, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), conhecido também como *Ratio Studiorum*, é uma coletânea com diversas experiências educacionais, que serve como instrução para os educadores de jovens. Neste documento, são incluídos relatos e conceitos educacionais aplicados no Colégio Romano (1551), além de 467 diretrizes para que os professores não se afastem do modelo educacional que os jesuítas acreditam ser o ideal para o ensino durante a juventude.

Com a atuação dos jesuítas nos colégios, através do *Ratio studiorum*, as disciplinas passam a ser reorganizadas e surge um controle maior do ensino, através da elaboração de métodos educativos. De acordo com Valente (2019), o *Ratio studiorum* é dividido em três grupos de estudos: letras humanas, filosofia e teologia. Destacamos que, nos colégios jesuítas, os alunos estudam as literaturas

gregas e latinas, e dedicam-se também a compreender os pensamentos de muitos filósofos da antiguidade, em especial, a filosofia de Aristóteles e Tomás de Aquino.

Ainda de acordo com Valente (2019), com o tempo, os colégios jesuítas passam a ser divididos em 2 categorias: colégios inferiores (ginásios) e colégios superiores (universidades e seminários teológicos). Cada uma destas instituições possui uma forma específica de ensino e é voltada ao público em questão: crianças com idade próxima de 13, 14 anos, nos ginásios, e os jovens adultos nas universidades e seminários teológicos. Todo esse contexto torna a educação mais estruturada e atrativa.

Na França, em geral, muitos colégios são criados, sendo que, até o início do século XVII, apenas em Paris, havia cerca de 14.000 alunos nos colégios jesuítas (Young-Yoon, 2008). No ano de 1530, o Colégio da França, impulsionado pelo humanista francês Guilherme Budé, tem como uma das áreas de estudo o grego antigo. De acordo com Valente (2019), o Colégio da França renova o ensino na Europa e se torna inspiração para muitos outros colégios.

O Colégio de Guyenne, fundado em Bordeaux, no ano de 1533, torna-se famoso por resgatar o ensino das artes liberais. Michel de Montaigne, filósofo francês já mencionado nesta investigação por ser um dos filósofos humanistas que defende o pensamento socrático, frequenta o Colégio de Guyenne por volta do ano de 1539, sob a direção de George Buchanan, outro estudioso humanista com excelente reputação acadêmica.

Em Coimbra, é criado pelo Rei D. João III, em 1542, o Real Colégio das Artes e Humanidades, com o propósito de preparar os estudantes universitários para as artes liberais. A criação destes colégios, faz com que os estudos da antiguidade grega permaneçam em foco durante o século XVI, despertando o interesse de muitos educadores humanistas, que se dedicam a resgatar os princípios educacionais aplicados em séculos anteriores.

Pedro da Fonseca (1528-1599), filósofo e teólogo português, que estuda no Colégio Real de Coimbra, segue muitos dos pensamentos da antiguidade grega. As suas obras são voltadas para os trabalhos de Tomás de Aquino e Aristóteles, sendo que a dedicação para este último, durante sua época de vida, rende-lhe a alcunha de 'Aristóteles Português'. Fonseca ensina na Universidade de Évora e frequenta a Escola de Salamanca, um movimento que reúne intelectuais em diversas áreas de conhecimentos, voltados para a filosofia e teologia escolástica (Martins, 1999).

Durante o século XVI, muitos colégios foram fundados, na Europa, em geral, e em diversos outros países. No Brasil, por exemplo, é criado o Colégio de São Paulo, no ano de 1554, por ordem do padre Manuel da Nóbrega, superior da Companhia de Jesus no Brasil. Na França, além dos colégios já

mencionados, destacamos, ainda, os colégios criados em séculos anteriores, mas que se tornam ainda mais populares durante a Idade Moderna. São eles: Colégio de Navarra, fundado em 1305, e Colégio de Santa Bárbara, fundado em 1460, ambos localizados em Paris.

Muitos jovens que frequentam os colégios durante o século XVI, são inspirados pela cultura humanista e tornam-se pensadores influentes. João Calvino (1509 - 1564), teólogo francês, estuda no Colégio Montaigu (Paris), enquanto Joseph Scaliger (1540 - 1609), historiador e professor francês, estuda no Colégio de Guyenne (Bordeaux). Ainda no colégio de Guyenne, estuda o humanista português Francisco Sanches (1550 - 1623), conhecido por sua frase '*Quod nihil scitur*' (Nada se sabe), publicada em 1580.

Os colégios tornaram-se essenciais à sociedade. Essa nova instituição era formada de um corpo docente separado e seus métodos pedagógicos eram baseados na disciplina rígida, no autoritarismo e a tradição, marcantes na educação das classes que frequentavam esses colégios [...] Dentro do espaço escolar os alunos estavam submetidos a uma lei que diferia da do mundo dos adultos. (Silva, 2004, p. 24).

De acordo com Silva (2004), na maioria dos colégios, os estudos acontecem durante 5 horas diárias e a conversação é feita em latim. "A educação era tradicional: a repetição dos exercícios era constante a fim de que fossem memorizados" (p. 45). Em relação ao campo literário, "os alunos tinham acesso as principais obras greco-latinas apurando a capacidade de demonstração e estilo, permanecendo atrelados a padrões clássicos" (p. 47).

Diremos que os colégios foram importantes para o despertar de um novo modelo educacional, direcionado aos jovens, que tinham, normalmente, entre 14 e 18 anos. Com o surgir dos colégios, a educação de adultos, principalmente aquela que acontece após os 20 anos, deixa de ser estudada e debatida, e, como vimos, acaba por assumir um segundo plano nas teorias e práticas pedagógicas desta época. Destacamos, ainda, que o indivíduo adulto que não frequenta a universidade, dificilmente receberá qualquer tipo de educação, se não aquelas instruções que surgem no século XVIII, direcionadas para o trabalho ou para a alfabetização.

5.2.2 A pedagogia voltada para a infância

Até meados do século XVII eram escassas as publicações e investigações sobre metodologias de ensino, entretanto, com o surgir dos colégios, se faz necessário o debate e a pesquisa sobre

didática, ferramentas pedagógicas e técnicas educacionais para orientar e desenvolver a juventude. Neste mesmo século, a educação infantil também se torna centro de estudo por muitos pensadores renascentistas, o que leva as escolas a passarem por reestruturação pedagógica, afetando assim, a forma como a criança é ensinada.

Juan Vives (1493 - 1540), que estuda e escreve sobre a educação infantil, acredita que até o final do século XVI, “pouco era ensinado, quase nada era aprendido” (Boto, 2012, p.22). Neste período, muitas críticas são feitas em relação ao ensino das crianças, e é consenso de muitos pesquisadores, que a educação básica era pouco estruturada até o início do século XVII. Francis Bacon (1561 - 1626), conhecido como o fundador da ciência moderna, afirma que os professores da sua época, não oferecem nada além de palavras e que suas escolas são estreitas em pensamentos (Mariás, 2004).

Estas críticas impulsionam um debate mais aprofundado sobre as metodologias utilizadas na educação de crianças e adolescentes. Vives e Bacon, são alguns exemplos de pensadores renomados que criticam a forma de ensino da época. Neste enquadramento, pensadores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Fröebel, iniciam um movimento pedagógico moderno, com diversas teorias e práticas sobre formas de ensinar e desenvolver indivíduos durante a infância e a adolescência.

João Comênio (1592 - 1670), educador checo, é um dos responsáveis por reorganizar o sistema educacional, dividindo-o em etapas. São elas: 0 aos 6 anos - escola de infância ou materna; 6 aos 12 anos - escola vernácula ou elementar; 12 aos 18 anos - escola latina ou ginásio; 18 aos 24 anos - academia ou universidade. Comênio defende que, para os estudos universitários, são recomendados trabalhos práticos e, somente terão acesso, os estudantes mais capazes (Gadotti, 1993).

A proposta de ensino de Comênio é considerada inovadora para o século XVII, principalmente pela intenção de “uniformizar os conhecimentos a serem transmitidos” (Royer, Sens & Conceição, 2006, p. 39). O que pretende Comênio, através de sua obra *Didática Magna* (1649), é elaborar um método universal para ensinar tudo a todos, de forma rápida, sólida e prazerosa (Berthoud, 2017). O termo pansofia é citado diversas vezes pelo educador checo, fazendo referência à sabedoria universal, onisciente, ou ao estudo de todos os conhecimentos do universo.

De acordo com Royer, Sens e Conceição (2006), Comênio defende uma educação que prepara o homem para seu destino, através de um único método de ensino. Para Comênio, as escolas que recebem o método, são ‘oficinas da humanidade’, pois oferecem instrumentos que trabalham a

virtude, caráter, instrução, religião e a própria educação dos indivíduos. Nestas escolas, os pedagogos, responsáveis pela educação das crianças, são como uma engrenagem numa máquina que, de forma organizada e harmonizada, executam o método de ensino e replicam os conhecimentos engendrados.

A partir do século XVIII, encontramos diversos pedagogos, que defendem metodologias próprias de ensino para crianças e adolescentes, sendo que, a maioria delas, distanciam-se bastante do pensamento educacional de Sócrates e Platão. A metodologia pedagógica, idealizada por Comênio, é continuada por Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Immanuel Kant (1724 - 1804), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841), Friedrich Fröebel (1782 - 1852) e tantos outros educadores modernos.

Rousseau, por exemplo, tem papel fundamental na valorização da educação infantil e, de forma semelhante à estrutura escolar proposta por Comênio, divide a educação em quatro etapas: (1) aquela recebida de 0 a 5 anos, correspondendo a uma educação de adaptação à vida; (2) a segunda etapa acontece de 5 aos 12 anos, quando o indivíduo desenvolve o corpo e o caráter, através do contato com as realidades naturais; (3) dos 12 aos 15 anos, período em que a juventude se inicia e a educação acontece através da experiência, principalmente, para a preparação de uma profissão ou ofício; (4) neste último período, dos 15 aos 20 anos, o indivíduo se torna um homem e floresce para a vida moral, religiosa e moral (Rodrigues, 2007).

Parece-nos que a preocupação de Rousseau é a preparação do indivíduo para a vida adulta, de torná-lo homem, capaz de decidir o seu próprio futuro. Neste sentido, Rodrigues (2007) afirma que os princípios educacionais de Rousseau se voltam para o “desenvolvimento da autonomia e da preparação do homem para o exercício da cidadania” (p. 147). Essa preocupação é comum entre os pedagogos durante o final da Idade Moderna e no início da Idade Contemporânea, pois, o jovem adulto, ao concluir seus estudos básicos, passa a decidir qual caminho seguirá diante da sociedade.

Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana [...] Ao sair das minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se possível também como qualquer outro. (Rousseau, 1973, p. 15).

Tanto Comênio, como Rousseau, não abordam a educação para indivíduos com idade acima de 24 anos, portanto, não podemos considerá-los como teóricos da educação de adultos. Na proposta

pedagógica que apresentam, o indivíduo recebe a educação formal até o início da fase adulta e, após esse período, desenvolvem habilidades e conhecimentos práticos durante o exercício da profissão, não havendo a necessidade de voltarem aos estudos ou passarem por uma nova educação formal. Neste sentido, a maioria das teorias e metodologias educacionais idealizadas e divulgadas por estes, é voltada para a aprendizagem durante a infância e adolescência.

Immanuel Kant, seguindo os pensamentos de Rousseau, defende que toda criança “brota como a flor, pois, a natureza colocou nela, diversas sementes. Seu desenvolvimento é apenas uma questão de as cultivar, mas também a planta deve ser podada e moldada pela educação de maneira a influir no processo de maturação” (Giles, 1987, p. 187). Neste sentido, Cunha (2008) destaca que, na visão de Kant, para desenvolver a criança, são necessários o treino e a disciplina, para que ela possa “aprender a disciplinar e controlar os impulsos, e, até mesmo, adiar objetivos válidos e honestos” (p. 68).

Como são várias as metodologias e ideologias de ensino idealizadas durante o século XVIII, muitas delas acabam por conflitar, umas com as outras. Enquanto educadores defendem uma educação mais colaborativa e inclusiva, com a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, outros educadores defendem a continuação do ensino mais autoritário, expositivo, em que o professor é o detentor da razão. Uma clara exemplificação deste conflito acontece nas propostas pedagógicas de Pestalozzi e Herbart, duas referências pedagógicas da época.

Para Pestalozzi, educador suíço, as crianças devem desenvolver suas habilidades naturais e inatas. Pestalozzi, que ensina em Burgdorf (Alemanha) e em Yverdon (Suíça), acredita que o amor deflagra o processo de autoeducação, portanto, a escola deve ser uma extensão do lar, para que as crianças se sintam num ambiente familiar e acolhedor. De acordo com Brum (2014), Pestalozzi entende a educação infantil como “um direito humano e um dever social, por isso buscou teorizar um método pedagógico capaz de atingir igualmente todas as classes sociais” (p. 38).

De acordo com Cunha (2008), o processo educativo proposto por Pestalozzi sustenta-se em três aspectos fundamentais: o desenvolvimento intelectual, o crescimento moral e o relacionamento mestre-aluno.

Na teoria pedagógica de Pestalozzi, a moral é o objetivo de todo o processo educativo e tanto os pais quanto os mestres devem fazer de tudo para inculcar isto nos filhos e nos alunos. Em síntese, o pensamento de Pestalozzi trouxe a ideia de

que a vida educa, mas que essa vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação, de atitude. (Cunha, 2008, p. 67).

Herbart, ao contrário de Pestalozzi, segue um ensino mais rígido e preestabelecido. Em seu método pedagógico, Herbart acredita que a criança aprende através de aulas expositivas, memorização do conteúdo e assimilação através de comparações com conceitos previamente aprendidos. De acordo com Cunha (2008), a proposta educacional de Herbart vai além de uma simples instrução, de transmitir conhecimentos, é necessário moldar os desejos e a vontade das crianças. Em seu livro, *'Allgemeine Pädagogik'*, afirma que a formação do indivíduo, durante a infância, normalmente é feita através da ameaça, da vigilância, da autoridade e do amor (Herbart, 1806).

Mesmo com um ensino mais autoritário, Herbart defende que o papel do educador é direcionar o indivíduo, durante a infância e adolescência, para os desafios da vida adulta, de forma muito semelhante ao que acreditam Comênio, Rousseau, Kant e tantos outros pensadores desta época. Destacamos que, segundo Neitzel (2016), Herbart acredita, ainda, que a criança e o adolescente devem aprender para a vida, e não para a escola.

A pretensão é de que, em algum momento, o jovem alcance a maioridade ou a autonomia moral a partir da consolidação dos princípios que orientarão o sujeito em sua vida, de modo que assim se encerra a missão do educador. (Neitzel, 2016, p. 429).

Até o século XIX, a maioria dos educadores direciona suas metodologias para o público infantil. Fröebel, educador alemão, inspirado em Pestalozzi, acredita que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que ela cresça saudável (Arce, 2002). Por este motivo, Fröebel cria o *Kindergarten*, ou 'Jardim de infância', em português. Em sua metodologia, Fröebel defende a utilização de brinquedos e jogos para promover a interatividade e a ludicidade.

No século XIX, novas metodologias surgem, voltadas para a educação infantil e da juventude. Muitas delas são inspiradas no método de ensino mútuo, ou ensino monitorial, idealizado por Joseph Lancaster, educador inglês. Lancaster propõe um modelo educacional colaborativo em que a transmissão de conhecimento é feita pelos próprios aprendizes, através das percepções, conhecimentos prévios e experiências partilhadas entre eles (Manacorda, 1992).

O método de ensino mútuo consiste em preparar alguns alunos, que se destacam de alguma forma (aptidão, conhecimento, habilidade, experiência), para que possam disseminar saberes específicos aos demais alunos. Num primeiro momento, esses alunos selecionados, conhecidos como monitores, recebem a educação diretamente do professor e posteriormente são responsáveis por repassar os saberes para até outros dez alunos.

Manacorda (1992) destaca que nestas escolas, que adotam o ensino mútuo, o número de alunos instruídos é muito maior do que nas escolas tradicionais. Na Inglaterra, por volta de 1810, através da educação aplicada pelos monitores, que transmitem seus saberes e incentivam a aprendizagem mútua e colaborativa, até mil alunos eram educados em cada uma das turmas, enquanto nas escolas tradicionais, o número não ultrapassa cinquenta aprendizes por turma.

Estas escolas, que adotam o método de ensino mútuo, se expandem para diversos países. Durante as primeiras décadas do século XIX, há registros de escolas na França (1814), Portugal (1815), Suécia (1817), Espanha (1821), Brasil (1823) e na Rússia (1824). O método idealizado por Lancaster, se torna eficaz e bem aceito, pois, descentraliza o papel do educador de ter que atuar como único detentor do saber. Os monitores, que também são aprendizes, partilham saberes com seus semelhantes, gerando um ambiente colaborativo e cooperativo de aprendizagem.

Surgem então, a partir do século XIX, diversas iniciativas educacionais voltadas para a aprendizagem colaborativa. O educador escocês, George Jardine, autor do livro 'Esboços de uma educação filosófica' (1818), defende a aprendizagem através do trabalho em grupo. Em seu livro, Jardine defende a importância de uma educação baseada no autoconhecimento e no ambiente colaborativo, em que os alunos possam pensar por si próprios e aprender uns com os outros. Professor de grego, lógica e retórica em Glasgow, Jardine (1818) defende que em suas aulas, os alunos são estimulados a participar do processo de ensino-aprendizagem e a interagir com seus semelhantes.

De acordo com Jardine (1818), os aprendizes que participam deste modelo colaborativo, desenvolvem habilidades interpessoais indispensáveis tanto para o cultivo da ciência, como para a própria vida. Quando os alunos expõem as suas convicções sobre um determinado tema e seus colegas também o fazem, o ambiente colaborativo de aprendizagem é benéfico para todos os envolvidos, pois, surgem visões distintas sobre um mesmo tema.

No século XX, uma nova pedagogia é defendida, valorizando, principalmente, a educação de crianças através de atividades práticas e colaborativas. São referências neste período: John Dewey (1859 - 1952), filósofo e pedagogo americano, que defende o estudo através da experiência; Alfred

Whitehead (1861 - 1947), professor de Cambridge e Harvard, que afirma que ‘a educação deve ser útil’ (Gadotti, 1993); Édouard Claparède (1873 - 1940), psicólogo suíço, que estuda os processos mentais da criança; e Jean Piaget (1896 - 1980), professor e psicólogo, que contrapõe o ensino pedagógico tradicional, ao apresentar um modelo de ensino em que o aluno é livre para conduzir a própria aprendizagem e, através de experiências educacionais, reconstruir suas próprias verdades.

Piaget (1973) apresenta duas soluções pedagógicas para a educação moderna:

A primeira que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências (o que, aliás, já está em uso), durante as quais, porém, o aluno possa entregar-se a experiências por conta própria, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada à outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro da filosofia ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental, ou psicolinguística, etc. (Piaget, 1973, p. 28).

Um dos movimentos que mais impulsiona a pedagogia moderna no século XX é a Escola Nova, conhecida também por Escola Ativa ou Escola Progressiva (Cavalheiro & Teive, 2013). O educador suíço Adolphe Ferrière (1879 - 1960), esteve à frente deste movimento e é conhecido por suas obras (A Escola Ativa, 1920; A Educação Autônoma, 1926; e A Liberdade da Criança na Escola Ativa, 1928), que sustentam a proposta pedagógica apresentada pela Escola Nova.

Em resumo, a Escola Nova propõe uma nova forma de ensino para as crianças, não somente na didática, como também na estrutura e na organização do ensino. De acordo com Cavalheiro & Teive, (2013), “currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária e discursos sobre a liberdade do educando, são algumas das bandeiras que caracterizaram o movimento e que permanecem atuais no campo educativo” (p. 2).

De acordo com Cambi (1999), uma das características comuns entre as ‘escolas novas’ é a preocupação com o recurso à atividade da criança, em permitir que ela seja livre e envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, “a criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar; permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias” (p. 514).

A Escola Nova é reflexo das teorias e práticas educacionais promovidas por Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel e tantos outros educadores dos séculos XVII, XVIII e XIX. Surge

então, no século XX, uma nova leva de educadores, filósofos e psicólogos que direcionam seus conceitos pedagógicos para a educação infantil. Dentre eles, Cambi (1999) destaca Édouard Claparède, que “pensava que a escola deveria organizar-se sob medida para a criança, respeitar a sua natureza e satisfazer as suas necessidades, organizando também processos de aprendizagem capazes de ser individualizados” (p. 529).

Maria Montessori (1870 - 1961), educadora italiana, desenvolve uma importante metodologia de ensino voltada para a liberdade da criança, dando importância ao ambiente de ensino, bem como, para a concepção da mente infantil como ‘mente absorvente’ (Cavalheiro & Teive, 2013). A autonomia do aprendiz, mesmo durante a infância, é algo defendido pela maioria dos pensadores da Escola Nova, bem como, a valorização da experiência de cada indivíduo.

No Brasil, no ano de 1932, Fernando de Azevedo encabeça o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que busca reformar a educação brasileira, através de uma escola integral e única, com o “fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (Barros, 2011, p. 42). Ainda no Brasil, outros educadores estiveram à frente da Escola Nova e da nova tendência pedagógica. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Alberto, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Cada um destes educadores direciona suas pesquisas e descobertas para a educação infantil. Anísio Teixeira defende a compreensão e assimilação do conteúdo por parte do aprendiz, bem como, Lourenço Filho acredita que o papel da escola, desde a infância, é preparar os indivíduos para as necessidades da sociedade, para a realidade. Tanto no Brasil, como em diversos outros países, a Escola Nova se torna conhecida por importantes correntes de pensamentos que se tornam uma tendência pedagógica. A formação da personalidade da criança, educação social e colaborativa, aproveitamento das experiências cotidianas e nova mentalidade e postura dos educadores, se tornam temas comumente debatidos entre os intelectuais da época.

Conforme Luckesi (1994), a tendência pedagógica é “um conjunto de teorias que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (p. 53). Naquele momento, nas primeiras décadas do século XX, as pesquisas e debates são voltados para as teorias e práticas pedagógicas, com ênfase na educação de crianças e adolescentes. O desenvolvimento do adulto, somente volta a ser discutido por volta de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, como veremos em capítulo posterior.

Destacamos que, nesta investigação, não são identificadas referências de que os pedagogos citados neste capítulo, são influenciados, de alguma forma, pelos pensamentos educacionais de Sócrates ou Platão. Contudo, de acordo com Duarte (2010, p. 22), “quando se fala de Educação/Escola Nova, podemos desde já remontar as suas raízes a Sócrates e a Platão”, pois, a autonomia e a valorização das experiências e dos interesses dos aprendizes, possui forte relação com o pensamento socrático.

5.2.3 O impacto das guerras e conflitos

Como vimos, a educação de adultos é um tema amplamente debatido entre os séculos XII, com o início das universidades medievais, e o século XVI, com o surgir do Humanismo e um pensamento renascentista. As inúmeras guerras e conflitos que acontecem durante os séculos XVII e XIX, impactam para que a educação de adultos, bem como, o próprio pensamento humanista, perca suas forças e se torne pouco estudada e debatida.

Diversos países, como França, Inglaterra e, principalmente, a Itália, que haviam investido na criação de centros de aprendizagens para jovens e adultos, sofrem muito com as guerras e conflitos internos, portanto, o esforço de recuperar a cultura da antiguidade grega e romana durante a Idade Moderna é enfraquecido.

Depois que, desde o princípio do século XIV, várias e brilhantes gerações de poetas-filólogos haviam impregnado a Itália e o mundo com seu culto à Antiguidade, determinado em sua essência a cultura e a educação, amiúde tomado a dianteira nas questões referentes ao Estado e reproduzindo o melhor possível a literatura antiga, toda a sua classe mergulhou num puro e generalizado descrédito ao longo do século XVI. (Burckhardt, 2009, p. 253).

A partir do século XVII, são poucas as referências de educadores, filósofos e demais pensadores, que buscam no pensamento socrático ou platônico, inspirações para educar e desenvolver indivíduos adultos. Diremos que, um dos principais motivos é o aumento dos conflitos que passam a tomar uma enorme proporção, através de guerras civis, revoluções e incertezas políticas, o que faz com que a educação formal de adultos, em universidades e academias, se torne pouco buscada.

Muitas guerras ocorrem durante a Idade Moderna: Guerras Italianas (1494-1559); Guerra Religiosa na França (1562-1598); Guerra dos Trinta Anos (1618-1648); Guerra Civil Inglesa (1639-

1652); Guerra de Sucessão Espanhola (1701-1714); Guerra de Sucessão Polonesa (1733-1738); Guerra de Sucessão Austríaca (1740-1748), dentre outras. Nesta época, também ocorrem diversas revoluções, o que conturba ainda mais a evolução no Ocidente, tais como a Revolução Americana (1776-1783) e a Revolução Francesa (1789-1799).

É, de fato, um período marcado por muitos conflitos, como as guerras de sucessões que acontecem na Espanha (1701-1714), na Polônia (1733-1738) e na Áustria (1740-1748). Tais conflitos, fazem com que os jovens e adultos deixem a educação formal de lado e dediquem-se para a formação militar. As artes liberais, comumente ensinadas nos colégios e nas universidades em séculos anteriores, quase não são mais debatidas.

Durante a Guerra Civil Inglesa, a taxa de alfabetização é cerca de 30% para os homens, já em meados do século XVIII, esse número sobe para 60%, ou seja, muitos dos esforços na época, além das formações militares, são voltados para a alfabetização dos jovens e adultos, tanto aqueles que iam para as batalhas, como aqueles que continuam em seus ofícios. Na França, nesta mesma época, o número de alfabetizados sobe de 29% para 48% (Vincent, 2014).

Destacamos que a França, em meados do século XVIII, possuía cerca de 350 faculdades, mas com as Guerras Napoleônicas (1803-1815), muitas delas sofrem com os conflitos, pois, a educação de adultos volta-se para uma formação militar (Woloch, 1982). Os centros universitários, bem como os próprios educadores, são adaptados para uma nova forma de ensino, a de preparar os indivíduos, jovens e adultos, para a batalha. Em muitas universidades, os pesquisadores passam a investigar sobre armas e equipamentos, bem como, sobre estratégias militares.

Durante o século XIX, são poucas as atividades educacionais voltadas para a formação dos adultos, no sentido de prepará-los para a vida. Neste período, as escolas e universidades se tornam foco de disputas políticas, pois, entende-se que sua finalidade de preparar o indivíduo para a batalha é de alto valor. De acordo com Luzuriaga (1977), neste período “desenvolveu-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, para seus fins. Em geral, pode-se dizer que foi uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação” (p. 180).

A própria Revolução Industrial (1760-1840), mesmo não sendo um cenário de guerra e batalhas militares, e sim de conflito social e transformações culturais, faz com que a educação de adultos se torne cada vez mais distante de uma linha de pensamento socrática. Num primeiro momento, com o surgir das indústrias, os trabalhadores não tinham experiências ou formações

específicas para atuar nesta nova realidade. Segundo Manacorda (1992), “os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância” (p. 271).

Não havia, até aquele momento, uma educação voltada para os trabalhadores que ingressam nas indústrias. A maioria deles, não possuía experiência alguma e, muitas das funções nem mesmo existiam até aquela época. Ao sentir a necessidade de instruir formalmente a classe operária, para atender as expectativas de produção e desenvolvimento, Nogueira e Faria Filho (2016) destacam que “se investiu na qualificação dos trabalhadores de modo a torná-los capazes de desempenhar as funções necessárias ao crescimento da indústria” (p. 18).

Por se tratar de uma nova realidade, não havia nem mesmo instituições de ensino preparadas para instruir os indivíduos adultos para atuarem nas indústrias, o que causa um conflito no sistema educacional. De acordo com Piletti (1996), as instituições de ensino são forçadas a modernizarem-se através de um modelo de educação tecnicista, dando importância para conteúdos técnicos e científicos, ao invés dos antigos conteúdos clássicos e literários.

A educação de adultos, durante o período da Revolução Industrial, e por diversas décadas, teve de ser “capaz de introduzir o ensino técnico e profissional, capaz de garantir a mão de obra qualificada, para atuar em favor do crescimento da indústria” (Piletti, 1996, p. 2). Com a mecanização industrial, as formações são voltadas para conhecimentos específicos, tais como pintura, mecânica, hidráulica, soldagem, etc. Para fazer a manutenção de uma máquina a vapor, por exemplo, o adulto recebe instruções rápidas e práticas. Assim, a educação de adultos, como uma preparação para a vida, com reflexões e descobertas sobre o indivíduo, se torna praticamente obsoleta neste período.

Mesmo com poucas referências socráticas neste período em questão, destacamos que Benjamin Franklin (1706 - 1790), um dos líderes da Revolução Americana e fundador da *American Philosophical Society – APS*, afirma ter estudado e aplicado o método educacional socrático por diversas vezes. Em sua autobiografia, Benjamin Franklin afirma:

I found this method safest for myself and very embarrassing to those against whom I used it; therefore I took a delight in it, practis'd it continually, and grew very artful and expert in drawing people, even of superior knowledge, into concessions, the consequences of which they did not foresee, entangling them in difficulties out of

which they could not extricate themselves, and so obtaining victories that neither myself nor my cause always deserved. (Bigelow, 1868, pp. 99-100).²³

Destacamos que, em 1824, durante a Guerra de independência da Grécia, também conhecida como Revolução Grega (1821-1829), houve uma tentativa frustrada de recriar a academia neoplatônica em Atenas, inspirada nas práticas educacionais de Sócrates e Platão. Apesar dos esforços de diversos educadores e pensadores, não houve apoio estatal suficiente para que o projeto fosse estruturado. Somente em 1926, surge a Academia de Atenas, na capital grega, com o objetivo principal de pesquisar e promover as Ciências, Humanidades e Belas Artes. Nesta instituição, o pensamento socrático é muito utilizado como referência para a educação aplicada.

Nos Estados Unidos, muito por influência de Benjamin Franklin e outros pensadores importantes da época, houve uma tentativa de construir instituições de ensino superior, voltadas para a educação de adultos com uma ênfase mais humanista. Em 1870, por mais que houvesse 500 universidades nos Estados Unidos, havia somente 50.000 alunos ativos e cerca de 5.000 docentes em todo o país, número que diminui significativamente com o surgir das guerras mundiais do século XX (Snyder, 1993).

De acordo com Taylor (1998), em diversos países, as universidades fundadas antes da Primeira Guerra Mundial, possuem poucas reservas e perdem muitos alunos e professores que se oferecem para defender suas respectivas nações, portanto, uma das soluções nestes centros universitários é direcionar as pesquisas para as temáticas relacionadas à guerra. Taylor (1998) destaca que as aulas em algumas universidades continuam, porém, os novos professores são substituídos por funcionários aposentados e estudantes sêniores.

Neste sentido, Nunn (2010) destaca que “dependendo do país, cerca de um terço a dois terços dos professores qualificados estavam servindo nas forças armadas em 1916” (p. 39). Além da questão de o professor abandonar sua função para dedicar-se ao combate, muitas escolas e universidades encerram suas atividades para se tornarem espaços militares, tais como hospitais e laboratórios (Donson, 2014; Taylor, 1998).

Na maioria das guerras e conflitos mencionados, a educação de jovens e adultos se restringe a preparação militar, alfabetização e formação técnica para algumas funções específicas, como para os médicos, engenheiros e químicos. A Universidade de Oxford, por exemplo, desenvolve durante a

²³ *“Achei esse método o mais seguro para mim e muito embaraçoso para aqueles contra quem o usei; por isso, deleitei-me, pratiquei-o continuamente e tornei-me muito astuto e especialista em atrair pessoas, mesmo de conhecimento superior, para concessões cujas consequências não previam, enredando-as em dificuldades das quais não poderiam se livrar e, portanto, obter vitória que nem eu, nem minhas causas sempre merecemos.”*

Primeira Guerra, programas de formações para oficiais e mantém alguns cursos específicos para médicos, engenheiros e outros profissionais essenciais para o momento de conflito.

Destacamos que, segundo Donson (2014), no Reino Unido, um programa que não encerra suas atividades durante a Primeira Guerra Mundial, é o de formação de professores, pois, o governo britânico considera importante o papel destes para o desenvolvimento de outras profissões, portanto, aquele que atua como educador de adultos deve desenvolver competências suficientes para conduzir formações rápidas e direcionadas para a realidade militar.

Mesmo que alguns governos incentivem a continuidade das escolas e universidades durante os períodos de conflitos, diversos países paralisam as atividades escolares e universitárias, o que desestimula a produção intelectual e deixa de incentivar o debate sobre a educação de adultos por muitos anos. Durante o século XIX e início do século XX, são poucas as referências de educadores de adultos que se dedicam a pesquisar e debater sobre o tema, fazendo com que não surgissem novas propostas educacionais.

CAPÍTULO VI – O (RE) SURGIR DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Nos importa investigar, neste capítulo sexto, de que forma Sócrates influencia o ressurgir do debate sobre a importância da educação de adultos. Após um período de baixa produção intelectual, nesta área de formação e desenvolvimento do indivíduo adulto, passam a surgir diversas teorias e práticas educacionais, principalmente nas primeiras décadas do século XX, fato que se torna objeto de estudo no início deste capítulo. Daremos destaque aos métodos educacionais que se assemelham, de alguma forma, com o pensamento de Sócrates, em busca de compreender se o modelo educacional socrático segue aplicável na atualidade. Pretendemos, ainda, investigar de que forma o pensamento socrático influencia os educadores de adultos que consideramos peças importantes para o ressurgir do debate sobre a educação de adultos no século XX. Os quatro educadores, que temos como foco deste estudo, são Alexander Kapp, Eugen Rosenstock, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles. A escolha destes educadores se justifica na introdução deste trabalho e, soma-se a esta, a ligação entre eles, através de suas obras e pressupostos educacionais. Neste capítulo buscamos compreender de que forma Kapp influencia Rosenstock, ambos fundamentais para que se crie conexões entre o pensamento socrático e a educação contemporânea de adultos. Pretendemos, ainda, identificar a influência de Rosenstock em Lindeman, sendo este responsável por teorizar a educação de adultos através de suas obras. Por fim, se faz necessário identificar a influência direta de Lindeman em Knowles, sendo este conhecido como o ‘pai da educação de adultos’ e uma das figuras mais importantes da educação contemporânea. Como vimos no capítulo anterior, Sócrates, assim como Platão, deixam de ser referência na educação entre os séculos XVII e XIX, e, neste atual capítulo, veremos que os filósofos atenienses voltam a ser estudados por influentes educadores, o que leva nossa investigação a buscar identificar quais as possíveis influências socráticas e platônicas no modelo atual da educação de adultos. Portanto, além dos pressupostos educacionais de Kapp, Rosenstock, Lindeman e Knowles, trataremos, no decorrer deste capítulo, das teorias e práticas de outros importantes educadores de adultos, como Cyril Houle, Paulo Freire, Carlos Pécotche e outros.

6.1 O despertar de novos métodos de educação para adultos

No decorrer do século XX, surgem novas propostas educacionais, voltadas para o público adulto. Destacaremos, neste capítulo, alguns métodos de ensino inspirados no pensamento socrático. São eles: método de George Pólya, utilizado no ensino da matemática; método de alfabetização de

Paulo Freire; método logosófico de Carlos Pécotche; e o método heutagógico, idealizado por Stewart Hase e Chris Kenyon, no final do século em questão.

George Pólya (1887 - 1985), educador e matemático húngaro, através da obra '*How to solve it*', estrutura o modelo educacional socrático, direcionado para a resolução de problemas matemáticos. Pólya, que atua como professor na Universidade de Stanford, durante o período de 1940 a 1953, afirma que a educação deve ser estruturada da seguinte forma: (1) entender o problema; (2) identificar as variáveis desconhecidas; (3) analisar e traçar um plano; (4) examinar a solução.

Pólya (1957) defende que neste modelo socrático, o aluno recebe a oportunidade de descobrir as coisas por si próprio e, quando compreende que há um determinado problema, reconhece que existem lacunas internas a serem preenchidas que, até então, eram desconhecidas. Ao traçar um plano de resolução do problema, o indivíduo utiliza seus conhecimentos e experiências prévias como base desta análise. Num último passo, o aprendiz tem a possibilidade de analisar o problema e chegar a uma solução de acordo com as suas expectativas diante da aprendizagem.

O papel do educador de adultos, neste modelo de Pólya, será voltado para a orientação dos aprendizes, por meio dos questionamentos e das provocações, para que eles façam suas próprias descobertas.

Se feito no ritmo e tom adequados, essa forma de ensino estimula e orienta os alunos a pensar de forma mais crítica. Eles aprendem como examinar suposições, princípios, raciocínios e evidências; como considerar implicações e consequências; e como imaginar e criticar alternativas. Feito corretamente, o Método Socrático capacita os alunos a pensar e resolver problemas. (Wilberding, 2014, p. 2).

A estrutura do modelo socrático, defendida por Pólya, é semelhante ao formato educacional utilizado por Paulo Freire (1921 - 1997), pedagogo brasileiro de fundamental importância para o ressurgir do debate sobre a educação de adultos no século XX. Freire, em suas obras, defende a importância de valorizar os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem e de orientá-los de acordo com suas experiências e histórias de vida. Com uma abordagem bem socrática, Freire é questionador e explora as necessidades e os interesses de cada indivíduo, através de uma abordagem flexível e direcionada para a realidade de cada um de seus aprendizes.

Destacamos uma das experiências de Freire, no ano de 1963, em que o conceito socrático de orientar o indivíduo através de suas motivações, é amplamente adotada. A experiência conhecida como

as '40 horas de Angicos', refere-se à atividade pioneira de alfabetização de adultos numa pequena cidade brasileira, Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. De acordo com Ireland (2014), Angicos, nesta época, possuía uma população de 13 mil habitantes, sendo que 75% dos jovens e adultos eram analfabetos.

Nesta experiência, com cerca de 300 trabalhadores rurais, jovens e adultos sem acesso à escola, Freire aplica um método de ensino baseado nas experiências prévias e no cotidiano dos aprendizes. Segundo Ireland (2014), *“inverting the logic of the great majority of previous pedagogical proposals, in the case of Angicos, the world, the culture and the knowledge of the educatees became valued and respected”* (p. 78).²⁴

O método em questão, utilizado por Paulo Freire, estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão das experiências de vida, através de palavras presentes na realidade dos aprendizes, que são decifradas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Um dos primeiros passos deste método é a partilha das experiências e das histórias pessoais, de maneira informal, para que os aprendizes possam partilhar as suas realidades, aquilo que já sabem e o que pretendem saber, assim como, quais são as suas expectativas diante da aprendizagem.

O aluno adulto, segundo Freire (1996), possui “experiência histórica, política, cultural e social” (p. 24), que devem ser valorizadas pelo educador, assim como, devem ser valorizadas as “experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula” (p. 25). Freire (1996) afirma que o educador deve relacionar os saberes curriculares fundamentais com as experiências sociais dos indivíduos aprendizes.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 27).

