

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

VOLUME I

**SÃO CARLOS - SP
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Fundamentos da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Paolo Nosella.

**SÃO CARLOS - SP
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586ef

Silva, José Carlos.

O ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / José Carlos Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

(Acompanha anexo).

309 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Educação - filosofia. 2. Filosofia marxista. 3. Gramsci, Antônio, 1891-1937. 4. Ensino. I. Título.

CDD: 370.1 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

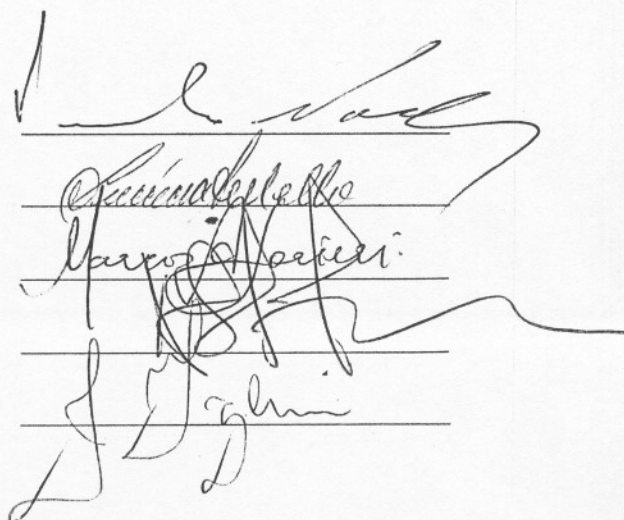
Prof. Dr. Paolo Nosella

Profª Drª Lucrécia Stringhetta Mello

Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink on a white background with horizontal lines. The first signature is for Paolo Nosella, the second for Lucrécia Stringhetta Mello, the third for Marcos Antonio Lorieri, the fourth for Amarílio Ferreira Júnior, and the fifth for João Virgílio Tagliavini.

Com muito carinho e amor, dedico este trabalho aos meus filhos Vanessa Cristina e Carlos Vitor que, apesar da carência afetiva, souberam compreender as minhas ausências e acompanhar a minha trajetória na realização deste trabalho.

Com admiração e carinho também dedico esta obra à minha esposa pelo apoio e pela sua importante colaboração e desdobramento ao cuidar dos nossos filhos durante o período de minha dedicação a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paolo Nosella pela amizade, pela solidariedade, pelo seu exemplo de educador e pela sábia e rica orientação.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS e ao Departamento de Educação do câmpus de Três Lagoas que tornaram possível o meu afastamento para a realização do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Aos professores do curso de pedagogia do câmpus de Três Lagoas pelo apoio e estímulo.

Aos professores Drs. Amarílio Ferreira Jr, Marisa Bittar, Lucrecia Stringhetta Mello e Marcos Antonio Lorieri pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos funcionários do PPGE da UFSCar pela receptividade e atenção.

Aos amigos e colegas que, junto comigo, cursaram o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelo acolhimento e pelo companheirismo em São Carlos.

Ao CNPq pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

A todos os professores e alunos que concederam as entrevistas solicitadas.

A todos os funcionários e professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Professor Deosdedt Ferreira pelo auxílio na revisão do texto.

RESUMO

O ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2003, é o objeto de investigação deste trabalho, que foi estruturado em duas partes. Na primeira, fizemos uma aproximação a este objeto de estudo, mostrando as raízes históricas da relação entre filosofia e educação, os caminhos do ensino da filosofia no Brasil e as relações entre filosofia, política e educação no pensamento de Antonio Gramsci. Na segunda, realizamos a análise do objeto de estudo. Com base nos dados concretos encontrados descrevemos o modo como os professores ministram o ensino da filosofia da educação. Após conhecer o perfil acadêmico dos docentes, foram apreciados e analisados tanto os documentos encontrados quanto os depoimentos coletados por meio das entrevistas com professores e alunos. Desse modo, ultrapassamos o senso comum, desvelado os pressupostos e os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram essa prática de ensino. A pesquisa revelou que, apesar de estarem inseridos num Estado economicamente agropecuário, semi-industrializado, em um momento de hegemonia mundial do capitalismo neoliberal globalizado, os professores, em sua maioria, agiram influenciados, de forma direta ou indireta, pelo referencial teórico-metodológico marxista, principalmente pelo historicismo de Antonio Gramsci. A pesquisa evidenciou ainda as motivações que levaram os professores a adotarem este referencial, os seus avanços e as contradições existentes nessa prática pedagógica, os seus equívocos, os seus limites que podem ser superados para que essa práxis acadêmica seja mais coerente com o referencial adotado e com os objetivos propostos.

Palavras-chave: Ensino, Filosofia, Educação, Marxismo, Antonio Gramsci

ABSTRACT

The teaching of philosophy of the education in the courses of pedagogy in the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the period from 1999 to 2003, is the object of inquiry of this work, and it was structuralized in two parts. In the first , we made an approach to this object of study, showing the historical root of the relation between philosophy and education, the ways of the teaching of philosophy in Brazil and the relations between philosophy, politics and education in the thought of Antonio Gramsci. In the second part, we carry through the analysis of the study object. On the basis of the found concrete data we describe how professors teach philosophy of education. After knowing the professors academic profiles, the documents found and the testimonials collected through interviews with professors and pupils were appreciated and analyzed. In this manner, we exceed the common sense, revealed the estimates and theoretical-methodologicals referentials that have based this practice of teaching. The research disclosed that, although inserted in an economically, semi-industrialized farming State, at a moment of world – Wide hegemony by the globalized neoliberal capitalism, the professors, in its majority, have acted influenced, direct or indirectly, by the marxist theoretical-methodological referential, especially by the historicism of Antonio Gramsci. The research has put in evidence the motivations that have taken the professors to adopt this referential, its advances and contradictions existing in the pedagogical practice, its mistakes, its limits that can be surpassed so that this academic praxis my be more coherent with the adopted referential and the goals assumed.

Key-words: Teaching, Philosophy, Education, Marxism, Antonio Gramsci

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
PRIMEIRA PARTE: Aproximação ao objeto de estudo.....	16
CAPÍTULO I – Apontamentos críticos sobre a filosofia da educação: do surgimento na Grécia antiga aos dias atuais.....	17
CAPÍTULO II – A filosofia e seu ensino no Brasil: um retrospecto histórico.....	43
2.1. Os Jesuítas e o ensino de filosofia: a marca do escolasticismo.....	43
2.2. Marquês de Pombal e o ensino de filosofia: o combate ao escolasticismo jesuítico.....	56
2.3. O Ensino de filosofia no Brasil imperial: a marca do ecletismo.....	68
2.4. Positivismo: filosofia e ensino no Brasil.....	76
2.5. A filosofia e o seu ensino no Brasil republicano: uma leitura a partir de 1930.....	90
CAPÍTULO III - O historicismo em Gramsci: a unidade dialética entre história, filosofia e política.....	103
SEGUNDA PARTE: Análise do objeto de estudo.....	127
CAPÍTULO I – A UFMS e os caminhos metodológicos da pesquisa.....	128
CAPÍTULO II – O perfil dos professores.....	144
CAPÍTULO III – O ensino de Filosofia da Educação nos planos de ensino.....	152
CAPÍTULO IV – O ensino de Filosofia da Educação nas falas de professores e alunos	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
APÊNDICES E ANEXOS: volume II	

INTRODUÇÃO

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO ELEMENTO ESTIMULADOR DA PESQUISA

Esta apresentação tem como objetivo mostrar as linhas gerais deste trabalho, o qual se propôs a investigar o ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), desvelando o modo que os professores utilizaram para ministrarem os seus cursos, os seus pressupostos e os referenciais teórico-metodológicos presentes no desenrolar dessa atividade pedagógica e a fundamentaram. Esta reflexão desabrochou a partir da nossa experiência docente nesta área do conhecimento.

Retomemos, em poucas palavras, o percurso já vivido, procurando resgatar alguns momentos que consideramos significativos no direcionamento do trabalho que realizamos.

Considerando a nossa história de trabalho docente no campo do ensino da filosofia, este estudo se revestiu de um particular interesse. Entretanto, não se restringiu à esfera particular, mas abrangeu a questão do ensino de filosofia de um modo geral, seu sentido e seus pressupostos teóricos. Neste sentido, a temática aqui proposta extrapola os limites de um caso particular e abrange questões fundamentais da filosofia propriamente dita. Mas, como chegamos a este tema de investigação?

Desde a nossa graduação em filosofia, principalmente nas aulas de prática de ensino, nós, juntamente com outros colegas de curso, preocupamo-nos em discutir não apenas o retorno da filosofia ao currículo do ensino médio, mas também o seu conteúdo e a questão do ensino da filosofia de um modo geral. Lembramo-nos de que, em 1984, ano em que a filosofia estava ocupando algum espaço como disciplina optativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo, nós, estudantes concluintes do curso, elaborávamos e discutíamos em classe projetos de curso e planos de ensino.

