

ENTRE A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA ACADÊMICA E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Fernanda Antônia Barbosa da Mota*

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mostrar que a filosofia da educação como disciplina acadêmica e como campo investigativo tem sua história perpassada pelo entrecruzamento das áreas da Educação e da Filosofia. É no âmbito das complexas relações entre a Educação e a Filosofia que tanto a institucionalização do ensino de filosofia da educação, quanto a constituição e consolidação do campo filosófico-educacional são registrados historicamente, num percurso marcado por abordagens filosóficas acerca de temas educacionais e pela investigação de temas educacionais nos pensamentos filosóficos. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada na construção de conhecimentos oriundos das contribuições de autores clássicos e contemporâneos, além de estudos posteriores feitos por estudiosos e pesquisadores sobre as ideias de tais autores. Os aportes teóricos que fundamentaram o estudo foram: Cambi (1999), Severino (2000; 2011), Saviani (1991, 2002a, 2002b), Albuquerque (2003), Tomazetti (2003, 2010), Gallo (2007), Pagni (2008) e Henning (2010), dentre outros. A partir da compreensão crítica da trajetória da filosofia da educação e suas especificidades nas dimensões teórica (pesquisa) e prática (ensino), defendemos a relevância do estudo dessa temática no âmbito acadêmico, pois, conforme acreditamos, a filosofia da educação constitui um dos principais campos teóricos na contribuição para a formação de futuros educadores.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Ensino de Filosofia da Educação.

ABSTRACT

EDUCATION AND PHILOSOPHY: HISTORICAL ASPECTS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION AS AN ACADEMIC DISCIPLINE AND AN INVESTIGATIVE FIELD

This paper aims to show that philosophy of education as an academic discipline and an investigative field has its history permeated by the intercrossing areas of Education and Philosophy. It is in the context of the complex relationship between Education and Philosophy that both the institutionalization of the teaching of philosophy of education and the formation and consolidation of philosophical and educational field are recorded

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Efetiva de Filosofia da Educação na UFPI. Endereço para correspondência: Departamento de Fundamentos da Educação, Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella”, Bairro Ininga, CEP-64049-550, Teresina-PI. fabmota13@yahoo.com.br

historically, a journey marked by philosophical approaches to educational issues and research on educational topics in philosophical thoughts. This is a bibliographic research, based on the construction of knowledge that comes from the contributions of classical and contemporary authors, and later studies made by scholars and researchers on the ideas of such authors. The theoretical contributions we have based our study on includes authors such as Cambi (1999), Severino (2000, 2011), Saviani (1991, 2002a, 2002b), Albuquerque (2003), Tomazetti (2003, 2010), Gallo (2007), Pagni (2008) and Henning (2010), among others. Based on the critical understanding of the trajectory of philosophy of education and its specificity in theoretical (research) and practical (teaching) dimensions, we believe in the relevance of studying this theme in the academic sphere, once the philosophy of education is a very important theoretical field that contributes enormously to the formation of educators.

Keywords: Education. Philosophy. Teaching of Philosophy of Education.

Introdução

O ensino de filosofia da educação tem sido alvo de discussões por autores, pesquisadores e demais profissionais da área na tentativa de consolidar a filosofia da educação como um campo de saber legitimado pela teoria e pela prática. Dentre as questões mais polêmicas, o ponto nevrálgico é a forma como o ensino dessa disciplina tem sido praticado pelos professores.

Por meio deste estudo, pretendemos ampliar os debates no campo filosófico-educacional para a construção de uma base de conhecimentos que contribuam significativamente para expandir o diálogo no campo acadêmico para futuras pesquisas sobre o ensino de filosofia da educação. Nessa perspectiva, abordaremos alguns de seus aspectos históricos, enfatizando nessa trajetória sua conversão em disciplina acadêmica institucionalizada e também sua constituição e consolidação como campo de estudos e pesquisas no Brasil.

Breve histórico da trajetória da filosofia da educação: disciplina e campo

A filosofia da educação como disciplina acadêmica e como campo investigativo tem sua história perpassada pelo entrecruzamento das áreas da Educação e da Filosofia. É no âmbito das complexas relações entre a Educação e a Filosofia que tanto a institucionalização do ensino de filosofia da educação quanto a constituição e consolidação

do campo filosófico-educacional são registrados historicamente, num percurso marcado por abordagens filosóficas acerca de temas educacionais e pela investigação de temas educacionais nos pensamentos filosóficos.

No âmbito internacional, é importante destacar que a partir do final do século XVIII até o início do século XX, embora os conteúdos filosófico-educacionais fossem trabalhados nas disciplinas em instituições educativas e figurassem nos manuais de história da pedagogia, a expressão *filosofia da educação* não era especificamente utilizada e tampouco era preponderante. Nesse período, além da referida terminologia, uma abrangente nomenclatura era utilizada indistintamente para tratar de qualquer tópico que relacionasse filosofia e educação. Tanto na produção teórica da época quanto na organização disciplinar os seguintes designativos eram considerados como correlatos a filosofia da educação: Filosofia, Pedagogia, Pedagogia Geral, Pedagogia Teórica, Teoria da Educação, Filosofia Geral, Princípios da Educação, Introdução à Filosofia, Pedagogia Filosófica, Filosofia Pedagógica e Ciência da Educação. A despeito da profusão de termos, o saber filosófico era considerado fundamental para os estudos pedagógicos (TOMAZETTI, 2003).