Segundo Barros (2018), é nítida “a importância concedida, nas práticas pedagógicas freirianas, às experiências de debate e de análise dos problemas reais dos educandos, como ponto de partida do trabalho educacional realizado com adultos” (p. 9). Neste sentido, de acordo com o método

²⁴ *“invertendo a lógica da grande maioria das propostas pedagógicas anteriores, no caso de Angicos, o mundo, a cultura e o conhecimento dos educandos passaram a ser valorizados e respeitados”*

freiriano, é a partir da partilha das experiências e da realidade de cada indivíduo que se inicia o planejamento daquilo que se pretende para a educação de adultos.

Um dos pilares da prática educacional freiriana é a valorização da participação ativa, pois, é a partir desta troca cultural, de experiências e histórias de vida, que se constrói um ambiente democrático de aprendizagem. Freire defende uma educação “em que todos os participantes estão ativos no diálogo, comunicando-se livre e democraticamente, num ato em que se gera uma maiêutica social e em que se constrói conhecimento” (Barros, 2018, p.10). Assim como nas práticas educacionais de Sócrates, o indivíduo se torna a peça mais importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, é através da realidade deste aprendiz que o seu processo educativo se desenvolve.

O modelo utilizado por Sócrates, através de questionamentos sistemáticos, é reconhecido por muitos autores do século XX, pelo benefício de possibilitar a íntima descoberta de crenças e preconceitos que não eram claros para os próprios indivíduos. É por isso que o modelo socrático se torna aplicável em diversas áreas de conhecimentos, tanto na educação formal, quanto na educação informal, pois, explora a interioridade do indivíduo e não necessariamente um saber específico.

Além do método educacional freiriano, a partir do século XX, surgem diversos outros métodos que muito se assemelham ao pensamento socrático e que utilizam o autoconhecimento e a partilha de experiências como princípios básicos para educar os indivíduos adultos. São eles: a logosofia, criada em 1930, cuja etimologia combina as raízes gregas ‘*logos*’ e ‘*sophia*’ (em português: razão e sabedoria); e a heutagogia, criada em 2000, com inspiração no grego ‘*heuta*’ e ‘*agogos*’ (em português: auto orientar).

A logosofia é um método de ensino, desenvolvido por Carlos Pecotche (1901 - 1963), educador argentino, que tem como um dos princípios defendidos o autoconhecimento (Godoy & Tavares, 2016). Dentre os objetivos centrais da logosofia estão

[...] a evolução consciente do homem, mediante a organização de seus sistemas mental, sensível e instintivo; o conhecimento de si mesmo, que implica o domínio pleno dos elementos que constituem o segredo da existência de cada um; o conhecimento do mundo mental, transcendente ou metafísico, onde têm origem todas as ideias e pensamentos que fecundam a existência humana; o desenvolvimento e o domínio profundo das funções de estudar, aprender, ensinar, pensar e realizar. (Godoy & Tavares, 2016, pp. 6-7).

A filosofia logosófica segue a premissa de muitos pensadores já citados nesta investigação que, de alguma forma, são influenciados pelo pensamento socrático. Na logosofia, entende-se que o indivíduo deve olhar para dentro de si, identificar suas potencialidades e fraquezas, para que, com essa autodescoberta, possa contribuir para o desenvolvimento dele e de seus semelhantes. Pecotche (2005) afirma que “tal como as montanhas, o homem guarda dentro de si riquezas ignoradas, que haverá de descobrir e utilizar, se quiser atingir os elevados fins destinados à sua existência” (p. 26).

Outra premissa da logosofia, que merece destaque, é levar o indivíduo a realizar um estudo pleno de si mesmo, ao descobrir e explorar “seu caráter, suas tendências, seus pensamentos, suas qualidades, suas deficiências e tudo quanto direta ou indiretamente entra no jogo de suas faculdades mentais e diz respeito aos estados de seu espírito” (Pecotche, 2005, p. 106). Consideramos que um dos maiores contributos de Carlos Pecotche é conceitualizar tais premissas do autoconhecimento e estruturar um método logosófico, dividindo-o em três etapas: exposição, aplicação e aperfeiçoamento.

Em seu livro ‘Logosofia: ciência e método’, Carlos Pecotche apresenta uma metodologia de ensino flexível, que se adapta a cada mente, e serve para o educador de adultos incentivar e desenvolver o autoconhecimento em seus aprendizes. Um dos primeiros passos, segundo Pecotche (2005), é criar um “inventário dos bens mentais, morais e espirituais que se possuem” (p. 105), ou seja, tudo aquilo que o indivíduo armazena internamente, para então, buscar “o conhecimento das próprias deficiências psicológicas, que obstruem ou dificultam, com sua presença, a evolução consciente” (p. 106).

Já não se trata de investigar a psicologia dos demais, posição muito cômoda, por certo. É a psicologia de si mesmo a matéria de estudo, e é com vistas a realizar esse estudo, sem equívocos nem omissões, que o método leva com mão segura às partes mais essenciais desse conhecimento, para que o ser possa ali abrir a arca da investigação e extrair dela os valores mais recônditos, mediante uma busca íntima que se estende ao longo de toda a vida. (Pecotche, 2005, p. 107).

Valenzuela (1959) destaca que o método logosófico, criado por Carlos Pecotche, não é um método rígido, nem mecânico, visto que a logosofia trata do estudo particular de cada indivíduo. A logosofia trata com respeito o livre arbítrio, a autonomia de cada aprendiz e contempla os diferentes graus de evolução. Isso significa que cada indivíduo, de maneira diferente, buscará evoluir em

determinado campo que lhe faça mais sentido, que tenha mais relação com as necessidades da própria vida.

De acordo com Pecotche (2005), algumas das vantagens de conhecer a si próprio são: a possibilidade de aprofundar os conhecimentos obtidos e identificar o que realmente é um pensamento próprio, e o que é um pensamento alheio, proveniente de outras mentes; reconhecer quais pensamentos obtidos são úteis ou inúteis, bons ou maus, dependentes ou independentes da vontade; e por fim, ao reconhecer a origem de determinado pensamento, ou até mesmo de um sentimento, o indivíduo poderá, de forma autônoma, decidir por qual caminho seguir diante de uma nova aprendizagem ou aprimoramento.

Pecotche (2005) afirma que a educação de adultos, utilizando os princípios da logossófia, deve acontecer de forma intensa e profunda, pois, envolve “o conhecimento da vida própria, ou seja, o conhecimento de si mesmo, do qual se parte para o conhecimento do mundo transcendente, ambos estreitamente vinculados” (p. 126). Neste sentido, Valenzuela (1959) afirma que a educação logossófica nos mostra o quão benéfico é conhecer a nós mesmos e ter a possibilidade de identificar e aprender aquilo que nos falta, assim como, renovar um certo conhecimento que não é mais proveitoso.

Gewerc (1988), em sua tese de doutoramento, com o título ‘Educar o indivíduo é promover seu processo de evolução consciente’, afirma que a logossófia leva o aprendiz a investigar e conhecer seu próprio mundo interno, e possibilita, *“d’abord de se voir, de s’appréhender afin d’habiliter tout notre être à la relation intime avec la vie”* (p. 341)²⁵. De acordo com Gewerc, a tendência da pedagogia tradicional é levar o indivíduo para fora de si, para que se adapte ao mundo ambiente, enquanto a logossófia considera, como primordial, levar o indivíduo a conhecer seu próprio mundo e promover seu processo consciente de evolução.

Neste sentido, a escola logossófica defende que a interioridade é o melhor campo experimental do indivíduo, pois, é lá que um conhecimento é armazenado, questionado e validado. É no interior de cada indivíduo que se inicia uma nova ideia ou conceito, assim como, é lá que se inicia uma descrença ou preconceito. A inspiração no pensamento socrático surge no ato de provocar, gerar reflexões e orientar o aprendiz para que busque internamente um determinado saber, conceito ou até mesmo uma necessidade ainda não identificada.

A heutagogia, segue o mesmo caminho da logossófia, muito semelhante ao pensamento socrático. O método heutagógico foi criado no ano de 2000, pelos psicólogos australianos, Stewart Hase e Chris Kenyon. Na heutagogia, a responsabilidade do educador é fornecer orientação aos

²⁵ *“antes de tudo, uma orientação clara sobre suas relações consigo mesmo”*

aprendizes e disponibilizar os recursos necessários para que os indivíduos possam decidir o que será aprendido e como será aprendido (Hase & Kenyon, 2000).

Na heutagogia, o autoconhecimento também é um dos principais pilares do método de ensino-aprendizagem, pois, é através do conhecimento de seus propósitos pessoais e profissionais, que se inicia a autoaprendizagem. No modelo heutagógico, o aluno se torna responsável pelo próprio caminho diante dos estudos, através do autodidatismo, da autodisciplina e da auto-organização. Para isso, um conceito-chave na heutagogia é a reflexão, por parte do aprendiz, sobre o conteúdo que pretende aprender e a escolha daquilo que seja aplicável para a própria vida.

Neste modelo heutagógico, além do autoconhecimento, também se valoriza a partilha de experiências entre os aprendizes, através de um ambiente colaborativo, assim como, a comunicação horizontal entre os envolvidos, educadores e aprendizes. É, ainda, valorizada e explorada a motivação intrínseca de cada indivíduo, para que o educador possa orientá-los em sentido de seus próprios objetivos.

Segundo Hase e Kenyon (2000), a heutagogia é inspirada nas teorias educacionais de Malcolm Knowles, que defende, dentre diversos princípios, a autonomia do aprendiz adulto. Sendo assim, um dos objetivos do modelo heutagógico é estabelecer um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam determinar seus próprios objetivos, processos e caminhos. Neste modelo, assim como nos pressupostos de Knowles (1970, 1973), o aluno está no centro do processo de aprendizagem, e não o professor ou o conteúdo que é ensinado.

O modelo heutagógico busca preparar os indivíduos aprendizes para as situações do cotidiano, principalmente para o ambiente de trabalho. Portanto, na educação heutagógica, se faz necessário desenvolver, nos alunos adultos, o pensamento crítico, a criatividade e a habilidade de atuar em equipe (Arum & Roksa, 2011). Para que isso aconteça, é necessário incentivar os aprendizes para que participem do processo de aprendizagem e compartilhem seus conhecimentos prévios, as expectativas e os interesses.

Diremos que a Heutagogia é mais voltada para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, ao invés do acúmulo destes. O educador de adultos, neste modelo heutagógico, incentiva a partilha de conhecimentos entre os aprendizes e, sempre que possível, estabelece conexões entre as curiosidades e os interesses demonstrados pelos alunos, com o conteúdo que se pretende ensinar. O educador é, ainda, responsável por conduzir cada indivíduo para suas próprias descobertas, sendo necessário, antes de tudo, fazê-lo compreender a importância do autoconhecimento.

O modelo de ensino utilizado por Sócrates é muito semelhante ao método heutagógico proposto por Hase e Kenyon (2000), pois, volta-se para a descoberta das motivações de cada indivíduo e o respeito pela verdade de cada um deles. Em ambos os modelos, o aluno aprende sobre si mesmo, através do autoconhecimento sobre aquilo que já sabe e sobre o que pretende aprender. Essa autodescoberta sobre o que se pretende, ou não, aprender, se inicia na autoconsciência das experiências e descobertas prévias de cada um dos indivíduos.

A autorreflexão, comumente encontrada nos diálogos socráticos, deve ser feita antes, durante e depois da formação, pois todos os envolvidos na aprendizagem, conscientemente, perceberão o quanto evoluíram neste processo. Diremos que o método socrático serve para a autoconsciência e análise de desempenho do próprio educador. Ao analisar sua atuação diante do processo de ensino, o educador pode interiorizar questões como ‘por que ignorei essa pergunta feita pelo aluno?’, ‘será que o caminho apresentado era realmente o único a seguir?’ ou ‘eu poderia ter feito algo a mais para orientá-lo?’. Explorar e valorizar o comportamento dos aprendizes adultos é essencial, tanto no modelo socrático, quando no modelo heutagógico.

Blaschke e Hase (2016), no artigo *‘Heutagogy: a holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners’*, defendem que a educação de adultos, com o uso da heutagogia, deve ser feita em 6 etapas: explorar, criar, colaborar, conectar, compartilhar e refletir. A proposta em questão é inspirada no livro de Knowles (1986), *‘Using learning contracts: practical approaches to individualizing and structuring learning’*, que trata sobre o uso de contratos de aprendizagem para individualizar e estruturar as experiências de aprendizagem dos alunos adultos, tanto na educação formal, quanto na educação informal.

O modelo heutagógico, segundo Blaschke e Hase (2016), está estruturado desta forma: (1) explorar as necessidades e motivações dos alunos, incentivando a reflexão sobre aquilo que se pretende aprender; (2) criar possibilidades de aprendizagem, dando liberdade para que os alunos utilizem os recursos que melhor se adaptam ao estilo de cada indivíduo (escrita, leitura, pesquisa, mapas mentais); (3) incentivar a colaboração entre os aprendizes, para que partilhem suas experiências, conhecimentos e aprendam uns com os outros; (4) conectar interesses e percepções, criando laços entre os aprendizes e direcionando-os para trabalhos em comum; (5) compartilhar informações que se descobrem através das pesquisas, assim como os conhecimentos adquiridos, dentro e fora da sala de aula; (6) estimular a reflexão sobre o processo de aprendizagem e dar feedback formativo quando necessário.

Um dos desafios para a aplicação da heutagogia é que os alunos não estão acostumados a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e, quando são apresentados a esse novo modelo de ensino, pode ser desconfortante para eles (Blaschke & Hase, 2016). Da mesma forma, Sócrates, na Antiguidade Grega, ao apresentar um novo modelo de educação, mais humanizado e diferente daquele proposto pela escola sofista, que na época é bem aceito e popular, também sente essa resistência inicial por parte daqueles com quem pretende partilhar saberes.

O desconforto inicial, por parte daqueles alunos que não estão acostumados a participar e se envolver no processo de aprendizagem, é minimizado quando percebem os benefícios de se tornarem autônomos e tomadores de decisões que lhes tragam resultados imediatos. Os autores heutagógicos entendem que, ao participar ativamente do processo de aprendizagem, os adultos se sentem motivados a escolher os caminhos que melhor atendam seus interesses, sem a condução autoritária de um professor.

A autoaprendizagem, antes mesmo da criação do modelo heutagógico, é estudada por diversos outros pesquisadores do século XX. Destacamos Edgar Robinson, professor de história, que apresenta um estudo feito pela Universidade de Stanford, durante a década de 1930, sobre a importância de incentivar a autoaprendizagem nos indivíduos adultos. No artigo *'Independent study in the lower division at Stanford University'*, Robinson (1937) descreve a experiência acadêmica dos estudantes de direito, diante de uma nova proposta de aprendizagem, em que os alunos assumem o papel de tomadores de decisões diante do aprendizado. Um dos principais benefícios relatados é o estímulo pela resolução de problemas direcionados para a realidade de cada um dos aprendizes.

No âmbito da leitura, Robinson (1937) afirma que os alunos que participam desta experiência passam a ler de duas a cinco vezes mais, e “desenvolvem um amor genuíno pela leitura e aprendizado” (p. 64), pois, segundo o relato feito pelos alunos de Stanford, não é imposto a eles quais são os títulos e temas a serem estudados. A educação independente e autônoma, que valoriza as necessidades e motivações de cada indivíduo, desperta um maior interesse dos aprendizes adultos, pois, eles têm a possibilidade de escolher qual caminho seguir diante da aprendizagem, não sendo necessário que um professor lhes aponte determinada direção.

Para chegar nesta etapa de decidir por qual caminho seguir, o aprendiz passa pelo processo de autoconhecimento, buscando resgatar memórias e experiências, tanto positivas, quanto negativas, de aprendizados anteriores. Isso auxilia na tomada de decisão, para que a escolha do caminho que seguirá seja mais assertiva e voltada para a sua realidade.

Ainda sobre modelos educacionais que utilizam o pilar socrático do autoconhecimento e, conseqüentemente, da autoaprendizagem, destacamos um exemplo mais recente, da *École 42*, escola francesa de ensino superior, voltada para a formação em tecnologia. Com filial em Paris e unidades em São Paulo, São Francisco e em diversas outras cidades, a *École 42* utiliza os princípios da heutagogia para formar jovens e adultos. Segundo Nicolas Sadirac (2017), um dos diretores da *École 42*, o método utilizado está voltado para a autonomia dos aprendizes e a partilha, entre eles, das experiências pessoais e profissionais, principalmente aquilo que estão dispostos a ensinar aos seus pares.

De acordo com Sadirac (2017), os professores não ensinam nada, nem mesmo há uma sala de aula, pois, são os alunos que criam o que precisam o tempo todo. No modelo heutagógico, adotado pela escola francesa, os alunos são envolvidos em projetos, trabalham em pares e participam ativamente do processo de aprendizagem. Os alunos têm espaço para experimentar e desenvolver sua criatividade e, quando se formam, são incentivados a continuar o modelo de autoaprendizagem no trabalho e durante toda a vida.

Tanto o método freiriano, como a logosofia e a heutagogia, são influenciados, mesmo que indiretamente, pelos pilares socráticos do autoconhecimento, da partilha de experiências, da busca interna da motivação de cada aprendiz, assim como, pela comunicação horizontal, pois, os educadores e os aprendizes adultos possuem a liberdade tanto para ensinar, como para aprender em cada um destes modelos educacionais.

Outra questão em comum nestes modelos é que surge, no século XX, a experimentação daquilo que se estuda, assim como, o estudo daquilo que se experimenta durante a vida. Os aprendizes são convidados a partilhar aquilo que vivenciam fora da sala de aula, como uma forma de relacionar a teoria com a prática do cotidiano. Diremos que, a essência destes métodos educacionais contemporâneos se sustenta pela partilha de experiências e dos conhecimentos prévios entre os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que o modelo socrático, que inspira os métodos citados, é aplicado em diversas situações e contextos, não sendo restrita a uma única área de conhecimento, nem mesmo restrita à educação formal. Mertz (2007), apresenta estudos sobre a utilização do método socrático na área do direito, Skeff (2010) debate sobre as vantagens de utilizar o modelo socrático na escola de medicina e Firrincieli (2016) defende a aplicação da maiêutica de Sócrates no ensino musical.

Destacamos, ainda, as investigações de Overholser (2010) e Melo (2012), sobre as vantagens do modelo socrático, de estimular, provocar e orientar os indivíduos, aplicado na área da psicoterapia.

Dentre várias observações feitas pelos autores, ambos os trabalhos defendem que o modelo socrático é muito útil para levar os indivíduos à reflexão e descoberta de problemas internos não conhecidos anteriormente.

Enquanto instrumento usado pela psicoterapia cognitiva, esta estrutura técnica, denominada Método Socrático ou Questionamento Socrático ou Diálogo Socrático, se refere à exploração cooperativa de determinado tema, auxiliando na modificação de padrões disfuncionais de pensamento, instituindo o paciente ao lugar de sujeito do seu conhecimento, buscando motivá-lo a delinear seus problemas, bem como encontrar as respostas para solucioná-los. (Melo, 2012, p. 10).

A maioria destes novos modelos, que se propõe para formar novos educadores de adultos, é influenciada por pensadores que investigam e debatem sobre as teorias educacionais socráticas e platônicas. Daremos ênfase aos quatro principais nomes, que inovam os conceitos e as práticas da educação de adultos no século XX, com influência no pensamento socrático. São eles: Alexander Kapp, Eugen Rosenstock, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles.

6.2A influência de Kapp, Rosenstock, Lindeman e Knowles na educação de adultos

Destacamos, nesta etapa da investigação, os pensamentos e os feitos educacionais de quatro autores, que influenciam, através de suas teorias e práticas de ensino, diversos outros educadores ao redor do mundo. Alexander Kapp, Eugen Rosenstock, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles, defendem um novo modelo de educação de adultos, através de uma educação mais humanizada e colaborativa, voltada para a realidade de cada indivíduo.

Kapp, Rosenstock, Lindeman e Knowles são influenciados pelo pensamento socrático e pelas teorias educacionais de diversos outros pensadores já citados nesta investigação, tais como Platão, Aristóteles, Quintiliano, Boécio, Tomás de Aquino e tantos outros. Apresentamos, neste capítulo, o contributo de cada um destes quatro educadores, considerados extremamente relevantes para o ressurgir do debate sobre a importância da educação de adultos. Pretende-se, ao final deste apartado, compreender de que forma os educadores em questão se conectam, assim como, qual é a influência do pensamento socrático em cada um deles.

6.2.1 Alexander Kapp

São poucas as referências na educação de adultos durante o século XIX, entretanto, destacamos o trabalho do educador alemão, Alexander Kapp, que tem forte influência no ressurgir do debate sobre as teorias educacionais utilizadas na antiguidade grega. Em 1833, Otto Emmerich Alexander Kapp (1799 - 1869) publica a obra *'Platon's Erziehungslehre'* (Teorias Educacionais de Platão, em português). Alexander Kapp, como é conhecido, resgata a proposta educacional platônica que, como vimos, já não é tão debatida nesta época.

Sobre sua história de vida, destacamos que Alexander pertence a uma família de professores e historiadores dedicados ao estudo de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Alexander é filho de Johann Wolfgang Kapp e Sophia Dorothea Kapp, e dos seus onze irmãos, destacamos Friedrich Christian Georg Kapp (1792 - 1866), doutor em filosofia e diretor de uma escola em Hamm, e Ernst Christian Kapp (1808 - 1896), doutor em história, cuja linha de investigação é sobre o período clássico de Atenas.

Entre os anos de 1832 e 1849, Alexander segue os passos de Friedrich – o irmão mais velho, ao atuar como educador e diretor de uma escola em Soest, na Alemanha. Destacamos que Alexander e Friedrich frequentam uma das escolas de Johann Pestalozzi, referência em educação infantil nos séculos XVIII e XIX (Loeng, 2014). Os irmãos Kapp continuam por muitos anos o estudo sobre a filosofia grega, influenciando diversos outros educadores alemães no interesse sobre a educação clássica. Destacamos o trabalho de Ernst Julius Kapp (1888 - 1978), neto de Ernst Christian Kapp, que se dedica aos estudos da filosofia e da história em Atenas, em especial sobre o pensamento filosófico de Platão.

Alexander publica diversos artigos e livros sobre a educação de jovens e adultos. Além de *'Platon's Erziehungslehre'*, seu trabalho mais conhecido, destacamos outras duas obras de Kapp: *'Aristoteles' Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen'* (A Educação Estatal de Aristóteles como Teoria Educacional para o Estado e o Indivíduo, em português), publicada em 1837, e *'Fragmente aus Einer Neuen Bearbeitung der Gymnasial-Pädagogik'* (Fragmentos de uma Nova Edição da Pedagogia, em português), publicada em 1848. Nesta primeira obra, Kapp apresenta a visão aristotélica para a educação estatal, enquanto, na segunda, apresenta sua própria visão sobre a pedagogia aplicada nas escolas alemãs, no ensino médio (*gymnasial pädagogik*). O educador alemão defende temas como o estudo da literatura grega e romana, bem como, a importância do ensino teórico e prático dos seres humanos.

Em *'Platon's Erziehungslehre'*, Alexander Kapp defende que o sistema educacional deve ser abrangente e estruturado, incluindo as crianças, os jovens e os adultos. Segundo o educador alemão, a educação do indivíduo, ao longo da vida, deve ser dividida em três etapas: (a) propedêutica - educação antes do nascimento; (b) pedagogia - educação de crianças; (c) andragogia – educação de homens adultos.

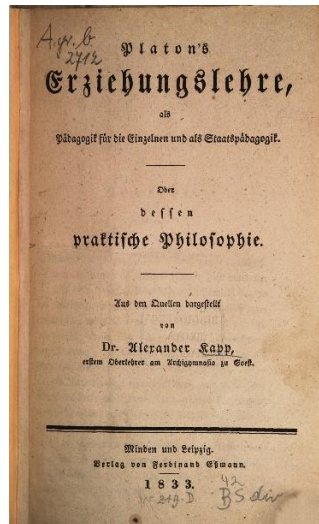


Figura 2 - Foto do livro 'Platon's Erziehungslehre'²⁶

De acordo com Hager (1992), a estrutura educacional apresentada por Kapp é muito semelhante à estrutura proposta por Comênio, publicada no livro *Pampaedia* (1666), obra baseada em manuscritos comenianos encontrados no início do século XX. Diremos que Kapp utilizou os conceitos platônicos de educação ao longo da vida, e adaptou-os a uma realidade mais moderna, com base nos princípios pedagógicos que surgem no final da Idade Moderna.

Em especial, na educação de adultos, Kapp defende que todo indivíduo deve receber formação ao longo da vida, dentro e fora da sala de aula, e acredita que a aprendizagem começa a partir de uma reflexão sobre a própria experiência de vida, assim como, sobre a formação profissional recebida durante o trabalho. De acordo com Kapp (1833), *"bildung sollte nicht nur für die Jungen oder für die Lehrer sein. Jeder Mensch muss empfangen, deshalb werden sie nicht in dem Zustand bleiben, in dem sie jetzt sind"* (p. 241).²⁷

Kapp defende, ainda, que o autoconhecimento é fundamental na educação de adultos e que antes de buscar entender o outro, o indivíduo deve conhecer a si próprio. Assim como Sócrates,

²⁶ Fonte: Bayerische Staatsbibliothek (Munique, Alemanha)

²⁷ "a educação não deve ser apenas para os meninos ou para os professores. Todo homem deve receber, pois, não permanecerão no estado que agora estão"

Alexander Kapp (1833) acredita que *“daher vermag nur der, welcher sich selbst erkennt, zu wissen, was für ihn gut und übel ist [...] eben so kann auch nur der, welcher sich auf das Seinige versteht, sich auf das der Uebrigen verstehen”* (p. 243).²⁸

Através deste pilar socrático, de valorizar o autoconhecimento do aprendiz, Kapp acredita que o ato de conhecer a nós mesmos, se torna uma eficaz metodologia de ensino, que serve tanto para compreender os demais, como para criar uma comunidade eficaz de aprendizagem. Nesta visão de Kapp, todos devem participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, educadores e educandos, através da partilha de experiências e de conhecimentos prévios, assim como, da valorização das histórias de vida.

Muitos educadores, referências da época, comentam o livro de Alexander Kapp. Herbart (1835), já mencionado nesta investigação, critica o livro de Kapp, pois, na visão dele, as teorias educacionais de Platão são mais voltadas ao bem-estar do Estado, do que ao bem-estar do indivíduo. De acordo com Herbart, a educação platônica é voltada para a elite intelectual que deve governar o Estado, sendo que a educação deve ser acessível para todo aquele indivíduo que está em busca de um novo saber.

Parece-nos que a intenção principal e genuína de Kapp é resgatar as teorias educacionais platônicas, inspiradas no pensamento de Sócrates, mas com propósitos e contextos diferentes daqueles encontrados na antiguidade grega. A obra do educador alemão é uma releitura das práticas educacionais socráticas, porém, atualizada para a época, voltada agora para uma educação mais moderna, aplicável em diversos cenários: ambiente acadêmico, empresarial, comunitário, dentre outros.

Sobre a forma de educar os adultos, Alexander Kapp, bem como Sócrates, acredita no debate entre educadores e aprendizes. Pöggeler (1965), ao comentar sobre o livro de Kapp, afirma que para criar sabedoria deve existir um relacionamento espiritual entre professor e aluno, onde ambos possam aprender e ensinar. Neste sentido, Loeng (2014) afirma que, na visão de Kapp, “essa troca de papéis é exatamente o que caracteriza a educação de adultos, não colocando professores e alunos como superiores e subordinados entre si, mas juntos” (p. 638).

Além do diálogo entre professor e aluno adulto, Kapp defende a educação ao longo da vida, bem como fez Platão na antiguidade grega. O educador alemão acredita que a aprendizagem aconteça em diferentes contextos. Além das três etapas mencionadas, propedêutica, pedagogia e andragogia, Kapp também defende a educação profissional, educação comunitária e a educação que o pai de

²⁸ *“apenas quem conhece a si mesmo é capaz de saber o que é bom ou ruim para si [...] da mesma forma, somente quem entende sobre si mesmo é capaz de entender os outros”*

família deve receber (Dräger, 2006). A ideia de Kapp para a educação, com influência socrática e platônica, é que a educação deve ser centrada no ser humano, em diferentes etapas da vida, seja ela uma educação formal ou informal.

Dräger (2006) afirma que a dicotomia entre pedagogia (educação de crianças) e andragogia (educação de adultos), que Kapp apresenta, é o fim de uma época em que o foco na educação infantil havia sido dominante. Destacamos que, pela primeira vez na história, utiliza-se o termo andragogia, em referência a educação de adultos. Kapp busca na origem grega o termo 'andros' (άνδρος), que significa 'homem adulto' e unifica com o termo 'gogia' (αγωγός), que significa 'orientar, conduzir'. Sendo assim, andragogia, na visão de Kapp, significa 'orientar o indivíduo adulto'.

Ainda na visão de Kapp (1833), aquele que educa um indivíduo adulto assume um papel de orientar e conduzir o aprendiz, através do debate e da provocação, sempre com entusiasmo e alegria. *"Der Erzieher, der Freude vermittelt, indem er einfach den Mund öffnet, regt die Lehrlinge an. Wer das Gegenteil tut, der scheint umso besser zu sprechen, je mehr er die Klasse ablehnt und die Lehrlinge dazu bringt, seine Reden zu hassen"* (p. 277).²⁹

Quando fala sobre a sabedoria que um educador de adultos deve possuir e quais são os melhores métodos de ensino, Kapp (1833) faz referência à maiêutica socrática, ao afirmar que Sócrates assume abertamente que nada ensina, mas adota o papel de orientar a juventude e demonstrar que um determinado saber pode possuir deformidades e falsidade. Numa época em que Sócrates é pouco referenciado pelos teóricos da educação, o papel de Kapp é essencial para o resgate do pensamento socrático e da importância de sua filosofia para a educação de jovens e adultos.

Há muita relação entre as ideias educacionais de Alexander Kapp, com as teorias educacionais encontradas nas obras de Platão, Xenofonte e tantos outros que escrevem sobre Sócrates. As categorias socráticas, que destacamos nesta investigação (autoconhecimento, partilha de experiências, a busca pela verdade, uso de analogias e metáforas, assim como, a comunicação horizontal), são consideradas por Kapp como essenciais para a educação de adultos.

Outra semelhança com Sócrates é a crítica que faz daqueles que adotam o sofismo para ensinar seus aprendizes, pois, segundo ele, no campo da oratória o sofismo pode funcionar, mas é difícil de discernir o que é realmente útil para quem está no papel de aprendiz. *"Sich ihnen daher blindlings als Schüler hinzugeben, ohne nähere Kenntniß von ihnen und ihrem Werthe genommen zu haben, heißt sich großer Gefahr aussetzen"* (Kapp, 1833, p. 267).³⁰

²⁹ "O educador que transmite alegria, só de abrir a boca estimula os aprendizes. Aquele que faz o contrário, quanto mais repudia a turma, melhor ele parece falar e faz os aprendizes odiarem seus discursos."

³⁰ "Entregar-se a eles cegamente como aluno, sem ter tomado um conhecimento mais próximo deles e de seu valor, é expor-se a um grande perigo."

Destacamos que, o livro *'Platon's Erziehungslehre'* (1833), que possui cópia impressa na Biblioteca Estadual de Baviera (Antiga *Bibliotheca Regia Monacensis*), em Munique, se torna inspiração para muitos educadores alemães e inspira Eugen Rosenstock, importante personagem no ressurgir do debate sobre a educação de adultos no século XX. Destacamos, ainda, que apesar de ser uma obra pouco conhecida globalmente, é essencial para todo e qualquer educador de adultos que pretenda conhecer mais sobre o pensamento educacional socrático e platônico.

6.2.2 Eugen Rosenstock

Eugen Rosenstock-Huessy (1888 - 1973), educador alemão, é autor de três importantes livros, que impulsionam o debate sobre a educação de adultos na terceira década do século XX. São eles: *'Die Krise der Universität'* (1919), que aborda a crise educacional nas universidades europeias em período pós-guerra; *'Schulreform und Hochschule'* (1924), que defende a necessidade de uma educação especial para os professores de adultos; e *'Im Kampf um die Erwachsenenbildung'* (1926), que relata as atividades educacionais para aprendizes adultos durante os anos de 1912 e 1926.

Nascido em Berlin, Rosenstock estuda, durante a infância, na Escola Friedrich Wilhelm, instituição frequentada por famílias com alto padrão financeiro e, depois, na Escola Secundária Joachimsthal, conhecida por adotar rigorosos padrões acadêmicos. Na juventude, Eugen direciona seus estudos para história e filologia, contudo, por desejo de seu pai, Theodor Carl Rosenstock, dedica-se aos estudos jurídicos. Em 1909, obtém o título de doutor em Direito, pela Universidade de Heidelberg e, assim, inicia sua atividade como professor acadêmico nesta mesma instituição.

Em 1921, Eugen Rosenstock recebe um convite de um grupo de representantes sindicais para fundar e dirigir a Academia de Trabalho, em Frankfurt (Loeng, 2010). A instituição oferece cursos e seminários para trabalhadores alemães e, de acordo com Young (2009), rompe com o modelo de educação aplicado nesta época, reunindo, através de bolsas de estudos, estudantes de diversas regiões do país.

Rosenstock desenvolve para a Academia de Frankfurt, um formato de ensino muito semelhante àquele aplicado por Platão em sua Academia. Young (2009) afirma que o modelo educacional proposto por Rosenstock é voltado para a descoberta e partilha de experiências dos aprendizes. Rosenstock defende que os aprendizes não são meros ouvintes, e sim, parte do processo educativo, portanto, são iguais aos seus professores. Rosenstock (1921) defende que a Academia não deve ser formada por lições e exames, e sim, por reflexões e trocas de opiniões.

Enquanto frequenta e colabora com a Academia de Trabalho, Rosenstock publica diversos artigos sobre a experiência educacional nesta instituição. Destacamos *‘Die Unterrichtsmethode der Akademie der Arbeit in Frankfurt’* (1921), *‘Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt’* (1921) e, posteriormente, *‘Die Akademie der Arbeit’* (1968).

Por mais que tenha participado da criação desta instituição e colaborado com o modelo de ensino adotado pela Academia de Frankfurt, Rosenstock renuncia em 1923, por diferenças de pensamentos com os demais educadores e dirigentes da Academia de Trabalho (Young, 2009). Neste mesmo ano, Eugen Rosenstock obtém o segundo doutoramento, desta vez em História, pela Universidade de Heidelberg.

Em 1924, Eugen Rosenstock publica o artigo *‘Andragogik’* (Andragogia, em português), onde defende um novo modelo de educação para alunos adultos. Na visão de Rosenstock (1924), as experiências fora da sala de aula devem ser mais exploradas, bem como os interesses e motivações pessoais de cada indivíduo, pensamento que segue a mesma linha de pensamento de seu compatriota Alexander Kapp, bem como, da própria filosofia socrática. Neste sentido, Rosenstock considera que *“schulen existieren hauptsächlich für kinder. Erwachsenenbildung findet im leben statt, nicht in der schule”* (p. 2).³¹

Nesta obra, Rosenstock apresenta as experiências educacionais na *‘School of Wisdom’*, instituição fundada em 1920, por Hermann Graf Keyserling, autor de *‘Reisetagebuch eines Philosophen’* (1919). Nesta ‘Escola da Sabedoria’, o aprendiz é preparado para a vida, de acordo com suas necessidades e motivações, de forma livre e colaborativa. Rosenstock (1924) afirma que esta escola se preocupa com a formação da personalidade do indivíduo, portanto, diferencia-se das universidades da época. É provável que o modelo educacional da escola de Keyserling possa ter influenciado a proposta educacional de Rosenstock para a Academia de Frankfurt.

Ainda em 1924, Rosenstock ensina na Universidade de Breslau e publica *‘Arbeiterbildung’* e *‘Schulreform und hochschule’*. Em *Arbeiterbildung* (1924), Eugen apresenta sua visão sobre a educação dos trabalhadores e, em *‘Schulreform und hochschule’* (1924), defende a reforma no ensino das escolas e universidades. De acordo com Fiering (2019), Rosenstock acredita que as escolas e os recursos pedagógicos tradicionais não são suficientes para satisfazer a necessidade de aprendizagem dos adultos.

³¹ *“as escolas existem principalmente para crianças. A educação de adultos ocorre na vida, não na escola.”*

Eugen Rosenstock acredita, ainda, que a educação de adultos promove uma mudança social, tanto no aspecto coletivo, como no próprio indivíduo, e a escola só pode esperar formar adultos quando se tornar parte da vida destes (Fiering, 2019). O educador alemão defende uma educação voltada para a vida, preparando o indivíduo aprendiz para os desafios reais e práticos do cotidiano, seja no trabalho, nos centros acadêmicos ou nas comunidades.

Após sua saída da Academia de Trabalho, Eugen Rosenstock faz parte da fundação do '*Hohenrodter Bund*', um grupo de estudiosos alemães que trabalham em favor da educação nacional, desenvolvendo teorias e conceitos práticos sobre a educação de adultos. O interesse comum do grupo é ultrapassar os limites das universidades, e tornar a educação de adultos mais visível nos campos de trabalhos de voluntariados (Laack, 1984).

Desse grupo, surge, em 1927, a Escola Alemã de Pesquisa Pública e Educação de Adultos (*Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung*), instituição importante para a reconstrução das práticas de educação de adultos em período pós-guerra. A 'Escola Alemã', como fica conhecida, trabalha a pesquisa sobre aprendizagem e qualificação dos professores de adultos. Nesta época, havia cerca de 210 instituições alemãs de ensino, em período noturno, voltadas para a formação de trabalhadores (Laack, 1984). Destacamos que, a Escola Alemã é precursora da Associação Alemã de Educação de Adultos (*Deutschen Volkshochschul-Verbands*), fundada em 1957.

Em 1928, Eugen Rosenstock assume um papel importante, que ajuda na divulgação, ao nível global, de seus pensamentos e trabalhos sobre a educação de adultos. Rosenstock se torna o vice-presidente da Associação Mundial de Educação de Adultos (*World Association for Adult Education - WAAE*), organização fundada em 1919, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial (Young, 2009). Neste cargo, Rosenstock participa de eventos nos Estados Unidos, o que lhe rende influência e contatos nas universidades americanas.

Na década de 30, Rosenstock se destaca entre os acadêmicos alemães, pelas suas publicações na temática sobre educação de adultos e, na sequência deste fato, é convidado para lecionar em Harvard, no ano de 1933. Dois anos mais tarde, assume o cargo de professor de filosofia no *Dartmouth College*, em Hanover (Cristaudo, 2012). Em 1940, nos Estados Unidos, Rosenstock cria o *Camp William James*, um acampamento voluntário para jovens desempregados, e bem como na Academia de Trabalho, Rosenstock aplica seus conceitos voltados para uma educação prática e colaborativa.