Poucas escolas desenvolviam o ensino de filosofia no ensino médio. Foi neste ano, em meio a discussões, encontros e movimentos para a “volta da filosofia” que entramos para o magistério, ocupando a função de professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) de filosofia, em uma escola secundária do Governo do Estado de São Paulo, na cidade de Paulínia. Nessa escola, percebemos de perto que a educação pública passava por um processo contraditório. Enquanto por um lado se expandia a rede escolar pública às camadas populares, por outro, as suas condições de trabalho e salariais estavam num processo de decadência crescente.

A falta de investimentos, que se agravava durante o regime militar, degenerou a qualidade de ensino e a dignidade dos educadores das escolas públicas. Além da crise econômica e política, uma crise de valores tomou conta da população em geral e, em particular, da juventude que cursava o ensino médio. O capitalismo, que a cada dia renova suas formas de exploração, procura, por meio de seus ideólogos, desestimular o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e combativos.

Compreendendo as dificuldades pelas quais passavam a educação e seus educadores, inseridos em um sistema sociopolítico e econômico contraditório, não nos deixamos abalar. Ousar, em meio à burocracia escolar, promover o desenvolvimento de um pensamento crítico e uma ação coerente com ele, era o “sonho” que nos propomos realizar. Sabíamos que não era a inclusão da filosofia no ensino médio que salvaria o ensino brasileiro, entretanto ela teria um papel importantíssimo a representar nesta atividade educacional. Foi assim que, desde o início de nossa atividade de educadores profissionais, procuramos organizar nosso curso de filosofia.

Era difícil encontrar material didático adequado aos objetivos do curso. Uns totalmente fora da realidade, outros não atendiam a questões e temáticas postas pelos alunos adolescentes. A saída que encontramos foi não adotar um livro didático de filosofia. Assim, com a literatura produzida para tal finalidade, os textos clássicos dos pensadores e as expectativas e dificuldades dos alunos, procuramos ir elaborando os nossos cursos de filosofia.

Desde 1984 até hoje, dedicamo-nos ao ensino da filosofia. Em 1986 fomos aprovados no concurso público para a Rede Oficial do Estado de São Paulo e, em seguida, assumimos o cargo de professor titular de filosofia. Permanecemos neste cargo até 1999. A partir de 1996, começamos a lecionar filosofia no ensino superior como

professor substituto do Departamento de Filosofia da UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Em 1999, assumimos o cargo de professor efetivo de Filosofia e Filosofia da Educação no Departamento de Educação da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), câmpus de Dourados. A partir de janeiro de 2000, a pedido nosso, fomos transferidos para o câmpus de Três Lagoas - MS, onde permanecemos até hoje.

Na UFMS, vimos desempenhando várias funções, mas sempre tomando como base o ensino de filosofia, filosofia da educação. Entre 2001 e 2002, desempenhamos, além da docência, a função de coordenador do curso de pedagogia do câmpus de Três Lagoas.

Tem sido de grande relevância em nossa formação, enquanto educadores e filósofos, todos esses anos vividos como professor de filosofia. Além disso, por meio da educação, pudemos oferecer algumas contribuições para a juventude brasileira.

Lembramo-nos de que, no ensino médio, tentamos atuar de modo não habitual, distinto da maioria dos nossos colegas de trabalho. Alguns chegaram a dizer-nos que nossa atitude era apenas entusiasmo de jovens professores iniciantes na carreira do magistério. Independentemente disso, trilhamos um caminho que fomos elaborando em meio às mais variadas dificuldades.

Nos últimos anos, vimos que era preciso pensar, de modo intencional, organizado e sistematizado, as várias “experiências” do ato de ensinar filosofia na UFMS, instituição na qual trabalhamos, particularmente nos cursos de licenciatura. Neste sentido, sabíamos que investigar o ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS não era senão estudar um aspecto de uma realidade mais ampla e complexa que é todo o fenômeno do ensino de filosofia.

Ao entrarmos, em abril de 2002, para o programa de doutorado em educação da UFSCar e nos relacionarmos com os professores que compunham o programa, percebemos que poderíamos nos qualificar para um trabalho melhor. Além disso, graças às sugestões dos colegas de curso, dos professores do programa, dos professores que compuseram a banca de qualificação e, principalmente, à orientação do professor Paolo Nosella, reorientamos o nosso projeto de pesquisa, proporcionando diretrizes teóricas que deram origem a este trabalho que ora apresentamos.

Assim, a partir de uma reflexão sobre a nossa formação e nosso trabalho como educadores, repensando as próprias práticas de professores de filosofia da educação, o

contexto, a instituição em que trabalhamos e o papel que a filosofia representa na formação de educadores, nós tomamos a iniciativa de construir este trabalho cujo tema é “A Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS”. Como esta temática desperta um interesse relevante para docentes da área, formulamos um problema central da pesquisa: “De que modo os professores ministram as suas aulas de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS?”

Buscando avançar os estudos dessa problemática filosófico-educacional, situamos de modo claro o nosso objeto de pesquisa, ou seja, o ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS. Assim, realizamos uma reflexão histórico-filosófica que nos permitiu elaborar um inventário crítico sobre o modo de ensinar a Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS, entre 1999 e 2003. Para isso, recorreremos aos dados concretos desse ensino e, nesta tarefa, esforçaremos por desvelar seus pressupostos e referenciais teórico-metodológicos.

Sendo a UFMS uma instituição multicâmpus, com administrações setoriais próprias, possuía, no período proposto para este estudo, cursos presenciais de graduação em pedagogia nos câmpus de Aquidauana, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Campo Grande.

Assim, consideramos que as pesquisas em filosofia da educação não poderiam deixar de lado o dia-a-dia da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, a formação e capacitação dos docentes, nem as condições concretas em que se realiza a prática educativa do ensino de filosofia, o que contribui significativamente para a compreensão do nosso objeto de estudo.

A escolha do tema “O ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS” demonstrou o nosso evidente interesse em estudar o fenômeno educativo no ensino superior, buscando questionar, analisar e refletir sobre os fundamentos dessa realidade educacional. Foi interrogando a atividade docente de filosofia, enraizada na história da educação brasileira, que fizemos uma reflexão crítica sobre o modo de ensinar filosofia da educação no seu fazer pedagógico concreto nas salas de aula. Deste modo, buscamos articular dialeticamente teoria e prática, rompendo com uma visão dicotomizada da realidade em geral e da docência de filosofia em particular.

Pela visão de pesquisa educacional que nos propomos, existe uma constante interação entre o pesquisador, isto é, o sujeito da pesquisa, e o objeto de estudo. Isso

porque, enquanto pesquisadores, não podíamos mantermo-nos separados do objeto que estávamos investigando, pois éramos, ao mesmo tempo, pesquisadores e professores de filosofia da educação, ou seja, também fizemos parte do objeto pesquisado.

Segundo LUDKE & ANDRE (1986, p.5), “o papel do pesquisador é de justamente servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Não existiu a menor possibilidade de separar o professor-pesquisador desta pesquisa de sua própria prática docente.

A primeira inspiração para tratar este tema foi a nossa própria atuação no ensino de filosofia; uma atividade com a qual estávamos diretamente envolvidos há mais de vinte anos. Todos esses anos, vividos como educadores e professores de filosofia, foi uma experiência muito rica, despertando-nos inquietações que acabaram culminando na necessidade de elaboração deste trabalho.

Outro motivo que influenciou nos rumos dessa pesquisa foi a realidade do objeto de estudo pesquisado, isto é, o ensino de filosofia nos cursos de licenciatura em pedagogia da UFMS. Essa universidade pública, com sede na cidade de Campo Grande (Mato Grosso do Sul), possuía e, ainda hoje possui, a peculiaridade de ser multicâmpus, e, dessa forma, um total de cinco cursos presenciais de licenciatura, sediados nos câmpus localizados nas cidades de Aquidauana, Dourados, Três Lagoas, Campo Grande, Corumbá. Além disso, possuía professores especialistas, mestres e doutores, ministrando filosofia da educação nos referidos cursos, sem haver integração entre os professores dos vários câmpus. Esses cursos de pedagogia atendiam a uma clientela trabalhadora pertencente às camadas mais baixas do estrato social sul-mato-grossense.

A pluralidade de cursos de licenciatura e de professores de filosofia da educação que se organizavam de um modo autônomo expressava um conjunto de experiências e posicionamentos teóricos que tinham sido pouco explorados intelectualmente. Apesar de a UFMS possuir programa de mestrado e doutorado, essa área da filosofia e da filosofia da educação na instituição não tem sido estudada. Por isso, consideramos importante uma investigação que tivesse como alvo o tema citado anteriormente, não só para a construção da Universidade/UFMS, mas porque tal investigação propiciaria elementos e condições para uma melhor compreensão do

ensino de filosofia da educação de um modo geral, extrapolando os limites regionais da pesquisa.