Essa relativa indistinção entre o saber filosófico e o saber pedagógico predominou até o início do século XX. Enquanto perdurou essa suposta equivalência entre os dois saberes, os conteúdos filosófico-educacionais foram diluídos nos estudos pedagógicos, principalmente, no âmbito da discipli-

na Pedagogia Teórica. Tal situação somente mudou quando a própria Pedagogia deixou de ser uma disciplina subdividida nas vertentes teórica e prática, a fim de buscar sua consolidação como campo teórico relacionado às Ciências da Educação.

A tentativa de cientificação da Pedagogia foi permeada pelo embate entre discursos fundadores do saber pedagógico. Nesse embate, o decadente discurso filosófico perdeu sua hegemonia por ser considerado demasiadamente teórico, generalista, normativo, especulativo e totalizante, enquanto o ascendente discurso científico ganhou cada vez mais espaço no âmbito acadêmico ao propor uma compreensão sistemática do fenômeno educacional a partir de perspectivas interdisciplinares distintas oriundas da biologia, da psicologia e da sociologia (as chamadas ciências da educação), compreendidas como ciências experimentais humanas e sociais.

O contexto do referido debate foi permeado pelo uso deletério que Durkheim fez da expressão *especialista de generalidades*, criada originalmente por Comte para se referir ao papel do filósofo diante das ciências positivas (TOMAZETTI, 2003). No positivismo, a Filosofia é compreendida como uma disciplina pré-científica, constituída por ideias gerais e cujo objeto de estudo principal seria os universais. Na célebre Lei dos Três Estados, Comte defende a ideia evolucionista segundo a qual o desenvolvimento intelectual da humanidade pode ser historicamente classificado em três fases distintas: a teológica (ficcional), a metafísica (abstrata) e a positiva (científica). Em cada uma delas o pensamento humano opera de uma forma característica. No estágio teológico, predominam as crenças e superstições, expressas nas explicações que apelam para forças sobre-humanas como espíritos e divindades. No estágio metafísico, as explicações anteriores cedem lugar para elucidações baseadas em causas finais, essências e outras generalizações teóricas. E no estágio positivo, considerado o ápice do desenvolvimento intelectual humano, tanto a transcendência quanto a especulação generalizante são superadas em prol da ciência, definida pela verificação e comprovação das leis originadas a partir da experiência (COMTE, 1983).

A partir da classificação comtiana, a filosofia fica restrita a um segundo plano, o estágio pré-

-científico da abstração e das generalidades, ao passo que disciplinas como biologia, psicologia e sociologia, por serem consideradas ciências experimentais, estariam situadas num patamar mais elevado no que se refere à evolução do pensamento humano. Como o filósofo da educação não poderia ser considerado um cientista e como a filosofia remete a um saber de caráter amplo, panorâmico e de conjunto, então, foi-lhe atribuído o título de especialista em generalidades. Assim, a filosofia da educação associada às generalidades foi amplamente prejudicada porque tudo aquilo que não tinha lugar na ciência era destinado ao campo de saberes filosóficos da educação.

Nesse contexto, os especialistas das ciências da educação concebiam a perspectiva filosófica como irrelevante para a educação porque consideravam que nenhuma proposta de melhoria concreta podia advir dela, visto que, diferentemente das positivas explicações oriundas das ciências da educação, as propostas filosóficas acerca da educação eram negativistas e utópicas. No esquema de Durkheim, por exemplo, a filosofia educacional não poderia fixar a finalidade da educação em razão de seu caráter negativista e utópico e, por isso, deveria forçosamente abdicar de tal tarefa em prol da sociologia e da psicologia, as positivas ciências da educação que, por efetivamente cuidarem dos aspectos coletivos e individuais de uma sociedade, saberiam identificar as reais necessidades educacionais a fim de estabelecer metas realizáveis (DURKHEIM, 1978).

Durkheim também usa pejorativamente a associação da filosofia com a amplitude de ideias e ausência de especificidades com o propósito estratégico de minar a influência filosófica exercida no campo universitário e, assim, ocupar seu lugar com outros campos do saber que não são generalistas, mas devidamente demarcados, hierarquizados e com competências específicas: a psicologia da educação e a sociologia da educação. A partir dessa consideração de Durkheim, as referidas ciências da educação são qualificadas como saberes *positivos* aptos a fundamentar e legitimar a prática educativa, enquanto a filosofia, por não possuir uma competência específica, é considerada um saber *negativo* e sem cientificidade, inapto para a fundamentação e legitimação da educação, e que ainda precisa ser avaliado a fim de encontrar o seu lugar na hierarquia

do território universitário (TOMAZETTI, 2003).

Essa estratégia partiu inicialmente da constatação de uma nítida confusão entre os termos educação e pedagogia, que para Durkheim, deveriam ser meticulosamente diferenciados, pois enquanto a *educação* se refere a ações, a *pedagogia* concerne a teorias. Essa distinção entre o campo educativo e o campo pedagógico também serviu ao propósito de atrelar a sociologia ao campo experimental (científico) e a filosofia ao campo pedagógico (especulativo) e, assim, justificar a exclusão do saber filosófico do âmbito das ciências da educação (DURKHEIM, 1978).