Em 1956, Rosenstock publica '*Lectures on Greek philosophy*'. Nesta obra, por mais de uma vez, Eugen destaca a importância da filosofia socrática. Segundo (Loeng, 2013), Rosenstock define

Sócrates como uma espécie de técnico de uma equipe esportiva, que aconselha seus atletas no intervalo de uma partida, pois, conduz e orienta os indivíduos para que atinjam seus objetivos. Ainda em *Lectures on Greek philosophy*, Rosenstock (1956) defende o autoconhecimento na educação de adultos, algo muito valorizado por Sócrates, afirmando que a autoconsciência dos aprendizes só é descoberta quando os próprios adultos encontram uma motivação interna, algo que os faça querer aprender e crescer como indivíduos.

Franz Pöggeler, um dos teóricos centrais da educação de adultos na década de 1950, menciona que Eugen Rosenstock lhe ensina tudo o que é mais importante na educação de adultos (Paape 2002). Além de Pöggeler, Rosenstock influencia diversos outros educadores e pensadores do século XX. Dentre eles, Eduard Lindeman, educador americano, um dos pensadores mais influentes e essenciais para a educação de adultos.

6.2.3 Eduard Lindeman

Eduard Christian Lindeman (1885-1953), filho de imigrantes alemães, nasce em Saint Clair, nos Estados Unidos e estuda na Universidade Agrícola de Michigan. As teorias educacionais de Lindeman são baseadas em suas próprias descobertas diante das experiências práticas na educação de adultos, quando atua diretamente em comunidades e em programas voltados para a formação de trabalhadores.

Em sua primeira publicação '*The community: An introduction to the study of community leadership and organization*' (1921), Eduard Lindeman introduz conceitos importantes sobre a necessidade de organização da aprendizagem comunitária. Mais tarde, publica '*Social discovery: an approach to the study of functional groups*' (1924), obra que o torna mais conhecido neste campo da educação social.

Além destes trabalhos, suas notáveis contribuições para a educação de adultos são encontradas em três principais obras: *What is Adult Education* (1925), *The Meaning of Adult Education* (1926) e *The Sociology of Adult Education* (1945). Nesta primeira obra, Lindeman (1925) defende a educação com base nas experiências informais e necessidades dos indivíduos, tal Sócrates e Platão na Antiguidade Grega.

Adult education is a co-operative venture in non-authoritarian, informal learning the chief purpose of which is to discover the meaning of experience; a quest of the mind which digs down to the roots of the preconceptions which formulate our conduct; a

technique of learning for adults which makes education coterminous with life, and hence elevates living itself to the level of an experiment. (Lindeman, 1925, p. 3).³²

No início da década de 20, Lindeman viaja para a Alemanha, onde tem contato com o pensamento e obras de Eugen Rosenstock, bem como, com o método educacional proposto pelo educador alemão na Academia de Trabalho de Frankfurt. Na Academia, Lindeman teve contato com outros educadores alemães, tais como Ernst Michel e Theodor Thomas (Loeng, 2010). Além de passar algum tempo com Rosenstock e com os demais educadores em Frankfurt, Lindeman também convive com outros pensadores influentes, tais como John Dewey, Mary Follet, Herbert David Croly e Dorothy Straight (Stewart, 1987).

Após a visita à Academia de Trabalho, Lindeman (1926) defende que a educação é um método e que os educadores devem dedicar mais atenção ao método, do que ao conteúdo que será transmitido aos alunos. Eduard Lindeman é conhecido por buscar um método flexível, aplicável e significativo para a educação de adultos. A influência de Eugen Rosentock é, neste sentido, a de apresentar um método que valorize as experiências e necessidades dos aprendizes adultos.

De acordo com Nixon-Ponder (1995), a educação de adultos que Lindeman defende é baseada em quatro princípios: (1) a educação é um processo ao longo da vida; (2) a educação de adultos não é vocacional; (3) a educação de adultos deve enfatizar situações, não assuntos; e (4) a educação de adultos deve enfatizar as experiências do aluno.

Em seu principal trabalho, *'The Meaning of Adult Education'*, Lindeman (1926) afirma que o ensino autoritário e fórmulas pedagógicas rígidas não combinam com a educação de adultos.

Our academic system has grown in reverse order; subjects and teachers constitute the starting-point, students are secondary. In conventional education the student is required to adjust himself to an established curriculum. In adult education the curriculum is built around the student's needs and interests. (Lindeman, 1926, p. 8).³³

³² "A educação de adultos é um empreendimento cooperativo na aprendizagem informal não autoritária, cujo principal objetivo é descobrir o significado da experiência; uma busca da mente que explora as raízes dos preconceitos que formulam nossa conduta; uma técnica de aprendizagem para adultos que torna a educação condizente com a vida, portanto, eleva a vida ao nível de um experimento."

³³ "Nosso sistema acadêmico cresceu na ordem inversa: disciplinas e professores são o ponto de partida e os alunos são secundários. Na educação convencional, o aluno é obrigado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. Na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e interesses do aluno."

Em 1927, Eduard Lindeman e Martha Anderson publicam o artigo *'Education Through Experience: an interpretation of the methods of the Academy of Labor'*. Neste trabalho, com 49 páginas, Lindeman compartilha sua experiência na Academia de Frankfurt, onde defende uma educação prática, voltada para a realidade e experiências de vida dos trabalhadores aprendizes. De acordo com Lindeman e Anderson (1927), a Academia de Frankfurt é *"a true community of teachers"* (p. 25)³⁴, onde a educação acontece através das discussões e trocas de experiências entre todos os envolvidos.

Lindeman e Anderson (1927) relatam que, na Academia de Frankfurt, os educadores não pretendem apenas transmitir conhecimentos, e sim, *"only awaken the possibility for learning in students"* (p. 34)³⁵, pois, a Academia quer descobrir que, *"somewhere, knowledge as mere information changes into knowledge as self-formed wisdom"* (p. 35)³⁶. Na visão de Lindeman, a Academia de Trabalho de Frankfurt não é uma escola profissional, nem uma universidade, e sim, um ambiente colaborativo com o propósito de preparar e orientar todo homem para a vida.

De acordo com Lindeman e Anderson (1927), a essência da Academia de Frankfurt é a aprendizagem através dos trabalhos em grupo, em que todos podem partilhar suas experiências e transformá-las em conhecimentos. Na Academia, *"the task of group work is to draw out the facts of personal experience and to give these experiences their own intellectual form"* (Lindeman, 1927, p. 29).³⁷

Lindeman e Anderson (1927), ao relatar sobre a experiência de Lindeman durante a fase inicial da Academia de Frankfurt, destacam diversas atividades de aprendizagem voltadas para a partilha de experiências entre os trabalhadores, algo incomum para a educação de adultos da época. Um dos relatos apresentados acontece durante uma aula de economia em Frankfurt, em que o educador de adultos, antes de iniciar sua aula e transferir qualquer saber, incentiva o debate sobre o tema, coleta as experiências dos aprendizes, as interpreta como um ponto de partida, para então conduzir as atividades de aprendizagem. Neste caso, o educador não inicia a sua aula antes de ouvir e envolver todos os seus aprendizes.

Segundo Nixon-Ponder (1995), Lindeman considera a partilha de experiências como um dos princípios mais importantes da educação de adultos, portanto, esse diálogo inicial é essencial para a condução de qualquer formação, visto que é neste momento que se conhece a realidade de cada indivíduo aprendiz. Lindeman acredita numa educação em que os adultos compartilham tudo aquilo

³⁴ *"uma verdadeira comunidade de professores"*

³⁵ *"apenas despertar a possibilidade de aprendizagem aos alunos"*

³⁶ *"em algum lugar, o conhecimento como mera informação, se transforma em sabedoria autoformada"*

³⁷ *"a tarefa do trabalho em grupo é extrair os fatos da experiência pessoal e dar a essas experiências sua própria forma intelectual"*

que aprendem, dentro e fora da sala de aula, deste modo, o educador “usa o método de discussão como um meio para transmitir e compartilhar o conhecimento adquirido pelos alunos” (Nixon-Ponder, 1995, p. 3).

Os alunos adultos, de acordo com Lindeman (1926), *“attend classes voluntarily and they leave whenever the teaching falls below the standard of interest”* (pp. 178-179)³⁸, portanto, o educador deve direcionar o conteúdo para os interesses de seus aprendizes. Lindeman, ao buscar o significado da educação de adultos, defende que o conhecimento apresentado pelo professor e a experiência trazida pelo adulto, devem se unir e propiciar aprendizagem, nesse caso, para ambas as partes.

The resource of highest value in adult education is the learner's experience. If education is life, then life is also education. Too much of learning consists of vicarious substitution of someone else's experience and knowledge. Psychology is teaching us, however, that we learn what we do, and that therefore all genuine education will keep doing and thinking together. Experience is the adult learner's living textbook. (Lindeman, 1926, pp. 9-10).³⁹

Lindeman (1926) defende que, o modelo adotado pela Academia não é criado naquela época e que, para compreender os princípios educacionais, é necessário investigar a história da educação e suas tentativas de desenvolver um método voltado para o público adulto. *“To find the clew for educational effort which includes knowledge of the self he will need to go beyond Bacon, perhaps to the Greeks. ‘Know thyself’ taught Socrates”* (Lindeman, 1926, p 43).⁴⁰

Tanto Lindeman, quanto Rosenstock, inspirados nas teorias educacionais da antiguidade grega, defendem que o educador precisa valorizar o adulto aprendiz e, com humildade, reconhecer que este possui muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Lindeman (1926) afirma que *“none but the humble become good teachers of adults. In an adult class the student's experience counts for as much as the teacher's knowledge [...] sometimes it is difficult to discover who is learning most, the teacher or the students”* (p. 166).⁴¹

³⁸ *“participam das aulas voluntariamente e desistem sempre que o ensino não atende seus interesses”*

³⁹ *“O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Muito da aprendizagem consiste na substituição indireta da experiência e do conhecimento de outra pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendamos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos [...] A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto.”*

⁴⁰ *“Para encontrar o caminho para o esforço educacional, que inclui o autoconhecimento, precisará ir além de Bacon, talvez até os gregos. Conheça-te a ti mesmo, disse Sócrates.”*

⁴¹ *“Ninguém, exceto os humildes se tornam bons professores de adultos. Em uma classe de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor [...] às vezes é difícil descobrir quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos.”*

Anos mais tarde, Lindeman direciona suas publicações ainda mais para a educação social. Em 1945, publica *'The Sociology of Adult Education'*, onde refere: *"every social action group should at the same time be an adult education group, and I go even as far as to believe that all successful adult education groups sooner or later become social action groups"* (Lindeman, 1945, p.12)⁴². Posteriormente, Lindeman publica *'Building a social philosophy of adult education'* (1951) e *'The democratic way of life'* (1951). Nestas obras, o educador americano apresenta sua visão filosófica sobre a educação social e comunitária, voltada para o público adulto.

Elizabeth Lindeman Leonard, filha de Eduard Lindeman, publica em 1991 o livro *'Friendly Rebel: a personal and social history of Eduard C. Lindeman'*. Além de relatos pessoais sobre a vida de seu pai, Elizabeth Leonard afirma que Lindeman combina, como nenhum outro, conceitos de ciências sociais e filosofia. Ela o considera *"a pioneer social scientist with an allegiance to both science and to society and its processes, and also a pioneer in adult education and social philosophy"* (Leonard, 1991, p. 23).⁴³

Nixon-Ponder (1995) considera Lindeman o maior filósofo da educação de adultos. Além da contribuição teórica para a educação de adultos, Lindeman atua como educador na 4-H (organização juvenil, criada em 1902), no YMCA College, no North Carolina College for Women e no New York School of Social Work. Ao decorrer de sua vida, escreve 204 artigos, 5 livros e 17 capítulos em outras obras.

Lindeman é, ainda, um importante palestrante para o debate sobre a educação de adultos nos Estados Unidos e em alguns países da Europa. De acordo com (Stewart, 1987), há registros de 44 palestras realizadas por Eduard Lindeman em universidades, centros comunitários e em escolas para trabalhadores. A maioria de suas publicações, se mantém preservada pela Biblioteca da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Outro contributo de Lindeman para a história da educação de adultos é a influência que exerce na formação do pensamento educacional de Malcolm Knowles, considerado um dos autores mais importantes na educação de adultos nestes últimos séculos. O primeiro contato entre eles, acontece na *National Youth Administration* (NYA), no ano de 1935, onde Lindeman supervisiona um programa de treinamento em que Knowles participa (Knowles, 1989).

⁴² *"Todo grupo de ação social deve ser, ao mesmo tempo, um grupo de educação de adultos, e chego ao ponto de acreditar que todos os grupos de educação de adultos bem-sucedidos, mais cedo ou mais tarde, se tornam grupos de ação social"*

⁴³ *"um cientista social pioneiro com uma fidelidade à ciência e à sociedade e seus processos e, também, pioneiro na educação de adultos e na filosofia social"*

6.2.4 Malcom Knowles

Malcolm Shepard Knowles (1913 - 1997), nasceu em Livingston, nos Estados Unidos. Filho de Albert e Marion Knowles, Malcolm é considerado um dos mais influentes educadores de adultos do século XX (Cooke, 1994; Saxon, 1997; Smith, 2002). Desde sua infância, sempre esteve envolvido em atividades sociais e coletivas, como o escotismo, onde afirma ter aprendido muito sobre trabalho em equipes e desenvolvimento de pessoas.

No verão de 1929, enquanto estuda na Escola Secundária de Palm Beach, Knowles apresenta o trabalho 'O desafio e a promessa da Liga das Nações', num evento promovido pela própria Liga das Nações, órgão que vem a tornar-se a ONU (Organização das Nações Unidas) em 1946. O evento acontece em Genebra, na Suíça, e rende a Knowles uma bolsa de estudos para estudar no *IIE - International Institute of Education* (Cooke, 1994). Em 1934, Knowles obtém o diploma de graduação em Harvard. Durante o período nesta instituição, frequenta muitos cursos de filosofia e envolve-se em grupos como Harvard Liberal Club e Philips Book House. Malcolm é influenciado, no campo filosófico, por Alfred North Whitehead, autor de 'Universidades e sua função' (1929).

Como já mencionado nesta investigação, Knowles conhece Lindeman em 1935, a quem considera um dos seus mentores e *"as the prophet of modern adult educational theory"* (Knowles, 1989, p. 8)⁴⁴. O encontro acontece no programa chamado *National Youth Administration*, instituição que fornece trabalho em meio período para jovens desempregados. Nesta instituição, Knowles atua como diretor de treinamentos e lidera, durante dois anos, um grupo de adolescentes na *Lincoln House*, em Boston. Diremos que, assim como a relação de Sócrates e Platão, a relação de Lindeman e Knowles é fundamental para a história da educação de adultos, pois é a partir das ideias e práticas educacionais de Lindeman, que Malcolm Knowles desenvolve os pressupostos educacionais que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

James Cooke, em sua tese de doutoramento em Filosofia, publica um estudo biográfico de Malcolm Knowles, com base numa entrevista pessoal realizada na casa de Knowles, em agosto de 1992. Nesta entrevista, Knowles declara a sua admiração por Eduard Lindeman.

He was just such a delightful person, so human, so relational, and so dedicated. He really had a deep commitment to the concept of adult education. He was my first mentor, actually, in adult education. I got an awful lot of philosophical background from him, but also a lot of practical tips. He was very high on group discussion and

⁴⁴ *"como o profeta da teoria educacional moderna para adultos"*

*influenced me to put emphasis on getting the learners actively involved in group discussion, which I then built into my training of teachers. As I was leaving the NYA, I had a final meeting with Eduard in which he gave me a copy of his little book *The Meaning of Adult Education*. (Cooke, 1994, pp. 51-52).⁴⁵*

Neste mesmo ano, em 1935, Knowles passa a frequentar a Associação Americana de Educação de Adultos (*American Association for Adult Education - AAAE*), instituição criada em 1926, a qual Lindeman frequenta e exerce o cargo de conselheiro executivo. De acordo com Cooke (1994), além de Lindeman, durante o tempo em que esteve na AAAE, Knowles mantém contato frequente com Harry Overstreet, professor de filosofia na Universidade de Nova York e autor de '*Influencing Human Behavior*' (1925), '*Let Me Think*' (1939) e '*The Mature Mind*' (1949). Destacamos que, Knowles (1976) afirma ser a partir da criação da AAAE que se organiza um sistema de ensino eficaz para aprendizes adultos:

Naturally, a lot of education of adults had been going on before that, but this was the first time that those engaged in the education of adults were brought into an organized system. From the beginning, the teachers of adults taught adults as if they were children, because this was the only model that they had for education. But it is interesting to look at the old journals of the American Association of Adult Education to see how, with increasing frequency, there appeared articles by successful teachers of adults, that is, teachers who were able to hold on to their students. (Knowles, 1976, p. 57).⁴⁶

De acordo com Cooke (1994), além de participar de eventos regionais e nacionais, organizados pela Associação Americana de Educação de Adultos, Malcolm Knowles é apresentado a um corpo literário significativo sobre o tema, dentre eles, obras como *Adult Learning* (Thorndike, 1928), *Ten Years of Adult Education* (Cartwright, 1935), *Adult Education* (Bryson, 1936), *Adult Education in Action* (Ely, 1936) e *The Literature of Adult Education* (Beals & Brody, 1941).

⁴⁵ "Ele era uma pessoa tão encantadora, tão humana, tão relacional, e tão dedicada. Ele realmente tinha um profundo compromisso com o conceito de educação de adultos. Ele foi meu primeiro mentor, na verdade, na educação de adultos. Recebi dele muita bagagem filosófica, mas também muitas dicas práticas. Ele era muito exigente na discussão em grupo e me influenciou a colocar ênfase na participação ativa dos alunos na discussão em grupo, que eu então incorporei em meu treinamento de professores. Ao sair da NYA, tive uma reunião final com Eduard na qual ele me deu um exemplar de seu pequeno livro *The Meaning of Adult Education*."

⁴⁶ "Naturalmente, muita educação de adultos já havia acontecido antes disso, mas essa foi a primeira vez que os envolvidos na educação de adultos foram trazidos para um sistema organizado. Desde o início, os professores de adultos ensinaram adultos como se fossem crianças, porque esse era o único modelo que eles tinham para a educação. Mas é interessante olhar para as revistas antigas da Associação Americana de Educação de Adultos, para ver como, com frequência crescente, surgiram artigos de professores de adultos de sucesso, isto é, professores que conseguiram envolver seus alunos."

Em 1946, Malcolm Knowles inicia o programa de mestrado em Educação de Adultos, na Universidade de Chicago, orientado por Cyril Houle, um doutor de renome no campo da educação de adultos e um dos teóricos pioneiros na educação continuada. Houle é autor de *'The Inquiring Mind'* (1961) e, pelas orientações que recebe, Knowles o considera como seu segundo mentor. *"At that time, when I entered the University of Chicago, it was one of just twelve programs of adult education that were in existence, and Cyril Houle had written and started writing and become quite well known and respected"* (Cooke, 1994, p. 7).⁴⁷

Em sua tese de mestrado, defendida em 1949, Knowles investiga os modelos e métodos conceituais da educação de adultos, em diversas universidades americanas. No ano seguinte, Knowles publica *'Informal adult education'*, livro que escreve em paralelo à dissertação de mestrado. Neste livro, defende uma educação de adultos mais flexível, através de ensino baseado em situações e uso das experiências dos aprendizes. Na educação informal de adultos, Knowles (1950) defende que o aprendizado pode ser obtido em lugares além da escola como, por exemplo, na própria casa, igreja, trabalho, escotismo e em qualquer outro local que reúna pequenos grupos.

Sócrates, como já vimos, ensina em diferentes locais de Atenas, bem como Platão e muitos outros filósofos da antiguidade. Malcolm Knowles defende que, na informalidade da educação de adultos, é possível que se tenha uma educação tão boa quanto aquela dada em sala de aula, através de uma educação formal. Neste sentido, Basil Alfred Yeaxlee, educador inglês influenciado por Eduard Lindeman, afirma que:

Grande parte da educação de adultos nunca se conhecerá como tal e será reconhecida apenas por líderes e professores de visão real. Vai acontecer em clubes, igrejas, cinemas, teatros, salas de concerto, sindicatos, sociedades políticas e nas casas das pessoas onde há livros, jornais, música, aparelhos de rádio, oficinas, jardins e grupos de amigos. (Yeaxlee 1929, p. 155).

De acordo com Knowles (1950), a educação informal de adultos deve produzir pelo menos os seguintes resultados: (a) os adultos devem adquirir uma compreensão madura de si mesmos; (b) os adultos devem desenvolver uma atitude de aceitação, amor e respeito pelos outros; (c) os adultos devem aprender a reagir às causas, não aos sintomas, do comportamento; (d) os adultos devem adquirir as habilidades necessárias para alcançar os potenciais de suas personalidades; (e) os adultos

⁴⁷ *"Naquela época, quando entrei na Universidade de Chicago, era um dos doze programas existentes de educação de adultos, e Cyril Houle começou a escrever sobre o assunto e se tornou bastante conhecido e respeitado"*

devem entender os valores essenciais do capital da experiência humana; (f) os adultos devem entender sua sociedade e ser hábeis em direcionar mudanças sociais.

Em 1951, Knowles se torna diretor-executivo da Associação de Educação de Adultos (*Adult Education Association - AEA*), nos Estados Unidos, onde frequentam nomes como Cyril Houle, seu orientador, Robert Lucas Jr., um influente macroeconomista, Leland Bradford, autor da Teoria do Desenvolvimento Organizacional e Homer Kempfer, autor de diversas obras sobre educação de adultos. Nesta associação, Knowles permanece até 1960, quando conclui o Doutorado em Educação de Adultos e assume a função de professor na Universidade de Boston, responsável pela disciplina de educação para adultos (Jarvis, 1987).

A tese de doutoramento é publicada em 1962, com o título *'The History of Adult Education in the United States'*. Nesta investigação, Knowles apresenta uma pesquisa completa sobre a educação americana, a partir do século XVII, examinando suas origens e padrões de crescimento. Além da questão histórica, no capítulo 4, Knowles (1962) apresenta sua visão para o futuro da educação de adultos nos Estados Unidos.

Knowles continua sua pesquisa sobre a história da educação e, anos mais tarde, afirma que *"all of the great teachers of ancient history were teachers of adults, not teachers of children"* (1976, p. 55)⁴⁸.

The ancient Greek educators Socrates, Aristotle and Plato were teachers of adults. The great Roman teachers Cicero and Quintilian were teachers of adults. The Institute of Alexandria where Euclid worked was an adult institution which did not admit persons under 18. (Knowles, 1976, p. 55).⁴⁹

Além de divulgar seus pensamentos e teorias, Knowles utiliza sua influência para divulgar trabalhos e experiências de outros educadores e pesquisadores na área de educação de adultos. De 1926 a 1950, acumula-se um corpo literário consideravelmente rico e, a partir destes trabalhos, muitas descobertas empíricas são feitas no ensino superior e na formação de trabalhadores dos Estados Unidos. De acordo com Knowles (1976), neste período houve várias tentativas de reunir as teorias e princípios educacionais que surgem através dos relatos de experiências de professores que atuam na educação de adultos.

⁴⁸ "Todos os grandes professores da história antiga eram professores de adultos, não professores de crianças"

⁴⁹ "Os antigos educadores gregos, Sócrates, Aristóteles e Platão, eram professores de adultos. Os grandes mestres romanos Cícero e Quintiliano eram professores de adultos. O Instituto de Alexandria, onde Euclides trabalhou, era uma instituição para adultos que não admitia menores de 18 anos."

Malcolm Knowles afirma ter muitas influências ao decorrer da vida e que elas o ajudam a desenvolver os pressupostos educacionais que publica na década de 70. Além de Lindeman, Houle e Whitehead, Knowles é influenciado por Carl Rogers, psicólogo humanista, com quem mantém contato durante o período de mestrado, e por Abraham Maslow, com quem aprende sobre autorrealização, motivação interna e a importância da afetividade entre professores e alunos adultos (Cooke, 1994).

Malcolm (1989) relata que, desde a infância, observa e valoriza a atitude de seus professores e colegas, ao dialogar com quem quer que seja. Durante a juventude, aprendeu com os erros e acertos de seus professores. Quando estava na 4.^a série, Knowles é elogiado pela professora Utley, que o chama pelo nome e, afirma, para toda a turma, ter recebido um artigo perfeito de Malcolm. Ao resgatar essa história, décadas mais tarde, Knowles percebe a importância da autoestima e do reconhecimento ao aprendiz, um dos pilares essenciais em seu pensamento educacional (Knowles, 1989).

Muitas experiências de vida, relacionadas com educação, são compartilhadas em suas obras. Por mais de uma vez (1970, 1989), Knowles apresenta a inspiração que teve, na postura adotada por seu pai, que o tratava como igual durante toda a infância. *“My father often asked what I thought about before he said what he thought and gave me the feeling that he respected my mind”* (Knowles, 1989, p.2)⁵⁰. Essa lição, Knowles leva para a sua vida como educador. De acordo com Cooke (1994), *“Knowles learned from his father's mentoring that an individual's opinions and ideas should be heard, respected, and valued”* (p. 67).⁵¹

Outra experiência importante acontece durante sua juventude, quando o escoteiro chefe, Sr. Pusey, o incentiva a assumir um papel de liderança numa atividade, o que lhe rende um prêmio e uma viagem para a Inglaterra, local que desejava conhecer, pois, haveria um evento internacional de escotismo. Desta experiência, Knowles (1989) afirma aprender sobre a importância de valorizar a motivação interna e a preocupação, por parte do educador, com as necessidades e interesses de seus aprendizes.

De acordo com Lindeman (1926), o significado da educação de adultos *“must reside in the things for which people strive, the goals which they set for themselves, their wants, needs, desires and wishes”* (p. 13)⁵². Neste mesmo sentido, Knowles (1978) defende que o jovem pode aprender melhor, também, se os valores, como suas necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceito e diferenças individuais, forem considerados no processo de aprendizagem.

⁵⁰ *“Meu pai sempre perguntava o que eu pensava antes de dizer o que ele pensava, me dava a sensação de que respeitava minha mente”*

⁵¹ *“Knowles aprendeu com a orientação de seu pai que as opiniões e ideias de um indivíduo devem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas”.*

⁵² *“deve residir nas coisas pelas quais as pessoas se esforçam, nos objetivos que elas estabelecem para si mesmas, em seus desejos, necessidades, desejos e vontades”*

Através destas experiências e inspirações, Knowles publica sua obra mais conhecida, *'The Modern Practice of Adult Education'* (1970). Malcolm divide o livro em três partes, sendo a primeira voltada para conceitos, teorias e missões da educação de adultos. Na segunda parte, Knowles defende o seu pensamento de planejamento e organização ideal de um programa de educação de adultos e, por fim, na terceira parte do livro, direciona o conteúdo para a forma de aprendizagem do adulto.

Nesta última parte do livro, *Helping Adults Learn*, Knowles (1970) defende um fluxo de aprendizagem para os adultos, dividido em 5 etapas: (a) clima de aprendizagem; (b) diagnóstico das necessidades; (c) processo de planejamento; (d) condução das experiências de aprendizagem; (e) revisão e avaliação da aprendizagem. Nesta obra, Knowles vai muito além da teoria, apresentando diversos exemplos práticos de como aplicar tais conceitos em diferentes contextos na educação de adultos.

Barros (2018) descreve o fluxo de Knowles da seguinte forma:

Primeiro, a criação de um clima que favoreça a aprendizagem; segundo, o estabelecimento de uma estrutura organizativa que permita a participação do adulto no planejamento; terceiro, o diagnóstico das necessidades de aprendizagem; quarto, a formulação dos objetivos das aprendizagens; quinto, a concepção de um desenho ou roteiro de atividades; sexto, a operacionalidade efetiva das atividades; e sétimo, a reavaliação do diagnóstico de necessidades de aprendizagem, que poderá reconduzir o adulto a um novo ciclo. (Barros, 2018, p. 6).

Em seus princípios educacionais, Knowles adota atitudes semelhantes as atitudes de Sócrates, tanto na questão da valorização das experiências dos indivíduos, bem como, na humildade em reconhecer que não é o detentor de um saber absoluto e poderá aprender com todos aqueles com quem dialoga. Knowles considera que seu papel, como educador, é possibilitar aos alunos adultos que se sintam motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. *"I am just not good [...] my strength lies in creating opportunities for helping individuals become more proficient practitioners"* (Knowles, 1989, p. 146).⁵³

Destacamos que, no diálogo platônico Hípias Menor, Sócrates em conversa com o sofista Hípias, demonstra humildade e deixa claro que questiona seus interlocutores, para que possa compreender suas sabedorias e aprender com eles.

⁵³ *"Eu simplesmente não sou bom [...] Minha força está em criar oportunidades para ajudar as pessoas a se tornarem praticantes mais proficientes"*

Hípias, não duvido, certamente, que sejas mais sábio que eu! Mas o meu hábito é prestar sempre toda a atenção, quando alguém diz alguma coisa, especialmente quando, na minha opinião, aquele que fala é um homem sábio; e como desejo aprender aquilo de que fala, interrogo-o em detalhe, examino e reexamino, junto as coisas que disse, com o único fim de compreender. (Platão, Hípias Menor, 369d).

Assim como Sócrates, Knowles possui um perfil questionador, provocador e valoriza muito os conhecimentos prévios e as experiências de seus aprendizes. Muito por influência de Houle, através de sua obra *The Inquiring Mind*, Malcolm adota uma postura indagadora em suas publicações. Em suas teorias, assim como nas práticas educacionais em que esteve envolvido, Malcolm Knowles valoriza o questionamento e o diálogo com seus aprendizes, com quem afirma, ter aprendido muito. *"I have learned more from my students than I have learned from all my professors in all of history put together"* (Cooke, 1994, p. 9).⁵⁴

Destacamos que, Knowles foi conselheiro da *Massachusetts Adult Education Association*, posição que utiliza para 'popularizar' seus conceitos educacionais nas instituições de ensino. Foi, ainda, professor de educação de adultos na Universidade Estadual da Carolina do Norte, entre os anos de 1974 e 1979, e, posteriormente, na Universidade de Arkansas, entre 1991 e 1997.

Além das obras já mencionadas nesta investigação, Malcolm Knowles publica diversos outros trabalhos que são importantes para a conceitualização da educação de adultos no século XX. Destacamos *'How to develop better leaders'* (1955) e *'Using learning contracts'* (1986), além de seu contributo sobre a história da educação de adultos nos Estados Unidos *'History of the adult education movement in the USA'* (1962) e *'The adult education movement in the U.S.'* (1977).

Consideramos que, o principal contributo de Knowles para a educação contemporânea é, sem dúvida, a organização dos princípios educacionais, considerado por muitos autores como um novo caminho para o educador de adultos. São eles: (a) necessidade de saber; (b) autonomia; (c) o papel da experiência; (d) prontidão para a aprendizagem; (e) orientação para a aprendizagem; (f) motivação para aprender.

6.3.3.1 Os pressupostos educacionais de Knowles

Nesta etapa da investigação, pretendemos explorar os pressupostos educacionais de Malcolm Knowles — necessidade de saber, autonomia, o papel da experiência, prontidão para a aprendizagem,

⁵⁴ *"Aprendi mais com meus alunos do que aprendi com todos os meus professores em toda a história juntos".*

orientação para a aprendizagem e motivação para aprender, pilares que sustentam as teorias e as práticas da educação de adultos no final do século XX. Pretendemos, ainda, verificar as conexões destes pressupostos com os pilares educacionais identificados no pensamento socrático.

Sobre a necessidade de saber, Knowles (1970) afirma que o educador de adultos deve orientar o aprendiz a identificar qual a real necessidade da aprendizagem e, para isso, será necessário avaliar quais são os benefícios que o 'novo saber' trará para a vida pessoal e profissional do indivíduo, bem como, quais serão as consequências negativas caso não adquira tal conhecimento. Knowles acredita que todo adulto, antes e durante a formação, avalia a real necessidade da aprendizagem, considerando os custos envolvidos de tempo, dinheiro e esforço físico e mental (Cooke, 1994).

Como a descoberta da necessidade de aprender é algo interno, íntimo de cada indivíduo aprendiz, o educador assume o papel de incentivar o autoconhecimento. Knowles, Holton e Swanson (2009) sugerem a realização de atividades simuladas ou reais, que possibilitem tal consciência, tais como, "sistema de avaliação pessoal, rotação de tarefas, exposição a modelos de comportamentos e avaliações de desempenho" (p. 43).

De acordo com Ferreira e Maclean (2017), ao aumentar a consciência do aluno sobre sua própria necessidade de aprender, além de conscientizar o indivíduo sobre suas motivações internas, colabora também para a identificação da melhor forma de orientação a ser adotada pelo educador. Através do diálogo com os aprendizes, o educador obtém informações sobre a real importância que cada indivíduo dará ao conteúdo, seja ela uma importância mais teórica ou uma importância mais prática. É possível identificar, ainda, se a operacionalização desse conhecimento é realizada no âmbito pessoal ou profissional, bem como, se o indivíduo está aprendendo um conteúdo específico por necessidade ou por mera curiosidade.

De acordo com Knowles (1970), no modelo tradicional de educação, é o professor quem decide o que os estudantes precisam aprender, porém, o adulto é altamente motivado a fazer algo que ele diagnostica como uma necessidade. Neste sentido, a educação de adultos, com base no pressuposto da necessidade de saber, valoriza o que cada indivíduo identifica como necessário para si. É muito semelhante ao pilar socrático de autoconhecimento, de reconhecer internamente aquilo que cada aprendiz está buscando e orientá-lo de acordo com suas expectativas de aprendizagem.

Mamede-Neves (1999) afirma que o educador de adultos deve ter total atenção às necessidades e motivações de seus aprendizes, para melhor entendê-los e, ainda, traçar os caminhos teóricos e metodológicos mais adequados para cada aprendiz. Tal como vimos durante o decorrer da

investigação, no pensamento socrático cada aprendiz adulto é único e está em busca de algo que faça sentido para a sua vida.

Para o filósofo americano William James, conhecido por ser o primeiro intelectual a oferecer um curso de psicologia nos Estados Unidos, o pensamento socrático é a inspiração para esse modelo educacional mais humanista, de reconhecer e valorizar as individualidades, pois a filosofia defendida por Sócrates é direcionada para a descoberta das necessidades reais e práticas de cada indivíduo. Além de afirmar que a filosofia deve ser voltada para assuntos que façam diferença na vida de cada aprendiz, James acredita que a educação deve estar voltada para a formação do homem, a partir da troca de experiências e da significação humana (Martineli & Moreira, 2016).

Entendemos que cada aprendiz adulto encontrará, num mesmo conteúdo, motivos distintos para adquiri-lo, assim como, dará um significado específico para este, de acordo com suas necessidades. Ao frequentar, por exemplo, uma formação sobre liderança, o indivíduo que está próximo de ocupar um cargo de líder, dará um sentido distinto ao conteúdo, em relação aquele que não almeja um cargo de chefia. Assim como, dois aprendizes que ocupam o mesmo cargo de liderança, mas que somente um deles busca promoção ou reconhecimento, podem considerar de forma distinta a aplicabilidade e utilidade daquilo que está sendo ensinado.

Em relação à autonomia do aprendiz adulto, Knowles (1970) considera que uma pessoa torna-se psicologicamente adulta, no momento em que ela aceita as responsabilidades por gerenciar sua própria vida, ou seja, se torna autônoma em suas próprias decisões, que incluem, dentre várias decisões tomadas no cotidiano, o interesse pela aprendizagem. Neste sentido, Knowles defende que o indivíduo adulto compreende, melhor do que ninguém, aquilo que lhe será útil e aplicável para a própria vida, seja no âmbito pessoal, social ou profissional.

Nesta proposta de educação de adultos, idealizada por Knowles, valoriza-se o reconhecimento e respeito pela autonomia do aprendiz, seja na educação formal, seja na educação informal. O educador americano defende que o processo de ensino e aprendizagem só inicia quando o próprio adulto, de forma autônoma, identifica que há um problema de vida a ser resolvido, e que somente com a aquisição de um novo conhecimento ou habilidade este problema será solucionado (Knowles, 1970).

O aluno adulto, fora da sala de aula, é um ser responsável e independente, que está no controle de suas ações, mas, quando está em sala de aula e o educador o trata como passivo e dependente, será alta a possibilidade de o aluno recusar aquilo que está sendo ensinado. Knowles (1975), neste sentido, afirma que *“every act of teaching should have built into it some provision for*

helping the learner become more self-directing" (p 11)⁵⁵, ou seja, o educador de adultos deve possuir metodologias que ativam a participação do indivíduo, orientando-o para uma aprendizagem mais autônoma.

Para que a aprendizagem autodirigida aconteça, Knowles (1984) defende que o adulto precisa estar envolvido no planejamento e na avaliação de sua própria aprendizagem, despertando um senso de autonomia e de corresponsabilidade. Quanto maior for a autonomia dada ao aprendiz, maior será a oportunidade de aprendizagem, portanto, o adulto deve participar das escolhas que serão feitas durante todo o processo educacional. Em seu livro *'Self Directed Learning'*, Knowles (1975) defende a aprendizagem autodirigida como um dos caminhos da educação de adultos.

In its broadest meaning, "self-directed learning" describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes. (Knowles, 1975, p. 18).⁵⁶

O pressuposto da autonomia é muito semelhante aos princípios educacionais defendidos pelo educador canadense Allen Tough, colega de Malcolm Knowles, na Universidade de Chicago. Em seu livro *'Learning without a teacher'*, Tough (1967) defende a ideia de que os indivíduos adultos são autônomos e capazes de organizar a própria aprendizagem, sem a necessidade de um professor. Destacamos, ainda, que Tough e Knowles são influenciados por Cyril Houle, durante o doutoramento em educação de adultos, na Universidade de Chicago. Houle orienta Tough e Knowles na pesquisa sobre a autoaprendizagem e a autonomia dos aprendizes adultos.

Em 1978, Allen Tough é considerado pela Associação Americana de Educação de Adultos como um dos seis autores mais citados sobre a temática de educação de adultos, com Malcolm Knowles. Inclusive, o livro de Tough, *'The adult's learning projects'*, publicado em 1971, é considerado um dos 5 melhores livros sobre educação de adultos, em pesquisa realizada pela *Kellogg Foundation*, em 1989. Neste livro, Tough (1971) apresenta muitas ideias semelhantes às de Knowles, que também servem, posteriormente, como inspiração a diversos outros educadores de adultos.

⁵⁵ "cada ato de ensino deve ter embutido alguma provisão para ajudar o aluno a se tornar mais autodirigido"

⁵⁶ "Em seu sentido mais amplo, a aprendizagem autodirigida descreve um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, para diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formular metas de aprendizagem, identificar recursos humanos e materiais para aprender, escolher e implementar estratégias de aprendizagem adequadas e avaliação dos resultados da aprendizagem."