O cotidiano da educação e a literatura filosófica colocaram problemas e inquietações que interferiram diretamente em nós e nos futuros professores. Foi assim que, partindo da nossa vivência e recorrendo à produção filosófica existente, definimos os rumos desse trabalho. Foi pensando nos desafios da construção da universidade e da sociedade em que estávamos inseridos, bem colocados por GAMBOA (1999, p. 77-8) que assumimos “...o compromisso com as necessidades da região, da comunidade ou da ‘aldeia’ na qual a universidade se insere”.

Nesta pesquisa procuramos desvelar e analisar como os professores de filosofia da educação ministraram essa disciplina nos cursos de pedagogia da UFMS.

Para concretizar os nossos propósitos, buscamos nos orientar numa perspectiva do materialismo histórico. Esse referencial teórico-metodológico de análise e interpretação da realidade possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno em estudo e, também, foi o suporte teórico que nos subsidiou na compreensão crítica da prática educativa escolar como uma prática social dentro da totalidade das práticas histórico-sociais.

O ato educativo, enquanto ação pedagógica escolar em sua historicidade, na medida em que produz e ensina conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, o faz a cada momento pelo conjunto dos sujeitos envolvidos em seu processo e, geralmente, dentro de instituições escolares. É nessa materialidade dialética, inserido e, ao mesmo tempo, parte constituída e constituinte de uma sociedade concreta, a brasileira, repleta de conflitos movidos por profundas contradições de classes, que o ato pedagógico pode, dialeticamente, produzir algo novo.

Ao procurar solucionar a problemática exposta, além de nos esforçarmos por elucidar a realidade estudada, o “concreto pensado” (KOSIK, 1976, p. 45), a partir do germe contido nas práticas dos professores e nas falas dos alunos, procuramos mostrar certas contradições, incoerências e limites existentes nessa prática, possibilitando e estimulando o debate, a discussão sobre o ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS, para despertar nos professores a possibilidade de criação de algo novo, de uma nova práxis pedagógica que, mais coerente consigo mesma, atenda aos

objetivos intrínsecos ao processo pedagógicos e à relação dialética com a luta pela libertação social.

No campo das ciências humanas e sociais, a busca da objetividade do conhecimento da realidade, diferentemente das ciências exatas, apresentou-se muito mais complexa. Nesse processo e enquanto membro da instituição estudada, evitamos cair no criticismo ideológico e na apologia pessoal da prática de ensino ministrado na UFMS. Sabemos que o leitor emitirá juízos sobre o resultado do nosso esforço em conhecer o ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia e que podemos não atender totalmente às expectativas dos diversos leitores. Mas, também, “não se julga o que um indivíduo é pelo que ele imagina de si próprio” (MARX, 1982, p. 531) ou pelo que ele imagina da realidade da qual faz parte. Este trabalho se fundamenta nas nossas condições reais e num processo de aprendizagem para o qual, em muito contribuiu o curso de doutoramento na UFSCar. É fruto do nosso lento e gradual processo de exploração e investigação do objeto. O que apresentamos no momento

Sendo esta uma pesquisa teórico-prática, foram utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e a leitura, análise e interpretação dos dados coletados.

Numa visão dialética, procuramos não perder de vista a totalidade organicamente estruturada que constitui este trabalho. Quando analisamos este ou aquele problema, não estávamos negando a importância estrutural dos demais, pois existem relações e interconexões entre eles.

O trabalho, além da introdução, encontra-se estruturado em duas partes. A primeira está constituída por três capítulos que se constituem numa aproximação ao objeto de estudo. Estão distribuídos da seguinte forma: no primeiro, fizemos uma pequena abordagem histórica da relação entre filosofia e educação no mundo ocidental. No segundo, tratamos desta relação na sociedade brasileira, mostrando aí as marcas do escolasticismo e do ecletismo na filosofia existente no Brasil. No terceiro, discutimos o nosso referencial teórico de uma forma mais aprofundada do que a sua mera citação na introdução: o pensamento materialista histórico de Gramsci. Na segunda parte do trabalho, constituída por quatro capítulos, realizamos a análise do objeto de estudo, isto é, do ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS. Os capítulos estão distribuídos da seguinte forma: no primeiro, situamos a UFMS e discutimos os

caminhos metodológicos da pesquisa. No segundo, analisamos o perfil dos professores. No terceiro, analisamos o ensino de filosofia da educação como se apresenta nos planos de ensino dos professores. No quarto capítulo, analisamos o ensino de filosofia da educação nos depoimentos dos professores e dos alunos. Por último, fizemos as nossas considerações finais.

PRIMEIRA PARTE

APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

CAPÍTULO I

APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: do surgimento na Grécia antiga aos dias atuais

Iniciaremos este trabalho buscando desvendar historicamente as relações entre filosofia e educação. Como e onde surge esta relação entre filosofia e educação? Que conteúdos e eixos temáticos ela historicamente aborda?

Pensar a filosofia da educação ou, mais precisamente, a relação entre filosofia e educação numa perspectiva histórica implica em partirmos, em primeiro lugar, não da disciplina constituída, mas do pensamento filosófico sobre a educação que historicamente foi elaborado. Isso nos remete á história da filosofia, ao surgimento da própria filosofia no período denominado clássico da Grécia antiga. Como lembra Nunes, deve-se “identificar uma original matriz articuladora da filosofia e educação na Grécia, expresso no conceito de Paidéia definida como a formação ética, estética e política do homem para viver em sociedade” (NUNES, 1999, p. 67). Essa criação grega busca “apresentar a formação do homem grego, a *paidéia*, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico” (JAEGER, 2003, p.7). Em sua brilhante obra, Jaeger analisa e interpreta a formação do homem grego, amadurecida através da reflexão filosófica e estética, além do teatro e da poesia.

Como podemos ver, desde o período clássico da filosofia, a educação constitui um de seus objetos de conhecimento, ora de modo explícito, ora subjacente às reflexões sobre as demais dimensões e ações dos homens na sociedade. Desenvolvida na escravocrata e estratificada sociedade grega clássica, particularmente na cidade de Atenas, onde também se defendia a liberdade dos cidadãos, a Paidéia Grega traduz um grande ideal de formação humana, entendendo a educação como formação integral do homem.

Esta reflexão filosófica de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles influenciará na determinação dos fins e nos processos da educação, na concepção de homem e de sociedade, na elaboração de modelos cognitivos, éticos, políticos e valorativos, que constituirão a origem da nossa cultura ocidental. Uma cultura

fundamentada num conhecimento racional, demonstrado logicamente, crítico e que busca evidenciar a verdade da experiência da vida humana e do mundo em geral.

Com a descoberta do Logos (Razão e Palavra) e da sua universalidade na constituição da cultura, os gregos nos mostram, a partir do século VI a.C., os rumos e a natureza da filosofia no ocidente. Nascida na Grécia, a filosofia, com a cosmologia dos filósofos jônios, busca a origem da ordem cósmica problematizando racionalmente a natureza e apenas nela encontram o real. Interessa à filosofia imergir nas profundezas do real para encontrar as razões de sua existência, aclarar e distinguir as noções de natural, de humano, de divino. Constituída historicamente enquanto uma forma de conhecimento diferente dos saberes míticos, religiosos e da opinião (doxa), a filosofia, que com os pré-socráticos investigava os fenômenos da natureza, passa, a partir de Sócrates, a suscitar uma inquietação espiritual, a investigar e analisar racionalmente e metodologicamente os fenômenos relativos à vida humana, à sociedade e ao mundo em geral, buscando explicá-los e interpretá-los através do desvendamento de sua verdade.

Saber racional, lógico, intencional, especulativo, geral, situado historicamente, reflexivo, crítico, radical e metodologicamente constituído, a filosofia, enquanto parte constitutiva da cultura grega e ocidental, possui um caráter essencialmente político e busca realizar-se, em sua sabedoria, na reforma da pólis. A partir dos sofistas, de Sócrates e com Platão e Aristóteles, ela passa a ficar preocupada com o mundo humano, com a vida do homem na pólis. Percebendo que a pólis, em seu pluralismo, deve ser feita pela educação comum e indispensável, Platão, na República, defende “no plano da cidade *uma Paidéia* que forma a juventude na virtude e prepara os mais dignos ao exercício de uma soberania conforme a justiça” (VERNANT, 1990, p.169). Plutarco, analisando a educação das crianças, já dizia que “somente a *Paidéia* constitui uma aquisição definitiva que permanece em nós ‘imortal e divina’, pois o espírito apenas fortifica-se ao envelhecer e o tempo que dispersa todas as coisas acrescenta o saber à velhice” (VERNANT, 1990, p.172). O homem, além de racional, é claramente denominado por Aristóteles como um animal político. É na cidade de Atenas, democrática, manufatureira, comerciante, que os gregos descobrem, no mesmo período, a história, a política, a filosofia e passa a enxergar a educação sob uma nova perspectiva. Aqui, onde todos os cidadãos são livres e iguais, a virtude política depende

de uma pedagogia fundada na razão e só assim, formando bons cidadãos, adequados à vida na cidade.