Ainda no cenário acadêmico mundial, é preciso destacar dois fatores relevantes para o entendimento do processo de constituição e consolidação da filosofia da educação como disciplina e como campo especializado de produção de saberes. Primeiro, o afastamento da filosofia da educação do âmbito das ciências da educação acarretou também uma visão generalizada de que ela constituía uma disciplina demasiadamente teórica (frequentemente associada aos sistemas filosóficos e à história da ideias pedagógicas) e apartada dos problemas práticos do trabalho pedagógico. Por isso, a erudita disciplina filosofia da educação passou a ser vista com suspeita e descaço pelos educadores entusiastas da cientificação educacional e ávidos por técnicas de ensino baseadas na sociologia e na psicologia, disciplinas consideradas úteis para a formação profissional e prática dos professores.

A despeito dos dilemas relativos ao pertencimento da filosofia da educação a um território educacional ou a um território filosófico, o cenário mundial no final do século XIX, sobretudo na Europa, foi marcado pelo predomínio das concepções científicas em detrimento das concepções filosóficas. Nesse período, até o início da I Guerra Mundial (1914-1918), a própria disciplina história da educação era ministrada por professores com formação filosófica cuja abordagem era centrada nas contribuições teóricas dos grandes pensadores para o campo educacional (NÓVOA, 1994). Tal característica fazia da própria história da educação uma filosofia da educação, já que o estudo dos aspectos históricos e dos aspectos pedagógicos era delineado no domínio da própria história das ideias filosóficas (CAMBI, 1999). Esse contexto

mudou significativamente a partir dos anos de 1950, quando a história da educação passou a ser orientada por novas concepções historiográficas que privilegiavam não a história das ideias filosóficas, mas o processo histórico das instituições e práticas educacionais. Por meio dessa nova percepção que questiona a centralidade das teorias filosóficas no âmbito dos estudos históricos ocorre um distanciamento entre o campo histórico da educação e o campo filosófico da educação.

A partir dos anos 1960, em decorrência da exacerbação do fosso acadêmico existente entre as disciplinas científicas (sociologia, psicologia etc.) e as disciplinas teóricas (filosofia, história etc.), podemos identificar dois contextos distintos nos quais a disciplina filosofia da educação evolui, em ambos a orientação dominante não sendo pedagógica, mas filosófica. Nos países europeus sob influência intelectual e cultural francesa, há uma nítida distinção entre as áreas das ciências da educação e a área da filosofia da educação, sendo a disciplina filosofia da educação concebida e praticada em conformidade com a orientação filosófica predominante do professor ministrante (tomista, fenomenológica, marxista etc.). Já nos países europeus sob influência inglesa e nos Estados Unidos, a filosofia da educação conta com um prestígio acadêmico maior, visto que até mesmo a expressão *ciências da educação* é evitada sob a alegação de que a utilização de tal nomenclatura poderia conduzir ao erro de que os cursos de formação de professores teriam por objetivo formar os futuros cientistas da educação e não os futuros práticos da educação. Como tanto a Inglaterra quanto os Estados Unidos produziram estilos próprios de filosofia, respectivamente a filosofia analítica e o pragmatismo, suas concepções de filosofia da educação também são amplamente orientadas por tais tradições filosóficas.

A Filosofia da Educação no Brasil

Os primórdios da Filosofia da Educação no Brasil remontam à introdução de conteúdos de natureza filosófica relacionados com temas ou questões educacionais nos currículos das escolas normais a partir dos anos 30 do século XX. Nessa época, o conteúdo da filosofia da educação consta de forma diluída na disciplina Pedagogia Geral.

Posteriormente, como disciplina independente da pedagogia teórica, ela aparece vinculada aos estudos históricos na cátedra de História e Filosofia da Educação. No século seguinte, entre os anos de 1920 e 1930, a Filosofia da Educação figura como uma das últimas disciplinas de formação pedagógica a integrar institucionalmente o conjunto curricular no ensino normal (TOMAZETTI, 2003). Entre os anos de 1940 e 1960, a filosofia da educação desponta como disciplina autônoma e institucionalizada no cenário acadêmico universitário. Sobre isso, é preciso mencionar que a inserção da disciplina filosofia da educação no âmbito das universidades brasileiras foi marcada, desde o início, por um forte compromisso com a formação de professores (PAGNI, 2008).

Assim como acontecia nas universidades estrangeiras, a filosofia da educação professada e ensinada nos cursos de formação de professores das universidades brasileiras variava em conformidade com a orientação filosófica predominante na formação dos professores responsáveis pela disciplina. No período compreendido entre os anos de 1930 e 1960, a filosofia europeia constituía a influência teórica preponderante, principalmente na vertente francesa, seguida pela vertente alemã e, distante de ambas, no que diz respeito à inserção nos conteúdos disciplinares acadêmicos, a vertente filosófica americana do pragmatismo. A vertente inglesa, responsável pela emergente filosofia analítica da educação, surgiu historicamente a partir dos anos de 1960, e embora sua proposta de análise conceitual de termos éticos e epistemológicos ligados aos empreendimentos educacionais tenha sido considerada revolucionária nos países anglófonos, ela teve escassa recepção no Brasil. Além da referida proposta, a grande repercussão obtida pelos filósofos analíticos da educação deveu-se principalmente às críticas que fizeram à então consensual prática no âmbito da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, que para eles consistia em um estudo panorâmico e acrítico das ideias dos filósofos clássicos (TOMAZETTI, 2010).