Martin Chamberlain, em sua tese de doutoramento, descreve as experiências de um programa para incentivar e validar a autonomia e a autoaprendizagem em universidades americanas. No final da década de 50, doze instituições de ensino superior, que ofertam cursos de pós-graduação nos Estados Unidos, fazem parte da pesquisa de Chamberlain. Ao coletar os dados e relatos dos educadores e aprendizes, essa nova modalidade proposta, de valorizar a autonomia e autoaprendizagem, é muito bem vista pelas partes envolvidas (Chamberlain, 1960).

Na década de 60, destacamos a Universidade da Georgia, a Escola de Adultos de Chicago e os colégios do Brooklin e de Goddard, que criam programas voltados para a autonomia dos aprendizes adultos (Tought, 1967). Nesta época, muitas instituições americanas voltam suas metodologias de ensino para a autoaprendizagem, ou, como alguns denominam, aprendizagem autodirigida, termo que se torna popular após o livro '*Self Directed Learning*', de Malcolm Knowles (1975). Tal obra, influencia muitos pensadores e instituições que surgem na década de 70 e 80, ao redor do mundo, aplicando os conceitos educacionais de Knowles.

Destacamos, ainda, a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*. Nesta obra, Freire (1996) defende que o educador deve considerar o aprendiz como autônomo e detentor de experiências que somam no processo de aprendizagem. Na visão freiriana, a curiosidade ingênua e crítica de cada indivíduo, deve ser explorada pelo educador e utilizada para envolvê-lo no processo educativo.

Assim como Sócrates em seus diálogos, Freire deixa claro que o educador não é o detentor do saber e o único a compartilhar saberes e experiências em sala de aula. De acordo com Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 27). Tanto no pensamento socrático, como no pensamento freiriano, o papel do educador é orientar os indivíduos para que conheçam seus propósitos e motivações, para que possam utilizar suas próprias experiências, histórias de vida, necessidades e interesses, de encontro aos novos saberes pretendidos.

Knowles (1970) e Freire (1996) defendem que o educador de adultos deve respeitar a curiosidade e inquietude de cada aprendiz, e, além disso, deve compreender e respeitar o ritmo de cada indivíduo adulto, assim como, a sua decisão de envolver-se ou não, naquilo que se propõe para o processo de aprendizagem. "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 1996, p. 35).

Ao tratar sobre o papel da experiência, outro pilar importante para a educação de adultos, Knowles (1970) afirma que a experiência acumulada pelo adulto, tanto na vida pessoal, como na vida profissional, oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos, portanto, ao

reconhecer a experiência do aluno como um recurso, o educador deve utilizar métodos ativos e experienciais, que relacionem o conteúdo ensinado com as histórias de vida do aprendiz.

De acordo com Cooke (1994), os adultos são moldados por suas experiências, que tendem a definir quem eles são, o que fizeram até então, e, o que estão buscando para suas vidas. Neste sentido, Knowles (1973) afirma que *“the implication of this fact for adult education is that in any situation in which the participants’ experiences are ignored or devalued, adults will perceive this as rejecting not only their experience, but rejecting themselves as persons”* (pp. 66-67).⁵⁷

Quando Knowles defende a autonomia dos aprendizes, assim como, defende a importância de identificar e explorar as experiências deles, não pensa num modelo inovador de educação de adultos, e sim, resgata as teorias e práticas educacionais que foram testadas e validadas em épocas anteriores, inclusive, durante a Antiguidade Grega por Sócrates, Platão e tantos outros.

Carl Rogers, que também influencia Knowles, defende a aprendizagem como algo experiencial, que ocorre na experiência vivenciada, envolvendo emoções, parte de um sistema baseado no ensino centrado no aluno, numa abordagem não-diretiva. A essa aprendizagem, Rogers (1969) dá o nome de Aprendizagem Significativa, pois, é auto iniciada, avaliada pelo próprio aprendiz e sua essência é a significação. Rogers diferencia-a da aprendizagem teórica, onde o aprendiz é instruído a fazer ou assimilar algo sem maior compreensão.

O pressuposto de Knowles sobre o papel da experiência é influenciado pela obra de Eduard Lindeman, ‘O Significado da Educação de Adultos’, e pelos conhecimentos partilhados durante o tempo que estiveram juntos na *National Youth Administration* e na *American Association for Adult Education*. Inspirado pelas teorias educacionais de Lindeman, Knowles passa a defender a importância da educação colaborativa e da partilha de experiências entre os adultos, através de uma atividade prática.

Outro pressuposto de Knowles é a prontidão para a aprendizagem, considerado pelo educador americano como um dos princípios básicos da educação de adultos, visto que o aprendiz adulto tem maior interesse naquilo que está relacionado com situações reais e que pode solucionar problemas de sua vida cotidiana. Portanto, Knowles (1973) acredita que o educador de adultos deve buscar conhecer as barreiras encontradas pelo aprendiz adulto e propor atividades e conteúdos que estejam relacionados com aquilo que o aluno considera útil e aplicável.

A prontidão para a aprendizagem está relacionada com aquilo que o indivíduo está em busca para sua vida pessoal ou profissional. Knowles (1973) apresenta alguns exemplos de pessoas que pretendem se tornar um pai melhor, um melhor cônjuge, uma enfermeira ou até mesmo um professor

⁵⁷ *“a implicação desse fato para a educação de adultos é que em qualquer situação em que as experiências dos participantes sejam ignoradas ou desvalorizadas, os adultos perceberão isso como rejeitando não apenas sua experiência, mas rejeitando a si mesmos como pessoas.”*

melhor. Os alunos adultos não aprendem por aprender, por ser um dever atribuído por outrem, portanto, é preciso que a educação faça sentido para cada um deles. A prontidão para a aprendizagem normalmente é despertada através de um contato prévio, com uma experiência ou por alguma curiosidade despertada fora do ambiente de ensino.

De acordo com Knowles (1970), a prontidão para a aprendizagem de uma criança difere da realidade do adulto, pois, respeitam um ritmo de aprendizagem padrão. *“For example, parents now generally accept the fact that they can’t teach a child to walk until he has mastered the art of crawling”* (pp. 45-46)⁵⁸. Quando a criança aprende a engatinhar, entendemos que o próximo passo é aprender a andar e assim por diante, portanto, a sua prontidão para a aprendizagem é desenvolvida por etapas.

Um indivíduo, na fase adulta, desenvolve diversos papéis na sociedade e cada um destes papéis influencia a prontidão para a aprendizagem, ou seja, a forma como estará disposto a receber um novo conhecimento. Segundo Knowles (1970), os papéis sociais são variados, portanto, um educador de adultos pode encontrar em sala de aula um *“worker, mate, parent, homemaker, son or daughter of aging parents, citizen, friend, organization member, religious affiliate, and user of leisure time”* (p. 46)⁵⁹, dentre vários outros.

For example, in a person’s role of worker, his first developmental task is to get a job. At that point he is ready to learn anything required to get a job [...] he is ready to learn the special skills it requires, the standards that are expected of him, and how to get along with his fellow workers. (Knowles, 1970, p. 46).⁶⁰

Malcolm Knowles, ao tratar do pressuposto sobre a prontidão para a aprendizagem, cita duas importantes obras de Robert Havighurst, educador americano, especialista em desenvolvimento humano e envelhecimento. São elas: *‘Adult education and adult needs’* (1956) e *‘Development tasks and education’* (1961). Nesta segunda obra, Havighurst (1961) afirma que de acordo com o período da fase adulta, cada indivíduo está disposto a aprender aquilo que está relacionado com seus papéis sociais e com as tarefas atribuídas a ele. O especialista em envelhecimento apresenta 3 períodos da

⁵⁸ *“Por exemplo, os pais agora geralmente aceitam o fato de que não podem ensinar uma criança a andar até que ela tenha dominado a arte de engatinhar.”*

⁵⁹ *“trabalhador, companheiro, pai, dona de casa, filho ou filha de pais idosos, cidadão, amigo, membro da organização, afiliado religioso e usuário dos tempos livres.”*

⁶⁰ *“Por exemplo, no papel de trabalhador, sua primeira tarefa de desenvolvimento é conseguir um emprego. Nesse ponto, ele está pronto para aprender qualquer coisa necessária para conseguir um emprego [...] ele está pronto para aprender as habilidades especiais que ele requer, os padrões que se esperam dele e como se dar bem com seus colegas de trabalho.”*

fase adulta: início da idade adulta (dos 18 aos 30 anos); meia-idade (dos 30 aos 55 anos); maturidade (após os 55 anos).

No primeiro período, o adulto está em busca de um companheiro, de começar uma família, criar filhos, gerir uma casa, ingressar numa profissão, assim como, assumir responsabilidade cívica e encontrar um grupo social. No segundo período, o indivíduo adulto está em busca de estabelecer um padrão de vida financeira, auxiliar os filhos adolescentes a se tornarem adultos felizes, desenvolver atividades de lazer, aceitar e se ajustar às mudanças fisiológicas da meia-idade, assim como, atingir a responsabilidade cívica e social. No período da maturidade, o indivíduo direciona suas buscas para os cuidados com a saúde, mais tempo com a família, em especial com os netos, prepara-se para a aposentadoria, assim como, procura afiliar-se a um grupo com pessoas de idade semelhante (Havighurst, 1961).

Pereira (2010) afirma que, na educação de adultos, “cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios” (p. 114), sendo assim, o educador deve respeitar cada uma destas características e realidades. Ainda, de acordo com Pereira (2010), alguns aspectos importantes para a aprendizagem são “a afetividade, a relação do indivíduo no grupo e, em consequência, os vínculos que ambas podem provocar entre os sujeitos envolvidos numa atividade, ao estabelecer uma real consciência da existência de si e do outro.” (p. 125).

Tal como defende Lengrand (1975), seja na educação formal ou na educação informal, cada indivíduo “*has its strengths and weaknesses, its advantages and defects, and in any event a specific content*” (p. 54)⁶¹. Sendo assim, cabe ao educador reconhecer e valorizar tais características individuais, para que todos os envolvidos se sintam parte do processo educacional. Neste sentido, além de identificar as características individuais dos alunos adultos e reconhecer a prontidão de cada um deles, o educador de adultos assume o papel de criar um ambiente colaborativo e de respeito mútuo, em que os aprendizes sejam reconhecidos pelos papéis que exercem na sociedade e recebam aquilo que estão buscando diante da aprendizagem.

Em relação à orientação para a aprendizagem, Knowles (1970) entende que as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a buscar a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, ou seja, um conhecimento ou habilidade que o aluno consiga utilizar em um curto prazo. Ao ser orientado para resolver um problema ou uma tarefa que seja útil e aplicável, ou que aperfeiçoe algum desempenho pessoal, o adulto valorizará aquilo que está sendo ensinado pelo educador.

⁶¹ “*tem pontos fortes e pontos fracos, vantagens e inconvenientes, e, de qualquer modo, um conteúdo específico*”

Neste sentido, Knowles (1970) afirma que na maioria das vezes, um aluno adulto participa da atividade educacional porque está enfrentando uma dificuldade ou inadequação para lidar com problemas atuais, portanto, busca orientação sobre como resolvê-los. Segundo Knowles (1973), na educação infantil, a perspectiva de tempo da aplicação do aprendizado é a longo prazo, não havendo a necessidade, por parte do educador, de orientar a criança sobre a aplicabilidade imediata.

Knowles valoriza as dúvidas de cada indivíduo, que estão totalmente relacionadas com algum momento particular de suas vidas. No mesmo exemplo, do adulto em busca de um emprego, Knowles (1970) destaca que surge a necessidade de ser orientado diante de novas perguntas: *“Where will I be working? With whom will I be working? What will be expected of me? How do people dress in this company? What is the time schedule? To whom can I go for help?”* (p. 47)⁶². Quando o educador valoriza tais questões internas, que variam de acordo com cada indivíduo, possibilita uma aprendizagem mais ativa e personalizada.

O último pressuposto de Knowles, a motivação para aprender, está intimamente relacionado com a necessidade de saber. Segundo Knowles (1984), quando o adulto identifica uma necessidade de aprendizagem e toma consciência de sua importância, a motivação será impulsionada pelo valor ou satisfação que será atribuído para a necessidade em questão.

Malcolm Knowles acredita que os adultos tendem a ficar mais motivados se percebem que o aprendizado irá trazer, de alguma forma, uma recompensa interna (Ferreira & Maclean, 2017). Na visão de Knowles, os estímulos internos são muito mais valorizados pelo aprendiz, do que aqueles estímulos externos, normalmente relacionados com o reconhecimento no trabalho, incentivo da família, papel na sociedade e demais cenários em que o adulto esteja inserido. Cooke (1994), ao escrever sobre as teorias de Knowles, afirma que

Children and adults may both be motivated by extrinsic factors such as a grade-point average or a job promotion, and these factors provide adults and children alike with a degree of status and privilege. However, the reward is relatively small when compared to the intrinsic satisfaction of self-esteem, life enrichment, and self-actualization. (Cooke, 1994, pp. 33-34).⁶³

⁶² *“Aonde vou trabalhar? Com quem trabalharei? O que será esperado de mim? Como as pessoas se vestem nesta empresa? Qual é o horário de trabalho? A quem posso pedir ajuda?”*

⁶³ *“Tanto crianças, quanto adultos, podem ser motivados por fatores extrínsecos, como uma média de pontos ou uma promoção profissional, e esses fatores proporcionam tanto a adultos quanto a crianças um grau de status e privilégio. Entretanto, a recompensa é relativamente pequena quando comparada à satisfação intrínseca de autoestima, enriquecimento da vida e autoatualização.”*

Segundo Vygotsky (1991), “motivos e incentivos são importantes em todas as fases de aprendizagem, e não somente em seu momento inicial” (p. 89). Neste sentido, a motivação pode ser combinada com métodos e ferramentas educacionais, durante todas as etapas da educação de adultos, dentro e fora da sala de aula, do início ao fim da formação, buscando reconhecer e valorizar os interesses de cada indivíduo aprendiz.

Tal como vimos nos demais pressupostos de Knowles, o educador de adultos precisa identificar e explorar os motivos que levam o aluno a estar envolvido no processo de aprendizagem (reconhecimento social, obtenção de um título, promoção no trabalho, autorrealização, dentre outros) e, uma das dificuldades é que normalmente os motivos são íntimos, portanto, nem sempre serão expostos sem um trabalho bem feito pelo educador. A motivação diante da aprendizagem significa que todo comportamento por parte do aprendiz, sempre tem uma causa (Maximiano, 2000), ou seja, existe uma causalidade interna ou externa, e cabe ao educador buscar conhecê-la.

Neste sentido, há forte conexão com o pensamento socrático de valorizar o indivíduo aprendiz, desde as suas necessidades, preconceitos e histórias de vida, assim como suas motivações internas. O papel do educador de adultos, neste modelo socrático, se inicia com a descoberta daqueles com quem está dialogando. Quando identifica o real motivo que leva o adulto a buscar um determinado conhecimento, o educador pode trabalhar com tal motivação para orientar o indivíduo até à aquisição de um novo saber.

Sócrates, ao utilizar analogias e metáforas, direciona-as para cada realidade. Nos diálogos platônicos, é possível perceber que Sócrates não utiliza a mesma metáfora em diálogos diferentes. Parece-nos que está sempre a buscar relações daquilo que diz, com aquilo que seus discípulos estão buscando. O pressuposto de Knowles segue neste sentido, de buscar compreender quem é o aprendiz e o porquê da sua busca por determinado conhecimento, seja ele um interesse intrínseco ou extrínseco.

O interesse é intrínseco quando correspondente a uma necessidade, tornando-se a manifestação de um motivo. Neste caso, o interesse é persistente e duradouro. O interesse extrínseco, não corresponde a uma verdadeira necessidade e não tem relação com a natureza da atividade solicitada, sendo superficial, momentâneo e passageiro. (Souza, 2018, p. 77).

Bergevin (1949) publica o livro '*A Philosophy of Adult Education*' e defende um conceito de educação voltada à motivação do indivíduo, respeitando os problemas, necessidades, interesses e experiências prévias. Além disso, Bergevin afirma que a educação de adultos deve atender "*the value systems, the corporate nature of society, personal responsibility and privilege, and the nature of the individual and the group*" (1949, p. 221).⁶⁴

Bergevin, ao seguir a mesma linha de pensamento de Lindeman (1926), Thorndike (1928), Sorenson (1938), Borinski (1954) e do próprio Knowles, se aproxima do pensamento socrático ao valorizar a individualidade e ao defender o processo educativo baseado naquilo que o aprendiz está buscando, permitindo ao educador explorar as motivações internas do aluno adulto.

⁶⁴ "*sistemas de valores, a natureza corporativa da sociedade, a responsabilidade e o privilégio pessoal, e a natureza do indivíduo e do grupo*"

CAPÍTULO VII – SÓCRATES E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE ADULTOS

Neste capítulo, conheceremos as diversas instituições de ensino, associações e institutos voltados para a formação de indivíduos adultos, assim como, os eventos internacionais que surgem no início do século XX, com o intuito de debater o tema 'educação de adultos'. Tais iniciativas se tornam centrais na investigação sobre o ressurgir do debate sobre novas formas de conduzir a educação de adultos. Neste sentido, nos importa investigar, no começo deste capítulo, de que forma o pensamento socrático influencia a educação contemporânea de adultos, tanto no contexto formal, nas escolas profissionalizantes e universidades, assim como, no ambiente informal, nas comunidades, nos contextos de trabalho e em outros cenários. No decorrer deste capítulo, a investigação nos apresentará quais são as principais iniciativas na área da educação de adultos que contribuem para que a sociedade entenda a importância da educação de adultos, assim como, quais são os eventos que impactam positivamente essa área da educação. Com ênfase ao evento promovido pela UNESCO, denominado CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, neste capítulo trataremos dos documentos que surgem através dos debates, análises e reflexões geradas em cada uma das edições deste evento. Ao fim deste capítulo pretendemos, ainda, relacionar os quatro pilares educacionais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos), que surgem através de comitês formados pela UNESCO, com o pensamento socrático, considerando o princípio de educação ao longo da vida, como sendo a diretriz desta conexão.

7.1 A influência do pensamento socrático na educação de adultos do séc. XX

As duas guerras mundiais, que acontecem no início do século XX, marcam tragicamente a história e se tornam, de algum modo, o acontecimento mais impulsionador do (re)surgir do debate sobre a educação de adultos, pois, é a partir delas que se assiste ao aparecimento de muitas associações e institutos, com intuito de defender e reestruturar este campo da educação. De acordo com Rosenstock (1924), "*nach einem Krieg wird das schulsystem immer überarbeitet*" (p. 13)⁶⁵, ou seja, sempre que um grande conflito se encerra, a educação é revisada e surgem novas propostas para recuperar as áreas impactadas.

Destacamos três países fundamentais para o impulsionamento da discussão e pesquisa sobre o tema. São eles: Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. Nestes países, é possível identificar diversas

⁶⁵ "*depois de uma guerra, o sistema escola é sempre revisado*"

ações educacionais, voltadas para trabalhadores, porém, com objetivo diferente da educação ofertada durante os séculos XVIII e XIX. Neste novo modelo, a instrução recebida pelos trabalhadores vai além da alfabetização e do desenvolvimento de capacidades através da educação formal, resgata-se, então, uma educação mais socrática, humanizada, voltada para as necessidades e interesses dos aprendizes.

Durante os primeiros anos do século XX, período que antecede a Primeira Guerra Mundial, é possível identificar diversas ações voltadas para a formação de trabalhadores. No ano de 1903, Albert Mansbridge, educador britânico, cria a WEA (*Workers' Educational Association*), com filiais na Nova Zelândia, Inglaterra, Escócia, Austrália e Canadá. Posteriormente, Mansbridge se torna um dos fundadores do Instituto Britânico de Educação de Adultos (*British Institute of Adult Education*) e um dos principais nomes na popularização do tema 'educação de adultos'.

Tanto o Instituto Britânico como a Associação de Trabalhadores do Reino Unido, defendem uma educação que unifique os conhecimentos teóricos com os práticos. Durante muitas décadas a educação de adultos é voltada somente para os conhecimentos práticos, aqueles que são úteis para o aumento da produção nas indústrias, portanto, até o início do século XX, pouco se trabalhava conceitos e teorias com os aprendizes adultos. Destacamos que, Albert Mansbridge cria uma biblioteca exclusiva para os trabalhadores da época (*National Central Library*), visto que a maior parte deles não possuía acesso aos ambientes acadêmicos.

Em 1906, diversas formações de adultos são organizadas por sindicatos de trabalhadores alemães. Em Frankfurt, por exemplo, é possível participar de aulas de Introdução à Economia Social, Contabilidade, Escrituração, Estatística, Direito de Marcas e Patentes, dentre outras. Outro exemplo é a Universidade de Münst, que oferece, de forma gratuita, um curso preparatório com a duração de seis semanas para os educadores que atuam nas formações de trabalhadores em todo o país germânico (Thompson, 1922).

Entre os anos de 1906 e 1910, são publicados boletins anuais, através do *United States Bureau of Education*, para divulgar ações educacionais nos Estados Unidos e ao redor do mundo. Em todas as edições destes boletins, é possível encontrar atividades formativas voltadas para a indústria e, também, aquelas que se voltam para as 'escolas de trabalhadores', como uma forma de preparar o indivíduo adulto para as situações do cotidiano, fora do ambiente de trabalho. Na edição de 1910, são apresentadas referências de pesquisas e práticas formativas para a formação de professores, bem como, eventos que acontecem no país para debater sobre a importância do ensino superior no desenvolvimento da sociedade.

Em 1911, educadores da Universidade de Oxford, em parceria com a *Stoke School of Mining*, organizam diversas atividades de formação para trabalhadores adultos, em pequenas comunidades de mineradores, próximas de Longton, na Inglaterra. O programa inicia com 200 alunos, em 10 centros de ensino e, durante os oito anos de duração, mais de 630 trabalhadores participam do *North Staffordshire Miners' Higher Education Movement*, (Cartwright, 1935).

A primeira década do século XX é marcada por muitas ações formativas para alunos adultos, principalmente para trabalhadores, não somente na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, mas também em diversos países que passam a entender a importância da educação destes indivíduos de forma continuada, ao longo de toda a vida. Além das formações voltadas para trabalhadores, muitas universidades e centros de ensino superior surgem ao redor do mundo.

No Brasil, surgem as Universidades do Amazonas (1909) e do Paraná (1912), e em Portugal, a Universidade do Porto (1911). Destacamos a criação das Universidades de Saratov, na Rússia (1909), Debrecen, na Hungria (1912), Rotterdam, na Holanda (1913) e em Frankfurt, na Alemanha (1914). De acordo com Ruegg (2004), nas quatro primeiras décadas do século XX, foram criadas mais de 100 universidades, somente no continente europeu.

Como vimos em capítulo anterior, durante o período de guerra (1914-1919), muitas ações que vinham sendo trabalhadas na área de educação de adultos são interrompidas, dando lugar a formações e pesquisas militares. Contudo, assim que a guerra finaliza, muitas nações sentem a necessidade de investir na educação de adultos, para capacitar as pessoas que iriam reconstruir as cidades, bem como, para recuperar o capital intelectual atingido pelos conflitos. De acordo com Alderman (1929)

Adult education came into general use in the United States soon after the World War. The shock of the war so aroused men and women that they began to look for a means to prevent such a calamity from ever happening again. (Alderman, 1929, p. 1).⁶⁶

Destacamos que, tal pensamento não é exclusividade dos americanos. Muitas outras nações entendem que, para reconstruir tudo aquilo que foi perdido, não somente em questão material, mas também em conhecimentos básicos que foram afetados, se torna necessário voltar a debater sobre a importância da educação de adultos. Neste debate, a primeira questão que surge é sobre o formato a

⁶⁶ "Educação de adultos entrou em uso nos Estados Unidos, logo após a Primeira Guerra Mundial. O choque da guerra despertou, nos homens e mulheres, a necessidade de começar a procurar um meio de impedir que tal calamidade voltasse a acontecer."

ser utilizado para educar os indivíduos adultos, visto que não havia, naquela altura, muitas referências de teorias e práticas educativas que possam ser fontes de inspiração para o surgir de novas metodologias educacionais.

Ainda neste debate sobre a educação de adultos no início do século XX, o pensamento socrático é novamente resgatado e se torna presente nas instituições de ensino europeias e americanas. Muitos deles, inclusive, recorrem à filosofia socrática, em busca de inspiração para desenvolver novos métodos de ensino, valorizando o autoconhecimento dos aprendizes, a partilha de experiências e os demais pilares socráticos.

Wilberding (2014), em seu livro *'Teach like Socrates'*, relata que muitos autores, neste início do século XX, pesquisam e debatem sobre o método socrático aplicado na educação de jovens e adultos. Charles McMurry e Frank McMurry (1903) debatem sobre o método de Sócrates no livro *'The Method of the Recitation'*. Os irmãos McMurry, educadores americanos, afirmam que Sócrates é a maior referência na forma de ensinar, pois, através do questionamento socrático, identifica-se o limite de aprendizagem de cada aluno, ao saber, de forma objetiva, até onde permanece o estado de espírito receptivo do indivíduo. Ou seja, através das perguntas bem formuladas, o educador identifica aquilo que o aprendiz está disposto, ou não, a aprender.

Neste sentido, McMurry e McMurry (1903) defendem que o educador precisa provocar em seus aprendizes, a descoberta daquilo que eles sabem e daquilo que eles julgam que sabem. Sócrates, assim o fazia e é considerado como um dos primeiros educadores a valorizar a interioridade de cada indivíduo. Ao utilizar a indagação, para questionar e gerar reflexão, Sócrates faz com que os indivíduos olhem para dentro de si e identifiquem as possíveis incertezas, e com isso, reconheçam suas próprias necessidades e interesses diante de um novo aprendizado.

It is a serious fault with people that they are not sufficiently aware of what they know, and of what they do not know. The limits between the two are so hidden that often, although they know little, they take it for granted that they know much. In consequence, they do not feel a need for instruction; or the feeling of need, if present, is not specific, and hence it is difficult to know where to begin. (McMurry & McMurry, 1903, p. 104).⁶⁷

⁶⁷ "É uma falha grave das pessoas não estarem suficientemente cientes do que sabem e do que não sabem. Os limites entre os dois são tão ocultos, que muitas vezes, embora saibam pouco, dão por certo que sabem muito. Como consequência, não sentem necessidade de instrução, ou o sentimento de necessidade, se presente, não é específico, portanto, é difícil saber por onde começar."

Ainda no início do século XX, outros autores e suas publicações merecem destaque: Samuel Hamilton (*The recitation*, 1906), George Herbert Betts (*How to teach religion*, 1910), Herman Harrell Horne (*Storytelling, questioning and studying*, 1916) e Samuel Chester Parker (*Methods of teaching in high schools*, 1920). Os autores em questão destacam a importância do método de Sócrates e, cada qual, direciona a aplicação do modelo de ensino socrático para suas respectivas realidades.

Diremos que a aplicação do modelo educacional socrático é plural e universal, serve para diferentes contextos. Seja na arte da recitação (Hamilton, 1906), na religião (Betts, 1910), nos conceitos e práticas da narrativa (Horne, 1916) ou na didática do ensino superior (Parker, 1920), o método socrático é facilmente aplicado e colhe bons frutos diante de qualquer aprendizagem. É através desta pluralidade, que o modelo socrático se torna frequente na educação de adultos do século XX e colabora para que o debate seja promovido por educadores de diferentes contextos educacionais.

A forma como Sócrates orienta seus aprendizes na Antiguidade Grega, incentiva a formação de muitos educadores de adultos e se torna um tema fortemente debatido no início do século XX. Entre os anos de 1926 e 1928, somente nos Estados Unidos, surgem trinta e quatro instituições de ensino que oferecem formações para professores de adultos, com uma abordagem educacional mais humanista, que valoriza a individualidade dos aprendizes e as suas necessidades (Alderman, 1929).

7.2 Associações de educação de adultos e os eventos internacionais

No final da segunda década do século XX, surgem diversas associações, institutos e comitês para incentivar a pesquisa sobre as teorias e práticas da educação de adultos e, com isso, muitos eventos internacionais são criados, bem como jornais e revistas específicas para debater e incentivar este tema. Com o término da Primeira Guerra Mundial, por necessidade de reconstrução das nações e, também, pela continuidade das boas práticas que vinham sendo aplicadas na educação dos trabalhadores, o número de eventos para debater sobre o tema é crescente. De pequenos eventos a congressos internacionais, a educação de adultos volta a ser debatida e ganha ainda maior proporção.

No ano de 1916 é criada a *AFT - American Federation of Teachers*, e, em 1919, surge a *WAAE (World Association for Adult Education)*, organização já mencionada nesta investigação, que dura até à eclosão da Segunda Guerra Mundial e se torna muito importante para o debate da educação de adultos no início do século XX (Sullivan, 1989). Através de Albert Mansbridge, primeiro presidente da WAAE, são realizadas diversas conferências, que reúnem educadores e pensadores da época. Ainda, através dos esforços de Mansbridge, surge o *Journal of The World Association for Adult Education*.

Através deste jornal, a WAAE publica boletins periódicos sobre a realidade da educação de adultos em diversos países: Espanha, (1920), China (1921); Austrália (1924); Suíça (1924); Japão (1926); Rússia (1929); Bélgica (1931), dentre outros. Nestas publicações, são divulgadas diversas experiências ao redor do mundo, como contributo aos conceitos e práticas na educação de adultos.

De acordo com o boletim n.º 38 da WAAE, uma conferência internacional de educação de adultos acontece em Oberhof, na Alemanha, no ano de 1928, e, no ano seguinte, uma nova conferência em Cambridge, na Inglaterra. Neste segundo evento, estiveram reunidos cerca de 300 participantes, de 33 nacionalidades, e um dos temas centrais é a conceitualização da educação de adultos (Harris, 1980).

Em 1921 acontece a Primeira Conferência Nacional sobre a educação de trabalhadores nos Estados Unidos, e através de um relatório com 144 páginas, são divulgadas diversas ações educacionais para a formação de adultos, utilizando novas práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com a organização americana *Workers' Education Bureau of America*, responsável por organizar a conferência, mais de 60 atividades educacionais para trabalhadores são realizadas no inverno de 1921.

Em 1922, surge o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual (*ICIC - International Committee on Intellectual Cooperation*), criado em Genebra. O Comitê, também conhecido como '*League of Nations Committee on Intellectual Cooperation*', é responsável por promover muitos debates entre cientistas, pesquisadores, filósofos, professores e demais intelectuais, e um dos temas recorrentes é a educação de adultos. Dentre os principais membros do Comitê Internacional de Cooperação Intelectual estão Albert Einstein, Henri Bergson e Gilbert Murray, este último, estudioso da cultura ateniense e da antiguidade grega, em geral (Laqua, 2011).

Em 1924 e 1925 diversos eventos regionais acontecem nos Estados Unidos para tratar o tema da educação de adultos, sendo a maioria deles incentivados pela Fundação Carnegie. Uma conferência regional acontece em Katonah, em fevereiro de 1924, organizada pela *Brookwood Labor College*, voltada para professores que atuam com a educação de trabalhadores. Neste evento, o tema principal é a técnica de ensinar em sala de aula os alunos adultos (Davis & Stewart, 1926).

Em 1926, é fundada a *American Association for Adult Education (AAAE)*, já mencionada nesta investigação, que, posteriormente, se torna a *American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)*. Neste mesmo ano, a *Workers' Education Bureau of America* informa que mais de 40.000 trabalhadores participam de formações nos Estados Unidos, em mais de 300 centros industriais. Com

o aumento do número de adultos que participam dos programas educacionais, surge a necessidade de avaliar a efetividade das metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas nestas formações.

Na mesma época, a Universidade de Oxford cria um centro de educação continuada, na Rewley House, espaço que recebe diversas atividades voltadas para a educação de adultos, inclusive, uma biblioteca construída especificamente para o tema (Goldman, 1995). A Inglaterra também se torna um centro de debate sobre a educação de adultos, através de diversos institutos e associações.

Entre 1929 e 1948, o *Jornal da Educação de Adultos (Journal of Adult Education)*, publicado pela Associação Americana de Educação de Adultos (AAAE), lança uma série de artigos que contam histórias de professores que educam adultos e obtêm sucesso em suas atividades. Com isso, muitos conceitos e práticas passam a serem discutidas nos Estados Unidos e em outros diversos países.

Nesta época, surgem diversos autores que escrevem sobre as teorias e práticas da educação de adultos, como Lawrence P. Jacks (*Manchester College*), Charles R. Mann (*American Council on Education*), James E. Russel (*Teachers College, Columbia University*), Robert D. Leigh (*Bennington College*), Ruth Merton (*Education Department of YWCA*), Anne E. Jackson (*University of California*) e Harold Fields (*Evening Schools*).

Nas décadas de 30 e 40, diversos educadores americanos escrevem sobre a educação de adultos e aprendizagem continuada, o que incentiva ainda mais o debate sobre o tema. Edward Thorndike, psicólogo americano, publica três obras com ideias e conceitos sobre a educação e aprendizagem de adultos: *Adult Learning (1928)*, *Human Learning (1931)* e *Adult Interests (1936)*. Herbert Sorenson, também psicólogo e com ideias semelhantes à de Thorndike, publica *Adult Abilities (1938)*.

A partir da década de 50, muitas associações e institutos surgem para debater e pesquisar o tema 'educação de adultos'. *AEA - Adult Education Association (1951, Estados Unidos)*, *EAEA - European Association for the Education of Adults (1953, Holanda)*, *DIE - Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (1957, Alemanha)*, *Australian Association of Adult Education (1960, Austrália)*, *Institute of Adult Education (1960, Tanzânia)*, *Institute of Adult Education in Helsinki (1961, Finlândia)*, *Irish National Adult Learning Organisation (1969, Irlanda)*, dentre outros.

Ainda nos Estados Unidos, são criados alguns programas nacionais de formação como, por exemplo, *ASTD - Association for Talent Development (1943)*, voltado para a formação industrial; *G.I Bill of Rights (1944)*, com o objetivo de levar os veteranos de guerra de volta para a escola; e *National Training Laboratories (1947)*, voltado para pesquisas sobre comportamento humano.

Anos depois, foram criadas leis de incentivo à formação profissional, como *Manpower Development and Training Act* (1962) e *Economic Opportunity Act* (1964). Outras associações americanas de educação de adultos foram criadas durante o século XX, como *ACHE - Association for Continuing Higher Education* (1973) e *AAACE - American Association for Adult and Continuing Education* (1982).

Na Alemanha, durante a década de 1950, muito por influência da *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung*, surgem diversas discussões sobre a teoria da educação de adultos, e pensadores como Fritz Borinski conceituam formas de educar a população adulta alemã para um rápido desenvolvimento da sociedade, em função da necessidade de reconstrução do país, após a Segunda Guerra Mundial.

Nos conceitos de Borinski (1954), a educação deve ser voltada para as necessidades, dificuldades e experiências pessoais dos aprendizes adultos, ajudando-os a lidar com os problemas da vida, o que facilitaria o entendimento e a fixação de um novo saber.

Destacamos outros educadores alemães (Franz Pöggeler, Wilhelm Flitner, Oskar Negt e Horst Siebert), que seguem um pensamento bem próximo da educação socrática, valorizando as necessidades dos indivíduos, as motivações internas, as experiências e histórias de vida. Flitner (1950) publica contra os métodos educacionais tradicionais e sugere uma educação mais humanizada. Negt (1968) escreve sobre a educação orientada para a experiência do aprendiz. Pöggeler (1965) enfatiza a importância de relacionar a aprendizagem com o contexto em que o aluno está inserido. Siebert (1979) defende o aprender uns com os outros, incentivando uma aprendizagem mais colaborativa.

Como vimos, Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra se tornam centros importantes para o debate sobre a educação de adultos no século XX, porém, como já destacado, diversos outros países passam a valorizar a formação do indivíduo adulto, tema ao qual nos três séculos anteriores não foi dada a devida importância.

Laura A. Thompson, bibliotecária do Departamento de Trabalho dos Estados Unidos (*U.S. Department of Labor*), publica, em 1922, uma lista com referências de trabalhos na área de educação de adultos em diversos países. São mencionados centenas de artigos e livros publicados nos Estados Unidos, Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Espanha, França, Itália, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido e Suécia.

Abaixo listamos os principais institutos e associações, ao redor do mundo, que impactaram positivamente a história da educação de adultos no século XX:

Fundação	Sigla	Nome da Associação/Instituto	Local
1903	WEA	Workers' Educational Association	Inglaterra
1916	AFT	American Federation of Teachers	Estados Unidos
1919	IIE	International Institute of Education	Estados Unidos
1919	WAAE	World Association for Adult Education	Inglaterra
1921	WEB	Workers' Education Bureau of America	Estados Unidos
1922	ICIC	International Committee on Intellectual Cooperation	Suíça (sede)
1924	AEA	Adult Education Association	Estados Unidos
1925	IBE	International Bureau of Education	Suíça (sede)
1926	AAAE	American Association for Adult Education	Estados Unidos
1943	ASTD	Association for Talent Development	Estados Unidos
1952	UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning	Alemanha (sede)
1953	EAEA	European Association for the Education of Adults	Holanda (sede)
1957	DIE	Deutsche Institut für Erwachsenenbildung	Alemanha
1960	AAAE	Australian Association of Adult Education	Austrália
1960	IAE	Institute of Adult Education	Tanzânia
1961	HELAO	Institute of Adult Education in Helsinki	Finlândia
1969	INA	Irish National Adult Learning Organisation	Irlanda
1972	ICAE	International Council for Adult Education	Canadá (sede)
1973	ACHE	Association for Continuing Higher Education	Estados Unidos
1982	AAACE	American Association for Adult and Continuing Education	Estados Unidos

Tabela 3 - Lista de Associações e Institutos de Educação de Adultos

7.3 CONFITEA

O Comitê Internacional de Cooperação Intelectual (*ICIC - International Committee on Intellectual Cooperation*) encerra suas atividades na década de 40, no final da Segunda Guerra Mundial, e passa a denominar-se Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, órgão que se torna essencial no debate sobre a importância da educação de adultos para o século XX, principalmente com a realização da CONFITEA - Conferência Internacional

de Educação de Adultos. Até o momento desta investigação, foram realizadas 6 edições da CONFITEA. São elas:

Edição	Local	Data do Evento
I	Elsinore, Dinamarca	19 a 25 de junho de 1949
II	Montreal, Canadá	22 de agosto a 2 de setembro de 1960
III	Tóquio, Japão	25 de julho a 7 de agosto de 1972
IV	Paris, França	19 a 29 de março de 1985
V	Hamburgo, Alemanha	14 a 18 de julho de 1997
VI	Belém, Brasil	1 a 4 de dezembro de 2009

Tabela 4 - Edições da CONFITEA

A história das conferências internacionais da UNESCO, para promover a educação de adultos, evidencia as mudanças de percepção sobre a educação de adultos, desde a alfabetização até à educação ao longo da vida (UNESCO, 2012). Nestes eventos, diversos países, membros da UNESCO, apresentam os desenvolvimentos locais no campo da educação de adultos, bem como, debatem e promovem as diretrizes para sua promoção ao nível global. Além dos representantes dos países membros da UNESCO, participam nestas conferências, diversas organizações intergovernamentais e não governamentais, bem como, representantes da sociedade civil, de instituições de pesquisa e do setor privado.