É na Paidéia grega, idéia consciente e racional da educação, que buscamos a nossa matriz cultural e filosófica da educação. Neste período, os gregos já pensavam e levantaram boa parte das temáticas, nexos e problemas que constituem o conteúdo do que nós chamamos de filosofia, a consciência histórica dos homens. Entendida como formação integral do homem para uma vida racional, ética e política na pólis, a Paidéia Grega preocupava-se com a formação do governante. É nela que o cidadão aprende o “dizer e o fazer as coisas da cidade. E talvez, além do dizer e do fazer, deveremos também falar do pensar” (MANACORDA, 2002, p. 55). Constituída em uma sociedade contraditória, dividida em classes, a educação e a cultura gregas eram privilégios das classes economicamente dominantes e politicamente dirigentes, consolidando aí a divisão do trabalho. Aos futuros dirigentes deve-se ensinar a pensar (conhecer), fazer (arte da guerra) e a dizer (a arte da política), preparando-os para viver e decidir sobre os destinos de suas vidas na cidade. Aos demais membros da pólis, não era necessário, nem era interesse a classe dominante fornecer uma educação integral, preparando-os, no máximo para o desprezível trabalho manual. Em seus estudos sobre a educação dos cidadãos, Aristóteles “exclui, na educação dos livres, toda disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar a própria cultura” (Ibid., p. 57). Desse modo, ele deixa claro que aos cidadãos não cabe uma educação para o ofício e, sim, para a política.

A partir de Sócrates, a razão humana toma consciência dela mesma, a reflexão filosófica nega o dogmatismo e volta-se ao mundo propriamente humano. Utilizando o diálogo como base de para a investigação filosófica, através da ironia e da maiêutica, ele buscava a verdade, levava os seus interlocutores a descobrirem a verdade que se encontrava em si mesmos. Sob o tribunal da razão, a filosofia assume uma atitude de crítica radical das crenças, dos valores, das idéias, dos conceitos, dos costumes habitualmente aceitos, inconscientes, isto é, do senso comum que prevalece e orienta a ação dos homens, converte a filosofia à política, à ética e à pedagogia, preocupando-se com a educação ou formação integral do homem e com a sua felicidade na cidade. Também é nessa direção que vai seguir o pensamento de filósofos como Platão, numa versão idealista, até certo ponto utópica de Estado, principalmente em suas obras

República e As Leis. A partir de uma concepção filosófica mais geral, Platão extrai e desenvolve as suas idéias educacionais. Como mostra na *República*, ele fundou em Atenas, na Academia, a primeira Escola de filosofia aberta aos alunos, com método de ensino e conteúdos para formar filósofos capazes de dirigir a cidade, reformá-la e estabelecer a justiça e não uma confraria fechada a alguns ilustrados. Para ele, o problema da educação adequada aos cidadãos é algo prioritário e necessária para a reforma política. Aristóteles, na **Política**, em sua versão realista de Estado “visa não a forma perfeita, mas à forma melhor aqui e agora” (CAMBI, 1999, p. 72), abordando ainda a questão educacional na *Ética a Nicômaco*. Nos Livros II e III da **Política** e na **Ética a Nicômaco**, o Estagirita defende uma educação ou formação filosófica dos cidadãos, orientada por valores morais comuns, que passa a ser, para os gregos, uma condição indispensável para a reforma política da cidade na direção da virtude, da justiça, do bem, da felicidade. Para ele, a educação deve ser única, comum a todos os cidadãos e estatal, respaldada nas leis e nos costumes do Estado democrático.

Após o período clássico, com a derrota e queda de Atenas, a filosofia grega perde o seu brilho. O ceticismo, o epicurismo e o estoicismo, que, embora sejam filosofias gregas, constituem a filosofia presente na cultura do império romano, passaram a configurar “somente filosofias individualistas, ecléticas e moralizantes que acentuam o pessimismo da razão, o retorno ao núcleo da mitologia e uma reestruturação conceitual e institucional” (NUNES, 1999, p. 66). Neste período constituído por novas circunstâncias históricas, na vastidão do império romano em ascensão e na decadência da pólis, o cidadão é excluído da vida pública, isola-se, volta-se para o seu interior, ao individualismo, buscando a libertação de si em si mesmo, caindo numa visão abstrata de mundo. Cabe ainda lembrar que:

É possível afirmar que este período marca a crise da razão grega, depois de uma genial construção teórica até hoje inigualável, abrindo as condições universais de sua socialização posterior. Ao procurarmos nas matrizes gregas a identidade da filosofia e a íntima relação entre filosofia e educação, estamos resgatando sua natureza pluralista, política e militante (Idem).

Na Idade Média, por influência do cristianismo, a filosofia se aliena, é posta a serviço da fé e se converte em serva da teologia. Com a institucionalização do cristianismo, a Igreja Católica passa a controlar o saber e a filosofia em particular. Utilizando a filosofia grega para justificar e explicar a crença, os padres sacralizam a

razão e desenvolvem a “filosofia cristã”, tentando resolver a contradição entre fé e razão, uma concepção filosófica que passa a predominar em todo o ocidente até a chegada da modernidade. Na perspectiva cristã, o mais importante é a fé, o irracional que salva da morte e não a razão filosófica. Entretanto, é graças à Igreja que a filosofia conservou-se no Ocidente.

Com Santo Agostinho, toda a patrística ou doutrina filosófica dos primeiros padres, até o século XIII, é dominada pelas idéias de Platão e de Plotino. Se até o século VI organizaram-se escolas catequéticas e monacais, com Constantino o cristianismo se oficializa e a educação, respaldada pelo Estado, passa a difundir a fé, a doutrina, os dogmas cristãos para o povo através de obra catequética. Ao clero cabia uma educação humanista, filosófica e teológica. Com o saber em suas mãos, a Igreja passou a dominar a educação e assumiu um papel ideológico importante, principalmente durante todo o modo de produção feudal, aplacando as massas, evitando o recrudescimento das tensões e das lutas das classes subalternas pela liberdade, justificando a injusta ordem social feudal, as relações de vassalagem e mantendo os seus privilégios junto à nobreza.

No século XI, a grande massa tinha acesso apenas à educação elementar catequética e ministrada nas escolas paroquiais, reservando aos conventos a educação secundária. À elite estava reservado o ensino superior ministrado nas escolas imperiais. No entanto, influenciado pela filosofia idealista platônica, pelo plotinismo e pelas idéias cristãs de São Paulo, Agostinho pensa dialeticamente, conhece o valor da palavra, ensina oratória e sabe da importância do ensino. Para ele, o verdadeiro e único mestre está no céu. Influenciado pela teoria da reminiscência, valoriza a memória, compreende o aprender como recordar, valoriza a “escuta interior” da voz divina que ilumina a consciência, revela a verdade e orienta a vida dos homens. Desse modo, em suas obras como **Confissões**, **A Cidade de Deus** e **De Magistro**, critica a política, o Estado, a ação mundana dos cidadãos e redireciona a Paidéia para uma educação cristã voltada para a subjetividade, “para a realização das virtudes naturais” (PÉPIN, 1974, p. 77), para a condenação dos prazeres do corpo e do pecado, para a salvação individual através da fé, na crença na justiça divina na cidade de Deus, na vida após a morte, isto é, na vida eterna no reino dos céus.

Afirmando que somente em Deus o homem encontra a verdadeira felicidade, Agostinho não despreza a razão, mas procura demonstrar que “é sempre preciso crer

para compreender e compreender para crer” (Ibid., p.78), unindo fé e razão, mas, dialeticamente, coloca esta última a serviço da primeira.

Já no século XIII, numa sociedade cujas relações de produção eram feudais, articulando nobreza, Igreja e servos, a economia e as riquezas não eram frutos da produção e venda de mercadorias, mas, principalmente, fruto das guerras entre feudos, ducados, principados, etc. Como consequência, os senhores, respaldados pelo clero, exploravam a terra e os servos conquistados através das armas, produzindo os elementos necessários às exigências de consumo da nobreza, do clero e o necessário para a subsistência dos servos pertencentes a determinado feudo. O poder político concentrava-se nas mãos da nobreza e da Igreja, sendo que o nobre representa o poder temporal e a Igreja, o poder espiritual, que legitimava a dominação. Aos dominados do feudo cabiam os trabalhos agrícola, doméstico e artesanal. O comércio no mercado, o negócio, inicialmente pequeno, era realizado nos burgos pelos chamados “burgueses”.

Neste mundo medieval, a Igreja teve um papel importante no domínio e na divulgação dos saberes, principalmente através da sua iniciativa e patrocínio na fundação das Universidades. A primeira delas foi a de Bolonha, na Itália em 1100, tornando-se um grande centro de estudos jurídicos. Em 1150 foi criada a universidade de Paris constituída de estudos de filosofia e de teologia, que acolhe bons mestres e alunos de diversas regiões como França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Em 1257, Robert de Sorbon fundou a Universidade de Sorbone e, a partir de 1263, foi criada a Universidade de Oxford, que reunia diversos colégios. A partir daí, surgiram outras importantes universidades que se espalharam pelo mundo. Este ensino universitário era submetido aos interesses da Igreja: colocava as diversas disciplinas científicas, as artes liberais, filosofia e o direito a serviço da teologia, à fundamentação e divulgação da verdade religiosa pelo mundo, reforçando o poder intelectual do clero. A teologia era o eixo central da universidade e à ciência e à filosofia cabia não entrar em choque com a interpretação religiosa do homem, do mundo e das demais verdades divinas, mas auxiliá-las e respaldá-las.