Anísio Teixeira, um dos principais reformadores da educação brasileira, foi também responsável pela tentativa de difundir no meio acadêmico nacional uma filosofia da educação inspirada nas ideias do pragmatista John Dewey. Paradoxalmente,

embora seu projeto reformista vinculado ao ideário escolanovista tenha relativamente obtido êxito, sua filosofia da educação inspirada no pragmatismo foi amplamente combatida pelos representantes das outras vertentes filosóficas. É importante mencionar que, diferentemente de Durkheim, que havia separado filosofia e educação, Dewey propôs uma reaproximação ainda mais forte entre ambas, ao sustentar que a filosofia poderia ser conceituada como uma teoria geral da educação.

A partir dessa nova configuração, a filosofia era concebida como educação e a educação como uma atividade imbuída de sentido somente se fosse amparada pela perspectiva filosófica. Resultante dessa compreensão subjaz a ideia que tanto a filosofia quanto a educação dependem da sociedade: a atual em que vivemos e a futura que objetivamos construir. Duas implicações decorrem dessa visão que situa a filosofia e a educação como dependentes do tipo de sociedade na qual estão inseridas. Primeiro, a ideia de que nenhuma filosofia poderia ser tomada como fundamento, pois numa sociedade em constante transformação não haveria lugar para soluções dogmáticas e supostamente definitivas, mas somente para uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias. E, também, a ideia de que a filosofia da educação seria um instrumento mais útil para o progresso da sociedade democrática se, em vez de manter os olhos permanentemente voltados para o passado buscando um ideal de formação canônica, ela prestasse mais atenção aos problemas culturais, morais e educacionais modernos (TEIXEIRA, 1978).

Assim, enquanto as orientações filosóficas europeias professavam que o ensino de filosofia da educação deveria estar atrelado ao estudo da história da filosofia e das ideias pedagógicas, Anísio Teixeira defendia que era possível praticar uma filosofia da educação abordando os problemas atuais da sociedade, sem menosprezar os estudos de caráter histórico. Como nesse momento inicial de institucionalização da disciplina filosofia da educação os catedráticos de algumas universidades responsáveis pelo seu ensino nos cursos de Pedagogia ou Filosofia tinham sua própria formação vinculada a uma influência filosófica francesa ou alemã, tal proposta de *fazer* uma filosofia da educação pareceu-lhes herética, visto que a própria

possibilidade de se ensinar alguém a filosofar é algo considerado questionável. A alternativa teórica proposta por Teixeira era expressa na prática de uma filosofia da educação de orientação pragmatista centrada na reflexão e tratamento de problemas atuais emergentes do campo educacional e cultural brasileiros (PAGNI, 2008).

Nessa época, entre os anos de 30 e 60 do século XX, constatamos a presença institucionalizada da disciplina filosofia da educação nos currículos das escolas normais e nos currículos universitários brasileiros. Todavia, ainda não é possível sustentar a existência de um campo de estudos e pesquisas filosófico-educacional, visto que poucas obras abordavam questões próprias da filosofia da educação. Também nesse aspecto é preciso destacar o pioneirismo de Anísio Teixeira, cujas obras *Educação Progressiva: uma Introdução à Filosofia da Educação* (1934) e *Educação para a Democracia* (1937) constituem um importante marco inaugural da investigação filosófica sobre educação no Brasil. Entretanto, as décadas subsequentes mostraram que tal empreendimento inovador foi uma exceção, visto que as publicações específicas na área eram escassas, além de serem teoricamente fracas ou marcadas pelo proselitismo. Até os anos de 1960, também era bastante comum a ausência de livros específicos sobre Filosofia da Educação nas bibliografias básicas da referida disciplina, sendo prática comum entre os professores responsáveis pelo seu ensino encaminhar os alunos para a leitura dos textos clássicos em Filosofia e Educação (TOMAZETTI, 2003).

Essa mudança nos rumos da filosofia da educação no Brasil ocorreu, em parte, em razão do embate travado no decorrer dos anos de 1940 e 1950 entre os defensores dos ideais da Escola Nova e os partidários da Igreja Católica. Além do contraste entre as duas respectivas concepções vislumbradas para a disciplina filosofia da educação (crítica e implicada com as práticas escolares cotidianas, pela vertente escolanovista; e moralmente doutrinária e pedagogicamente transmissiva, pela vertente católica), o pano de fundo dessa disputa teórica foi marcado por divergências de natureza política e ideológica.

A produção intelectual dos teóricos cristãos era baseada principalmente nas ideias de São Tomás

de Aquino e em outros autores vinculados ao catolicismo. Dois fatores foram decisivos para que a disciplina filosofia da educação, na versão tomista, se tornasse hegemônica nos currículos dos cursos de formação de professores. Em primeiro lugar, a filosofia da educação cristã vinculou sua imagem à defesa dos valores morais e à tradição dos bons costumes, associando a filosofia da educação escolanovista, aos valores ateus e modernistas. Em seguida, em virtude de seu amplo poder editorial, suas ideias foram disseminadas maciçamente em periódicos educacionais da época e em manuais de filosofia da educação.