O tema 'educação de adultos' se torna centro de diversas discussões importantes sobre como (re)construir uma nação melhor, principalmente em momento pós-guerra. Na primeira edição da CONFITEA, que acontece em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, são debatidos inúmeros temas relacionados à formação formal e informal do indivíduo, através de quatro comissões. A primeira delas tratou da discussão sobre o conteúdo, aquilo que é ensinado ao adulto, e sobre a relevância daquilo que se aprende para a vida do indivíduo.

Adult education has the task of satisfying the needs and aspirations of adults in all their diversity [...] nothing can oblige an adult to follow an evening course if he is not drawn to it by a powerful impulse — intellectual, social, or artistic. (UNESCO, 1949, p. 4).⁶⁸

⁶⁸ a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos em toda a sua diversidade [...] nada pode obrigar um adulto a frequentar um curso noturno se não for atraído por um impulso poderoso - intelectual, social ou artístico.

Outra comissão trata do papel das instituições na educação dos adultos. É reconhecida a importância da iniciativa privada na educação de adultos, porém, enfatizada também a responsabilidade do Estado. Nesta primeira conferência, discute-se a importância da educação de adultos para a sociedade, a qual, não deve ser exclusividade de alguns.

In dealing with the role of universities, a large number of delegates tended to regard them solely as places of higher learning reserved for a minority of students and research workers. This view was considerably modified in the light of English, American and Canadian contributions, where the university plays an important part in the education of the general public. (UNESCO, 1949, p. 5).⁶⁹

As outras duas comissões, tratam dos métodos e técnicas utilizados para a educação de adultos e os meios para estabelecer melhor colaboração internacional permanente sobre o tema. São apresentados alguns métodos aplicados em instituições ao redor do mundo. Como referência, as comissões debatem sobre os métodos educacionais da *Folk High Schools* (1844, Dinamarca) e *People's Colleges* (1948, Irlanda). Também é apresentada e debatida a metodologia de um curso de formação de adultos na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos (UNESCO, 2012).

Destas duas comissões, resulta um debate sobre a necessidade de elaborar um manual internacional sobre a educação de adultos, algo que gera muita discussão nas conferências posteriores, por entender que a educação de adultos não é uma só, portanto, dificilmente será pré-estabelecida, ou engessada em alguns tópicos e diretrizes.

All adult educators face much the same problems in drawing up their programmes. The only differences between them are of degree rather than of kind. All people, whether they have received schooling or not, have to deal with professional, civic, socio-economic, cultural and other questions. (UNESCO, 1949, p. 15).⁷⁰

Em Elsinore, entende-se que a educação de adultos acontece em diferentes contextos, com objetivos e ideais distintos, seja alfabetização, orientação profissional, ensino superior, cursos

⁶⁹ Ao lidar com o papel das universidades, um grande número de delegados tendeu a considerá-las apenas como locais de ensino superior reservados para uma minoria de estudantes e pesquisadores. Essa visão foi consideravelmente modificada à luz das contribuições inglesas, americanas e canadenses, onde a universidade desempenha um papel importante na educação do público em geral.

⁷⁰ Todos os educadores de adultos enfrentam os mesmos problemas na elaboração de seus programas. As únicas diferenças entre eles são de grau e não de espécie. Todas as pessoas, quer tenham recebido instrução escolar ou não, têm de lidar com questões profissionais e cívicas, socioeconômicas, culturais e outras

preparatórios e de reciclagem, dentre outros. De acordo com o relatório apresentado pela UNESCO (1949), *“one country the main question maybe the training of industrial and labour personnel; in another it maybe to teach a more or less illiterate population to read and write”* (p. 7).⁷¹

Neste sentido, de acordo com o presidente desta primeira conferência, John Novrup, *“from a historical point of view it was not possible to speak of common aims and ideals; they differed from century to century, from country to country”* (UNESCO, 1949, p. 8)⁷². Devemos entender que, nesta época, em período pós-guerra e de alta industrialização, muitos países voltam suas atividades e debates educacionais para a reconstrução de um modelo de ensino-aprendizagem, voltado para o trabalho, prático e eficaz, o que se torna o propósito de muitas associações e institutos de educação de adultos.

No relatório final sobre a conferência de Elsinore, identificamos que a educação de adultos, nesta época, passa a obter a atenção de diversos países, que descubrem a sua importância para a sociedade. Mark Starr, representante dos Estados Unidos, afirma que *“the primary task of adult education now is to shift from class struggle to cooperation in solving the problems of today”*⁷³, enquanto, Noah Barou, vice-presidente do *World Jewish Congress*, acrescenta que a educação de adultos poderá *“lessen the tensions between nations and races; fight against social atomization; give new life to democracy”* (UNESCO, 1949, p. 9).⁷⁴

Destacamos que Sócrates é citado por Gunnar Hirdman, representante da Suécia, durante seu discurso na I CONFINTEA. O educador sueco afirma que *“the lives of Socrates and Abraham Lincoln are the best examples we have of this form of educational process, the development of free men by their own efforts, unhampered by the intervention of a teacher”* (UNESCO, 1949, p. 9)⁷⁵. Hirdman é autor de ‘A arte da conversa’ (1940), ‘A ideia do humanismo’ (1942) e ‘Os paradoxos do nosso esforço educacional’ (1952).

Ainda de acordo com este relatório (UNESCO, 1949), Fritz Wartenweiler, representante da Suíça, defende que *“the aim of adult education should be to make life happier, simpler and more active”* (p. 10)⁷⁶ e Edward Annand Corbett, representante do Canadá, afirma que a educação de adultos

⁷¹ *“num país, a questão principal pode ser a formação industrial e trabalhista; em outro, pode ser ensinar uma população mais ou menos analfabeta a ler e escrever”*

⁷² *“de um ponto de vista histórico, não é possível falar de objetivos e ideais, eles diferem de século para século, de país para país”*

⁷³ *“a principal tarefa da educação de adultos é mudar a luta de classes para a cooperação na solução dos problemas atuais”*

⁷⁴ *“diminuir as tensões entre nações e raças; luta contra a atomização social; dar nova vida à democracia”*

⁷⁵ *“as vidas de Sócrates e Abraham Lincoln são os melhores exemplos que temos dessa forma de processo educacional e desenvolvimento do homem, livres pelos seus próprios esforços, sem a intervenção de um professor”*

⁷⁶ *“o objetivo da educação de adultos seria uma vida mais feliz, mais simples e mais ativa”*

em seu país *“is based on the curiosity and the desire for knowledge”* (p. 11)⁷⁷. Há um consenso entre os participantes desta conferência que

[...] the task of adult education to provide individuals with the knowledge essential for the performance of their economic, social and political functions and specially to enable them, through participation in the life of their communities, to live a fuller and more harmonious life. (UNESCO, 1949, p. 12)⁷⁸

Em 1952, três anos após a primeira conferência, é criado, o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning*) e, em 1953, surge a Associação Europeia de Educação de Adultos. Ambas as organizações são fundamentais para o debate sobre a importância da educação de adultos, permitindo que novas propostas sejam idealizadas por educadores e demais associações criadas para este tema. Na década de 50 surgem leis e decretos em diversos países que favorecem a implementação de projetos educacionais voltados para o público adulto.

É importante ressaltar que, da primeira conferência (Elsinore, 1949) para a segunda conferência (Montreal, 1960), o número de países participantes dobrou, de 25 para 51 países. Isso demonstra o nível de reconhecimento e a importância que a educação de adultos desperta ao nível global. Destacamos, ainda, que a edição de Montreal, no Canadá, leva como título do evento ‘A Educação de Adultos em um Mundo em Mudança’. Nas palavras de Joachim Knoll (2009), “a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela” (p. 32).

Over the past few years, the problem of adult education had assumed a new importance, owing to the technological and scientific advances that had taken place and to the fact that many countries had attained political independence. Educators and more particularly those concerned with the education of adults, were therefore confronted with ever-increasing responsibilities. (UNESCO, 1963, p. 8).⁷⁹

⁷⁷ *“baseada na curiosidade e desejo pelo conhecimento”*

⁷⁸ *“a tarefa da educação de adultos é fornecer aos indivíduos o conhecimento essencial para o desempenho de suas funções econômicas, sociais e políticas e, principalmente, capacitá-los, através da participação na vida de suas comunidades, a viver uma vida mais plena e harmoniosa”*

⁷⁹ *Nos últimos anos, o problema da educação de adultos assumiu nova importância, devido aos avanços tecnológicos e científicos ocorridos e ao fato de muitos países terem alcançado independência política. Os educadores, e mais particularmente aqueles preocupados com a educação de adultos, foram, portanto, confrontados com responsabilidades cada vez maiores.*

O relatório publicado pela UNESCO, três anos após a segunda conferência, enfatiza a necessidade de reconhecer a motivação do indivíduo.

This is an extremely important principle in adult education. The aim is to instruct the adult with his own active participation. This method is based on an awareness of the responsibility of the individual and the group with regard to specific tasks. (1963, p. 16).⁸⁰

É debatido, nesta conferência, que para criar um contexto de educação cooperativa, o educador deve atuar como um cientista social e psicólogo na educação de adultos. Neste sentido, entende-se que aqueles que pretendem se tornar especialistas em educação de adultos, “*should have at their disposal an effective system of information on the initial results of economic, sociological, psychological and educational studies likely to help them in defining the needs, aspirations, aims, programmes, methods and general machinery of adult education*” (UNESCO, 1963, p. 28).⁸¹

Muitas propostas de mudanças para a educação de adultos, tanto na questão teórica, como na questão prática, são debatidas nesta segunda conferência:

The most important recent changes which affect adult education in all countries, although not necessarily in the same way and to the same degree, are: (1) Technological developments; (2) The consequent weakening, or even disappearance, of traditional cultures, especially in developing countries suddenly exposed to urbanization and industrialization; (3) The changing position of women in society, and of the family as an institution; (4) The force of nationalism, the emergence of new national States [...]; (5) The emergence of large power blocs, the political division of much of the world [...]; (6) In spite of this political division, technological, economic, social and cultural developments have emphasized the essential unity of mankind, and the increased interdependence of the countries of the world [...]; (7) The rapid and accelerating growth of population in great areas of

⁸⁰ Este é um princípio extremamente importante na educação de adultos. O objetivo é instruir o adulto com sua própria participação ativa. Este método é baseado na consciência da responsabilidade do indivíduo e do grupo em relação a tarefas específicas.

⁸¹ “devem ter à sua disposição um sistema eficaz de informação sobre os resultados iniciais dos estudos econômicos, sociológicos, psicológicos e educacionais que possam ajudá-los a definir as necessidades, aspirações, objetivos, programas, métodos e mecanismo geral da educação de adultos”

the world, the consequent increased proportion of young people and the increased importance of their part in the community. (UNESCO, 1963, p. 12).⁸²

Na II CONFINTEA, se discute que a educação de adultos não deve ser um complemento curricular, e sim, sistematizado como a educação de crianças e dos adolescentes.

The Conference recommends that it be declared as a fundamental principle of this Conference that Adult Education is an integral and organic part of every national system of education, and that it should therefore receive within the system the attention and economic resources which this status justifies, in proportion to the necessities of each country. (UNESCO, 1963, p. 29).⁸³

Em Montreal também são criadas comissões para debater temas específicos. Desta vez, são estruturados três comitês: (1) papel e conteúdo da educação de adultos; (2) formas e métodos da educação de adultos; (3) estrutura e organização da educação de adultos. Este último, dá continuidade ao debate da primeira conferência. Dentre os principais subtemas estão: (a) vocação, ocupação e desenvolvimento da personalidade; (b) cursos de período integral; (c) liderança; (d) mídias de audiovisuais como instrumentos de educação; (e) mobilização de recursos educacionais; (f) ciências sociais e pesquisa psicológica; (g) férias, visitas de estudos e oportunidades de viagens para trabalhadores.

De acordo com Melo e Silva (2017), “a gama de temáticas aponta o interesse da organização em mapear os esforços governamentais entendendo a educação de jovens e adultos de forma ampliada” (p. 136). De fato, a CONFINTEA se torna um evento que promove a educação de adultos a nível global e possibilita o debate sobre sua real importância para a sociedade. Se do século XVII ao século XIX, a educação de adultos perde sua relevância fora dos limites da universidade, a UNESCO colabora para que no século XX a educação de adultos se torne novamente importante e seja debatida em diversos contextos, inclusive, no ambiente acadêmico.

⁸² *As mudanças recentes mais importantes que afetam a educação de adultos em todos os países, embora não necessariamente da mesma forma e no mesmo grau, são: (1) Desenvolvimento tecnológicos; (2) O conseqüente enfraquecimento, ou mesmo o desaparecimento, das culturas tradicionais, especialmente nos países em desenvolvimento repentinamente expostos à urbanização e industrialização; (3) A mudança de posição da mulher na sociedade e da família como instituição; (4) A força do nacionalismo, o surgimento de novos Estados nacionais [...]; (5) O surgimento de grandes blocos de poder, a divisão política de grande parte do mundo [...]; (6) Apesar desta divisão política, os desenvolvimentos tecnológicos, econômicos, sociais e culturais têm enfatizado a unidade essencial da humanidade e a crescente interdependência dos países do mundo [...]; (7) O crescimento rápido e acelerado da população em grandes áreas do mundo, o conseqüente aumento da proporção de jovens e a crescente importância de sua parte na comunidade*

⁸³ *A Conferência recomenda que seja declarado, como princípio fundamental desta Conferência, que a educação de adultos é parte integrante e orgânica de todo sistema nacional de educação e que deve, portanto, receber, dentro do sistema, a atenção e os recursos econômicos que esse status justifica, proporcional às necessidades de cada país.*

Seguindo a cronologia, a III CONFINTEA (Tóquio, 1972) é marcada pelo grande número de participantes (83 países). De acordo com Kidd (1974), um dos debates promovidos, e de enorme relevância, é a mediação entre a prática da educação de adultos e a pesquisa acadêmica. Com isso, muitas universidades passam a entender a importância da pesquisa sobre a educação de adultos, surgindo então, departamentos específicos para promover a área.

Um número notável de instituições e departamentos universitários de educação de adultos foram criados nos anos sessenta. A educação de adultos também começou a surgir como uma disciplina separada. Experiências e pesquisas em educação de adultos estavam sendo realizadas. Muitas universidades passaram a oferecer cursos de graduação, diplomação e habilitação em educação de adultos. (UNESCO, 2012, p. 153).

De acordo com o relatório final da terceira conferência, apresentado pela UNESCO em outubro de 1972, parte dos temas debatidos são voltados para o ensino e aprendizagem nas universidades e nos centros de formação profissional. Destacamos alguns temas apresentados pelas comissões: formas de pesquisas, métodos de ensino em grupos, materiais de leitura, aprendizagem autônoma, planejamento de programas educacionais e seleção de conteúdo.

A relação da universidade com a educação não formal, feita fora do ambiente acadêmico, é um tema muito abordado nesta terceira conferência. Outro tema semelhante, de considerável relevância, é a educação de adultos vista como um processo de mudança social, utilizada como uma ferramenta de preparação para mudanças na sociedade.

The Conference drew attention to the constant interaction between education and society. Social and economic policy determined the nature of the educational system which, in its turn, affected social change. New educational goals could not be reached by educational means alone. They necessitated changes outside the educational system in society at large. At the same time, a changing society 'presupposed a responsive and flexible system of education. (UNESCO, 1972, p. 13).⁸⁴

⁸⁴ A Conferência chamou a atenção para a constante interação entre educação e sociedade. A política social e econômica determina a natureza do sistema educacional que, por sua vez, afeta a mudança social. Novas metas educacionais não podem ser alcançadas por meios educacionais apenas. Elas exigem

A universidade, que perde sua relevância em período de guerras e conflitos, agora passa a ser reconhecida como fundamental para a promoção da educação de adultos. De acordo com o relatório publicado pela UNESCO (1972), *“the role of the universities in adult education should be widened”* (p. 18).⁸⁵ Tal amplitude é no sentido de *“reappraise their relationship with society. They should to a greater extent serve also adults without a formal education and should merge more with the community as a whole”* (p. 14).⁸⁶

Um tema pouco abordado nas conferências anteriores, mas com destaque em Tóquio, relaciona-se com as características e qualidades do educador de adultos. Em uma das discussões, promovida pelo comitê responsável, compreende-se que *“above all, an ability to feel empathy with people was often more important than the mere ability to plan courses and to use up-to-date aids and equipment”* (UNESCO, 1972, p. 34)⁸⁷, portanto, é preciso desenvolver *“the ability to analyse the particular social circumstances in which they were working in order to create the right learning environment for participants”* (idem)⁸⁸. Neste sentido, as comissões defendem que os esforços futuros devem ser direcionados para a preparação profissional dos educadores de adultos.

Several delegates confirmed that many teachers in the formal system of education had proved to be unsuitable teachers of adults or organizers of programmes for adults. In view of the increasing acceptance of the idea of lifelong learning it was essential for this situation to be altered. Adult education should be treated as a subject in the syllabus of teacher-training courses. Their curricula should include such topics as the psychology of the adult learner, community problems and teaching methods and techniques. (UNESCO, 1972, p. 35).⁸⁹

Em Tóquio, as delegações compreendem que *“adult education was both an educational process and a process of social change”* (UNESCO, 1972, p. 37)⁹⁰. Neste sentido, muitos subtemas

mudanças fora do sistema educacional, na sociedade em geral. Ao mesmo tempo, uma sociedade em mudança pressupõe um sistema ágil e flexível de educação

⁸⁵ *“o papel das universidades na educação de adultos deve ser ampliado”*

⁸⁶ *“reavaliar sua relação com a sociedade. Devem, em maior medida, atender também adultos sem educação formal e devem se integrar mais à comunidade como um todo”*

⁸⁷ *“acima de tudo, a capacidade de ser empático com as pessoas é, frequentemente, mais importante do que a mera capacidade de planejar cursos e usar recursos e equipamentos atualizados”*

⁸⁸ *“a capacidade de analisar as circunstâncias sociais particulares nas quais estavam trabalhando, a fim de criar o ambiente de aprendizagem certo para os participantes”*

⁸⁹ *Várias delegações confirmaram que muitos professores do sistema formal de ensino haviam se mostrado professores inadequados para adultos. Tendo em vista a crescente aceitação da ideia de aprendizagem ao longo da vida, era essencial que essa situação fosse alterada. A educação de adultos deve ser tratada como um assunto no currículo dos cursos de formação de professores. Seus currículos devem incluir tópicos como a psicologia do aluno adulto, problemas da comunidade e métodos e técnicas de ensino.*

⁹⁰ *“educação para adultos foi tanto um processo educacional quanto um processo de mudança social”*

apresentados pelas comissões são voltados para a vertente social. São tratados temas como legislação, financiamento, cooperação internacional, diversidade, inclusão de minoria nas universidades, dentre outros assuntos.

Ainda em Tóquio, aparece o tema 'educação ao longo da vida', influenciado pelo relatório de Edgar Faure, 'Aprender a Ser', publicado pela UNESCO naquele mesmo ano. Neste relatório, conhecido também como Relatório Faure, destaca-se que a educação e a aprendizagem envolvem toda a vida de uma pessoa, portanto, os sistemas educacionais devem ser revisados e repensados, de forma a atingir todos os campos da educação em uma sociedade, desde a questão social, econômica, política, dentre outras (UNESCO, 1972).

Destacamos que, dois anos antes, em 1970, uma publicação feita pelo *Conseil de L'Europe*, intitulada '*Éducation Permanente*', apresenta um conceito de educação ao longo da vida. De acordo com a publicação, é um "sistema compreensivo, coerente e integrado que procura responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo na medida das suas capacidades" (Simões, 1979, p. 46).

É o início de um debate importante que se estende para a IV CONFITEA, realizada em Paris, no ano de 1985. Enquanto muitas delegações apresentam temas e pesquisas voltadas para novos métodos de ensino, outras delegações defendem que a educação de adultos está além do ambiente acadêmico e da formação profissional, ela deve ser permanente, ao longo da vida, portanto, acontece em diversos contextos informais.

No início desta quarta conferência, o director-geral da UNESCO, Amadou-Mahtar M'Bow, apresenta a seguinte questão: "*what is the place of adult education today in the overall educational activity of any given society, and how can it contribute to the progress of that society?*" (UNESCO, 1985 p. 6).⁹¹ Ainda na IV CONFITEA, debate-se que "*adult education had come to be recognized as necessary for everyone and as a fundamental aspect of the right to education, which was as vital to individual self-fulfillment as to social development and progress*" (UNESCO, 1985 p. 11).⁹²

Diremos que, na IV CONFITEA, um dos temas mais debatidos é que a educação não deve limitar-se ao período da escolaridade, e sim, deve ser garantida por toda a vida, em diferentes contextos e situações, e que, a educação de adultos pode, e deve, contribuir para a sociedade, além da formação profissional e acadêmica, pois se entende que o adulto aprende constantemente em seu cotidiano.

⁹¹ "*qual é o lugar da educação de adultos atualmente na atividade educacional de qualquer sociedade e como ela pode contribuir para o seu progresso?*"

⁹² "*educação de adultos veio a ser reconhecida como necessária para todos e como um aspecto fundamental do direito à educação, tão vital para a autorrealização individual quanto para o desenvolvimento e o progresso social*"

Os debates promovidos neste evento, levam os participantes a refletirem sobre como o adulto aprende durante a vida, a quantidade de informações e conhecimentos adquiridos fora da sala de aula, bem como, de que forma garantir a aprendizagem prática para esse público. Neste sentido, Seixas (2016) afirma ser durante a IV CONFINTEA que “se chama a atenção para a necessidade de fomentar o espírito crítico no consumo da informação, para a necessidade urgente de se formarem educadores de adultos, de se avaliarem os programas para adultos” (p. 7).

As comissões criadas nesta conferência, defendem que a educação de adultos pode solucionar diversos problemas da época, mesmo aqueles que acontecem fora dos limites da sala de aula. Para isso, uma das reflexões promovidas é que o educador de adultos não deve ser somente o professor ou o instrutor de formações, mas também os bibliotecários, jornalistas e muitos outros que desempenham papéis significativos na educação de adultos (UNESCO, 1985). Neste sentido, Ettore Gelpi (1979), afirma que “a hipótese da educação ao longo da vida é que os educadores não precisam ser necessariamente profissionais” (p. 19).

De acordo com o relatório apresentado pela UNESCO (1985), destaca-se forte preocupação em diferenciar a educação de adultos da educação de crianças e adolescentes, considerando a realidade dos indivíduos adultos e suas responsabilidades diante da sociedade. Os participantes da IV CONFINTEA entendem que *“adults should be educated as adults, and not as children”* (p. 30)⁹³ e, durante o evento, *“stressed the importance of conducting learning activities in a place, manner and time which are suitable to the learner and of ensuring that participants perceive the relevance of course content to real life problems and needs”* (p. 40)⁹⁴.

Décadas mais tarde, a UNESCO (2012) conclui, com base nos debates promovidos em Paris, que “os educadores não devem se preocupar com a transmissão de informação de um educador a um educando, mas sim com as necessidades dos aprendentes que monitoram as suas próprias respostas e sabem como utilizar as ferramentas mais recentes da aprendizagem” (p. 39). Surge, a partir da IV CONFINTEA, uma preocupação em conhecer quem é o aluno adulto e quais as suas motivações para estar envolvido num processo de aprendizagem.

A V CONFINTEA acontece em Hamburgo, na Alemanha (1997). Participam desta conferência cerca de 1500 pessoas, de diversos países. Este encontro, de acordo com Rodrigues e Cavalheiro (2015), “deu destaque, dentre outros temas, à aprendizagem de adultos como direito, ferramenta,

⁹³ “os adultos devem ser educados como adultos, e não como crianças”

⁹⁴ “enfatazaram a importância de realizar atividades de aprendizagem em locais e tempo adequados ao aluno, garantindo que estes percebam a relevância do conteúdo para os problemas e necessidades da vida real”

prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; papel da alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças” (p. 4).

A questão da equidade é um tema muito debatido nesta V CONFINTEA, visto que as ações que são planejadas em edições anteriores são bem aplicadas em países desenvolvidos, entretanto, muitos países sentem dificuldades em aplicar as diretrizes da UNESCO para uma educação de adultos eficaz. Em regiões como América Latina e Caribe, a educação voltada para o adulto não evolui quase nada no final do século XX, o que gera um debate sobre as mudanças relativamente lentas em determinados países (UNESCO, 1997).

Destacamos que, na quarta conferência, ocorrida em 1985, na cidade de Paris, uma das premissas defendidas é que a educação é um direito para todo cidadão. *“Recognition of the right to learn is now more than ever a major challenge for humanity”* (UNESCO, 1985, p. 67)⁹⁵. Já na conferência realizada em Hamburgo, declara-se que *“adult education thus becomes more than a right; it is a key to the twenty-first century”* (UNESCO, 1997, p. 21).⁹⁶

Na V CONFINTEA, divulga-se ‘Os Quatro Pilares da Educação’ para o século XXI: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a ser; (d) aprender a viver juntos. Os 4 pilares, divulgados no relatório ‘Educação: um tesouro a descobrir’, organizado pelo francês Jacques Delors, se torna essencial para o debate sobre ‘como e por que’ o indivíduo adulto deve ser educado e qual é o papel do educador de adultos neste processo. Neste relatório afirma-se que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois, são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 1998, p. 89).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1998, pp. 89-90).

⁹⁵ *“O reconhecimento do direito de aprender é mais do que nunca um grande desafio para a humanidade”*

⁹⁶ *“a educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI”*

Através deste relatório, compreende-se que a educação de adultos ocupa um papel central na dinâmica social, portanto, é preciso “diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais” (UNESCO, 1998, p. 57). Esse é um tema muito debatido na V CONFINTEA.

As indicated in the Hamburg Declaration, adult learning has grown in depth and scale, and has become an imperative at the workplace, in the home and in the community, as men and women struggle to create new realities at every stage of life. Adult education plays an essential and distinct role in equipping women and men to respond productively to the constantly changing world and in providing learning which acknowledges the rights and responsibilities of the adult and the community. (UNESCO, 1997, p. 27).⁹⁷

Nesta V CONFINTEA, são tratados dez temas principais: (1) aprendizagem de adultos e democracia; (2) melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos; (3) garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica; (4) igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres; (5) transformações no mundo do trabalho; (6) aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; (7) cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; (8) os direitos e aspirações dos diferentes grupos; (9) os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos; (10) promoção da cooperação e da solidariedade internacional (UNESCO, 2012).

Uma das comunicadoras, Rita Süssmuth, doutora em filosofia pela Universidade de Munique, afirma que aprender ao longo da vida é uma das chaves do século XXI, portanto, é preciso aprender uns com os outros. É uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a participação plena na sociedade (UNESCO, 1997). De fato, a educação e aprendizagem ao longo da vida se torna o foco dos debates promovidos pela UNESCO e, com isso, abre precedentes para que se investigue e divulgue as teorias e práticas para além da educação infantil e juvenil.

De acordo com Di Pierro (2005), a VI CONFINTEA, realizada em Belém, no Brasil, no ano de 2009, dá continuidade a diversos temas debatidos nas conferências anteriores, dentre eles a educação e aprendizagem ao longo da vida, porém, com ênfase para a alfabetização de jovens e adultos. O

⁹⁷ Conforme indicado na Declaração de Hamburgo, a aprendizagem de adultos cresceu em profundidade e escala e se tornou um imperativo no local de trabalho, em casa e na comunidade, enquanto homens e mulheres lutam para criar realidades em cada fase da vida. A educação de adultos desempenha um papel essencial e distinto ao equipar mulheres e homens para responder de forma produtiva ao mundo em constante mudança e ao fornecer uma aprendizagem que reconhece os direitos e responsabilidades do adulto e da comunidade.

evento busca “promover o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, de que a alfabetização é a base” (p. 9).

Esses são os dois principais temas abordados na VI CONFINTEA: educação e aprendizagem ao longo da vida; alfabetização de adultos. O primeiro tema é a continuidade de um trabalho que vem sendo promovido desde a III CONFINTEA, quando surge o termo *“life-long education and learning”* (UNESCO, 1976, p. 2), remetendo para uma concepção de educação e desenvolvimento integral e humanizadora de todas as dimensões do ser humano.

Destacamos que, na V CONFINTEA, a expressão ‘aprendizagem ao longo da vida’ se torna direcionada mais para um desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a dimensão profissional, tal como é destacado: *“the new paradigm of work should inform adult and continuing education policies and inspire lifelong learning programs in the workplace”* (UNESCO, 1997, p. 15). Contudo, no evento de Belém, debate-se que a aprendizagem ao longo da vida é “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 6).

Sobre o segundo tema, se na V CONFINTEA o debate foi sobre o papel da alfabetização para a sociedade, em Belém o assunto se torna o pilar central da maioria dos temas propostos. Para compreendermos o motivo da alfabetização assumir tal relevância, devemos considerar que diversos eventos são realizados em período pré-conferência. Nos anos de 2008 e 2009 são realizadas conferências regionais na Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e em Tunes, para estimular e debater sobre os temas propostos para o evento em Belém. Além disso, eventos locais acontecem em diversas cidades no Brasil. Nestes eventos, as comissões participantes analisam as necessidades locais e percebem que alfabetização é um dos problemas centrais na educação de adultos, portanto, assumem a importância do tema para a VI CONFINTEA.

Outra informação, que devemos analisar, é que a década de 2000-2009 é considerada como a ‘Década da Alfabetização’, através de proposta aprovada durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, em 2000. No final da década, mesmo com esforços globais, a própria UNESCO aponta que, naquela época, há “quase 800 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever, das quais dois terços são mulheres” (UNESCO, 2012, p. 257).

Em Belém, as 144 delegações presentes, totalizando 1.125 participantes, debatem sobre a necessidade urgente da alfabetização de adultos, com foco nas mulheres e nas populações mais

vulneráveis (ex.: povos indígenas, presidiários, população rural). Nesta edição, os demais temas abordados são: desenvolvimento e melhorias das políticas educacionais; participação, inclusão e equidade; financiamento; qualidade da educação de adultos; monitoramento das ações propostas.

No Marco de Ação de Belém, documento final da VI CONFINTEA, a UNESCO (2010) afirma que “a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos” (p. 6) e que, o desenvolvimento neste campo da alfabetização será feito “por meio de projetos e redes de compartilhamento de conhecimentos e práticas inovadoras” (p. 10). Neste sentido, muitos esforços feitos no âmbito acadêmico e profissional para a educação de adultos são direcionados para a alfabetização destes indivíduos, desenvolvendo competências básicas e sociais, essenciais para o público adulto.

A ONU (Organização das Nações Unidas), em sua Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promove iniciativas educacionais para alfabetização e educação de qualidade em todos os níveis. De acordo com relatório publicado pela ONU (2015), “comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis - na primeira infância, no primário e no ensino secundário, superior, técnico e profissional” (p. 9), e com isso, “até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (p. 23).

Destacamos que, através dos esforços da UNESCO, surge uma definição clara sobre o conceito de educação de adultos. Na conferência regional de Nairóbi, em 1976, a educação de adultos é definida da seguinte forma:

the term ‘adult education’ denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behavior in twofold perspective of full

personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development. (UNESCO, 1976, p. 2).⁹⁸

De acordo com Knoll (2009), as edições da CONFINTEA são “de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos” (p. 26). Na VI CONFINTEA, Kōichirō Matsuura, ex-Diretor-Geral da UNESCO, enfatiza a importância dada a educação ao longo da vida, o que fez o tema ser ainda mais debatido no século XX e XXI.

A aprendizagem ao longo da vida está no cerne da missão da UNESCO. Desde a sua fundação, a Organização tem desempenhado papel pioneiro na defesa da função crucial da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2010, p. 8).

Consideramos que as conferências internacionais promovidas pela UNESCO possibilitam que a educação de adultos se torne centro de muitas iniciativas e debates na atualidade. Neste último século, entende-se que a educação de adultos acontece em diferentes contextos e está relacionada com as necessidades de aprendizagens que a própria vida promove. Neste sentido, “aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdo – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas” (UNESCO, 2012, p. 265).

7.4 Os pilares educacionais da UNESCO e as conexões com Sócrates

Nesta etapa da investigação pretendemos identificar possíveis conexões e semelhanças entre o pensamento socrático e os 4 pilares da educação de adultos (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros). Os pilares em questão, como já destacado nesta investigação, são propostos pela UNESCO (1996), através do relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e sustentam uma nova proposta para a educação contemporânea de adultos.

⁹⁸ o termo ‘educação de adultos’ denota todo o corpo de processos educacionais organizados, qualquer que seja o conteúdo, nível e método, formal ou não, se prolongam ou substituem a educação inicial em escolas, faculdades e universidades, bem como na aprendizagem, em que as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, aprimoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou os direcionam para uma nova direção e trazem mudanças em suas atitudes ou comportamentos em uma dupla perspectiva de pleno desenvolvimento pessoal e participação em equilíbrio e desenvolvimento social, econômico e cultural independente.

O relatório ‘Educação: Um Tesouro a Descobrir’, organizado por Jacques Delors, é publicado em 1996 e debatido na V CONFINTEA (1997). Neste relatório, destaca-se os quatro pilares do conhecimento, que trabalham tanto as questões teóricas, quanto as questões práticas da educação e da aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Através do relatório Delors, destaca-se, ainda, que “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (UNESCO, 1998, p. 90).

Além do relatório organizado por Delors, nesta análise dos pilares educacionais para os séculos XX e XXI, e suas conexões com o pensamento socrático, analisamos outros documentos organizados e publicados pela UNESCO. São eles: relatório ‘Aprender a Ser’, organizado por Edgar Faure (UNESCO, 1972); carta de Nairóbi, publicada após a 19.^a Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 1976); documento ‘Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade’ (UNESCO, 2002); documento elaborado pelo grupo de trabalho da *52nd Graduate Study Programme United Nations UNESCO IBE* (UNESCO, 2014); documento ‘Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos’, publicado após a 38.^a Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 2015).

7.4.1 Aprender a conhecer

Após a conferência internacional realizada em Tóquio, em 1972, acontece a 19.^a Conferência Geral da UNESCO, para tratar e recordar os temas discutidos e apresentados pelos comitês envolvidos na III CONFINTEA. Durante a Conferência Geral em questão, realizada em Nairóbi, no ano de 1976, são apresentados os objetivos e as estratégias para a educação de adultos a todos os Estados-membros da UNESCO.

Uma das recomendações feitas nesta Conferência de Nairóbi, sobre as funções das instituições de ensino e dos demais envolvidos na educação, recai sobre a tarefa de ensinar os alunos adultos a aprender. Nesta mesma conferência, ao tratar sobre os objetivos gerais da educação de adultos, é recomendado aos educadores, tanto os formais, quanto os informais, a questão de “*developing the aptitude for learning to learn*” (UNESCO, 1976, p. 3).⁹⁹

A proposta de aprender a aprender, recomendada em Nairóbi, é a base para o conceito de ‘aprender a conhecer’ (*learning to know*), proposto pela UNESCO, em 1996, através do comitê presidido por Jacques Delors. De acordo com o relatório Delors, apresentado na V CONFINTEA, neste pilar de aprender a conhecer, “se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o

⁹⁹ “*desenvolver a aptidão para aprender a aprender*”

rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (UNESCO, 1998, p. 91). Neste relatório destaca-se, ainda, que “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Idem).

Nan-Zhao (1991) destaca que aprender a conhecer não significa adquirir conhecimentos através de um currículo convencional, necessariamente transmitido de um professor para o aprendiz. Aprender a conhecer, de acordo com os conceitos propostos pela UNESCO, significa dominar os instrumentos necessários para atingir o conhecimento, ou seja, descobrir de que forma o indivíduo aprendiz pode compreender o próprio processo de educação e aprendizagem ao longo da vida.

No relatório organizado por Delors, afirma-se que “aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento [...] esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida” (UNESCO, 1998, p. 92). Essa é uma questão muito debatida nos documentos da UNESCO, ao defender que a aprendizagem deve ser incentivada não somente em sala de aula, através de uma educação formal, e sim, nas demais situações do cotidiano, através dos desafios apresentados pela vida de cada indivíduo.

Neste sentido, a UNESCO (1998) defende que o pilar educacional de aprender a conhecer está relacionado com a descoberta do aprendiz sobre como explorar e conhecer novos assuntos ligados ao seu cotidiano, assim como, a forma de obtenção de novos conhecimentos e habilidades que, de alguma forma, somam em seu desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, “seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (p. 91).

Quando, na Conferência de Nairóbi, a UNESCO defende que a tarefa dos educadores de adultos é ensinar os alunos a aprender, entendemos que não é através de uma única forma, baseada numa metodologia específica, e sim, entendemos que a tarefa do educador é possibilitar aos indivíduos que aprendam, de forma flexível, contínua e autônoma, a desenvolver seus próprios instrumentos de aprendizagem, cada qual com seu estilo, ritmo e motivação.

Considerando os principais pontos defendidos nos documentos da UNESCO, de possibilitar ao indivíduo adulto que compreenda o mundo em que está inserido, assim como, de permitir que ele possa explorar os desafios que surgem neste ambiente, cabe ao educador incentivá-lo a adquirir múltiplos saberes, teóricos e práticos, que sejam úteis para as situações cotidianas. Neste sentido, de orientar o indivíduo adulto para a aprendizagem, entendemos que há diversas relações entre ‘aprender

a conhecer' e os pilares socráticos, em especial com o autoconhecimento, a partilha de experiências e a busca pela verdade.

Nos documentos da UNESCO, há uma certa valorização da interioridade de cada aprendiz, o autoconhecimento, amplamente defendido por Sócrates, que incentiva o indivíduo a olhar para dentro de si e descobrir as lacunas que pretende, ou necessita, preencher com os novos aprendizados. O primeiro passo para a descoberta daquilo que o indivíduo está buscando, é identificar aquilo que ele já sabe sobre o conteúdo que será ensinado, seja através de um contato prévio com o tema, tentativa de pesquisa, ou em qualquer experiência anterior entre o aprendiz e o conhecimento pretendido.

O autoconhecimento, neste sentido, está voltado para a identificação daquilo que o indivíduo já sabe, assim como, a identificação de necessidades ou motivações que o levam a buscar o determinado saber. Visto que o adulto leva consigo diversas experiências prévias, cabe ao educador, incentivá-lo a buscar, internamente, todo e qualquer conhecimento que possa ser utilizado para melhor compreensão daquilo que será estudado.

Ainda sobre o autoconhecimento, quando o educador incentiva a busca interna no adulto aprendiz, incentiva a autonomia e, com isso, a responsabilidade assumida diante do processo de aprendizagem. Quando o adulto aprende a conhecer, se torna competente para buscar, de forma autônoma, os conhecimentos e habilidades que sejam necessários para o desempenhar de suas atividades cotidianas. Neste sentido, a UNESCO (2014) trata o aprender a conhecer como um conjunto de competências necessárias para a autoaprendizagem.