Neste período, outro filósofo que criou escola, tratou do problema das relações entre fé e razão na busca das verdades, afirmando que certas verdades não podem ser totalmente demonstradas e conhecidas apenas pela razão, e que deu respaldo filosófico ao cristianismo, baseando-se no pensamento filosófico de Aristóteles, foi Santo Tomás

de Aquino. Este pensador católico utiliza a razão a favor da fé, insere-se no movimento da Paidéia cristã, mas, discordando de Agostinho e do platonismo, parte da visão aristotélica de que a única fonte do nosso conhecimento é a realidade sensível, não existindo idéias em si fora da desta realidade.

Para o doutor da Escolástica, na sua obra **Summa Theologica** contra gentiles, as verdades religiosas podem ser analisadas e compreendidas logicamente pelo homem que é um animal racional. Por ser criatura de Deus, também possui o Logos (palavra e razão), basta voltar-se para o seu interior, para a imagem de Deus que carrega nele próprio, para que o homem, através da razão e da fé, encontre Deus. Através da razão, procura provar a existência de Deus. Pode-se dizer que “ele trabalhou para constituir a teologia como ciência” (PÉPIN, 1974a, p.159) subalterna à ciência de Deus que é transmitida pela fé. Na sua obra parisiense **De Magistro**, Tomás de Aquino desenvolve a sua pedagogia demonstrando que também tinha fé na razão. Numa relação entre fé e razão, ele desenvolveu a reflexão metafísica, educativa, relacionando-as e “sublinhou a importância do professor no despertar na mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os ‘primeiros princípios’ e ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 189). Sem dúvida, a partir do século XIII, o pensamento de Tomás de Aquino se torna hegemônico em termos de filosofia medieval. A partir daí, a escola filosófica e teológica tomista, encampada pela igreja e futuramente pelos jesuítas, se espalha por todo o ocidente.

Com as grandes navegações, o avanço do comércio, o crescimento dos burgos e a ascensão de uma nova classe, ou seja, da burguesia comercial, cujos interesses e reivindicações ganhavam cada vez mais relevância sócioeconômica, e com a maior autonomia das cidades, o mundo medieval começa a desintegrar-se. Os interesses desta nova classe estavam em contradição com os das classes dominantes, isto é, da nobreza e do clero. A igreja e sua visão filosófica e teológica de mundo, enquanto superestrutura, dava suporte ideológico à manutenção do status quo da nobreza e do próprio clero, que homologava e respaldava o sistema feudal das relações de produção social. A burguesia, diferentemente das classes dominantes de então, percebeu a necessidade da laicização do conhecimento científico da natureza e da história, visando conhecer a realidade natural e social para transformá-la, colocá-la a serviço do homem e atender às suas

necessidades. É nesse contexto sócioeconômico, político e cultural que surge o Renascimento.

Com o Renascimento, ressurgiu o interesse do homem para si mesmo, para a sua razão, seu trabalho, sua subjetividade. A visão de mundo parte não mais do teocentrismo, mas do antropocentrismo, do humanismo, valorizando o homem e a natureza, buscando compreendê-los a partir da razão. Neste período, vários fatores auxiliaram na desintegração das estruturas medievais, na emergência dos diversos Estados europeus e na nova organização política e social da Europa, no surgimento de uma nova concepção de mundo. Dentre eles podemos citar o desenvolvimento da ciência e sua utilização a serviço da navegação que descobre novos mundos e facilita o comércio, o rompimento da unidade religiosa com a Reforma protestante e a sua nova concepção de trabalho, de obras humanas que impulsionarão as artes e a industrialização que se desenvolverão na modernidade; as guerras e perseguições religiosas; a retomada da razão como atributo exclusivo do homem e sua capacidade de conhecer o mundo físico e humano; a formação da nova classe social de comerciantes situados nos burgos, os burgueses, compostos também por banqueiros e industriais que precisavam da ciência para conhecer o mundo e dominá-lo; a luta entre os burgueses e a nobreza contra os diversos encargos feudais que pesavam sobre suas empresas; a fundação da ciência moderna, físico-matemática, as novas teorias a respeito da sociedade, do Estado e o surgimento das utopias; a formação do proletariado urbano-industrial e o acirramento das lutas de classe envolvendo os trabalhadores do campo e da cidade em diversos países da Europa entre os séculos XIV e XVI, sendo sufocados e massacrados ferozmente pelas classes dominantes.

A Reforma Protestante, encabeçada por Martinho Lutero (1483-1546), que soube interpretar e traduzir a exigência de sua época, criticou a corrupção da Igreja e a venda de indulgências; defendeu a união e o contato íntimo e direto do homem com Deus, dispensando os intermediários da Igreja que se diziam donos da verdade; defendeu a tradução, a leitura e a livre interpretação da bíblia pelos leigos; foi a favor da tolerância, da liberdade de espírito; valorizou o trabalho, a liberdade de pensamento e de crítica, o “espírito religioso” que, na leitura de Max Weber, foi ao encontro do “espírito do capitalismo”. A afirmação, a valorização da consciência subjetiva individual, reforçaram a concepção individualista burguesa. A valorização do trabalho e

da riqueza veio diretamente ao encontro dos interesses da burguesia. A quebra da unidade da língua escrita (em latim) na Europa, ajudou no processo de formação dos diversos Estados nacionais europeus e de valorização das diferentes culturas. Além disso, a tradução da bíblia e a valorização da sua leitura influenciaram diretamente nos rumos da educação, levando à criação de escolas públicas religiosas destinadas à formação das classes burguesas e, também, à catequese das classes populares.

Em resposta à Reforma protestante, a Igreja católica organizou a Contra-Reforma, reafirmando a sua ortodoxia, os seus dogmas. Com Inácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus em 1534; através do Concílio de Trento (1545-1563) ela criou o Index Librorum Prohibitorum, vetando muitos livros, textos que contrariavam ou que dessem margem a interpretações contrárias aos seus dogmas e à escolástica tomista, aumentando a censura e passando a controlar as leituras e as ações dos fiéis; criou e organizou a Inquisição em 1542 para combater todas as formas de heresias, julgar os homens que se desviavam, contestavam ou não aceitavam os dogmas católicos, condenando-os à prisão ou à morte.

A educação jesuítica, através dos colégios, objetivou dar à classe dominante, principalmente à burguesia, uma formação cristã, católica e humanista, capacitando-a enquanto classe dirigente, e, ao mesmo tempo, catequizar as classes populares, converter os não-cristãos ao catolicismo, particularmente os indígenas encontrados nas colônias portuguesas e espanholas e ampliar o número de católicos, numa luta sem trégua contra o protestantismo.

É nesse contexto, onde a infra-estrutura material determina em última instância a organização social e o progresso da ciência, das técnicas, das letras, das artes e da filosofia _ estas reoperando sobre a infra-estrutura _ que surge o Renascimento, uma nova imagem do mundo: de Nicolau de Cusa a Giordano Bruno (VEDRINE, 1974, p.37). Filosoficamente, irrompe uma crítica da visão escolástica, aristotélica e tomista. É a luta contra uma escola filosófica que não atendia mais aos novos tempos: valoriza o homem, critica-se a cosmologia aristotélica, laiciza-se o pensamento, muda-se a imagem do mundo, abre-se caminho e anuncia-se o futuro pensamento moderno. Em *L'idiota*, Nicolau de Cusa em 1452 “mostra que a razão está igualmente repartida entre todos” (Ibid., p. 39), e não se restringe aos sábios da Igreja. Leonardo da Vinci traduz essa nova imagem de homem que pensa, conhece a realidade como homem de ciência e

de arte, que tem profundo conhecimento do homem, que coloca este conhecimento em prática em suas invenções e na arte. Giordano Bruno, conhecedor de Platão e de Plotino, de Copérnico e outros, encarnou o novo espírito da época renascentista contrapondo-se ao escolasticismo tomista. Por assumir esse novo espírito, defender uma concepção filosófica e científica fundamentada nos sentidos e na razão, e não sobre a fé, ele foi perseguido pela igreja romana decadente, condenado por heresia, pela inquisição, e queimado vivo no campo dei Fiori em 1600.