É importante lembrar que, nesse período, a própria criação das pontifícias universidades católicas no Brasil corresponde a uma estratégia da Igreja Católica de combater a influência política e ideológica da Escola Nova nos sistemas públicos de ensino e nas recém-criadas universidades públicas, pautadas nos ideais laicos e democráticos. Nesse contexto, autores como Leonardo Van Acker, Maria Izabel Pitombo e Dom Geraldo de Proença Sigaud são destaques na defesa dos ideais católicos. Para os teóricos católicos, a disciplina filosofia da educação era constituída por um inquebrantável nexo entre pedagogia e religião, por um lado, e filosofia e teologia, por outro. Mediante essa concepção, caberia a ela não apenas definir os fins e os valores da educação para a sociedade, mas defini-los em conformidade com os ideais cristãos, cuja orientação estava expressa nos referidos manuais de ensino de filosofia da educação.

Uma crítica destacada ao papel estritamente curricular da disciplina filosofia da educação é feita quando se conecta a tardia constituição de um campo de investigação filosófico educacional com a própria história da inserção da disciplina filosofia da educação nas universidades brasileiras. Muito antes da institucionalização da disciplina filosofia da educação, a forma como a própria filosofia ingressou na cultura brasileira, ainda no período colonial, foi marcada pelo dogmatismo, autoritarismo e ideologização no molde escolástico. Desse modo, a experiência filosófica brasileira não foi caracterizada pelo estímulo ao pensamento crítico e questionador, mas pela exigência de um pensamento subserviente que se limita a legitimar e referendar as posições impostas pelo poder vigente (SEVERINO, 2000).

No decorrer dos anos de 1950 até meados dos anos de 1960, as propostas curriculares da disciplina filosofia da educação foram baseadas predominantemente nos programas e bibliografias de orientação tomista, cuja influência delineou uma identidade filosófico-teológica para a filosofia da educação. Essa hegemonia não se limitava ao âmbito das universidades católicas, pois nas universidades públicas os conteúdos programáticos de orientação tomista compartilhavam sua presença majoritária com uma modesta parcela de conteúdos orientados pelo existencialismo. Nessa mesma época, a partir do final dos anos de 1950, os conteúdos programáticos baseados nas ideias pragmatistas de Dewey ou relacionados com temáticas escolanovistas são quase inexistentes. Posteriormente, o personalismo, a fenomenologia e o marxismo também passaram a concorrer como alternativas teóricas norteadoras das teorias e práticas educacionais (ALBUQUERQUE, 2003; TOMAZETTI, 2003).

A partir dos anos de 1970, em virtude do surgimento da filosofia da educação também como programa ou área de concentração de alguns dos recém-criados cursos de pós-graduação em educação (em nível de mestrado e doutorado), houve a constituição do campo da filosofia da educação. O programa de pós-graduação em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), criado em 1971 por iniciativa de Joel Martins, teve uma destacada participação na trajetória de constituição do campo filosófico educacional no país porque atuou como um centro irradiador de estudos e pesquisas na área. A primeira geração de docentes, constituída por Dermeval Saviani, Newton Aquiles Von Zuben, Antônio Joaquim Severino e Geraldo Tonaco, era considerada o núcleo básico desse programa. Até o final dos anos de 1970, a partir das experiências do referido grupo, outros programas com área de concentração em filosofia da educação ou em áreas afins foram criados na Universidade Metodista de Piracicaba, na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal de São Carlos. As atividades de ensino, pesquisa e produção dos mestres e doutores formados nessas instituições repercutiu significativamente para a difusão das investigações acadêmicas e para formação de novos quadros

para o trabalho docente em outras universidades brasileiras (SAVIANI, 2002b).

Embora a maioria dos programas de pós-graduação em educação fosse centrada em outras áreas de concentração, havia condições curriculares para a investigação especializada na área filosófico-educacional, de modo que a consolidação de tais programas deve ser ressaltada como um importante marco inicial para a constituição de uma tradição investigativa brasileira no campo da Filosofia da Educação (SEVERINO, 2000).

Nesse período, Saviani produziu dois trabalhos relevantes para a prática da pesquisa em filosofia da educação. O primeiro estudo defende uma concepção de filosofia da educação que, principalmente na década de 1980, foi bastante propagada, tornando-se um tipo de princípio norteador para estudiosos e professores vinculados com a área. O argumento principal consistia na recusa tanto da ideia que a filosofia da educação tenha como tarefa a fixação apriorística de princípios e objetivos para a educação, quanto da ideia de que a filosofia da educação deva ser reduzida a uma teoria geral da educação responsável pela sistematização dos seus resultados. Ao contrário, a tarefa da filosofia da educação não seria apenas reflexiva e crítica em relação à prática educacional, mas também elucidativa tanto no que concerne ao papel das diversas disciplinas pedagógicas nos processos educativos, quanto no que diz respeito à avaliação das soluções propostas e dos resultados obtidos (SAVIANI, 1991).