This set of skills is particularly important as it will allow a person to learn in the absence of teachers, whenever they find themselves in a situation where they are forced to interrupt their studies, as well as when teaching techniques in their system do not fit their own learning mechanisms, in which case their resources could be better spent by implementing self-learning strategies. (UNESCO, 2014, p. 3).¹⁰⁰

Destacamos, ainda, o respeito e o interesse apresentado por Sócrates, diante dos conhecimentos prévios que cada indivíduo leva ao debate, mesmo que estes conhecimentos não sejam sustentados ou verdadeiros. Sócrates valoriza a opinião dos indivíduos com quem dialoga, assim como suas experiências e histórias de vida, que, em algum momento, podem somar ao processo de

¹⁰⁰ "Este conjunto de competências é particularmente importante porque permitirá a uma pessoa aprender na ausência dos professores, sempre que se encontre numa situação em que seja obrigada a interromper os seus estudos, bem como quando as técnicas de ensino do seu sistema não se adequem aos seus próprios mecanismos de aprendizagem, caso em que seus recursos poderiam ser mais bem gastos com a implementação de estratégias de autoaprendizagem."

aprendizagem. Ao identificar as experiências e os conhecimentos que seus discípulos apresentam durante o diálogo, Sócrates incentiva a partilha daquilo que se sabe, para que, a partir disso, possa orientar seus aprendizes de acordo com aquilo que acreditam e experienciam durante a vida.

Em diversos diálogos platônicos, Sócrates faz questão de incentivar, aqueles com quem dialoga, para que o convençam sobre suas convicções e verdades. No diálogo Critão, quando Sócrates recebe, na prisão de Atenas, a visita de seu colega, incentiva a partilha de conhecimentos e experiências prévias. Sócrates sugere: “vejamo-lo juntos, meu caro, e se puderes de algum modo refutar-me, refuta-me e te obedecerei” (Critão, 48d). Sócrates demonstra ter opinião sobre o tema debatido e deixa claro que está disposto a ouvir a opinião de Critão: “Quanto a mim, essa é opinião minha antiga, que ainda agora mantenho. Tu, porém, se tens outro sentir, fala, dá-me a conhecer” (Critão, 49d).

Ao permitir que seus discípulos compartilhem os conhecimentos prévios, suas opiniões e crenças sobre um determinado tema, Sócrates, quando os orienta, no caso de algum conhecimento incerto ou não embasado, está orientando-os a aprender, a seguir um caminho de descobertas da aprendizagem. Destacamos, ainda, que Sócrates não corrige de forma coercitiva, nem mesmo apresenta uma resposta pronta e acabada aos seus discípulos. A todo momento, incentiva seus aprendizes, através de questionamentos, para que aprendam a conhecer aquilo que estão buscando.

Outra relação entre ‘aprender a conhecer’ e o pensamento socrático, deve ser feita na questão do incentivo à busca pela verdade, ou seja, a valorização daquilo que cada indivíduo está buscando internamente. Na educação de adultos cada indivíduo aprendiz encontra a motivação interna de acordo com as suas expectativas diante da aprendizagem, interesse pessoal e profissional, assim como, problemas do cotidiano que somente o conhecimento irá solucionar.

Neste sentido, compreendemos que, tanto no pensamento socrático, como nos documentos da UNESCO, o educador não é o responsável por afirmar aos aprendizes adultos aquilo que é mais importante a ser explorado no processo individual de aprendizagem. Pelo contrário, Sócrates acredita que o indivíduo deve explorar e descobrir, por si só, aquilo que faça sentido para ele, de acordo com seus propósitos e motivações, dando atenção especial ao meio em que estão inseridos.

O relatório Dellors segue por este caminho socrático, de incentivar o indivíduo a aprender aquilo que faça sentido a si e esteja relacionado com as respostas que está buscando para os problemas encontrados no cotidiano, seja num contexto pessoal ou profissional. De acordo com a UNESCO (1998), “a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a

apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual” (p. 91), assim como incentivar os indivíduos adultos a “continuar a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (p. 93).

7.4.2 Aprender a fazer

Nan-Zhao (1991) define o ‘aprender a fazer’ como a capacidade de comunicar e praticar tudo aquilo que aprendemos, fazendo com que um saber teórico se torne um saber prático, através do desenvolvimento de habilidades e capacidades. De acordo com a UNESCO (1998), aprender a fazer “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (p. 93).

De acordo com Pinheiro (2017), “no que concerne ao aprender a fazer, este não se pode dissociar do aprender a conhecer, mas tem um carácter mais prático” (p. 27). Se, no ‘aprender a conhecer’, o aprendiz busca aprender aquilo que faça mais sentido para sua vida pessoal e profissional, no ‘aprender a fazer’, além desta busca interna, de conhecimentos úteis, o adulto aprendiz desenvolve, através de atividades práticas, habilidades que solucionem os problemas do cotidiano.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (UNESCO, 1998, p. 101).

Dentre os objetivos educacionais da UNESCO (2014), ‘o aprender a fazer’ deve ser inserido nos programas de estágios, nos cursos profissionalizantes e nas oficinas para jovens e adultos, para que se tornem profissionais que aprendam a resolver problemas do cotidiano. Até mesmo na questão social e sustentável, o aprender a fazer colabora com questões como *“eradicate extreme*

poverty and hunger amongst young people through the provision of workable skills” (p. 7)¹⁰¹. A UNESCO (1998), acrescenta, ainda, que o ‘aprender a fazer’ é a capacidade de transformar o conhecimento em inovação, ou seja, de solucionar problemas que, até então, não tinham soluções.

É preciso levar situações práticas para o ambiente de aprendizagem, ou seja, simular problemas reais, que os alunos enfrentam no cotidiano, seja na vida pessoal, ou no trabalho. A partir destas situações, se desenvolve o pensamento crítico no aprendiz adulto, para que aprenda a analisar as diversas situações da vida e encontre formas de aplicar um determinado conhecimento ou habilidade para melhorar seu desempenho pessoal e profissional. Neste sentido, considera-se que *“the role of teachers within the learning to do framework is to create an environment for self-determination through creative ideas”* (UNESCO, 2014, p. 8).¹⁰²

Para desenvolver habilidades nos adultos, os educadores devem elaborar programas formativos voltados para situações práticas de aprendizagens, como *workshops*, simulações empresariais, dinâmicas em grupos, dentre outros, de modo a promover a utilização de técnicas educacionais que ativem a participação de todos os aprendizes. Dentre alguns exemplos de técnicas que desenvolvem os conhecimentos práticos nos aprendizes, destacamos o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Kolb, 1984), a Aprendizagem Profunda (Murnane & Levy, 1996) e a Aprendizagem Significativa (Rogers, 1969).

A Tutoria entre Pares (Bargh & Schul, 1980; Goodlad & Hirst, 1989), também é um método educacional que incentiva o desenvolvimento de saberes práticos, a partir da troca de experiências e a transmissão daquilo que se aprende durante a atividade. Neste sentido quando o indivíduo adquire um conhecimento e aprende a fazer, ou seja, aprende a colocá-lo em prática, poderá ensinar um colega, através de suas experiências adquiridas neste processo de aprendizagem. De acordo com a UNESCO (2014), um dos princípios do ‘aprender a fazer’ é *“to provide a medium through which young people can gain the competent skills to teach others the necessary skills they have learned”* (p. 7).¹⁰³

Quando o aluno adulto coloca um conhecimento em prática, mesmo que através de simulações em sala de aula, além de aprender fazendo, é uma forma de experienciar uma situação do cotidiano e despertar um pensamento crítico que o prepare para as situações reais. John Dewey, já citado nesta investigação, como um educador de destaque no século XX, chega a comparar uma escola com uma oficina ou uma comunidade em miniatura, em que se trabalha a construção da experiência através das atividades práticas (Schmidt, 2009).

¹⁰¹ “a erradicação da pobreza extrema e a fome entre os jovens, através do fornecimento de habilidades práticas”

¹⁰² “papel dos professores, na estrutura de aprender a fazer, é criar um ambiente de autodeterminação por meio de ideias criativas”

¹⁰³ “fornecer um meio para que os jovens possam adquirir competências para ensinar aos outros as habilidades necessárias que eles aprenderam”

Dewey, em 1896, fundou a *University of Chicago Laboratory Schools*, instituição onde os alunos são incentivados a aprender através da experiência prática, buscando obter resultados práticos. Nesta, e em outras instituições em que esteve envolvido, Dewey defende a teoria de aprender fazendo (*learning by doing*), que se torna muito popular no início do século XX. Educadores renomados, como Maria Montessori e Célestin Freinet, seguem o conceito defendido por Dewey, de que o aluno desenvolve conhecimentos práticos, através de atividades que estejam ligadas ao cotidiano.

Eduard Lindeman e, posteriormente, Malcolm Knowles, também são inspirados pelos conceitos educacionais de Dewey. Tanto na obra de Lindeman, 'O Significado da Educação de Adultos' (1926), como na obra de Knowles, 'A Prática Moderna da Educação de Adultos' (1970), o conceito de 'aprender a fazer', através das atividades práticas e baseadas em problemas, é muito defendido e se torna a base para os pressupostos educacionais destes dois autores.

Não há evidências de que os documentos elaborados pela UNESCO, quando tratam do pilar 'aprender a fazer', tenham sido inspirados no conceito de 'aprender fazendo', elaborado por Dewey, a partir de suas obras 'Escola e Sociedade' (1899) e 'Democracia e Educação: uma introdução para a filosofia da educação' (1916). Porém, há semelhanças entre os pensamentos de Dewey e os conceitos defendidos pela UNESCO, principalmente em relação à liberdade intelectual gerada pelo 'aprender a fazer'.

De acordo com Dewey (1959), a partir do "pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas do avesso, de examiná-las deliberadamente" (p. 96), o aprendiz desenvolve uma liberdade de buscar novos conhecimentos, de explorar saberes práticos e úteis para si, sem necessariamente depender da tutela de um educador. A educação defendida por Dewey

[...] consiste em uma educação prática, viva e ativa, baseada, sobretudo, na aprendizagem por meio da experiência, o que possibilita a construção do conhecimento, por parte do educando, a partir daquilo que ele já conhece, do que lhe é comum em sua vida cotidiana, ou seja, de elementos reais, lógicos e concretos para a sua compreensão, elementos presentes na sua vivência cultural. (Lourenço Filho & Mendonça, 2014, p. 198).

De acordo com Lourenço Filho e Mendonça (2014), "Dewey entende que a função da educação é preparar o educando para 'aprender a aprender' e, com isso, adaptar-se às diversas demandas que a vida lhe impuser no futuro" (p. 191). Os autores destacam, ainda, que John Dewey

considera que “o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real” (p. 194). Neste sentido, quanto mais autônoma for a aprendizagem, mais conexões será possível criar com a vida do indivíduo aprendiz.

As teorias de Dewey, assim como as iniciativas educacionais que delas resultam, possuem semelhanças com as atividades da Academia de Platão. Como vimos, durante a investigação, a partilha de experiências e o despertar do pensamento crítico, são práticas comumente encontradas nas academias platônicas, durante a Antiguidade Grega, ou no decorrer da história da educação, através das academias neoplatônicas e das instituições educacionais inspiradas no pensamento platônico e socrático.

Diremos que a Academia de Platão é exemplo de uma primeira comunidade de aprendizagem, em que os aprendizes adultos possuem a liberdade de ensinar e aprender, uns com os outros, sem necessariamente depender de um educador que dite o ritmo e o conteúdo da aprendizagem. A UNESCO (2015), neste sentido, incentiva a criação destas comunidades, onde os alunos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

No documento ‘Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos’, publicado após a 38.^a Conferência Geral da UNESCO, defende-se que dentre os principais objetivos da educação de adultos, estão: “criar ou fortalecer as estruturas institucionais apropriadas, como centros comunitários de aprendizagem, para oferecer aprendizagem e educação de adultos, e incentivar os adultos a usá-las como polos de aprendizagem individual” (UNESCO, 2015, p. 12), assim como, “possibilitar aos educandos adquirir e acumular aprendizagem, experiências e qualificações através da participação flexível e acumulação dos resultados da aprendizagem em diferentes fases” (p. 13).

Aristóteles, discípulo de Platão, defende que a educação deve ser prática, inclusive afirma que a sabedoria prática (*phronesis*) é essencial para quem busca a felicidade e a boa convivência social (Kakkori & Huttunen, 2007).

In order to achieve a good life, man must belong to a polis and receive an education, because without education man cannot achieve phronesis (that is, practical wisdom). A person who possesses phronesis always acts according to virtues and knows what the proper mode of action is in any given social situation. (Kakkori & Huttunen, 2007, p. 18).

Neste mesmo sentido, Dewey (1959) afirma que “descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo, é a chave da felicidade” (p. 340). Platão, Aristóteles e, posteriormente, Dewey, defendem que colocar em prática aquilo que se sabe, é essencial para uma educação ao longo da vida, pois, o indivíduo irá reconhecer e adaptar-se a situações da vida, através destes conhecimentos práticos. Sendo assim, a UNESCO (2015) entende que o ‘aprender a fazer’ na educação de adultos, envolve “atividades e processos contínuos de aquisição, reconhecimento, intercâmbio e adaptação de capacidades” (p. 6).¹⁰⁴

Destacamos que, inspiradas nas teorias de Dewey, muitas instituições que surgem no século XX, voltadas para a educação de jovens e adultos, passam a defender um modelo educacional colaborativo e ativo, em que os aprendizes possam participar do processo de ensino-aprendizagem, através da partilha de experiências e, principalmente, das atividades práticas e dos trabalhos em grupos.

O Ensino Mútuo, idealizado por Joseph Lancaster, é um exemplo de método que defende a partilha de experiências entre os aprendizes e o desenvolver de habilidades através de situações práticas. Uma das vantagens neste modelo, tal como acontece na Tutoria entre Pares, é que os alunos possuem a oportunidade de aprender e de ensinar, uns aos outros, despertando a autonomia, assim como a responsabilidade individual e coletiva diante do processo de aprendizagem. Nestes dois casos, tanto no Ensino Mútuo, como na Tutoria entre Pares, os aprendizes são incentivados a pesquisar, conhecer, testar e por último, compartilhar aquilo que aprendem, ou seja, é uma forma de ‘aprender fazendo’.

A *Universidad Mandragon*, localizada no extremo norte da Espanha, também incentiva seus alunos a aprenderem, na prática, e, depois, a partilharem as experiências entre eles, gerando debates e aprendizados mútuos. O mesmo acontece em diversas instituições americanas, tais como *California State Polytechnic University*, *Steve Jobs School*, *Lawrenceville School*, dentre outras instituições que incentivam seus alunos a desenvolverem o conhecimento através de atividades práticas, despertando o senso crítico e colaborativo.

Destacamos, ainda, a Academia do Trabalho de Frankfurt, instituição que defende a educação de trabalhadores através das situações práticas e da busca contínua de conhecimentos práticos. Tal como afirma Lindeman (1927), na Academia de Frankfurt, os indivíduos são incentivados a aprender

¹⁰⁴ Para alcançar uma vida boa, o homem deve pertencer a uma polis e receber uma educação, porque sem educação o homem não pode alcançar a phronesis (isto é, a sabedoria prática). Uma pessoa que possui phronesis sempre age de acordo com as virtudes e sabe qual é o modo de ação adequado em qualquer situação social.

através de atividades que simulam os problemas encontrados no trabalho e, através de uma educação informal e dos trabalhos em grupos, desenvolvem conhecimentos e habilidades para solucioná-los.

As atividades na Academia de Frankfurt se tornam inspiração para muitas outras instituições do século XX e XXI. Neste sentido, Rosenstock e Lindeman desempenham papéis importantes na continuação deste modelo. O primeiro, por apresentar o modelo e colocá-lo em prática no início da década de 1920, o segundo, por ter contato com o modelo educacional da Academia e levá-lo para diversos outros países, tornando-o popular através de suas obras sobre educação de adultos e aprendizagem colaborativa.

Assim como não há conexões comprovadas entre os documentos da UNESCO com os princípios de Dewey, Lancaster, Rosenstock e tantos outros pensadores que defendem o ‘aprender a fazer’ mesmo antes do século XX, também não há como relacionar as teorias destes pensadores com o pensamento socrático e comprovar uma possível influência. O que se sabe é que os ensinamentos socráticos em Atenas, assim como os ensinamentos platônicos na Academia e, posteriormente, os ensinamentos dos médio e neoplatônicos, são considerados práticos e aplicáveis quando comparados aos demais modelos educacionais da época.

Seja na *University of Chicago Laboratory Schools*, fundada por Dewey, seja nas escolas que aplicam o Ensino Mútuo de Lancaster, ou até mesmo na Academia de Frankfurt, o conceito de ‘aprender a fazer’ é muito valorizado, tanto pelos educadores como pelos aprendizes. Destacamos que, Sócrates defende o envolvimento ativo do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, de aprender a fazer através das experiências práticas. Diremos, ainda, que no pensamento educacional socrático, o conhecimento não deve ser pronto e acabado, deve sim, ser testado e validado de acordo com a necessidade de cada indivíduo aprendiz.

Por fim, diremos que a melhor forma de testar um novo conhecimento é colocá-lo em prática. Diremos, ainda, que essa é a essência do ‘aprender a fazer’, aprender um conceito e aplicá-lo. Quando um indivíduo aprende sobre matemática, direito, liderança ou oratória, não há como considerar que a aprendizagem está concluída sem que o aprendiz coloque o novo saber em prática, teste e descubra a utilidade que tem para si. Neste sentido, diremos que um dos pilares mais importantes da educação de adultos, o ‘aprender a fazer’, é histórico e nunca perderá sua importância.

7.4.3 Aprender a ser

A comissão da UNESCO, liderada por Jacques Delors, defende que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido

estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (UNESCO, 1998, p. 99). A preocupação com o desenvolvimento do ser, em sua totalidade, é inspirado no Relatório de Edgar Faure (1972), que se torna a base conceitual do ‘aprender a ser’.

Neste relatório, a UNESCO (1972) afirma que a maioria dos programas educacionais, voltados para jovens e adultos, não incentiva os aprendizes a descobrirem suas capacidades próprias, portanto, o pilar educacional de ‘aprender a ser’ tem forte conexão com o autoconhecimento e a autodeterminação de cada indivíduo diante da aprendizagem. Neste sentido, a UNESCO (2012) defende que a educação deve “aumentar a capacidade das pessoas de controlar seu próprio destino [...] ajudando cada indivíduo a desenvolver suas faculdades pessoais” (p. 82).

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (UNESCO, 1998, p. 99).

De acordo com Lopes e Oliveira (2010), o pilar educacional de ‘aprender a ser’ está relacionado com o ato de conhecer e explorar tudo aquilo que rodeia o indivíduo durante a vida e que, num primeiro momento, pode ser ‘diferente’ e incômodo para ele. Ao conhecer a si mesmo, tanto suas forças, como suas fraquezas, o indivíduo reconhece as diferenças entre ele e os demais aprendizes, tanto em opiniões, crenças, como em conhecimentos que podem ser explorados de forma coletiva.

Para o desenvolvimento do ser humano, é essencial que ele faça a viagem interior, ou seja, que ele se conheça bem para uma boa relação com o outro de modo responsável e justo, acima de tudo respeitando o ‘diferente’ e até mesmo a própria vida. (Lopes & Oliveira, 2010, p. 109).

O ‘aprender a ser’, de acordo com a UNESCO, é sustentado pelo reconhecimento destas diferenças entre os indivíduos, pois, surge a possibilidade de criar uma sociedade em que se aprende, uns com os outros, e que evolui através do respeito mútuo. A UNESCO (2015) considera que um dos objetivos da educação de adultos é “contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades” (p. 8).

Alexander Kapp, na obra *'Platon's Erziehungslehre'* (1833), defende, por diversas vezes, que os aprendizes adultos devem, primeiramente, conhecerem-se a si mesmos, para que, então, possam buscar compreender os demais indivíduos. Esse pensamento é continuado por Eugen Rosenstock, no artigo *'Andragogik'* (1924), por Eduard Lindeman, em *'The Meaning of Adult Education'* (1926), e por Malcolm Knowles, na obra *'The Modern Practice of Adult Education'* (1970).

Neste sentido, destacamos que o autoconhecimento é uma das premissas mais discutidas na educação contemporânea e, durante estes dois últimos séculos, passa a integrar diversas teorias e pensamentos educacionais. Destacamos, ainda, que o autoconhecimento se torna fundamental na descoberta de uma nova proposta educacional, que valoriza e respeita as individualidades do aprendiz adulto, e, devido à sua importância, o autoconhecimento é encontrado em todos os pilares educacionais propostos pela UNESCO.

Nesta suposta nova concepção de educação de adultos, que se inicia a partir do século XX, a autonomia do aprendiz se torna fundamental, sustentada em conceitos e teorias que defendem que o indivíduo ao atingir a fase adulta, se torna responsável pelo próprio desenvolvimento. Neste sentido, por influência do relatório Delors, a UNESCO (1998) considera que o indivíduo adulto deve

[...] aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 1998, p. 102).

Nos documentos da UNESCO, além da preocupação com o autoconhecimento e com a evolução do ser, há certa preocupação com a responsabilidade do aprendiz em assumir o controle da própria educação. A partir do relatório Delors, defende-se que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1998, p. 16).

Knowles, ao escrever sobre a autoaprendizagem e defender a autonomia do aprendiz adulto, afirma que *“the ultimate goal of the educational system is to shift to the individual the burden of pursuing his own education”* (Knowles, 1975, p 69)¹⁰⁵. Quando um aluno adulto está em busca de um novo saber, Knowles (1975) considera que a busca precisa ser clara e objetiva, ou seja, o próprio

¹⁰⁵ “o objetivo final do sistema educacional é transferir ao indivíduo a responsabilidade de buscar sua própria educação”

indivíduo precisa estar ciente que está buscando e assumir a responsabilidade de atingir os resultados diante da própria aprendizagem.

O 'aprender a ser', que a UNESCO considera como um dos pilares educacionais necessários para a educação do século XXI, incentiva e prepara o aprendiz a olhar para dentro e (re)conhecer suas aptidões, caráter, inclinações, fraquezas e tudo aquilo que o caracteriza como um ser em desenvolvimento. Através desta autodescoberta, os indivíduos se tornam livres para decidir o próprio caminho a seguir diante da aprendizagem.

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (UNESCO, 1998, p. 100).

Sócrates, em seus diálogos, incentiva a descoberta interior de cada indivíduo, pois, acredita que o autoconhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de qualquer aprendiz. Além disso, a provocação de Sócrates para que os aprendizes olhem para dentro de si, está muito ligada ao reconhecimento de que todos possuem suas próprias motivações e objetivos diante da aprendizagem e, quando orientados, farão o possível para atingi-los. Ao saber disto, Sócrates, utiliza tais motivações, para fazer evoluir cada um de seus aprendizes, de acordo com suas necessidades e interesses.

Sócrates, ao questionar seus aprendizes, procura fazer com que eles reconheçam quais são os problemas cotidianos que somente o aprendiz em questão poderá resolver. As perguntas de Sócrates que, num primeiro momento, geram incertezas e certo incômodo em seus interlocutores, são necessárias para quebrar conceitos antigos e argumentos mal formulados. Desta forma, Sócrates trabalha o 'aprender a ser' em cada um dos indivíduos, a ser uma pessoa melhor, não somente um estudante melhor.

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. (UNESCO, 1998, p. 101).

Diremos que Sócrates é a fonte primeira deste pensamento educacional voltado ao autoconhecimento e, sua filosofia humanista, perdura até agora. A influência de Sócrates, incentiva os educadores de adultos a envolver seus aprendizes através da autorreflexão e da autodescoberta. Quando o educador possibilita aos aprendizes seguirem por caminhos diversos e, através destes caminhos, cada indivíduo encontra a felicidade e o conhecimento necessário para satisfazer seus próprios interesses, diremos que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais prazeroso para ambas as partes.

Diversos pensadores são influenciados, no decorrer da história da educação de adultos, pela questão da autoconsciência e pela importância dada à descoberta das necessidades e motivações internas de cada indivíduo aprendiz. Seja na Antiguidade Grega, seja na Idade Média e Moderna, apresentamos nesta investigação, diversos registros de educadores, filósofos e teólogos que defendem a importância de conhecer a si mesmo. Neste sentido, a influência do pensamento socrático perdura por séculos, até agora, pois está presente mesmo que de forma indireta, nos conceitos e objetivos propostos pela UNESCO.

Diremos, ainda, que o autoconhecimento socrático influencia, não somente os documentos da UNESCO, como diversos métodos e teorias educacionais, que surgem no decorrer dos séculos XX e XXI. Destacamos as publicações de David Snedden, *'Self-education: a needed emphasis proposal for adult education'* (1930), Millard Congreve, *'Toward independent learning'* (1963) e Vincent Campbell, *'Research on self-directed learning in the classroom'* (1964).

Nestas publicações, os autores defendem um ponto em comum na educação de adultos, que os aprendizes, antes de tudo, precisam encontrar os próprios caminhos da aprendizagem, normalmente relacionados com suas motivações internas. Se, ao contrário, os aprendizes percebem que há um único caminho, que lhes é imposto, o processo se torna desmotivador, pois, dificilmente haverá descobertas ou reflexões durante o percurso para a aprendizagem.

A motivação interna do indivíduo é algo muito defendido nos documentos da UNESCO. No relatório Faure (UNESCO, 1972), afirma-se que *"the study of motivation is the key to every modern educational policy [...] and yet curiosity, the desire to understand, know or discover, remains one of the deepest drives in human nature"* (p. 28)¹⁰⁶. Ainda, de acordo com o relatório Faure, *"modern pedagogy*

¹⁰⁶ "o estudo da motivação é a chave de toda política educacional moderna [...] E, no entanto, a curiosidade, o desejo de compreender, saber ou descobrir, continua sendo um dos impulsos mais profundos da natureza humana"

takes into account the individual, his capacities, his mental structures, his interests, motivations and needs – even when he is a member of a groups” (p. 119).¹⁰⁷

Se não fosse pela influência socrática, provavelmente teríamos dificuldade em direcionar os métodos educacionais para a valorização de cada indivíduo, buscando compreender quem ele é, qual sua essência e quem ele pretende se tornar. Assim como Sócrates busca desenvolver melhores indivíduos durante o século V a.C., a UNESCO resgata, no século XX, esse debate sobre a importância de respeitar o ritmo de cada ser aprendiz e seus propósitos individuais.

Diremos que, durante a história da filosofia socrática, aprendemos muito com Sócrates sobre o ‘aprender a ser’. O filósofo ateniense nos ensina que, para sermos melhores aprendizes, necessitamos, antes de tudo, identificar o que já sabemos sobre aprendizagem, assim como, o que estamos buscando. Alguns terão facilidade com conceitos, outros com a parte prática da aprendizagem. Ao identificarmos nossas individualidades diante do saber pretendido, passamos a ‘aprender a ser’ com mais efetividade. Isso serve para aquele que pretende se tornar melhor professor, médico, advogado, publicitário, técnico em informática, assim como, melhor orador, amigo ou pai de família. Por fim, diremos que o ‘aprender a ser’ de Sócrates se inicia no aprender a conhecer quem somos e a entender o que procuramos.

7.4.4 Aprender a viver juntos

A UNESCO, através de seus documentos, ao defender que um dos pilares para a educação do século XXI é ‘aprender a viver juntos’, e conseqüentemente, aprender uns com os outros (UNESCO, 1998), incentiva a troca de experiências e conhecimentos entre os aprendizes adultos. Como vimos, nos demais pilares de ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’ e ‘aprender a ser’, numa sociedade de aprendizagem, além do autoconhecimento e do desenvolvimento de capacidades que resolvam problemas do cotidiano, é, ainda, incentivada a descoberta e o respeito ao outro.

No documento ‘Aprender a viver juntos: educação para a integração da diversidade’, a UNESCO (2002) defende que, no século XXI, vivemos numa sociedade do conhecimento, de partilhas de experiências e de aprendizados mútuos, e a colaboração na educação se torna um fator decisivo para o desenvolvimento social.

¹⁰⁷ *“pedagogia moderna leva em consideração o indivíduo, suas capacidades, suas estruturas mentais, seus interesses, motivações e necessidades – mesmo quando ele é um membro de um grupo”*

Aprender a viver juntos constitui uma necessidade irrefutável nestes momentos de mudança cultural e de globalização acelerada [...] Neste mundo crescentemente inter-relacionado e complexo, onde a diferença requer respeito e a mistura de culturas demanda compreensão e aceitação, aprender a viver juntos constitui uma exigência inevitável para um futuro promissor. (UNESCO, 2002, p. 69).

A partir do conceito de 'aprender a viver juntos', entende-se que a aprendizagem colaborativa se torna necessária. Se torna papel das instituições de ensino e da sociedade, em geral, promover este formato colaborativo, organizar os métodos utilizados, assim como, envolver os indivíduos neste modelo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a UNESCO (2002), afirma que "a sociedade será capaz de se organizar para que a maioria das pessoas participe do desenvolvimento e alcancem o conhecimento." (p. 95). Em relação a este modelo colaborativo de aprendizagem, o comitê liderado por Jacques Delors, através do relatório 'Educação: um tesouro a descobrir', afirma que

[...] a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (UNESCO, 1998, p. 97).

Neste relatório, a UNESCO (1998) afirma que "os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro" (p. 98) e que "a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor-aluno" (p. 99).

Vieira, Assis e Campos (2013) afirmam que neste modelo educacional, de aprender uns com os outros, de forma horizontal, tendo em conta as histórias de vida e experiências partilhadas, cria-se a "oportunidade de aprender a olhar e interpretar o mundo do ponto de vista de outra pessoa" (p. 401). Neste sentido, há forte conexão com o pensamento socrático, visto que Sócrates, em seus diálogos, respeita a opinião e a crença de todos com quem dialoga e, ainda, permanece sempre disposto a ouvi-las e interpretá-las.

A humildade socrática, de não agir como o único detentor do saber, permite que Sócrates oriente seus aprendizes para que compreendam a importância de viver e aprender juntos. Sócrates, ao respeitar e envolver seus aprendizes, assim como todos aqueles com quem dialoga, incentiva este

ambiente colaborativo, onde todos os envolvidos assumem responsabilidades pelas experiências partilhadas e pela exploração, em conjunto, dos novos saberes que se pretende adquirir. Através de uma comunicação horizontal e de respeito mútuo, Sócrates cria um ambiente onde todos podem ensinar, assim como aprender com seus pares.

De acordo com Seeskin (1987), neste modelo socrático de partilha de experiências, os aprendizes adultos assumem um papel importante, pois, participam ativamente das discussões sobre o que é certo e errado, o que é melhor ou pior, o que é realmente aplicável, assim como, cada um deles pode encontrar o seu próprio caminho na aprendizagem, de acordo com suas crenças, motivações e necessidades. Sócrates estimula, de forma indireta, a aprendizagem colaborativa e a descoberta do outro. Essa prática de incentivar os adultos a aprenderem em grupos, uns com os outros, parece-nos ser um dos maiores legados do pensamento socrático para a educação de adultos do século XXI.

Surgem, a partir deste conceito de 'aprender a viver juntos' e, conseqüentemente, aprender com os pares, diversos programas formativos voltados à educação colaborativa, com o propósito de incentivar a descoberta e o respeito ao próximo, envolvendo os adultos aprendizes em atividades com propósitos em comum. Nestas comunidades de aprendizagem, cada aluno é autônomo, busca os conhecimentos que satisfaçam suas necessidades, mas colaborando, de forma ativa, com os demais aprendizes. "Ainda que cada um possa aprender por si próprio, nosso processo de aprendizagem será enriquecido se for compartilhado com os outros" (UNESCO, 2002, p. 85).

De acordo com Lindeman (1927), quando os aprendizes adultos partilham seus conhecimentos, experiências e histórias de vida, é possível identificar, através das atividades práticas, as características individuais, assim como as necessidades de cada aprendiz. Quando o educador reconhece e explora as lacunas a serem preenchidas em cada indivíduo, direciona as experiências de aprendizagem para que atendam cada uma destas necessidades. Lindeman (1927) afirma que "*the practical needs of students are not neglected*" (p. 30)¹⁰⁸.

Knowles (1989), dando continuidade ao trabalho de Lindeman (1927) sobre a importância de reconhecer e valorizar as experiências dos aprendizes, afirma que enquanto os jovens se tornam adultos e adquirem experiências, certos aprendizados se tornam mais intuitivos. As experiências pessoais e profissionais permitem que os adultos absorvam conhecimentos que não teriam compreendido facilmente quando eram crianças ou adolescentes.

¹⁰⁸ "*as necessidades práticas dos alunos não devem ser negligenciadas*"

*Adults come into an educational activity with both a greater volume and a different quality of experience from youths [...] in any group of adults there will be a wider range of individual differences in terms of background, learning style, motivation, needs, interests and goals than is true in a group of youths. (Knowles, 1989, p. 83).*¹⁰⁹

Ainda de acordo com Knowles (1989), os educadores de adultos devem utilizar métodos e técnicas que aproveitem as experiências dos alunos, as motivações internas e os conhecimentos prévios, *“such as group discussion, simulation exercises, problem-solving activities, case method, and laboratory methods [...] too, the greater emphasis on peer-helping activities”* (p. 84).¹¹⁰

A tutoria entre pares, também conhecida como tutoria entre iguais, é comumente utilizada na educação de adultos. Nesta investigação, é possível identificar em diversos momentos da história da educação, teorias e conceitos que defendem a troca de conhecimentos e experiências entre pares. Sócrates, como já destacado, faz questão de incentivar seus discípulos, e todos aqueles com quem dialoga, para que partilhem aquilo que sabem, para aprenderem uns com os outros, sem a necessidade da influência de um mestre ou tutor.

Hott e Walker (2012) definem a tutoria entre pares como uma estratégia flexível, para que os estudantes aprendam a trabalhar juntos. Neste modelo, aprendizes atuam em pares, para revisar e explorar um determinado conteúdo, assim como, realizar atividades práticas. Goodlad e Hirst (1989), afirmam que o método de tutoria entre pares é um sistema de instrução colaborativa, em que os alunos se ajudam, ensinando uns aos outros, de igual para igual, sem a influência direta de um educador.

Destacamos que o uso da tutoria entre pares não é recente na história da educação. O conceito de tutoria entre pares é muito semelhante ao ensino mútuo, idealizado por Lancaster, durante o século XIX, pois, se sustenta pela troca de conhecimentos e experiências entre os aprendizes. De acordo com Fernandes e Costa (2015), a tutoria entre aprendizes foi utilizada por educadores da Antiguidade Grega, dentre eles Aristóteles, e por educadores romanos no ensino da leitura e escrita, bem como, nas universidades medievais, nos colégios jesuítas e em diversas atividades educacionais renascentistas.

¹⁰⁹ *“Os adultos entram em uma atividade educacional com um volume maior e uma qualidade diferente de experiência dos jovens [...] em qualquer grupo de adultos, haverá uma gama mais ampla de diferenças individuais em termos de formação, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos do que em um grupo de jovens.”*

¹¹⁰ *“como grupos de discussão, exercícios de simulação, resolução de problemas, estudos de casos e método de laboratório [...] também uma ótima ênfase nas atividades em pares”*

Quando Sócrates, em seus diálogos, incentiva a partilha de experiências entre seus discípulos, adota uma espécie de tutoria entre pares, pois, os indivíduos que estão numa mesma situação de aprendizagem, partilham suas experiências, conhecimentos, preconceitos e descobertas. Desta forma, diremos que Sócrates já incentiva em seus diálogos, o pilar educacional de ‘aprender a viver juntos’. Destacamos que, no início do diálogo Lisis, Sócrates questiona o jovem Lisis sobre a importância da sabedoria e a forma como as pessoas enxergam aquele que não é sábio. Em determinado momento da conversa, Lisis pede a Sócrates que faça o mesmo questionamento a Menêxeno e Sócrates responde: “És tu quem deve fazer isso, Lisis, já que acompanhaste tudo atentamente” (Lisis, 211a).

Neste mesmo diálogo, Sócrates ao gerar provocações sobre a definição de amizade e questionar Lisis e Menêxeno sobre isso, afirma: “Lisis e Menêxeno, acabamos de descobrir com segurança o que é o amigo e do que ele é amigo” (Lisis, 218b). Parece-nos que Sócrates está sempre a incluir-se nos desafios de aprendizagem, não deixando a responsabilidade toda para seus discípulos. Essa é uma forma que Sócrates encontra de deixar seus interlocutores à vontade na discussão, para que se sintam parte daquilo que está sendo explorado.

Platão, neste mesmo caminho, adota na Academia um formato semelhante, de tutoria entre iguais, onde os indivíduos podem ensinar e aprender livremente, uns com os outros. De acordo com Jaeger (1995), o ponto mais forte da Academia de Platão eram as discussões e os debates que nela ocorriam, respeitando o pensamento crítico e autônomo de todos os envolvidos, fossem mestres ou discípulos.

Inspirada neste modelo de aprendizagem colaborativa, a UNESCO (1998), através do pilar ‘aprender a viver juntos’, incentiva o indivíduo aprendiz a conhecer e valorizar o outro, através de atividades e desafios coletivos, despertando ações de ajuda, apoio e orientação em formato horizontal. O modelo em questão, desperta na educação de adultos uma relação simétrica, pois, ambos os aprendizes são responsáveis por ensinar e aprender, ou seja, assumem responsabilidades não somente pelo desempenho próprio, assim como pelo desempenho de seu semelhante.

Além da tutoria entre pares, destacamos também o método de aprendizagem por observação, muito utilizado na educação de adultos e com diversas semelhanças ao pensamento socrático. Educadores e psicólogos do século XX (Bandura, 1962; Baldwin, 1973; Gagné, 1977) defendem que, através do método de aprendizagem por observação, os adultos possam descobrir seus semelhantes, aprender com as experiências e conhecimentos dos outros, assim como, reconhecer e valorizar as diferenças entre eles.

Albert Bandura, psicólogo canadense e autor do livro *'Social learning through imitation'*, afirma que muitos comportamentos que o indivíduo aprendiz observa, assim que se lembra, tende a imitar, mesmo que inconscientemente. Tal imitação é feita, quando se identifica um modelo a ser seguido, uma referência positiva (Bandura, 1962). O mesmo acontece na educação de adultos, pois, os aprendizes buscam em seus semelhantes, referências a serem seguidas, como algum conhecimento ou habilidade que ainda não possuem.

Bandura (1962), também conhecido como autor da Teoria Social Cognitiva, defende que um dos princípios da aprendizagem por observação é a forma como os alunos aprendem a observar os outros e a valorizar comportamentos que consideram úteis, para então, extrair aprendizados que os ajudem a resolver problemas do cotidiano. Por exemplo, ao observar uma pessoa que fala bem em público, notamos seu comportamento (gestos, tom da voz, vestimentas), na intenção de identificar oportunidades de melhorias em nós mesmos, e se possível, a reprodução de tais comportamentos.