Tomando partido contra a escolástica, criticando a educação medieval em seu conjunto e propondo uma nova concepção de educação, temos, também, neste período, o enciclopedista e humanista François Rabelais (1483-1553), um entusiasta pela cultura e pela filosofia da antiguidade grega. Na sua obra **Gargântua e Pantagruel**, ele apresentou as suas idéias pedagógicas. Nela, ele reconhece o valor do conhecimento adquirido através da observação científica e “atacou a educação formalística e livresca, preparando o terreno para o realismo e o naturalismo pedagógicos” (ROSA, 1971, p. 122). Ele propunha que “o importante não eram os livros, mas a *natureza*. A educação precisava primeiro cuidar do corpo, da higiene, da limpeza, da vida ao ar livre, dos exercícios físicos, etc. Ela devia ser alegre e integral” (GADOTTI, 2001, p.62).

Michael de Montaigne (1533-1592), que não se prendia rigorosamente a nenhum sistema ou escola filosófica, desenvolveu uma concepção de mundo humanista que buscava os caminhos de bem viver; tratava, pois, nos *Ensaio*s, na parte referente à educação, de criticar o pedantismo, “mostrar os defeitos da educação da época, livresca e alienada da vida. (...) no abuso da dialética e na educação indigesta” (ROSA, 1971, p.128), admitindo que mesmo pessoas não estudadas pudessem vir a adquirir a sabedoria, duvidando do excesso de estudos e leituras como um meio de libertar-se, criticando os homens capazes de palavra, de boa oratória e saber, mas incapazes de agir. Montaigne defende que os homens desenvolvam a sua capacidade de pensar e de agir e não apenas a de tomar as opiniões de outros que se julgam sábios.

Com Thomas Morus (**Utopia**), Francis Bacon (**Nova Atlântida**) e Tomaso Campanella (**A cidade do Sol**) renasce o platonismo em sua forma utópica da **República** e em **As Leis**. Essas foram tentativas de apresentar uma solução socialista para a realidade social em que viviam, estruturada na divisão e no conflito de classes antagônicas, na dominação de classes baseada na exploração social do trabalho, na

exploração do homem pelo homem que causava grandes misérias, sofrimentos nas massas trabalhadoras neste período de transição do feudalismo para o capitalismo. Apesar de fantasiosa, antecipam uma certa idéia de comunismo, buscando a liberdade e a igualdade entre os homens.

Com isso, o mundo se transforma em todos os sentidos; no seio da sociedade feudal européia se desenvolve o novo modo capitalista de produção. A filosofia e a ciência, enquanto parte da superestrutura social avançam e desenvolvem na medida em que a burguesia vai ganhando espaço, se tornando uma classe independente do terceiro estado, oposta ao poder feudal, se consolidando economicamente e politicamente. Com isso, a educação ganha novo sentido e uma nova filosofia da educação é desenvolvida.

Nessa fase transitória de desintegração das relações feudais, ocorrem diversas revoluções que vão consolidar o poder da burguesia: a revolução burguesa na Holanda nos fins do século XVI e a revolução inglesa em meados do século XVII com a “roupagem” religiosa do protestantismo; a Revolução Francesa entre 1789 e 1794, defendeu abertamente os ideais da burguesia. Na Inglaterra, a burguesia encontra seu respaldo político na monarquia absoluta.

Na filosofia, Francis Bacon e René Descartes iniciam a crítica ao escolasticismo discutindo o problema do método de conhecimento. Opuseram-se à pseudociência escolástica, cujo método fundamentava-se no idealismo, no dogmatismo, no argumento de autoridade, no espírito especulativo, no distanciamento da observação empírica, da experiência e da prática que levava a conclusões sem fundamento na realidade material, natural e social.

Francis Bacon (1561-1626), contrário à velha aristocracia feudal, pertencia à nova nobreza que, na Inglaterra, se aliara à burguesia em ascensão, trazendo consigo as aspirações burguesas. Foi o primeiro filósofo que tentou elaborar um método científico tomando como base uma interpretação materialista da natureza. Essa concepção materialista de ciência e de método, em sua obra **Novum Organum** (1620), se opõe aos trabalhos sobre lógica de Aristóteles. Ele critica a validade de todo o conhecimento escolástico, _ pouco fundamentado na realidade, baseado na lógica, no silogismo, _ e, através da mera dedução, extrair apressadamente juízos e conceitos ditos verdadeiros. Com seu novo método, ele valoriza a indução como base da generalização e, a partir daí, se propõe a atingir um conhecimento científico e verdadeiro da natureza, isto é, a

explicar as causas reais dos fenômenos naturais, suas leis, para que o homem possa dominar a realidade e se beneficiar da mesma. Desse modo, Bacon valoriza a experiência, o exame intencional e ativo do cientista sobre a natureza e estabelece novas bases metodológicas para a investigação científica. Somente com isso, o cientista pode obter informações, respostas às suas interrogações sobre a natureza, refletir e analisá-las ativamente, para poder extrair juízos, conceitos, leis gerais sobre os fenômenos da realidade natural.

Vendo uma relação direta entre saber e poder, Bacon constrói a sua concepção de educação: “A educação e as ciências são fins em si mesmas e não meios para o aperfeiçoamento moral do homem. Ao contrário do saber para amar, do Cristianismo, Bacon descreve o saber para poder” (SANTOS, 1967, p. 237). Assim, no combate ao escolasticismo, ele mostra que o conhecimento da realidade está diretamente ligado ao poder dos homens na sociedade, que a educação não pode desprezar o conhecimento científico nem a sua relação direta com a política.

Podemos destacar nas idéias de René Descartes (1596-1650) uma marca profunda do início do pensamento moderno e do combate ao escolasticismo. Ele viveu e pensou em um contexto em que a França, governada por um absolutismo, teve um certo avanço na indústria, no comércio e viveu um processo de acumulação primitiva do capital, mas conservava a forte influência econômica, política e ideológica do clero. Toda essa influência levou Descartes a desenvolver uma visão filosófica dividida no dualismo corpo e alma. No **Discurso Sobre o Método** ele apresenta uma recusa a autoridade da escolástica, propõe um novo método racional para pesquisar a verdade, submete todos os conhecimentos à dúvida metódica, adota regras para orientar e desenvolver o pensamento na pesquisa da verdade, estatui uma moral provisória e adota o “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo) e a partir daí reconstrói o conhecimento da realidade. O seu método teve grande influência antes do aparecimento do empirismo de Locke.

Do ponto de vista das questões educacionais, João Amós Comênio (1592-1670) foi um grande pensador dentro do movimento realista, alcançando grande destaque a sua obra **Didactica Magna**. Imbuído de grande influência religiosa, ele identificava os fins da educação com a felicidade eterna do homem com Deus, mas, influenciado pelos enciclopedistas, considerava importante, para isso, a aquisição do

conhecimento, da virtude e da piedade. Ele queria ensinar todas as coisas, reformar os costumes e educar na piedade todas as pessoas. Assim, do ponto de vista dos processos de ensino, Comênio, influenciado por Bacon, Campanella e pela religião, traz grandes contribuições para a educação moderna. Desenvolve um método para que a educação possa atingir os seus fins.

Comênio argumentava que o método de Bacon era competente para distinguir a verdade do erro, mas que se aplicava somente aos fenômenos naturais, ao passo que a pansofia considerava o universo inteiro. Na introdução de sua primeira obra pansófica declara que os três canais, por meio dos quais o conhecimento chega a nós, são: os sentidos, o intelecto e a revelação divina; e que o 'erro cessará quando se conservar entre eles o equilíbrio' (MONROE, 1979, p.219).

Influenciado pela sua experiência educacional de professor, Comênio valoriza a natureza da criança, os sentidos, a memória, a utilidade para a vida, a disciplina, a instrução geral, a religião, a moral e, a partir disso, expõe novos princípios metódicos para o ensino eficiente, despertando grandes interesses pelas questões didáticas e metodológicas no campo educacional.

No combate ao escolasticismo e como grande representante do empirismo moderno inglês, temos John Locke (1632-1704), que escreveu obras importantes como **Ensaio sobre o Entendimento Humano**, **Cartas sobre a Tolerância** e **Pensamentos sobre a Educação**. Continuando Galileu, Bacon e Hobbes, sua filosofia foi elaborada num contexto em que a Inglaterra viveu um período de restauração, da revolução burguesa de 1688 e da pós-revolução, quando a burguesia inglesa prosseguia na luta pela ampliação de seus direitos políticos, quando a burguesia e a “nova nobreza” assumiram compromissos políticos que favoreceriam o posterior desenvolvimento do capitalismo neste país. Politicamente, o filósofo procurou defender a legitimidade do poder resultado dos compromissos entre as classes dominantes inglesas naquele período.