No segundo estudo, Saviani elabora uma classificação das principais tendências e correntes da educação brasileira e, no âmbito dessa pesquisa centrada em livros, dissertações e teses da área educacional produzidas até o ano de 1977, distingue quatro concepções ou tendências filosófico-educacionais predominantes na história recente da educação brasileira: a humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica e a dialética. A humanista tradicional predominou nos anos de 1930. A humanista moderna dividiu o cenário com a tendência predecessora entre os anos de 1930 e 1945 e prevaleceu no período entre 1945 e 1960. A analítica ganhou evidência a partir dos anos de 1960, mas sua ênfase é situada no período posterior a 1969. E a dialética tem suas referências teóricas encontradas majoritariamente nos trabalhos pro-

duzidos a partir de 1974. A orientação teórica humanista tradicional centra-se na visão essencialista do ser humano e está relacionada com as vertentes religiosas do tomismo e do neotomismo. O humanismo moderno é fundado numa visão centrada na existência, na vida prática da atividade humana e possui distintas expressões representadas pelo historicismo, pragmatismo, existencialismo e fenomenologia. A vertente analítica é representada pela filosofia analítica da educação, que tem como princípio fundamental a análise da linguagem lógica educacional, isto é, a investigação e compreensão dos termos educacionais no contexto linguístico e formal de sua utilização. A literatura educacional que tem como referência a dialética é constituída fundamentalmente por autores vinculados à tradição marxista que sustentam que os problemas educacionais somente podem ser efetivamente compreendidos a partir de seu contexto histórico, político, econômico e social (SAVIANI, 2002a).

A fim de evitar imprecisões teóricas, Saviani sugere pensar a filosofia da educação a partir de uma dupla abordagem: como processo e como produto. O caráter processual da filosofia da educação remonta à sua conceituação como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas suscitados na realidade educacional brasileira. Já como produto, a filosofia da educação é compreendida num sentido mais abrangente como uma concepção teórica norteadora a partir da qual se privilegia uma ação com o objetivo de dar um determinado direcionamento para o processo educativo. Seja como processo ou como produto, a filosofia da educação não pode ser considerada isoladamente, pois seus dois significados estão intimamente relacionados e apenas a tendência dialética proporciona e harmoniza ambos os aspectos (SAVIANI, 2002a).

A respeito disso, Severino adverte que embora o mencionado texto de Saviani constitua um clássico, sua abordagem também encerra uma versão interpretativa acerca da filosofia da educação similar a dos autores por ele criticados (SEVERINO, 2000). Isso fica evidenciado pela própria afirmação de Saviani, que sustenta que dentre as quatro tendências mencionadas, a concepção dialética seria a única capaz de articular corretamente as exigências teóricas com a concretude histórica e social (SAVIANI,

2002a). Aqui, a ressalva não está relacionada com a sistematização de Saviani em torno da proposta classificatória das tendências teóricas, mas refere-se à sua enfática defesa da dialética como uma concepção teoricamente superior e ideologicamente isenta.

Severino ainda sugere que cada época apresenta discursos e referências filosóficas explícitas ou implícitas que, além de pensar a realidade educacional no país, contribuíram igualmente para delinear a tradição filosófico-educacional brasileira. Assim, não é possível conceituar a filosofia da educação ou delimitar a sua prática a partir de apenas uma vertente filosófica. Na trajetória da filosofia da educação no Brasil, o pensamento sistemático sobre a educação está sempre vinculado a pressupostos teóricos emprestados de paradigmas filosóficos universais (SEVERINO, 2000).

O delineamento da tradição filosófico-educacional brasileira é atravessado por referências explícitas ou implícitas aos pressupostos essencialistas, naturalistas e historicistas. Assim, embora o pensamento filosófico-educacional atual esteja desvinculado das perspectivas metafísica e teológica, até a primeira metade do século XX havia autores cujas ideias eram baseadas no essencialismo neotomista, como o padre jesuíta Leonel Franca (1893-1948), fundador da PUC-RJ, e Leonardo Van Acker (1886-1986), professor de filosofia da educação da PUC-SP, que fez críticas vigorosas ao movimento da Escola Nova, pois acreditava que nesta concepção a filosofia ficava reduzida à epistemologia e a pedagogia reduzida a um misto de psicologia e biologia.

Após o predomínio dos pressupostos essencialistas na educação tradicional, a perspectiva científica passa a ter grande relevância para o conhecimento do processo educacional e das práticas pedagógicas. A mudança mais representativa dessa tendência foi o modelo da Escola Nova, proposto pelos Pioneiros da Educação (os principais foram Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira), que entre os anos de 1920 e 1930 defendiam que a sociedade brasileira precisava de uma educação inspirada pelas teorias científicas e voltada para a democracia, e não de uma educação controlada pela autoridade religiosa. A partir da segunda metade do século XX, o marxismo e o existencialismo, as duas principais correntes

filosóficas da época, também influenciaram as reflexões filosóficas no Brasil, sendo Paulo Freire (1921-1997), o autor mais representativo dessa perspectiva histórico-social.

Severino defende que a filosofia da educação possui três tarefas peculiares, distintas e inter-relacionadas: a *epistemológica*, encarregada da análise crítica do conhecimento e discurso educacional; a *axiológica*, responsável pela indicação de valores para a prática educacional; e a *ontológica*, incumbida de construir uma imagem do ser humano como sujeito educativo. É no âmbito dessa última tarefa que nossa atual discussão está inserida. Assim, a filosofia da educação somente pode indicar valores se estiver amparada por uma antropologia filosófica. Todavia, tanto a abordagem antropológica metafísica quanto a cientificista revelam-se insuficientes para conceituar a especificidade humana: enquanto a primeira se perde no idealismo apriorista, a segunda se equivoca num emaranhado de determinismos (SEVERINO, 2011).