Sócrates, ao incentivar seus discípulos a partilharem suas experiências e conhecimentos prévios, desperta uma espécie de aprendizagem colaborativa através da observação, pois estimula o reconhecimento de padrões comportamentais a serem seguidos. Quando, no diálogo Eutidemo, Sócrates reconhece e elogia o discurso do sofista Dionisodoro (283a-b), faz com que Eutidemo e Ctesipo analisem tal comportamento e reconheçam uma forma de discursar.

De acordo com Baldwin (1973), quando vivemos em comunidade, estamos em constante observação de tudo que nos rodeia, seja daquilo que nos atrai, neste caso, um comportamento positivo, como aquilo que nos afasta, ou seja, um comportamento negativo. Neste sentido, a aprendizagem por observação gera nos indivíduos adultos a possibilidade de reconhecer no outro, um comportamento a seguir ou ser evitado.

Segundo Robert Gagné, psicólogo norte-americano, quando o indivíduo está inserido em um ambiente de aprendizagem, observa certos comportamentos, que geram estímulos e podem afetar o seu interesse pelo aprendizado. São eles: atitudes, habilidades motoras, informações verbais, habilidades intelectuais e estratégias cognitivas. Segundo o psicólogo, a aprendizagem ocorre quando o indivíduo interage com seu ambiente externo (professor, colegas de trabalho, família) e, através destas interações, recebe estímulos que promovem mudanças internas (Gagné, 1977).

Tanto a tutoria entre pares, como a aprendizagem por observação, são métodos eficazes e estruturados para a educação de adultos, visto que diversos educadores e psicólogos compreendem que aprendemos, a todo momento, uns com os outros. Através do pilar 'aprender a viver juntos', a

UNESCO (1998) defende a importância de observar, reconhecer e valorizar o comportamento do próximo, seja na educação formal, seja na educação informal.

Através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, quando um aluno adulto identifica outras pessoas com interesses semelhantes aos dele, aprenderá ao longo do processo com muito mais curiosidade. Ao partilhar suas experiências e conhecimentos prévios, com pessoas que as escutam e valorizam, de forma horizontal, acabam por aceitar esse modelo de ‘aprender uns com os outros’, pois, todos se colocam na posição de aprendizes, sem que um dos lados se considere o detentor absoluto do saber.

Nos documentos divulgados pela UNESCO, defende-se que, além de ‘aprender a viver juntos’, devemos aprender de forma continuada, por toda a vida. Portanto, Sócrates em sua época, assim como a UNESCO, a partir do século XX, acreditam que a educação de adultos deve acontecer de forma colaborativa, porém, não deve ser exclusiva ao ambiente acadêmico, restrita à sala de aula. A educação de adultos, tal como defendem Lindeman (1926) e Knowles (1970), deve ser feita para a vida e durante toda a vida, valorizando as experiências individuais e coletivas do cotidiano.

No relatório Delors, identificamos o incentivo frequente à educação ao longo da vida, tema comumente abordado a partir da III CONFINTEA. A partir deste relatório, a UNESCO (1998) afirma que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (p. 92), portanto, a UNESCO incentiva todos os agentes envolvidos na educação, que compreendam a educação como permanente, continuada por toda a vida, assim como Sócrates, Platão e tantos outros pensadores defendem desde a Antiguidade Grega.

7.4.5 Educação ao longo da vida

O termo ‘educação ao longo da vida’ é comumente debatido e divulgado nas conferências internacionais de educação de adultos, principalmente a partir da III CONFINTEA (Tóquio, 1972). Contudo, de acordo com Gadotti (2016), “a educação ao longo da vida é a expressão recente de uma preocupação antiga” (p. 1).

Platão, em sua época, defende a educação ao longo da vida, ao formular uma proposta educacional abrangente, do nascimento até a fase adulta. Tal como destaca Croiset (1970), Platão acredita que a educação é um privilégio e decorrerá durante toda a vida. Da mesma forma, Quintiliano, já referenciado nesta investigação, escreve em *‘Institutio Oratoria’* (95), sobre as diversas diretrizes para a formação cultural dos romanos, desde a infância até à maturidade (Quintiliano, 2016).

O Marquês de Condorcet, filósofo e matemático francês, apresenta um relatório para a Assembleia Nacional Francesa (*Assemblée Nationale*), em abril de 1792, em que defende a educação ao longo da vida: *l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école, qu'elle devait embrasser tous les âges*" (Fritsch, 1971, p. 28).¹¹¹

Gadotti (2016) afirma que um conceito formal de educação ao longo da vida, aparece pela primeira vez em 1919, em documento publicado pelo Comitê de Educação de Adultos, do Ministério Britânico da Reconstrução. Neste documento, intitulado como *'The 1919 Report'*, há certa influência de Albert Mansbridge, Arthur L. Smith, Baseil Yeaxlee e de Richard H. Tawney, membros atuantes do Comitê em questão.

*Adult education must not be regarded as a luxury for a few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early manhood, but that adult education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong. (Great Britain, Ministry of Reconstruction, 1980, p. 55).*¹¹²

Yeaxlee (1929), autor de *'Lifelong Education'* e um dos envolvidos no *'The 1919 Report'*, defende que a educação de adultos está totalmente ligada com a vida e com a sociedade.

*Adult education, rightly interpreted, is as inseparable from normal living as food and physical exercise. Life, to be vivid, strong, and creative, demands constant reflection upon experience, so that action may be guided by wisdom, and service be the other aspect of self-expression, while work and leisure are blended in perfect exercise of body, mind and spirit, personality attaining completion in society. (Yeaxlee 1929, p. 28).*¹¹³

A educação do indivíduo ao longo da vida, é um tema muito debatido entre os pensadores da antiguidade, mas é a partir do século XX que a expressão se torna popular e essencial para o

¹¹¹ "a instrução não deve abandonar os indivíduos no momento em que saem da escola, deveria abranger todas as idades"

¹¹² "A educação de adultos não deve ser considerada um luxo para algumas pessoas excepcionais aqui e ali, nem como algo que diz respeito apenas a um curto período de idade adulta, mas que a educação de adultos é uma necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da cidadania, portanto, deve ser universal e vitalícia."

¹¹³ "A educação de adultos, corretamente interpretada, é tão inseparável de uma vida normal quanto a alimentação e exercício físico. A vida, para ser vivida, forte e criativa, exige reflexão constante sobre a experiência, de modo que a ação possa ser guiada pela sabedoria e o serviço seja o outro aspecto da autoexpressão, enquanto o trabalho e o lazer se fundem no exercício perfeito do corpo, mente e espírito, personalidade atingindo a realização na sociedade."

pensamento educacional. Freire (2000), afirma que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (p. 40).

De acordo com Eduard Lindeman, ao entender que o indivíduo aprende da infância até à maturidade, ou seja, nunca deixa de aprender, o debate sobre a educação ao longo da vida se torna necessário. Segundo Lindeman (1926), *“the whole of life is learning, therefore education can have no endings. This new venture is called adult education—not because it is confined to adults but because adulthood, maturity, defines its limits”* (p. 6).¹¹⁴

Knowles (1970), inspirado em Lindeman, afirma que os adultos devem desenvolver uma atitude dinâmica em relação à vida, aceitando que ela está em constante mudança, portanto, é possível aprender com as experiências e situações, sejam elas boas ou ruins. Neste sentido, os adultos, na visão de Knowles, devem ser educados para que identifiquem as oportunidades de aprendizagens que a própria vida oferece. Knowles considera, ainda, que a educação ao longo da vida é “uma maneira das pessoas continuarem se sentindo vitais, sentindo que são autorrealizáveis, tornando-se o que são capazes de se tornar. Eles estão se esforçando para alcançar todo o seu potencial”. (Cooke, 1994, p.9).

Paul Lengrand, educador francês, associado ao Instituto da Educação da UNESCO, define a educação ao longo da vida como

*[...] a series of very specific ideas, experiments and achievements, in other words, education in the full sense of e word, including all its aspects and dimensions, its uninterrupted development from the first moments of life to the very last and the close. (Lengrand, 1975, p. 23).*¹¹⁵

Como vimos nesta investigação, a UNESCO, através das conferências internacionais de educação de adultos, contribuiu fortemente para a divulgação dos novos conceitos sobre a educação ao longo da vida. No Relatório Faure, destaca-se que

If this is so, then education takes place at all ages of life, in all situations and circum-stances of existence. It returns to its true nature, which is to be total

¹¹⁴ “toda a vida é aprendizagem, portanto, a educação não pode ter fim. Este novo empreendimento é chamado de educação de adultos, não porque é restrito aos adultos, mas porque a idade adulta, a maturidade, define seus limites”

¹¹⁵ “uma série de ideias, experiências e realizações muito específicas, ou seja, a educação no sentido pleno da palavra, incluindo todos os seus aspectos e dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da vida até aos últimos”

and lifelong, and transcends the limits of institutions, programmes and methods imposed on it down the centuries. (UNESCO, 1972, p. 143).¹¹⁶

Neste relatório, a UNESCO (1972) defende que *“lifelong education thereby becomes the instrument and expression of a circular relationship comprising all the forms, expressions and moments of the educative act”* (p. 143)¹¹⁷. A partir deste relatório, divulgado publicamente na III CONFINTEA, a educação e a aprendizagem ao longo da vida são amplamente debatidas. Kirpal (1976), Ministro da Educação da Índia, alguns anos após a III CONFINTEA, afirma que *“the very process of living and participating in any manner in the life of the community entails continuous learning”* (p. 109).¹¹⁸

De acordo com Cropley (1977), educador australiano, *“in a lifelong education society, those who do not learn continually will become obsolete or out of date”* (p. 156).¹¹⁹ Ainda, segundo Cropley (1979), *“lifelong education has as its goal the actualization of values such as autonomy, democracy, open-mindedness and sharing”* (p. 133).¹²⁰

Uma das provocações feitas durante V CONFINTEA, é que a educação ao longo da vida, em especial aquela que ocorre durante a fase adulta *“can shape identity and give meaning to life”* (UNESCO, 1997, p.21).¹²¹ Em Hamburgo, a questão da autonomia e da responsabilidade em colaborar com o desenvolvimento da sociedade é muito debatida.

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo ao longo da vida, são desenvolver a autonomia e senso de responsabilidade das pessoas e comunidades, para reforçar a capacidade de lidar com as transformações que estão ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade como um todo. (UNESCO, 1998, p. 22).

Na VI CONFINTEA, a UNESCO define a ‘aprendizagem ao longo da vida’¹²², como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada

¹¹⁶ “Se for assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e em todas as situações e circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que deve ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.”

¹¹⁷ “a educação ao longo da vida torna-se assim o instrumento e a expressão de uma relação circular que compreende todas as formas, expressões e momentos do ato educativo”

¹¹⁸ “o próprio processo de viver e participar da vida da comunidade implica em um aprendizado contínuo”

¹¹⁹ “em uma sociedade de educação ao longo da vida, aqueles que não aprendem continuamente se tornarão obsoletos ou desatualizados”

¹²⁰ “a educação ao longo da vida tem como objetivo a atualização de valores como autonomia, democracia, mente aberta e compartilhamento”

¹²¹ “pode moldar a identidade e dar um significado à sua vida”

¹²² Nesta IV Confinteia surge o termo ‘aprendizagem ao longo da vida’. Não teceremos considerações sobre as diferenças entre ‘educação ao longo da vida’ e ‘aprendizagem ao longo da vida’, dado não ser relevante para a nossa investigação e dado trabalharmos sempre orientados pelo conceito de educação ao longo da vida.

em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2012, p. 266).

Assim como na Grécia Antiga, em que a educação é centrada no indivíduo, a partir do século XX, com forte contributo da UNESCO, a educação volta a ter abordagem mais humanista. Se o adulto é considerado como um ‘ser único’, que aprende de acordo com suas necessidades, os conceitos de educação ao longo da vida passam a valorizar as questões da interioridade. De acordo com Lawson (1982), *“lifelong education has its philosophical roots in Humanism: man is at the centre, but ‘man’ is an abstraction, therefore, lifelong education becomes concrete by stressing individual men”* (p. 46).¹²³

Neste sentido, Malcolm Tight, professor da Universidade de Warwick, no Reino Unido, defende que os alunos adultos, quando participam de um processo de aprendizagem, buscam o caminho da autonomia e da autodireção de seus aprendizados, e quando enxergam a importância de um determinado conhecimento ou habilidade, aceitam a educação permanente. Tight (1996), afirma que *“individuals are, or can become, self-directing and that they will see the value in engaging in lifelong education”* (p. 36).¹²⁴

Como vimos, Alexander Kapp, Eugen Rosenstock, Eduard Lindeman, Malcolm Knowles, Paulo Freire e diversos outros filósofos e educadores, compreendem que o adulto não aprende de uma única forma, pois, a vida leva-o para direções distintas. Neste contexto, se a vida de cada indivíduo adulto é repleta de experiências, barreiras, curiosidades, preconceitos e histórias particulares, entendemos que a educação para esse público deve ser permanente e direcionada para a interioridade, no intuito de ensinar aquilo que faça sentido e seja útil, para a vida de cada um destes indivíduos.

Por fim, entendemos que a concepção de educação de adultos e ao longo da vida tem a sua origem e fundamentação na filosofia antiga, mais propriamente na filosofia socrática e platônica. A educação humanista, defendida por Sócrates, e a educação ao longo da vida, iniciada por Platão, são conceitos e práticas continuadas por mais de 20 séculos e se tornam essenciais para a educação contemporânea de adultos, aplicadas em diferentes contextos: educação acadêmica, formação de trabalhadores, educação comunitária, alfabetização, dentre outros.

¹²³ “a educação ao longo da vida tem suas raízes filosóficas no Humanismo: o homem está no centro, mas ‘homem’ é uma abstração, portanto, a educação ao longo da vida torna-se concreto ao enfatizar os homens individualmente”

¹²⁴ “os indivíduos são, ou podem se tornar, autodirigidos e que verão o valor de se engajar na educação ao longo da vida”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal finalidade a análise e a compreensão dos feitos educacionais de Sócrates, assim como, a pesquisa sobre a influência do pensamento socrático nas teorias e práticas que surgiram no decorrer da história da educação e, conseqüentemente, na atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida. O roteiro que desenhamos para a investigação traduziu-se no ordenamento dos capítulos desta tese, sendo que, iniciamos com a apresentação dos cenários educacionais na Antiguidade Grega, em busca de compreender as concepções e práticas educativas à época.

Identifica-se, no capítulo primeiro, que na Grécia Antiga, por volta do século V a.C., época em que viveu Sócrates, coexistem dois modelos de educação de adultos. De um lado, a educação proposta pelo movimento sofista, de outro, a educação baseada no pensamento socrático. Eis que surge uma das análises importantes deste trabalho, a de identificar e analisar as diferenças e semelhanças entre os dois modelos educacionais, socrático e sofista. Ainda neste primeiro momento da investigação, dedicamo-nos a compreender de que forma o cidadão da Antiguidade Grega compreende e aceita cada um destes modelos. Para melhor compreender a educação defendida pelos sofistas, inicialmente utilizamos os diálogos platônicos e xenofonteanos como fonte de consulta, que, em algum momento, podem nos ter apresentado uma visão distorcida, visto que, tanto Platão como Xenofonte foram críticos assumidos à prática sofista. Neste contexto, decidimos recorrer às obras de pensadores e teóricos que veem neste modelo sofista uma forma eficaz de educação de adultos.

A partir desta decisão, encontramos autores como Guthrie (1971), Kerferd (1980) e Corey (2002), que nos apresentam os feitos de Protágoras, Górgias, Hípias e Pródico, assim como tantos outros sofistas de gerações posteriores, que servem como base para concluir que o modelo educacional sofista, parece ser, com base nestas fontes, muito diferente daquele proposto por Sócrates. Em resumo, a principal diferença entre os dois modelos educacionais está na forma de orientar o indivíduo aprendiz. Entende-se que os sofistas são conhecidos por oferecer uma educação *top-down*, em que o mestre/professor é o único detentor do saber e os aprendizes são espectadores passivos de seus discursos. Destacamos, ainda, que a educação sofista é prática, rápida e voltada para o desenvolvimento de capacidades, o que, num primeiro momento, é bem aceita pelos atenienses daquela época.

Nestas considerações finais do trabalho, é justo e necessário afirmar que o modelo sofista possui a sua importância na história da educação de adultos e poderá, inclusive, se tornar tema de

futuros trabalhos de investigação. Caso aconteça, sugerimos estudos para identificar e explorar as metodologias de ensino adotadas pelas universidades, em busca de verificar se o modelo educacional utilizado se assemelha mais com o método socrático ou com aquele defendido pelos sofistas. Não pretendemos, de forma alguma, assegurar que um modelo é melhor e mais aplicável que o outro, pelo contrário, pretendemos incentivar futuros investigadores a buscarem identificar e explorar, através de pesquisas, qual é o caminho que percorrem os educadores de adultos no ensino superior, diante do processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo segundo, diremos que a investigação nos conduz para uma conclusão de que a educação socrática é oposta àquela defendida pelos sofistas, no sentido de que Sócrates valoriza os indivíduos aprendizes e busca reconhecer suas necessidades, interesses e motivações diante da aprendizagem. Ao contrário, quando os sofistas transmitem os seus saberes, não estão preocupados em envolver os seus aprendizes, pois, o formato de ensino adotado é expositivo e não requer interações. Diante das referências investigadas, identificamos um Sócrates que, em seus diálogos, se comunica na horizontal, envolve os seus aprendizes nos diálogos, valoriza as experiências e histórias de vida, respeita as diferenças de opiniões e, a todo momento, busca despertar no indivíduo a capacidade de reconhecer os seus próprios objetivos diante da aprendizagem. Partindo do exposto, observa-se que Sócrates considera cada aprendiz como um ser único, com interesses, necessidades e motivações particulares, deste modo, o filósofo ateniense orienta os seus discípulos de forma individualizada.

Outro importante tema identificado no decorrer deste capítulo foram as categorias educacionais socráticas, que surgem a partir da análise interpretativa do comportamento de Sócrates durante os seus diálogos na Antiguidade Grega. Utilizando como referência os diálogos platônicos e xenofonteanos, foram identificadas as seguintes categorias: autoconhecimento; o uso de analogias e metáforas; a partilha de experiências; a busca pela verdade; e a comunicação horizontal. Cabe-nos, neste momento de conclusão do trabalho, compreender que a investigação nos leva a perceber que todas as categorias educacionais, identificadas como características importantes no modelo socrático, são continuadas por séculos, tornando-se um legado para a história da educação de adultos, encontrando-se presentes nos princípios da atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida.

Sobre o autoconhecimento, um dos pressupostos socráticos mais importantes, vimos ser continuado por séculos. A investigação nos apresentou que muitos educadores, de diferentes épocas, utilizam o autoconhecimento como base de suas teorias e práticas educacionais. Neste trabalho

destacamos alguns nomes como Santo Agostinho (séc. V), Bernardo de Claraval (séc. XII), Pompônio Leto (séc. XV), Erasmo de Roterdão (séc. XVI), Descartes e Baltasar Gracian (séc. XVII), Kardec, Paramahansa e Baruch (séc. XIX), dentre outros. A maioria dos pensadores humanistas, durante a Idade Moderna, defende uma educação voltada para o autoconhecimento. O mesmo acontece com a partilha de experiências, outro pilar da educação socrática, utilizado, frequentemente, nas práticas educacionais da Academia de Platão, das Escolas Neoplatônicas e, posteriormente, continuada por muitos educadores, como Quintiliano (séc. I), Michel de Montaigne (séc. XVI), Eduard Lindeman e Paulo Freire (séc. XX). No decorrer da investigação, foram identificadas diversas escolas para trabalhadores e centros de aprendizagens para adultos que utilizam a partilha de experiências como uma forma de melhorar a experiência de aprendizagem.

A comunicação horizontal, a busca pela verdade e o uso de analogias e metáforas completam a lista de categorias identificadas nesta investigação e entendidas como pressupostos socráticos para a educação de adultos. Mesmo nas épocas em que a educação de adultos não é tão valorizada, dando espaço para o surgir de escolas, colégios e diversas teorias pedagógicas voltadas para a educação de crianças e adolescentes, foi possível identificar a influência socrática no pensamento de muitos educadores. Seja durante a ascensão da educação cristã, seja durante o período em que a educação é voltada para as indústrias, Sócrates esteve presente como fonte de inspiração para diversas teorias e práticas educacionais. Enfatizamos que, todas as cinco categorias socráticas possuem registros históricos de sua continuação durante os séculos posteriores.

Para compreendermos o modelo socrático, devemos explorar o porquê de Sócrates utilizar as analogias e metáforas, assim como, porque incentiva a partilha de experiências entre seus aprendizes. Por que valorizar o autoconhecimento do aprendiz, se o educador é quem transmite o saber pretendido? Ainda, que diferença faz um discurso horizontal e o respeito pela verdade de cada indivíduo, se o educador pode optar por uma aula expositiva? Entendemos que, se para Sócrates cada indivíduo é único, parece-nos que seria incoerente apresentar um saber pronto e acabado, através de um discurso unilateral. Seria egoísta da parte dele, visto que a beleza da educação está na interação entre as partes, na troca de experiências e na aprendizagem colaborativa. Neste sentido, como apresentado no decorrer desta investigação, Sócrates não repete seus ensinamentos, nem mesmo utiliza um mesmo exemplo para envolver aqueles com quem dialoga. O filósofo ateniense, através de seus discursos, é flexível e está disposto a reconhecer e valorizar cada conhecimento e experiência que parte de seus interlocutores.

A investigação nos aponta para uma provável conclusão sobre a postura socrática, de que, para Sócrates, os indivíduos adultos se comportam de maneira distinta diante da aprendizagem, alguns com mais conhecimentos, uns com experiências de vida, outros com motivações particulares diante do tema, assim como, aqueles com preconceitos já formados. É provável que o escravo de Mênon possuísse um perfil de aprendizagem e experiências distintas daquelas que provavelmente teriam Alcibiades ou Lísis. As analogias e metáforas que Sócrates utiliza com Antifonte (Fedro) e Glauco (A República), assim como as provocações que faz durante seus discursos com Górgias e Teeteto, além de serem direcionadas para o tema que se debate, são também direcionadas para o interlocutor em questão. É possível que Sócrates tenha identificado uma forma de leitura dos comportamentos dos indivíduos, para reconhecer aquilo que estão buscando e a forma como pretendem receber um aprendizado, ou, simplesmente os deixava livres para que possam expor suas motivações e, então, Sócrates conduzia o aprendizado de acordo com cada expectativa. No entanto, para aprofundamento desta questão, mais pesquisas são necessárias sobre o comportamento do indivíduo adulto diante da aprendizagem.

Como se mostra no capítulo terceiro desta tese, a relação direta entre Sócrates e Platão acontece por cerca de 10 anos, tempo suficiente para que Sócrates tenha influenciado os pensamentos platônicos e, deste modo, tornando-se fonte de inspiração para suas teorias e feitos educacionais. Como destacam Jaeger (1995) e Nails (2002), Platão é motivado por Sócrates a fundamentar os conceitos da educação de adultos e, ainda, criar um primeiro modelo de educação ao longo da vida. Destacamos que, neste capítulo terceiro, os estudos feitos sobre a Academia de Platão, com ênfase para as práticas pedagógicas desta instituição, assim como, os estudos sobre o surgir das Escolas Neoplatônicas, nos apresenta uma visão mais ampla e confiável da forma como o pensamento socrático é continuado até o início da Idade Média. As escolas neoplatônicas de Alexandria, Roma, Síria, Pérgamo e Atenas, mantêm viva, e em destaque, a filosofia socrática e platônica durante vários séculos. Da mesma forma, os filósofos e pensadores do médio e neoplatonismo continuam a conservar o pensamento socrático através de suas práticas e teorias educacionais, o que nos leva a entender que Sócrates foi uma referência relevante para várias gerações e em diferentes contextos educacionais.

Em relação ao principal objetivo deste trabalho, de identificar quais foram os educadores de adultos influenciados pela filosofia de Sócrates, iniciamos o capítulo quarto em busca de entender se o pensamento socrático foi continuado durante a Idade Média, ou se houve algum período em que tanto o pensamento socrático como a própria educação de adultos perde a sua relevância. Destacamos que, no início da investigação, acreditávamos que a educação de adultos, na era medieval, fosse

praticamente inexistente, visto que alguns autores tratam esse período como a ‘era das trevas’ (Aranha, 2012; Lemos & Pinho, 2017), marcada pela baixa produção de conhecimento, de pouca liberdade e quase nenhuma disseminação de novas ideias. No decorrer da pesquisa, identificamos pensadores como Severino Boécio, Alcuino, Cassiodoro, Pedro Abelardo, Hugo de São Vitor, Bernardo de Claraval e tantos outros educadores, filósofos e teólogos, que, de alguma forma, encontraram no pensamento socrático uma fonte de inspiração para o surgir de novas teorias e práticas educacionais. Destacamos que outros pensadores importantes deste período, como Santo Agostinho, Carlos Magno e Tomás de Aquino, possuem certa influência de Sócrates, despertadas através da leitura dos diálogos platônicos.

A análise deste período histórico nos apresenta o surgir das universidades medievais, com destaque para as universidades de Paris, Bolonha e Oxford, instituições centrais para o surgir de um novo modelo de educação de adultos, com forte influência socrática e platônica. Neste contexto, a investigação destaca um modelo educacional nestas universidades que se promove através de metodologias ativas e participativas, que levam os indivíduos a pensar, refletir e colaborar numa perspectiva de construção participada do conhecimento. Destacamos o modelo de ensino com base na leitura (*lectio*), questionamento (*quaestio*) e debate (*disputatio*), que, como já destacado no corpo desta investigação, muito se assemelha ao modelo pedagógico utilizado na Academia de Platão. Com isso, alcançamos, nesse capítulo quarto, nosso objetivo de elaborar um construto teórico sobre a influência de Sócrates e Platão na Idade Média e, como sugestão para trabalhos futuros, entendemos ser necessário estudar os métodos educacionais utilizados nas universidades medievais, com o intuito de identificar quais as práticas mais apreciadas e quais se assemelham ao modelo educacional socrático. Diremos ainda, que desta pesquisa futura, podem-se originar propostas para ampliar o conhecimento sobre a formação dos mestres universitários, conhecimento este que seria muito útil para a prática moderna da formação de professores e outros educadores.

Dando sequência à pesquisa sobre a influência socrática na história da educação de adultos, a Idade Moderna se torna centro da investigação no capítulo quinto. A linha do tempo que discorreremos neste trabalho, apresenta diversos momentos em que a educação de adultos se torna um pilar essencial da sociedade, bem como, épocas em que o tema deixa de ser prioridade. É importante perceber que, quando a educação de adultos adormece, a filosofia socrática também deixa de ser centro de estudos e inspirações de novas teorias e conceitos educacionais, o que nos leva a refletir sobre a influência direta do pensamento socrático no bom desempenho da educação de adultos. Como

vimos, durante o século XV, muitos pensadores humanistas buscam inspiração em Sócrates, Platão e em outros filósofos da Antiguidade Grega, que tornam este período repleto de teorias educacionais e, ainda, impulsionam o surgimento de muitas bibliotecas e de academias voltadas para a educação de adultos. É uma época em que a influência socrática é clara. Erasmo de Roterdão, Thomas More, Roger Asham, Juan Vives e tantos outros pensadores buscam no pensamento socrático uma abordagem mais humanista para a educação. Diremos que, entre o século XV e XVII, a educação socrática se mantém viva e constantemente divulgada, com contributo de René Descartes, Baltasar Gracian, João Calvino e outros.

Identificamos, com base nas referências consultadas, que Sócrates é inspiração de muitos pensadores na Idade Moderna, entretanto, identificamos que num determinado período, mais precisamente entre os séculos XVII e XIX, o debate sobre a importância da educação de adultos deixa de ser prioridade, dando lugar de destaque à pedagogia, que prioriza as teorias e práticas voltadas para a educação de crianças e adolescentes. O período em questão é marcado pelo fim do Renascimento e pelo enfraquecimento da educação de adultos com viés humanístico, além do impacto de eventos como as inúmeras guerras e conflitos que acontecem na Europa e no continente americano. As universidades medievais, que haviam fortalecido o debate sobre a educação de adultos, entre os séculos XII e XVII, também sofrem com o 'adormecer' das atividades educacionais. A história da educação de adultos na Idade Moderna nos apresenta momentos de altos e baixos, não sendo a primeira vez que isso acontece. Destacamos que, quando a Igreja Católica assume o controle da educação, durante a Antiguidade Romana, muitas ações educacionais voltadas para os indivíduos adultos, em especial aquelas que acontecem nas academias neoplatônicas, deixam de ser prioridade e a atenção é direcionada para a formação dos jovens cristãos. Neste contexto, diremos que o contributo deste capítulo quinto é compreender a importância do pensamento socrático para sustentar teorias e práticas educacionais voltadas para adultos, visto que é um modelo testado e validado por séculos.

Durante o capítulo sexto, direcionamos a pesquisa para o (re)surgir do debate sobre a importância da educação de adultos. Quando utilizamos o termo '(re)surgir', é uma forma de despertar a atenção para um período anterior em que a educação de adultos adormece, entre os séculos XVII e XIX, e, como vimos, assume uma posição de menor importância, com poucos estudos e práticas nesta área. Identificamos que, o trabalho de quatro autores, que consideramos fundamentais para o ressurgir da educação de adultos, através de uma abordagem claramente socrática, faz com que novos princípios e conceitos sejam adotados por diversas associações, institutos e centros de ensino ao redor do mundo. Neste capítulo, verificamos os trabalhos de Alexander Kapp, que resgata o pensamento

educacional socrático, em meados do século XIX; Eugen Rosenstock, que, após a Primeira Guerra Mundial, insere novos conceitos educacionais em algumas escolas da Alemanha, inspirados nas teorias platônicas e na filosofia socrática; Eduard Lindeman, educador americano responsável por levar o modelo socrático de educação de adultos, para além do continente europeu e, por fim, Malcolm Knowles, peça fundamental no debate sobre a educação de adultos e idealizador dos pressupostos andragógicos na década de 70, utilizados por muitos educadores até aos dias de hoje.

Alexander Kapp, é de fundamental importância para o debate sobre a educação de adultos, entre o final do século XIX e início do século XX. Como vimos, o educador alemão resgata nas teorias educacionais platônicas, o modelo educacional socrático. Destacamos que, a principal obra de Kapp, *'Platon's Erziehungslehre'* (Teorias Educacionais de Platão), foi inspiração para a escolha do tema desta dissertação, pois, nela é possível identificar e explorar a proposta platônica e socrática para a educação ao longo da vida, dividida em etapas, diferenciando, de forma clara e objetiva, o conceito de pedagogia e de andragogia. Compreendemos que, Alexander Kapp é responsável por nos apresentar um novo início da educação de adultos, onde na terceira parte de seu livro, no capítulo intitulado 'A Andragogia ou a Educação na Idade Adulta', entre a página 241 e 312, a principal mensagem parece-nos ser: a partir de agora, vamos tratar a educação de adultos como deve ser tratada, como uma vertente da ciência da educação. Destacamos que esse não é um pensamento construído com base nas teorias descritas na fundamentação teórica, mas uma constatação realizada a partir da leitura desta obra de Kapp.

Eugen Rosenstock tem uma clara importância neste ressurgir do debate sobre a educação dos indivíduos adultos, principalmente no contexto profissional, voltado para o desenvolvimento de saberes práticos. Destacamos três principais pontos que devemos considerar sobre a influência de Rosenstock na história da educação de adultos. Primeiro, pela proposta educacional apresentada na Academia de Trabalho de Frankfurt, instituição que dirige de 1921 a 1923, através de um modelo prático de educação, voltado para as experiências dos aprendizes. Segundo, pelas obras que publica (*'Die Krise der Universität'*, 1919; *'Schulreform und Hochschule'*, 1924; e *'Im Kampf um die Erwachsenenbildung'*, 1926), com críticas ao modelo tradicional de ensino para adultos. Terceiro, pelo resgate que faz do pensamento socrático e da filosofia grega, em geral (*'Greek Philosophy'*, 1956), buscando inspirações para novos modelos de educação de adultos.

Eduard Lindeman, de acordo com a investigação, é um dos autores mais importantes nesta 'nova' proposta para a educação de adultos. O educador americano, após viajar até a Europa e conhecer a proposta educacional da Academia de Trabalho de Frankfurt, leva para os Estados Unidos,

novas teorias e práticas para a educação de trabalhadores e para a educação comunitária. Lindeman apresenta um modelo muito semelhante ao modelo utilizado por Platão, na Academia, e por tantos outros educadores antigos. Entendemos que, os principais contributos de Lindeman foi popularizar novos caminhos para se educar o indivíduo adulto e abordar a essência da educação de adultos. Destacamos *'What is Adult Education?'* (1925), que leva muitos educadores da época a refletirem sobre o papel daquele que conduz a formação do adulto, e *'The Meaning of Adult Education'* (1926), onde apresenta uma nova concepção sobre essa vertente da educação.

Malcolm Knowles é, sem dúvidas, uma figura importante para a educação contemporânea de adultos. Além de resgatar muitos conceitos educacionais de Sócrates, Platão e tantos outros filósofos antigos, Knowles nos apresenta, de forma clara, o que seria um novo caminho para a educação de adultos. Através de suas obras, o educador americano apresenta princípios essenciais para toda e qualquer formação de indivíduos adultos, e, ainda, demonstra a diferença da aplicação destes princípios num cenário educacional para crianças e adolescentes. Knowles defende a importância de uma educação informal (*'Informal Adult Education'*, 1950), com respeito aos indivíduos aprendizes, algo que se torna inspiração para muitos outros educadores do século XX. Destacamos a sua principal obra *'The Modern Practice of Adult Education'* (1970), que mesmo após décadas, continua atualizada e totalmente aplicável atualmente. Diremos, ainda, que é através das obras *'The Adult Learner'* (1973) e *'Self-directed Learning'* (1975), que muitos autores, assim como centros de aprendizagens, apresentam novas propostas de ensino voltadas para a autoaprendizagem do indivíduo adulto.

Por fim, diremos que a conexão entre os quatro educadores acontece da seguinte forma: Kapp, em 1833, encontra na Grécia Antiga um possível modelo socrático de educação e, na obra *'Platon's Erziehungslehre'*, cunha o termo Andragogia (*Andragogik*, em alemão), em referência a educação do homem adulto; Rosenstock, em 1924, publica um artigo com o título *'Andragogik'*, resgatando os conceitos educacionais utilizados por Kapp, quase um século antes; Lindeman visita a Academia de Trabalho de Frankfurt, conhece a proposta educacional de Rosenstock e leva para os Estados Unidos, um novo conceito de educação de adultos. Em 1926, publica sua principal obra *'The Meaning of Adult Education'*; Knowles, em 1935, conhece Lindeman e, a partir deste contato, se cria uma longa duração entre mestre e discípulo. Na década de 70, após publicar sua principal obra *'The Modern Practice of Adult Education'*, Knowles é considerado um dos educadores de adultos mais influentes do século XX, ao apresentar pressupostos educacionais muito semelhantes aos de Sócrates, como o respeito por cada indivíduo, a valorização das experiências e histórias de vida, a busca pela motivação de cada

aprendiz, e a comunicação na horizontal, para que o adulto se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo sétimo, última etapa desta investigação, procuramos sistematizar e evidenciar as relações entre o pensamento socrático e os princípios teóricos e práticos que orientam a atual concepção de educação de adultos e ao longo da vida, procurando evidenciar, através das relações encontradas, que os fundamentos da educação de adultos radicam nos princípios da filosofia socrática, contribuindo, assim, para uma fundamentação filosófica deste campo da educação.

Num primeiro momento, centrados na análise das duas primeiras décadas do século XX, verificamos serem marcadas por um período em que surgem muitas teorias e práticas educacionais voltadas para o indivíduo adulto. Como vimos, foi comum o aparecimento de novas propostas educacionais, com destaque para a Escola Nova e para as escolas voltadas para a formação de trabalhadores. Além das escolas para adultos, o surgir de associações voltadas para a questão da educação de adultos foi, também, extremamente relevante, pois o aparecimento destas associações nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha impulsionaram o aparecimento de muitos jornais, revistas e outros eventos que contribuíram muito para a divulgação, aprofundamento e desenvolvimento da temática e da operacionalização da prática da educação de adultos.

Num momento seguinte, a investigação centrou-se no pensamento de autores extremamente relevantes para o tema em questão, evidenciando a sua fonte de inspiração em Sócrates e o seu decisivo contributo para a elaboração de uma nova proposta para a educação, nomeadamente, a educação de adultos, algo que vem a concretizar-se nos documentos apresentados pela UNESCO ao longo das CONFINTEAS. Neste enquadramento, somos levados a pensar que os pilares educacionais propostos pela UNESCO são fruto de conceitos, princípios e práticas educacionais que tiveram a sua origem no pensamento socrático, sofreram desenvolvimentos e perduraram ao longo de vários séculos, através do pensamento de vários autores, como fomos dando conta ao longo do trabalho.

No início do século XX, os pilares da educação de adultos ganharam nova vida com uma recontextualização realizada por autores como Kapp, Rosenstock, Lindeman e Knowles, aos quais se vieram a juntar outros como John Dewey, Paulo Freire, Carl Rogers, Albert Mansbridge e tantos outros. A nossa intenção, durante todo o último capítulo, foi procurar evidenciar que Sócrates está presente em cada uma destas '(re)descobertas', sendo fonte de inspiração para as recontextualizações das quais emergem muitas teorias e práticas educacionais dos finais do século XX e início do século XXI.

Com relação aos demais objetivos secundários deste trabalho, de estudar os pilares educacionais apresentados nos relatórios da UNESCO, e de compreender as conexões existentes entre o pensamento socrático e as propostas educacionais contemporâneas de educação de adultos e ao longo da vida, diremos que foram alcançados no decorrer deste capítulo sétimo. É importante enfatizar que os objetivos secundários foram meios importantes para alcançar o objetivo central desta tese. Ao investigar os pilares educacionais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), propostos pela UNESCO, durante a V CONFINTEA, em 1997, como sendo essenciais para a educação de adultos no século XXI, deparamo-nos com conceitos e pressupostos que facilmente identificamos com os pilares educacionais socráticos.

Em cada um dos pilares educacionais, propostos pela UNESCO, foi possível reconhecer diversas semelhanças com a prática educacional adotada por Sócrates durante a Antiguidade Grega. O 'aprender a aprender' está muito coeso com o autoconhecimento, assim como o 'aprender a fazer' está conectado com a partilha de experiências. Diremos ainda, que o 'aprender a ser' tem forte relação com a busca pela verdade e o 'aprender a viver juntos' acaba por se conectar com a maioria dos princípios educacionais socráticos, em especial com a comunicação horizontal.