Contra o escolasticismo e a metafísica, “contra toda explicação *a priori*, e por conseguinte metafísica, da razão e seus princípios” (DUCHESNEAU, 1974, p.22) Locke desenvolve, em sua obra **Ensaio sobre o entendimento humano**, uma teoria do conhecimento que toma como principal eixo de sua discussão, o problema do método do conhecimento. Nesta obra, Locke critica e nega a possibilidade de existirem quaisquer

tipos de idéias inatas no ser humano, afirmando a possibilidade de existência, apenas, de idéias adquiridas. Assim, ele defende que a idéia de que a única origem de todas as idéias e convicções morais só pode ser a experiência, as inferências que dela se podem tirar e não apenas a demonstração lógica. Uma experiência que pode ser interna (pela reflexão que examina o estado interno e a atividade da alma) ou externa (pela sensação das coisas que existem fora do nosso corpo). As idéias adquiridas de ambas as fontes não são o conhecimento, mas apenas o material para se chegar ao conhecimento da realidade. Para chegar ao próprio conhecimento, é necessária uma elaboração pelas faculdades da alma (a comparação, a combinação e a abstração) que transformam as idéias simples, das sensações e das reflexões em idéias complexas. Além disso, ele percebe que nem todas as idéias possuem o mesmo valor. Com isso, Locke distingue-as em reais (que têm sua base na natureza e são de acordo com a essência real das coisas), fantásticas (que não têm sua base na natureza e não revelam a essência da realidade), adequadas (idéias simples que representam os modelos dos quais têm sido as abstrações). Apenas os juízos (proposições) podem ser falsos ou verdadeiros, supondo a afirmação ou a negação de uma realidade. Essa é a base em que ele desenvolve a sua teoria do conhecimento. Uma teoria do conhecimento que só pôde ser desenvolvida com o aparecimento do modo capitalista de produção, pois, com ele, o desenvolvimento das forças produtivas da sociedade burguesa necessitava de uma ciência que desse condições de analisar, sob uma nova ótica, não escolástica, os fenômenos da natureza e da sociedade humana.

Além de sua teoria do conhecimento, Locke também elaborou uma filosofia sobre o Estado, o poder, o direito e a educação. Expressando “o espírito moderno das novas classes dirigentes (...), traçava um projeto de formação não das classes populares, mas do gentleman” (MANACORDA, 2002, p.225), que não se preocupa com os problemas sociais das classes populares. Contrapondo-se às idéias inatas de Descartes, compreendendo a mente humana como uma “tabula rasa”, valorizando os sentidos e a razão, e afirmando que todo o conhecimento é derivado da experiência, ele mostra que o conhecimento adequado à formação da mente e do caráter dos educandos deve também pautar-se na experiência, no ofício manual, na atividade dos alunos. Educando-os nos aspectos físicos, morais e intelectuais, de forma não intelectualista nem formal, daria aos jovens da aristocracia uma educação que lhes proporcionaria uma verdadeira

compreensão da realidade burguesa em que viviam naquele momento histórico, preparando-os melhor para a vida. Sem dúvida, pode-se afirmar que o pensamento de Locke teve profunda influência no desenvolvimento das teorias políticas, gnosiológicas e educacionais que vieram depois dele, principalmente nas teorias do conhecimento de Berkeley, Hume e Kant.

No século XVIII, continua na Europa o processo de consolidação da burguesia, mas a batalha se concentra em França. Neste país percebemos de modo mais claro como no seio de uma sociedade feudal se desenvolve e se consolida uma sociedade capitalista. Se no início o absolutismo favoreceu o desenvolvimento das forças produtivas, por volta da segunda metade do século XVIII este sistema político que dava sustentação ao velho regime feudal passou a impedir o avanço do capitalismo e das relações sociais burguesas. Com isso, as contradições entre o velho e o novo regime se tornaram agudas, anunciando o fim do feudalismo e a derrocada de idéias religiosas e políticas que o legitimavam, particularmente das forças intelectuais católicas. Este contexto influenciou diretamente no desenvolvimento das idéias filosóficas, políticas e educacionais na sociedade francesa.

Neste mesmo século, quarenta anos antes da Revolução Francesa de 1789, surgiu o movimento Iluminista, que, influenciado pela nova visão de ciência, pelo avanço econômico da burguesia e pelo contexto sócio-histórico desferiu fortes críticas à ideologia feudal, às suas superstições, aos dogmatismos e à religião católica. Passou a defender a tolerância, a liberdade de pensamento e de expressão filosófica, científica, amparando a razão e a ciência contra a fé, a crença religiosa e o misticismo. Tratava-se de dar um golpe mortal à metafísica, à visão religiosa de mundo, ao argumento de autoridade que dava à igreja o poder de determinar o que era a verdade, principalmente aos resquícios da visão escolástica aristotélico-tomista.

Neste embate ideológico da burguesia chamado “Filosofia das Luzes”, a Ilustração francesa teve enorme influência. Dentre os principais representantes deste movimento podemos citar: Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Condillac (1715-1780), Diderot (1713-1784), D’Alambert, (Rousseau (1712-1778). “Sob o ponto de vista pedagógico os movimentos iluminista e naturalista combateram, não só a educação escolástica, espiritualista e cristã, como a educação renascentista, livresca, formalista e artificial (SANTOS, 1967, p. 255).

Montesquieu representa o primeiro grande pensador deste movimento em França, tendo como destaque suas idéias políticas e jurídicas. Em sua obra **O Espírito das Leis**, ele desferiu a sua crítica à derrocada dos costumes, ao poder monárquico e despótico, ao fanatismo, defende a liberdade do cidadão, expõe sua teoria geral das leis do Estado e a sua relação com os tipos de regime de governo, que pode ser republicano ou monárquico despótico. Além disso, ficou famoso em todo o mundo pela sua teoria da divisão dos poderes do Estado em legislativo, executivo e judiciário. Nesta obra está pressuposta uma visão racionalista e naturalista do mundo, da qual deduz as leis mais adequadas a cada um dos regimes e poderes políticos. Assim, ele propõe uma transformação não radical da sociedade, mas avançada para o seu tempo, idealizando uma monarquia constitucional. Em comparação com Hobbes, defende a paz como primeira lei do direito natural e não a guerra de todos contra todos.

Outra grande influência ideológica em França foi a de Voltaire. Este escritor e filósofo combateu a igreja e o dogmatismo, o clericalismo e sua visão escolástica de mundo, a intolerância religiosa, o fanatismo e o despotismo dos reis. Defendendo uma religião deísta que reconhecesse a existência de um princípio supremo, ou seja, Deus, ele se opôs ao ateísmo, considerando-o perigoso para a ordem social embasada na propriedade privada. Voltaire também defende o livre arbítrio, fruto do homem enquanto ser que pensa e deseja, tem vontade, permitindo-lhe fazer o que quer. Influenciado por Newton e Locke, combateu o inatismo e tentou combinar o empirismo sensualista com elementos do racionalismo.

Condillac, influenciado pelo pensamento de Locke, desenvolveu a sua filosofia em diversas obras. No **Tratado dos Sistemas** (1749), segue a teoria do conhecimento de Locke e suas objeções à existência das idéias inatas. Toma a análise como condição e método do conhecimento capaz de evitar o erro. Entretanto, para ele a análise não atinge a essência das coisas. Esta é inacessível ao conhecimento e a sua busca nos leva à metafísica. No **Tratado das sensações** ele desenvolve o seu pensamento, afirma que a reflexão é derivada das sensações e que constitui um conhecimento secundário da realidade. Com isso, afirma que todo conhecimento tem como base somente a experiência. Nas obras **Lógica** (1780) e **A Língua dos Cálculos**, Condillac investigou as relações entre as formas de pensamento, a linguagem e o cálculo. Em sua análise, ele parte de uma compreensão sensualista e se aproxima do formalismo lógico-matemático.

Este conflito entre sensualismo e o formalismo lógico–matemático também marcou as filosofias dos enciclopedistas franceses reunidos em torno de Diderot e de D’Alambert, que também foram críticos da sociedade, da religião e do escolasticismo aristotélico-tomista defendido pela igreja de sua época.

Filósofo de destaque na ilustração francesa e na questão educacional, Jean Jacques Rousseau escreveu diversas obras como “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (1755), “O Contrato Social” (1762) e o “Emílio ou da educação” (1762). Adotando uma perspectiva naturalista, este pensador se tornou um ardoroso defensor da liberdade, da felicidade do indivíduo na sociedade de seu tempo e se preocupou com as contradições existentes entre indivíduo, sociedade e cultura. Ofereceu contribuições como pensador político, social, moralista e pedagógico neste período. Audacioso, teceu uma forte e profunda crítica ao regime existente na sociedade francesa. Rousseau vai além da crítica burguesa ao feudalismo, ao absolutismo, à igreja e às idéias que ainda respaldavam o poder dominante da nobreza. Ele percebeu a realidade e combateu não apenas o poder existente, mas também as contradições do sistema social francês que oprimia as massas pequeno-burguesas constituídas pelos trabalhadores do campo e pelos artesãos que não tinham acesso aos frutos do progresso da civilização. Desse modo, tornou-se um democrata radical, mas com idéias baseadas nas contradições entre a cultura e a natureza, entre o sentimento e a razão. Procura valorizar tanto os sentimentos quanto a razão, mas acabou caindo numa visão romântica de volta ao homem primitivo, natural e buscando neste a harmonia da natureza humana. Para Rousseau, “o que caracteriza nele esse estado natural é a sua natureza intrínseca mesma, suas características inatas. Por natureza deve compreender a vida originária, pura, não maculada por convenções sociais nem preconceitos” (ROSA, 1971, p. 192).