Além das três indissociáveis tarefas que configuram a filosofia da educação, Severino também propõe que elas são desempenhadas conceitualmente a partir de quatro círculos hermenêuticos, que atribuem e sistematizam significações à educação. Essa sistematização expressa nos círculos hermenêuticos não dispõe de uma nomenclatura específica para cada uma de suas quatro expressões. Entretanto, os círculos hermenêuticos são tão abrangentes teoricamente que todas as perspectivas filosófico-educacionais individuais ou coletivas são abarcadas por eles. Essa proposta corrobora a ideia de que as produções acadêmicas da cultura filosófica brasileira na abordagem de temas educacionais também são vinculadas a algum tipo de modelo teórico fundamental oriundo da tradição filosófica ocidental (SEVERINO, 2011).

Na trajetória histórica da filosofia da educação, vimos que após a sua conversão em disciplina acadêmica institucionalizada, sua constituição como campo de estudos e pesquisas foi precedida e marcada por embates travados entre intelectuais de distintas orientações teóricas. Por isso, alguns autores consideram que durante os anos de 1930 a 1960 não é possível sustentar a existência de um projeto filosófico-educacional no Brasil, em decorrência da hegemonia católica. A orientação neotomista nor-

teava intelectuais, programas, bibliografias e, posteriormente, instituições que conferiam à filosofia da educação uma identidade filosófico-teológica. Após o declínio da hegemonia neotomista e do advento dos programas de pós-graduação, entre os anos de 1970 e 1980, a filosofia da educação ensinada e produzida nas principais universidades brasileiras foi gradualmente se transformando, passando a cultivar uma identidade laica vinculada com a antropologia da existência, posteriormente associada com a fenomenologia e, finalmente, de forma mais longeva, subsidiada pelo marxismo.

As décadas subsequentes de 1980 e 1990 são consideradas cruciais para a consolidação da filosofia da educação como campo de investigação teórica e de prática profissional. Esse período é considerado o mais fértil no que tange à produção de estudos e pesquisas oriundos do campo investigativo filosófico-educacional. Inclusive, a própria identidade e objeto de estudo da filosofia da educação passam a ser problematizados.

Acerca dos anos de 1980, Tomazetti alega que o suporte marxista não ofereceu subsídios necessários para que a filosofia da educação tivesse uma identidade disciplinar própria, com conteúdos e objetivos definidos como disciplina de formação de professores. Por sua vez, Albuquerque contesta tal posicionamento e defende que foi sob o paradigma marxista que a filosofia da educação, no contexto dos cursos de pós-graduação, configurou-se especificamente como uma disciplina formativa voltada para a reflexão de problemas oriundos da realidade educacional. A intensa produção acadêmica orientada pelo referencial dialético marxista no âmbito filosófico-educacional, produzida entre as décadas de 1970 e 1980, também entrou em declínio no final dos anos de 1980, coincidindo com a crise do marxismo no cenário mundial (TOMAZETTI, 2003; ALBUQUERQUE, 2003).

Albuquerque explica ainda que, sob a perspectiva crítica do marxismo, a filosofia da educação colocou de lado seu caráter especulativo e voltou-se para a realidade educacional prática, a fim de questionar o estreito nexo entre as instituições escolares, as estruturas de poder e os aparelhos ideológicos. Nesse sentido, uma das principais medidas para a consolidação hegemônica do paradigma marxista no âmbito da filosofia educacional foi a bipolariza-

ção teórica entre a emergente concepção dialética da educação e as demais concepções que, independente de suas matizes teóricas, deveriam ser superadas por encerrarem concepções burguesas de educação (ALBUQUERQUE, 2003).

Na releitura de Gadotti, as tendências teóricas que Saviani havia dividido em quatro vertentes (a humanista tradicional, a humanista moderna, a analítica e a dialética) são divididas em apenas duas tendências radicalmente opostas: a concepção dialética e a concepção tecnoburocrática. Enquanto a tendência dialética representava o comprometimento com as classes populares, a tendência burguesa congregava as três tendências restantes que deveriam ser superadas em razão do compartilhamento de um pressuposto metafísico que negava a existência de classes sociais (GADOTTI, 1983). Assim, nessa argumentação, os intelectuais católicos e os reformadores liberais escolanovistas constituíram tendências distintas dentro de uma única concepção burguesa de educação.

Quando a filosofia da educação presenciou a substituição da perspectiva neotomista pela perspectiva marxista como orientação norteadora hegemônica, tal evento procedeu a partir de fatores externos, tais como mudanças no cenário político-cultural brasileiro, e também a partir de fatores internos, particularmente a presença de novos professores e novos currículos. No âmbito pedagógico, Libâneo critica que no decorrer dos anos de 1980 a forte influência marxista no campo educacional fez com que muitos educadores adotassem um discurso teórico oriundo das ciências sociais que menosprezava a própria Pedagogia (LIBÂNEO, 2010).