Ainda em relação aos documentos da UNESCO, a investigação nos apresentou a realização de eventos regionais, formação de comitês e documentos publicados, que normalmente não são tão estudados, como a Carta de Nairóbi e outros documentos relevantes como o 'Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade', 'Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos' e o 'The 1919 Report', sendo que este último se torna de nosso conhecimento através de pesquisa feita sobre as associações que participam da I CONFINTEA. Diremos que, a UNESCO, através de seus comitês e dos eventos promovidos, assume um papel importante na educação contemporânea de adultos ao defender novas propostas educacionais, que exigem rápidas mudanças e adaptações, com ênfase na necessidade de compreender o outro, de valorizar o ser aprendiz e identificar quais as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento integral do ser humano. Em busca de compreender e adaptar-se ao mundo atual é que foram apresentados e discutidos os quatro pilares da educação, bem como tratada a proposta de educação ao longo da vida, que deixa de ser um ideal longínquo e se torna uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos, no centro de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária.

As propostas atuais para a educação de adultos têm como base a necessidade de uma constante atualização dos saberes, extensiva à vida e ampliada às dimensões da sociedade, de forma

muito análoga com o que ocorreu no século V a.C. quando surgiram os primeiros modelos de educação de adultos. Sendo assim, os documentos analisados neste capítulo revelaram-nos, ainda, um debate claro sobre o modelo ideal de educação de adultos para o século XXI, que muito se assemelha ao que chamamos de 'modelo socrático'. Nestes debates, promovidos pela UNESCO, defende-se a valorização do indivíduo aprendiz e de seus interesses, motivações, experiências e histórias de vida, assim como, a autonomia diante da aprendizagem e um ambiente cada vez mais colaborativo, onde é possível aprender uns com os outros e respeitar toda e qualquer diferença. Trata-se de uma concepção de educação para o desenvolvimento humano integral, uma concepção de educação para a autonomia, emancipação e participação cívica e comunitária.

Por fim, acreditamos que cumprimos o principal objetivo desta pesquisa ao encontrarmos na filosofia socrática as origens, fundamentos e pressupostos da concepção atual de educação, entendida como educação permanente ou educação ao longo da vida como hoje comumente é designada. Diremos, ainda, que todo trabalho acadêmico está sujeito a constantes aperfeiçoamentos, portanto, será sempre não acabado e não conclusivo. Diremos que esse é o espírito da ciência e da investigação. Acreditamos, no entanto, que esta tese será um primeiro passo para outras discussões, portanto, entendemos que os resultados obtidos com esta investigação, podem ser complementados por diversos outros estudos que contribuam para outra, ou mesmo melhor, compreensão do conceito e fenômeno educativo, especialmente, no respeitante à educação de pessoas adultas.

REFERÊNCIAS

- Adorno, F. (2002). *Sócrates*. Coimbra: Edições 70.
- Agostinho, S. (1973). *De magistro*. São Paulo: Abril Cultural.
- Alderman, L. R. (1929). Adult education activities during the biennium 1926-1928. *Bulletin, 1929*, vol. 23. Washington: Department of the Interior Bureau of Education.
- Almeida, D. B. (2018). A liturgia escolar na Idade Moderna. *Revista Brasileira de História da Educação, 18(48)*, e024.
- Altorf, H. M. (2011). *Socratic Dialogue in Education*. Foundations for the Future, Greenwich, 13-14 July.
- Amemiya, T. (2007). *Economy and economics of Ancient Greece*. Londres: Routledge.
- Aranha, M. L. (2012). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Moderna.
- Arce, A. (2002). Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação, 20*, 101-155.
- Arendt, H. (1992). *A crise na educação: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Nova Perspectiva.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Aristóteles. (2002). *Metafísica* (Trad. Giovanni Reale). São Paulo: Edições Loyola.
- Aristóteles. (2008). *Poética* (Trad. Ana Maria Valente). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aristóteles. (2005). *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Armstrong, D. (2010). *The biographical and social foundations of Horace's poetic voice*. Malden: Blackwell.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Azevedo, M. S. (2003). *Da maiêutica socrática à maiêutica platônica*. *Humanitas, 65(4)*, 265-281.
- Baldwin, A. (1973). Social learning. *Review of research in education, 1*, 34-57.
- Baltes, M. (1993). Plato's school, the Academy. *Hermathena, 155*, 5-26.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Baptista, A. J. (2012). Sócrates e o ensino da filosofia. *Encontro Nacional Prodência de Filosofia*, Rio de Janeiro, Brasil.
- Barbosa, C., & Silva, H. (2010). *História da Educação*. Montes Claros: Editora Unimontes.
- Bargh, J. A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology, 72(5)*, 593-604.
- Barnes, J. (2003). *Filósofos Pré-Socráticos* (Trad. Júlio Fischer). São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, T. (2011). *Principais propostas do manifesto*. São Paulo: Editora Paulus.
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa, 44* (abril).
- Baruch, B. (1954). *A philosophy for our time*. New York: Simon & Schuster.
- Batista, A. (2010). *O De Voluptate de Lorenzo Valla: tradução e notas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Battles, M. (2003). *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- Beals, R., & Brody, L. (1941). *The literature of adult education*. New York: American Association for Adult Education.
- Beckman, P., & Hollywood, A. (2012). *Christian Mysticism*. London: Cambridge University Press.
- Bergevin, P. (1949). *A philosophy for adult education*. New York: Seabury Press.
- Berthoud, J. (2017). *João Amós Comênio e as origens da ideologia pedagógica*. Brasília: Editora Monergismo.
- Betts, G. (1910). *How to teach religion: principles and Methods*. Nashville: Abingdon Press.
- Bigelow, J. (1868). *Autobiography of Benjamin Franklin*. London: Trubner & Co.

- Blackburn, S. (2001). *Think: a Compelling introduction to philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). *Heutagogy: a holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bluedorn, H., & Bluedorn, L. (2016). *Ensinando o Trivium: o Trivium teórico*. Brasília: Editora Monergismo.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). Porto: Porto Editora.
- Bonnard, A. (1980). *A civilização grega*. Lisboa: Edições 70.
- Borinski, F. (1954). *Der weg zum mitbürger*. Düsseldorf: Diederichs.
- Boto, C. (2012). O Humanismo, o livro e a escola: vínculo clássico para o mundo contemporâneo. *International Studies on Law and Education*, 11, 19-30.
- Brandão, C. (2003). *Do mito à filosofia política de Platão: o desenvolvimento de uma racionalidade sistêmica ordenadora na Grécia Antiga*. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Brasil.
- Brum, M. L. (2014). *A pedagogia social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.
- Brun, J. (1994). *Sócrates, Platão, Aristóteles* (2a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brunschwig, J. (1981). *L' objet et la structure des Secondes Analytiques d'après Aristote*. In Berti, E. (ed.), *Aristotle on Science*, Padova: Antenore, 61-96.
- Bryson, L. (1936). *Adult education*. New York: American Book Co.
- Burckhardt, J. (2009). *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio* (Trad. Sérgio Tellaroli). São Paulo: Companhia das Letras.
- Burnet, J. (2006). *A aurora da filosofia grega* (Trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- Bury, J. B. (1975). *History of Greece* (4a ed.). London: Cambridge University Press.
- Calo, P. (1944). *Vita S. Thomae Aquinatis* (Trad. Pe. Francisco Lage Pessôa). Rio de Janeiro: Vozes.
- Calvino, J. (2007). *A instituição da religião cristã*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cameron, A. (1969). The last days of the Academy at Athens. *Proceedings of the Cambridge Philological Society*, 195(15), 7-29.
- Carneiro, B. C. (2016). Santo Agostinho e as perspectivas educacionais de "De Magistro". *VIII Fórum Internacional de Pedagogia*. Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, Brasil.
- Cartwright, M. (1935). *Ten years of adult education: a report on a decade of progress in the american movement*. New York: The Macmillan Company.
- Castle, E. B. (1961). *Ancient education and today*. Baltimore: Pelican Books.
- Cavalheiro, C. B., & Teive, G. M. (2013). Movimento escolanovista: três olhares. *XI Congresso Nacional de Educação - Educere*, Curitiba, Brasil.
- Chamberlain, M. (1960). *The professional adult educator: an examination of his competencies and of the programs of graduate study which prepare him for work in the field*. PhD dissertation, University of Chicago, Chicago, United States of America.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Chlup, R. (2012). *Proclus: an introduction*. London: Cambridge University Press.
- Cicero. (1776). *Brutus* (Trad. Edward Jones). Londres: B. White.
- Colton, C. C. (1824). *Lacon: or many things in few words: addressed to those who think*. New York: S. Mark.
- Cooke, J. C. (1994). *Malcolm Sheperd Knowles, the father of American andragogy: a biographical study*. PhD dissertation, University of North Texas, Denton, United States of America.

- Corbeill, A. (2007). *Rhetorical education and social reproduction in the Republic and Early Empire*. Malden: Blackwell.
- Corey, D. (2002). *The great sophists: teacher of virtue*. Louisiana: Louisiana State University.
- Cornelli, G. (2018). *Onde está Platão? A Academia de Atenas no tempo de Platão como lugar de ausências*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cornford, F. (2007). *Antes e depois de Sócrates* (Trad. Valter Lellis Siqueira). São Paulo: Martins Fontes.
- Corrêa, A. (1941). A universidade medieval. *Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento*, 2(2), 13-42.
- Costa, J. (2018). *História da filosofia ocidental: tópicos fundamentais*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Costa, C., & Nascimento, L. (2011). A singularidade da primeira universidade portuguesa no contexto do nascimento das universidades medievais. *Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, Brasil.
- Craft, M. (1984). *Education for diversity: in education and cultural pluralism*. London: Falmer Press.
- Cristaudo, W. (2012). *Religion, redemption and revolution: the new speech thinking of Franz Rosenzweig and Eugen Rosenstock-Huessy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Croiset, M. (1970). *Oeuvres complètes: Hippias mineur, Alcibiade, Apologie de Socrate, Euthyphron, Criton*. Paris: Les Belles Lettres.
- Cropley, A. J. (1977). *Lifelong learning: a psychological analysis*. Oxford: Pergamon.
- Cropley, A. J. (1979). *Lifelong learning: issues and questions*. Hamburg: UIE.
- Cubberley, E. P. (2005). *The history of education* (10a ed.). Montana: Kessinger Publishing.
- Cunha, J. L. (2008). *História da educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Curado, E. B. F. (2010). *O movimento sofista e o ensino da areté*. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Dalbosco, C. A. (2009). O mestre na praça: sentido pedagógico das metáforas socráticas. *Revista Espaço Pedagógico*, 16(1), 50-57.
- Dancy, R. (1991). *Two studies in the Early Academy*. Albany: State University of New York Press.
- Davis, J., & Stewart, E. (1926). *Workers' education*. Washington: Department of Labor of United States of America.
- Descartes. (1973). *Meditações* (Trad. Bento Prado Júnior). São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115-1139.
- Dillon, J. (1983). What happened to Plato's garden? *Hermathena*, 134, 51-59.
- Dillon, J. (1977). *The middle platonists*. New York: Cornell University Press.
- Dillon, J., & Gergel, T. (2003). *The greek sophists*. London: Penguin Books.
- Diógenes Laércio. (1988). *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora UNB.
- Domingos, S. (2012). *Sócrates e a sua pedagogia*. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Donson, A. (2014). *Mobilizing education for war: schools and universities, 1914-1918*. International Encyclopedia of the First World War. Universität Berlin, Berlin, Germany. doi: 10.15463/ie1418.10346.
- Dover, K. (1970). *Aristophanes: Clouds*. Oxford University Press.
- Dräger, H. (2006). *Idea and knowledge: About interest guided by reason as a rational educational principle*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Duarte, M. L. P. (2010). *A descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Durant, W. (1980). *The life of Greece*. New York: Simon & Schuster.
- Ely, M. L. (1936). *Adult education in action*. New York: American Association for Adult Education.

- Erasmus de Roterdão. (1998). *A educação de um Príncipe Cristão*. Brasília: Coleção Clássicos da Política.
- Faria, D. J. (2011). *A tradição socrática na sala de aula*. Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fernandes, M. R. (2013). *A consciência moral na dialética socrática*. Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fernandes, W., & Costa, C. (2015). Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação*, 21(1), 39-56.
- Fernandes, H. C., & Orso, P. J. (2013). O trabalho docente na Idade Moderna. *A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização*, 1, 1-23.
- Ferreira, L. S. (2001). *Educação e história*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Ferreira, J. R. (2010). *Cidadania e paideia na Grécia Antiga*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, D., & MacLean, G. (2017). Andragogy in the 21st century: applying the assumptions of adult learning. *Language Research Bulletin*, 32, 10-19.
- Field, G. C. (1913). *Socrates and Plato*. Londres: Simpkin, Marshall & Co.
- Fiering, N. (2019). Heritage vs. history: Eugen Rosenstock-Huessy as a physician of memory. *The European Legacy*, 24(5), 511-536.
- Firinciel, A. (2016). Modern piano teaching and practice methods: considerations and comparisons with language learning. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 237, 1520-1525.
- Flitner, W. (1950). *Erwachsenenbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Frazier, J. (2011). *The Continuum companion to Hindu studies*. London: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Fritsch, P. (1971). *L'Education des Adultes*. Paris: Mouton.
- Furtado, A. (2005). *A metafísica da linguagem no De Magistro de Santo Agostinho*. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.
- Gabioneta, R. (2015). A maiêutica socrática como 'união' de teorias no Teeteto. *Revista Clássica*, 28(2), 35-45.
- Gadotti, M. (1993). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.
- Gadotti, M. (2016). Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In P. G. S Nacif, L. M. Gomes & R. G. Rocha (Orgs.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 50-69). Brasília: MEC.
- Gagné, R. M. (1997). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gal, R. (2004). *História da educação*. Lisboa: Vega.
- Garcia, A. L. (2014). *Los auditoria de Adriano y el Athenaeum de Roma*. Firenze: Firenze University Press.
- Gelpi, E. (1979). *A future for lifelong education*. Manchester: Manchester Monographs.
- Georgin, C. (1942). *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hatier.
- Gewerc, E. (1988). *Eduquer l'individu c'est promouvoir son processus d'évolution consciente*. Thèse de Doctorat, Sorbonne Université, Paris, France.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. São Paulo: EPU.
- Gilson, E. (2001). *A filosofia na Idade Média* (Trad. Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes.
- Godoy, H., & Tavares, R. (2016). Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. *Unifal em Pesquisa*, 6(2), 188-203.
- Goldman, L. (1995). *Dons and workers*. Oxford: Clarendon Press.

- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: a guide to learning by teaching*. Londres: Kogan Page.
- Górgias. (2013). *Encomio de Helena* (Trad. José Solana Dueso). Madrid: Alianza Editorial.
- Great Britain. Ministry of Reconstruction. Adult Education Committee. (1980). *The 1919 report: the final and interim reports of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1918-1919*. Nottingham: Dept. of Adult Education, University of Nottingham.
- Guthrie, W. (1971). *The sophists*. London: Cambridge Press.
- Guthrie, W. (1962). *Historia de la filosofía griega* (Trad. Sánchez Pacheco). Madrid: Editorial Gredos.
- Hadley, J., & Singmaster, D. (1992). Problems to sharpen the young. *The Mathematical Gazette*, 76(475), 102-126.
- Hager, F. P. (1992). On the idea of andragogy in the pansophic pedagogy of J. A. Comenius. *Paedagogica Historia*, 28(2), 217-234.
- Hamilton, S. (1906). *The recitation*. New York: Cornell University Library.
- Harris, W. (1980). *Comparative adult education: practice, purpose and theory*. London: Longman.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). *From andragogy to heutagogy*. Ultibase: RMIT.
- Haskins, C. (2015). *A ascensão das universidades*. Balneário Camboriú: Danúbio Editora.
- Havighurst, R. (1956). *Adult education and adult needs*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Havighurst, R. (1961). *Development tasks and education*. New York: David McKay Co.
- Hegel, F. (1993). *Vorlesungen über die geschichte der philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik*. Göttingen: Röwer.
- Hesse, H. (2009). *Siddhartha*. New York: Modern Library.
- Horne, H. (1916). *Storytelling, questioning and studying, three school arts*. New York: Macmillan.
- Hott, B., & Walker, J. (2012). *Peer tutoring*. Pobrane: Council for Learning Disabilities.
- Howard, E. (1997). *Introdução à história da matemática*. Campinas: Unicamp.
- Hughes, B. (2010). *The Hemlock Cup: Socrates, Athens and the search for the good life*. New York: Vintage Books.
- Hugo de São Vitor. (2001). *Didascálicon: sobre a arte de ler*. Petrópolis: Vozes.
- Huisman. (2001). *Dicionário dos filósofos* (Trad. Cláudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes.
- Hume, D. (2004). *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral* (Trad. José Oscar de Almeida Marques). São Paulo: Editora UNESP.
- Ireland, T. (2014). Paulo Freire's legacy for Youth and Adult Education in Brazil. *Journal for the Study of Adult Education and Learning*, 2, 77-84.
- Isócrates. (1929). *Antidosis*. Harvard: Harvard UP.
- Isócrates. (1992). *Aeropagiticus* (Trad. George Norlin). Londres: Harvard University Press.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Janson, H. (2000). *History of art: the western tradition* (6a ed.). New Jersey: Pearson.
- Jardine, G. (1818). *Outlines of philosophical education: illustrated by the method of teaching the logic or, first class of philosophy, in the University of Glasgow*. Glasgow: A. & J. Duncan for Anderson & Macdowell.
- Jarvis, P. (1987). *Twentieth century thinkers in adult education*. London: Croom Helm.
- Jélvez, J. (2010). *História da educação*. Curitiba: Editora IBPEX.
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2007). Aristotle and pedagogical ethics. *Paideusis*, 16(1), 17-28.
- Kapp, A. (1833). *Platon's Erziehungslehre als Pädagoge für den Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden u. Leipzig: Ehmman.
- Kay, L. H., & Young J. L. (1986). Socratic teaching in social studies. *Social Studies*, 77(4), 158-161.
- Kerferd, G. (1980). *The sophistic movement*. London: Cambridge University Press.

- Kidd, A. (1974). *Tale of three cities, Elsinor-Montreal-Tokyo, the influence of three UNESCO world conferences upon the development of adult education*. Siracusa: Universidad de Siracusa Publicaciones en Educación Permanente.
- Kirpal, P. N. (1976). *Historical studies and the foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon.
- Knoll, J. H. (2009). *A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas*. Convergência. Brasília: UNESCO.
- Knowles, M. (1950). *Informal adult education: a guide for administrators, leaders, and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1962). *A History of the adult education movement in the USA*. New York: Krieger.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species* (2a. ed). Huston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teacher*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1976). The adult as a consumer a learning (Ian M. Newman, Ed.). *Consumer Behavior in the Health Marketplace: A Symposium Proceedings*, 4.
- Knowles, M. (1978) Andragogy: adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3), 9-20.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M. (1986). *Using learning contracts: practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2009). *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. London: Elsevier.
- Kohan, W. (2013). *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*. São Paulo: Autêntica Editora.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Laack, F. (1984). *Das zwischenspiel freier erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laqua, D. (2011). Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order. *Journal of Global History*, 6, 223-247.
- Lasch, R., Santos, M., & Somavilla, L. (2006). *A importância da educação na formação do indivíduo em Platão*. Seminário Nacional de Filosofia e Educação, Santa Maria, Brasil.
- Lauand, J. (2012). *Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia*. Maringá: Acta Scientiarum.
- Lavrnja, I., & Klapan, A. (2000). *The development of adult education in Croatia, 1820 to 1990*. Dundee: Peter Lang Publishing.
- Lawson, K. H. (1982). *Analysis and Ideology: conceptual essays on the education of adults*. Nottingham: University of Nottingham.
- Le Goff, J. (2006). *Os intelectuais da Idade Média* (Trad. Marcos de Castro). Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Le Goff, J. (2007). *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes.
- Leão. (1879). *Aeterni Patris*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Lemos, R., & Pinho, R. (2017). As universidades medievais. *Revista ARISPJUS*, 2(19), 6-21
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Leonard, E. (1991). *Friendly Rebel: a personal and social history of Eduard C. Lindeman*. Adamant: Adamant Press.

- Lesky, A. (1995). *História da literatura grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, A. (2005). A metáfora: da analogia à técnica de fusão de opostos. *Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária*, 18(1), 9-40.
- Lindeman, E. (1921). *The community: An introduction to the study of community leadership and organization*. New York: Association Press.
- Lindeman, E. (1924). *Social discovery: an approach to the study of functional groups*. New York: Republic Publishing.
- Lindeman, E. (1925). *What is adult education*. Columbia University, Butler Library Lindeman Archive, New York.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Lindeman, E. (1945). The sociology of adult education. *Education Sociology*, 19, 4-13.
- Lindeman, E., & Anderson, M. (1927). *Education through experience: an interpretation of the methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Main, Germany*. New York: Workers' Education Bureau Press.
- Loeng, S. (2010). *Andragogy: a historical and professional review*. Stjoerdal: Læringsforlaget.
- Loeng, S. (2013). Eugen Rosenstock-Huessy: an andragogical pioneer. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 241-253.
- Loeng, S. (2014). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 629-643.
- Lopes, G. (2018). *Platão*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lopes, M., & Oliveira, S. (2010). *Aprender a ser. Pedagogia em ação*, 2(2), 109.
- Lourenço Filho, A., & Mendonça, S. (2014). A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *Eccos Revista Científica*, 33, 187-203.
- Luckesi, C. C. (2014). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Luzuriaga, L. (1959). *História da Educação Pública*. São Paulo: Editora Nacional.
- Luzuriaga, L. (1977). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mamede-Neves, M. (1999). *Aprendizagem e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: PUC-RIO.
- Manacorda, M. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Editora Cortez.
- Mansfield, K. (1927). *Journal of Katherine Mansfield*. New York: A. Knopf.
- Mariás, J. (2004). *História da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marques, V. (2009). *História da educação*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Marriot, E. (2015). *A história do mundo para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Editora Valentina.
- Martineli, T., & Moreira, J. (2016). *A concepção de história e de educação em Lorenzo Luzuriaga e sua repercussão no Brasil*. Maringá: Educação Unisinos.
- Martins, A. M. (1999). Pedro da Fonseca e a recepção da 'Metafísica' de Aristóteles na segunda metade do séc. XVI. *Philosophica*, 14, 165-178.
- Maximiano, A. C. (2000). *Introdução à administração* (5a ed). São Paulo: Atlas.
- McCloskey, G. (2008). *Encounters of learning: Saint Augustine on education*. Praga: Merrimack College.
- McCormick, P. J. (1906). Two medieval catholic educators. *The Catholic University Bulletin*, 12, 453-484.
- McMurry, C., & McMurry, F. (1903). *The method of the recitation*. New York: The Macmillan Company.
- Meireles, R. L., & Paul, D. P. (2018). A tensão entre Sócrates e os sofistas: uma reflexão sobre o discurso retórico. *RHEMA*, 16(51), 5-24.
- Melo, A. (2012). *Estudo sobre o questionamento socrático como método de intervenção estratégica da psicoterapia cognitiva*. Monografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Melo, R. S. & Silva, F. A. (2017). Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. *Crítica Educativa*, 3(3), 132-145.

- Mertz, E. (2007). *The language of law school: learning to 'think like a lawyer'*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, J. (2012). *Vidas investigadas: De Sócrates a Nietzsche*. Rocco Digital. Edição do Kindle.
- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis: Vozes
- Monroe, P. (1988). *História da educação* (19a ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Monteiro, A. R. (2005). *História da educação: uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Morales (2004). *The art of worldly wisdom*. Boulder: Shambhala Publications.
- Murnane, R., & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: Free Press.
- Nails, D. (2002). *The people of Plato: a prosopography of Plato and other socratics*. Cambridge: Hackett Publishing.
- Nan-Zhao, Z. (1991). *I believe I can learn to be: the success of the eight students required course*. Beijing: Beijing Publishing House.
- Negt, O. (1968). *Soziologische phantasie und exemplarisches lernen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Neitzel, O. (2016). *Herbart: sobre a Pedagogia Geral*. Espaço Pedagógico, 23(2), 424-430.
- Nelson, L. (1949). *Socratic method and critical philosophy: selected essays*. New Haven: Yale University Press
- Nixon-Ponder, S. (1995). *Eduard C. Lindeman: leaders in the field of adult education*. Ohio: Literacy Resource Center.
- Nogueira, V. L., & Faria Filho, L. M. (2016). Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX. *Revista da FLUP*, 5(6).
- Nunn, D. (2010). *Nottingham schools and the push for great war victory*. Nottingham: Knowle Hill Publishing.
- Oliveira, M. (1996). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, T. (2005). *A universidade medieval: uma memória*. IV Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais. *Varia História*, 23(37), 113-129.
- Oliveira, T., & Tanaka, J. (2002). Pedro Abelardo e as mudanças no pensamento do século XII. *Acta Scientiarum Education*, 24(1), 125-132.
- ONU. (2015). *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. New York: ONU.
- Overholser, J. C. (2010). Psychotherapy according to the Socratic Method: Integrating ancient philosophy with contemporary cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 24(4), 354-363.
- Paape, B. (2002). *Aspekte der Integration von Lernfeldern in eine handlungsorientierte wirtschaftsdidaktik*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Palomares, J. (2011). *Protagonistas da história: Marsílio Ficino*. Consultado em Julho 14, 2019, em: <https://nova-acropole.org.br/blog-saiba-mais/artigos/protagonistas-da-historia-marsilio-ficino>.
- Panarella, E. (2013). *Ateneo o auditório di Adriano*. Consultado em Setembro, 18, 2019, em <https://www.romanoimperio.com/2013/02/ateneo-di-adriano.html>.
- Paramahansa, R. (s.d). *Sayings of Ramakrishna Paramahansa*. Dehli: Sharda Prakashan.
- Paraskevas, A., & Wickens, E. (2003). Andragogy and the socratic method: the adult learner perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism*, 2(2), 4-14.
- Parker, S. (1920). *Methods of teaching in high schools*. New York: Abingdon Press.
- Pastor, L. (1894). *The history of the Popes, from the close of the Middle Ages*. London: Keagn Paul, Trench, Trubner & Co.
- Pausânias. (1918). *Description of Greece* (Trad. Jones, W. H). Cambridge: Harvard University Press.

- Pecotche, G. (2005). *Logosofia: ciência e método*. São Paulo: Logosófica.
- Peeters, F., & Cooman, M. (1965). *Pequena história da educação* (6a ed.). São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Pereira, D. S. (2010). O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção Psicopedagógica*, 18(16), 112-128.
- Pereira, M. H. (2015). *Estudos sobre Roma Antiga: a Europa e o legado clássico*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perez, V. (2013). Sócrates e a Maiêutica: como acender a nossa luz interior. *Lume Arquitetura*, 62, 82-88.
- Perrin, C. (2018). *Introdução à educação cristã clássica*. São Paulo: Editora Trinitas.
- Pessanha, J. A. M. (1991). *Platão: vida e obra*. São Paulo: Os Pensadores.
- Petit, P. (1976). *O mundo antigo*. Lisboa: Edições Ática.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora.
- Piletti, N. (1996). *História da educação*. São Paulo: Ática.
- Pinheiro, A. (2009). *O Sócrates de Xenofonte*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Pinheiro, M. J. (2017). *Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Platão. (1997). *A República* (Trad. Enrico Corvisieri). São Paulo: Editora Nova Cultural.
- Platão. (1955). *Alcibiades* (Trad. Lamb, W. R). Cambridge: Harvard University Press.
- Platão. (2014). *Apologia de Sócrates* (Trad. André Malta). Porto Alegre: L&PM.
- Platão. (2011). *Axioco* (Trad. Edson Bini). Bauru: Edipro.
- Platão. (2017). *O Banquete* (Trad. Anderson de Paula Borges). Rio de Janeiro: Vozes.
- Platão. (2008). *Carta VII* (Trad. Inácio Valentim). Porto Alegre: Revista Opinião Filosófica.
- Platão. (2010). *Crátilo* (Trad. Edson Bini). Bauru: Edipro.
- Platão. (1972). *Critão* (Trad. Jaime Bruna). São Paulo: Editora Cultrix.
- Platão. (2011). Eutidemo (Trad. Maura Iglésias). Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Platão. (2001). *Eutífron* (Trad. Mariz Luiz Roque). Brasília: Editora Thesaurus.
- Platão. (1988). *Fédon* (Trad. Maria Teresa Azevedo). Coimbra: Livraria Minerva.
- Platão. (2000). *Fedro* (Trad. Pinharanda Gomes). Lisboa: Guimarães Editores.
- Platão. (1974). *Filebo* (Trad. Carlos Alberto Nunes). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Platão. (2005). *Górgias* (Trad. Isabel Chorão Aguiar). Porto: Areal Editores.
- Platão. (1980). *Hípias Maior* (Trad. Carlos Alberto Nunes). Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Platão. (1990). *Hípias Menor* (Trad. Maria Teresa Azevedo). Coimbra: Instituto Nacional.
- Platão (2015). *Laques* (Trad. Carlos Alberto Nunes). Belém: Edufpa.
- Platão. (1999). *As Leis* (Trad. Edson Bini). Bauru: Edipro.
- Platão. (1995). *Lisis* (Trad. Francisco de Oliveira). Brasília: UNB.
- Platão. (2015). *Menêxeno* (Trad. José Colen). Gaudium Sciendi, 7, 39-54.
- Platão. (2001). *Mênnon* (Trad. Maura Iglesias). São Paulo: Edições Loyola.
- Platão. (2001). *Parmênides* (Trad. Maria José Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.
- Platão. (2014). *O Político* (Trad. Carmen Isabel Leal Soares). Lisboa: Temas e Debates.
- Platão. (1999). *Protágoras* (Trad. Ana Piedade Elias Pinheiro). Lisboa: Relógio d'água.
- Platão (2008). *Teeteto* (Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plutarco (1959). *Moralia: on the sign of Socrates*. *Loeb Classical Library*, 405, 362-512.
- Plutarco (2013). *Vidas paralelas* (Trad. Ana Maria Guedes Ferreira e Ália Rosa Conceição Rodrigues). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Pöggeler, F. (1965). Alexander Kapp's essay on Plato's 'andragogy'. *Pädagogische Rundschau*, 19, 699-708.
- Pólya, G. (1957). *How to solve it* (2a ed). New Jersey: Princeton University Press.
- Powell, J. (1995). *Cicero the philosopher: twelve papers*. Oxford: Clarendon Press.
- Quintiliano. (2016). *Intuição Oratória* (Trad. Bruno Fregni Basseto). Campinas: Editora da Unicamp.
- Reale, G. (1990). *História da filosofia*. São Paulo: Paulinas.
- Reale, G. (2009). *Sofistas, Sócrates e socráticos menores* (Trad. Marcelo Perine). São Paulo: Editora Loyola.
- Reeve, C. (1948). *Women in the academy: dialogues on themes from Plato's Republic*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Rijckenborg, J., & Petri, C. (2010). *A Gnosis Chinesa: comentários sobre o Tao Te King de Lao Tsé*. Jarinu: Lectorium Rosicrucianum.
- Robinson, E. (1937). *Independent Study in the Lower Division at Stanford University, 1931-1937*. Redwood City: Stanford University Press.
- Rodrigues, A. T. (2007). *Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia? Rousseau e a formação dos indivíduos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Rodrigues, M., & Cavalheiro, J. (2015). CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina: perguntando pelas mediações. *Educação de Jovens e Adultos*, 16(31), 137-158.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. New York: Macmillan/Merril.
- Rosa, M. (1980). *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Rosenstock, E. (1919). *Die krise der universität*. Würzburg: Karl Muth.
- Rosenstock, E. (1924b). *Schulreform und hochschule*. Frankfurt: Frankfurter Zeitung und Handelsblatt.
- Rosenstock, E. (1924a). *Andragogik*. Berlin: Organ des Hohenrodter Bundes.
- Rosenstock, E. (1926). *Im Kampf um die Erwachsenenbildung, 1912-1926*. Leipzig: Verlag Quelle und Meyer.
- Rosenstock, E. (1956). *Greek philosophy*. Hanover: Argo Books.
- Rosset, L. (2008). A democracia ateniense: filha de sua história, filha de sua época. *Revista de Cultura Teológica*, 16(64).
- Rousseau, J. (1973). *Emílio ou da educação* (2a ed). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Royer, A., Sens, T., & Conceição, G. (2006). Comenius: o precursor da pedagogia moderna. *Revista de Educação Educere et Educare*, 1(1), 37-40.
- Rud, A. G. (1997). The use and abuse of socrates in present day teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 5(20).
- Ruegg, W. (2004). *A history of the university in Europe: universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*. New York: Cambridge University Press.
- Sadirac, N. (2017). *A free, teacher-less university in France is schooling thousands of future-proof programmers*. Consultado em Novembro 10, 2020, em: <https://qz.com/1054412/a-french-billionaires-free-teacher-less-university-is-designing-thousands-of-future-proof-employees/>
- Santos, R. (2014). *A virtude socrática como fundamento de uma ética do cuidado de si*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Saxon, W. (1997). *M. S. Knowles, 84, Adult Education Pioneer*. New York Times, section D, p, 15. Consultado em Julho 27, 2020, em: <https://www.nytimes.com/1997/12/06/us/m-s-knowles-84-adult-education-pioneer.html>.
- Schmidt, I. A. (2009). Jhon Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Contexto & Educação*, 24(82), 135-154.
- Schmidt, L. K. (2012). *Hermenêutica* (Trad. F. Ribeiro). Petrópolis: Vozes.
- Scolnicov, S. (1971). *On the epistemological significance of Plato's theory of ideal numbers*. Basel: Schwabe Verlagsgruppe.

- Screech, M. A. (1992). *Montaigne: complete essays*. London: Penguin Books.
- Seeskin, K. (1987). *Dialogue and discovery: a study in socratic method*. Albany: State University of New York Press.
- Seixas, A. M. (2016). Educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 5-11.
- Siebert, H. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Silva, C. B. (2004). *A escolarização entre a Idade Média e a Idade Moderna*. Rio de Janeiro: Uni-Rio.
- Silva, R. A. (2018). Educação Medieval e a importância da prática docente de Pedro Abelardo. *Revista Pandora Brasil*, Artigos de Temática Livre.
- Simiyu, K. (2016). *Socrates legacy in education*. Kakamega: Education Foundations of Masinde Muliro University.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, M. L. (2013). O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, 22(2), 136-152.
- Skeff, K. (2010). *Methods for teaching medicine*. Philadelphia: ACP Press.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo* (Trad. Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Editora Cultrix.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261-271.
- Smith, W. (1875). *A dictionary of Greek and Roman antiquities*. London: John Murray.
- Smith, M. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. Consultado em Julho 29, 2020, em: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Snyder, T. (1993). *120 years of american education: a statistical portrait*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Sorenson, H. (1938). *Adult abilities: a study of university extension students*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sournia, J. (1995). *História da Medicina*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, I. M. (2018). *Fracasso escolar e interação professor-aluno*. Rio de Janeiro: Editora WAK.
- Soysal, Y., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth century. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Staikos, K. (2013). *Books and ideias: the library of Plato and the Academy*. New Castle: Oak Knoll Press.
- Stewart, D. W. (1987). *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong learning*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing.
- Sullivan, J. (1989). *Lifelong education for adults: an international handbook advances in education*. Amsterdam: Elsevier.
- Taruffi, C. (1877). *Del marchese Cosimo Ridolfi, e del suo istituto agrario di Meleto*. Firenze: G. Barbera.
- Taylor, A. (1951). *Socrates*. Boston: The Beacon Press.
- Taylor, C. C. W. (1998). *Socrates: a very short introduction*. New York: Oxford University Express.
- Temístio. (1965). *Orationes Quae Supersunt*. Munich: K.G Saur Verlag.
- Thesleff, H. 1967. *Studies in the styles of Plato*. Helsinki: Societas Philosophica Fennica.
- Thomas, D. W. (1985). The torpedo's touch. *Harvard Educational Review*, 55(2), 220-22.
- Thompson, A. (1922). Worker's education: a list of references. *Monthly Labor Review*, 14(6), 181-205.
- Thorndike, E. (1928). *Adult learning*. New York: The Macmillan Co.
- Thorndike, E. (1931). *Human learning*. London: Century Co.
- Thorndike, E. (1936). *Adult interests*. New York: The Macmillan Co.
- Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. New York: Routledge.

- Tordesillas, A. (2004). Platão e os sofistas: um amigo de Sócrates, Pródico de Céos. *Veritas*, 49(4), 653-665.
- Tought, A. (1967). *Learning without a teacher*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tought, A. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Trabattoni, F. (2012). *Platão*. Coimbra: Annablume Editora.
- Truss, L. (2003). *Eats, shoots & leaves: the zero tolerance approach to punctuation*. London: Profile Books.
- Turley, S. (2018). *Educação clássica vs. educação moderna: a visão de C. S. Lewis*. São Paulo: Editora Trinitas.
- Ullmann, R. A. (2000). *A universidade medieval*. Porto Alegre: Edipucrs.
- UNESCO. (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1963). *Second world conference on adult education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1972). *Third international conference on adult education: final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (1985). *Fourth international conference on adult education: final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Fifth international conference on adult education: final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2010a). *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2010b). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: MEC.
- UNESCO. (2014). *52nd graduate study programme United Nations UNESCO IBE*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.
- Valente, N. (2019). *História da educação*. São Paulo: CreateSpace Independent Publishing.
- Valenzuela, V. M. (1959). *Hombres y temas de Iberoamérica*. Nova Iorque: Americas Publishing Company.
- Valverde, J. M. (1987). *História do pensamento: filosofia, ciência, religião, política* (Vol. I, nº 6). São Paulo: Nova Cultural.
- Verger, J. (2001). *Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII*. Bauru: EDUSC.
- Vieira, R. C., Assis, R. M., & Campos, R. H. (2013). Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 399-409.
- Vincent, D. (2014). Alfabetização e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 539-560.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wardy, R. (1996). *The birth of rethoric*. London: Routledge.
- Whittaker, J. (1974). *Parisinus Graecus 1962 and the writings of Albinus*. Phoenix: Classical Association of Canada.
- Wiggers, G. (2016). *A life of Socrates*. London: Taylor and Walton.
- Wilberding, E. (2014). *Teach like Socrates: guiding socratic dialogues and discussions in the classroom*. Austin: Prufrock Press.
- Winck, O., & Triches, I. (2009). *Fundamentos filosóficos da educação*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Woloch, I. (1982). *Eighteenth-Century Europe: tradition and progress, 1715-1789*. New York: W.W. Norton and Company.
- Xavier, F. C. (1989). *Sinal Verde* (25a ed.). Uberaba: Edição CEC.
- Xenofonte. (2009). *Memoráveis* (Trad. Ana Elias Pinheiro). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Yeaxlee, B. A. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

Young, W. (2009). *Uncommon friendships: an amicable history of modern religious thought*. Oregon: Cascade Books.

Young-Yoon, K. (2008). *History of Higher Education in England and France*. Term Paper, Korean Minjok Leadership Academy, Hoengseong, South Korea.

* DK se refere à coleção clássica de textos existentes relacionados ao movimento sofista, de Diels, H. (1848), reeditada por Kranz, W. (1906). *Die fragmente der Vorsokratiker*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.