A sucessão histórica de uma orientação teórica por outra não evita que erros antigos sejam novamente cometidos na área da filosofia da educação, sendo o principal deles a repercussão do silêncio hegemônico acerca das correntes opositoras consideradas superadas. Essa prática academicamente sectária faz com que muitos profissionais que atuam na área, em vez de reavaliarem continuamente seus programas de ensino e práticas pedagógicas à luz de novas teorias filosóficas e educacionais, prefiram simplesmente reeditar as categorizações, conteúdos e procedimentos de décadas passadas sem, entretanto, articulá-los com fatos históricos relevantes,

novidades teóricas ou questões educacionais atuais. A respeito disso, Albuquerque argumenta que a própria disciplina filosofia da educação carece de uma revisão crítica interna que contemple seus principais problemas, autores, correntes e categorizações, além de seu objeto de estudo e ensino (ALBUQUERQUE, 2003).

Após a década de 1990, a intensa produção de artigos e livros que predominaram nas décadas anteriores diminuiu consideravelmente. Gallo considera que esse declínio ocorreu em decorrência da reformulação do Curso de Pedagogia, no qual a disciplina filosofia da educação teve sua carga horária reduzida ou seu conteúdo diluído em outras disciplinas, assim como ocorreu em outras revisões curriculares nos demais cursos de formação de professores (GALLO, 2007).

A despeito do relativo declínio no âmbito das publicações da área, o período compreendido entre meados dos anos de 1990 e o início dos anos de 2000 é bastante rico no que concerne aos esforços em prol da organização e mapeamento da produção teórica, delimitação temática e demais estudos sobre a identidade e especificidade da filosofia da educação. Esse esforço teórico e de sistematização ocorre a partir da criação do Grupo de Trabalho (GT) – Filosofia da Educação, cujo primeiro encontro ocorre na 17ª reunião da ANPED, realizado no ano de 1994. A partir daí, os encontros subsequentes são marcados por intensos debates entre os principais pesquisadores da área em torno de perspectivas, caminhos e delineamentos predominantes para o campo da filosofia da educação.

Albuquerque sustenta que os debates identitários travados no âmbito do GT – Filosofia da Educação a partir de 1997 não resultaram em modificações significativas nos rumos da investigação filosófica e educacional porque a produção acadêmica dessa área continuou amplamente baseada na produção de estudos de autores vinculados a tradição filosófica (ALBUQUERQUE, 2003). Por sua vez, Gallo considera essa tendência na produção de trabalhos vinculados ao pensamento de um determinado teórico sob uma dupla perspectiva. Por um lado, cumpre um importante papel na consolidação da filosofia da educação como uma tradição de pesquisa. Por outro lado,

tem o efeito nocivo de conduzir ao fechamento da investigação em torno dessa perspectiva, acarretando a perda do potencial criativo do pensamento (GALLO, 2007). Em nosso entendimento, essa dualidade constitui um dos principais problemas que circundam a pesquisa e o ensino em Filosofia da Educação no Brasil.

Considerações Finais

No âmbito da discussão explicitada no decorrer desse estudo, evidenciamos o fato que distintas orientações teóricas produzem diferentes concepções de filosofia da educação e, conseqüentemente, diferentes formas para o seu ensino. Tal quadro torna-se ainda mais complexo quando consideramos a diversidade da formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo da filosofia da educação. Isso porque, ainda que seja possível encontrar profissionais detentores das mais diversificadas formações, a maioria é formada em pedagogia ou filosofia, ou em ambos os cursos, ou, ainda, têm graduação em pedagogia com pós-graduação em filosofia, ou graduação em filosofia com pós-graduação em educação.

Se considerarmos que a formação (graduação e pós-graduação) do professor de filosofia da educação não é consensual, resta saber como e até que ponto essa formação diversificada pode implicar em compreensões distintas do lugar e função do campo da Filosofia da Educação no curso de pedagogia e, conseqüentemente, como tal enfoque teórico-metodológico distinto orienta a sua prática em sala de aula, afetando assim a sua contribuição à formação do pedagogo e dos demais estudantes de outras licenciaturas.

Diante do exposto até aqui, é possível constatar que nos dias atuais o campo da Filosofia da Educação continua permeado pelo antigo dilema que faz com que teóricos, pesquisadores e professores tenham que eleger a vertente filosófica ou a pedagógica como predominantes tanto na formulação de sua concepção de filosofia da educação, quanto para o seu ensino. Em ambos os casos persiste uma indesejável priorização de uma área em detrimento de outra. Não obstante, tais questões constituem importantes lacunas na literatura especializada acerca da formação docente, visto que ainda são escassos os estudos acerca do ensino dos professores de Filosofia da Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia. O ensino de filosofia da educação em questão. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 1, p. 1-11, nov. 2003.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- COMTE, Augusto. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1983.
- GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Pesquisa filosófica na educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional. In _____. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional**: possibilidades presentes no contexto universitário. v. 1. Londrina: EDUEL, 2010.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, Antonio. **História da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994. Mimeografado.
- PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira** – Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 19-47.

_____. A filosofia na formação do educador. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a. p. 9-34.

_____. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.

_____. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: _____. ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TOMAZETTI, Elisete. **Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

_____. O ensino de filosofia da educação na escola normal. In: HENNING, L. M. P. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. v. 2. Londrina: EDUEL, 2010. p. 45-58.

Recebido em 12.11.2012

Aprovado em 07.01.2013