Na busca de um homem uno, íntegro e feliz, Rousseau defende a volta ao bom selvagem, isto é, ao homem primitivo. Mas sabia que é na sociedade em que vivia que deveria buscar a realização do homem. Assim, ele critica e condena a desigualdade social condicionada pela desigualdade econômica, pela divisão do trabalho, pela posse entre os homens que, pela natureza nascem iguais, mas que a sociedade diferencia e impede de plena realização da liberdade. Para Rousseau, a saída para solucionar as contradições sociais estava na mudança do sistema e dos métodos da educação.

No **Emílio** se ocupa primeiramente do sentimento natural e sincero para que se possa enfrentar a frieza da razão. Na ordem natural todos os homens são iguais e , interessa à educação tornar a criança um homem, com tudo que ele deve ser. A educação exige a liberdade, a independência diante dos seus semelhantes, o primeiro de todos os bens. Além da liberdade, ele valoriza a atividade, “a aprendizagem pela própria experiência, ao invés de pelo ensino alheio” (LUZURIAGA, 1969, p.166); mostra a importância de um aprendizado para o trabalho, útil para o indivíduo e para a sociedade. Rousseau valoriza, também, o desenvolvimento espontâneo, natural do indivíduo, vindo de seu interior para o exterior. No aspecto da relação entre educação e sociedade, é importante ressaltar os limites e as contradições de seu pensamento.

Basta considerar o papel que ele atribui ao trabalho na instrução, profundamente baseado numa concepção atrasada de desenvolvimento real das forças produtivas e dos modos de produção e da própria divisão do trabalho, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial em ato e da consciência que dela tiveram, por exemplo, os enciclopedistas, e em que a presunção da existência de um trabalho “natural” se associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio (MANACORDA, 2002, págs. 243-244).

No **Contrato Social**, Rousseau assume o lado ideológico da burguesia, demonstra que o único meio de se acabar ou evitar a desigualdade social existente é estabelecer a liberdade e a igualdade de direitos jurídicos para todos os cidadãos. Toma como base da vida social a vontade soberana do povo, recomendando o plebiscito para decidir sobre todos os problemas relevantes da vida política dos povos. Idéia essa que será tomada pelos jacobinos e impulsionará ideologicamente a Revolução Francesa. Suas idéias também influenciaram os rumos da educação moderna.

Na segunda metade do século XVIII, o modo capitalista de produção se desenvolve, ocorrem diversas mudanças econômicas, sociais, e a burguesia se torna a classe economicamente dominante. Com a Revolução Francesa (1789-1794) e sua atuação libertadora, a burguesia toma o poder político na França, enterra o já frágil e derrocado sistema feudal e seus representantes, exerce influência libertadora em todos os países europeus, inclusive, ultrapassando o oceano e atingindo as colônias americanas. Com isto, a ideologia burguesa ganha espaço, desenvolve-se, valoriza o homem e sua capacidade de controlar a natureza através da razão; exalta o trabalho, a riqueza e o progresso social, proclama os direitos dos indivíduos à liberdade, à

propriedade privada, ao consumo, ao bem-estar social para todos, à felicidade. Neste momento, os ideólogos burgueses não viam ou escondiam as contradições imanentes ao sistema capitalista.

Com o desenvolvimento deste novo modo de produção, novas classes e grupos sociais surgiram e, aos poucos, foram ficando claros os conflitos entre os interesses destas novas classes, principalmente entre a burguesia e o proletariado. A revolução industrial inglesa e o desenvolvimento científico impulsionam o progresso nos campos econômicos, sociais e culturais. No entanto, as forças monárquicas e feudais de muitos países europeus ainda lutavam para se manterem no poder. Nos países mais desenvolvidos, nos quais a burguesia tomou o poder, devido à situação sócioeconômica e política do “terceiro estado”, tomada muitas vezes pela miséria e pela exploração burguesa, pela opressão, aflora o conflito de classes. Em vários países, como na Alemanha, a burguesia se compôs com as forças retrógradas da monarquia, que, aos poucos, foram se aburguesando e se adaptando ao sistema capitalista. A Alemanha, diferentemente da França e da Inglaterra, estava atrasada política e economicamente, vivendo, ainda, relações semifeudais. Sem constituir uma nação unificada, era governada por uma monarquia absolutista parasita e reacionária. Por outro lado, com um espírito de indignação contra essa situação pela qual passava, o país viveu um grande desenvolvimento histórico na literatura e na filosofia. Como referência, podem citar grandes representantes da literatura e da filosofia clássica alemã, tais como Schiller, Goethe, Kant, Fichte, Schelling e Hegel, que numa visão idealista lutavam contra as forças reacionárias que davam suporte ao feudalismo, e deram suporte filosófico e ideológico para a futura revolução burguesa neste país.

Em seu idealismo, influenciada pelos avanços das ciências naturais, pela tradição dialética da filosofia de seu país e, baseada na experiência libertadora da Revolução Francesa que destruiu as seculares relações econômico-sociais do sistema feudal de produção, essa filosofia defendia a razão e a liberdade como fundamentos para uma revolução burguesa, que traria uma nova organização social na Alemanha. Foi tão importante que, apesar do seu idealismo, Hegel acabou elaborando o método e as leis da lógica dialética do desenvolvimento da realidade histórica. Dos representantes da filosofia clássica alemã abordaremos os pensamentos educacionais de Kant e Hegel.

Immanuel Kant (1724-1804), filho de artesãos de Königsberg que chegou a ser reitor da universidade da mesma cidade, pode ser considerado o pai da filosofia clássica alemã. Num primeiro momento de seu trabalho filosófico, ele também desenvolveu obras no campo das ciências naturais. Grande conhecedor de Copérnico, Newton, Descartes, Galileu, Leibniz, Wolff e outros, e também influenciado pela religião, escreveu **História geral da natureza e teoria do céu** em 1755, abordando questões da física, da astronomia, da biologia e da antropologia, aceitando o ato da criação divina do mundo, mas considera a independência do processo de desenvolvimento natural do mundo, sendo portanto possível conhecer as suas leis.

Nas seguintes obras Kant expôs a sua “filosofia crítica”, tomando uma nova postura diante dos fundamentos do conhecimento: na **Crítica da razão pura** (1781) expôs o seu pensamento sobre o conhecimento; na **Crítica da razão prática** (1788) discutiu a ética; e na **Crítica do juízo** (1790), ele mostrou as suas idéias sobre a estética. Ele parte da premissa de que a coisa em si, isto é, que existe fora da nossa consciência, independente dos nossos sentidos e dos nossos pensamentos, não pode ser conhecida em si mesma, mas apenas os fenômenos captados pelas ações da coisa em si em suas relações com os nossos sentidos, nossas sensações, levando-nos a formular conceitos e juízos acerca da realidade. Com a incognoscibilidade da coisa em si, trata de discutir e mostrar como se dá o conhecimento do fenômeno.

Em suas concepções político-sociais Kant sofre influência de Rousseau e Hobbes. Apesar de defender a liberdade suprema dos homens, assume o ponto de vista da burguesia alemã e, próximo a Hobbes, se opõe à soberania popular, à democracia radical proposta por Rousseau. Subordina a liberdade dos povos às autoridades constituídas, ao Estado burguês, admitindo a igualdade de todos perante a lei. Entretanto, defendendo uma concepção filosófica e jurídica do direito à propriedade, representa ideologicamente os interesses da burguesia. Como grande teórico iluminista, Kant se coloca “confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação” (CAMBI, 1999, p.364).

Do ponto de vista da educação, ele sofreu muita influência de Rousseau, de sua concepção de infância, dos seus conselhos para a primeira educação e suas idéias repercutiram em educadores como Pestalozzi, Herbart e outros. Para compreender o seu pensamento educacional, é necessário recorrer a várias de suas obras: a **Crítica da**

razão prática, **Que são luzes** (1784), **Metafísica dos costumes** (1785), **Crítica da faculdade de julgar** (1790), **Doutrina da virtude** (1797) e **Reflexões sobre a educação** (1887). É no conjunto de seu pensamento que se percebe a importância da educação para ele. A partir disso, vê-se que para Kant o homem é a única criatura que deve ser educada, cultivada, aperfeiçoada, de modo livre na infância e, posteriormente, na escola até a juventude. Pode-se dizer que ele:

Esquece a idéia , tão familiar aos gregos, de que a educação não se interromperia na adolescência, ou na mocidade, porque prossegue ao longo da vida humana, a cidade sendo a suprema instância educativa, na qual o homem se educa ou deseduca; conforme a cidade seja cosmos ou caos (CORBISIER, 1999, p.276).

Essa educação deve atingir os aspectos disciplinar, teórico e moral. Através da cultura o homem controla a selvageria, adquire diversas habilidades, valores, torna-se moralizado e capaz de buscar fins bons; aprende a pensar, obedecer às leis, usar a reflexão e a liberdade; aprende a cultura historicamente acumulada, adapta-se à sociedade e se torna civilizado. É da educação que emana o bem do mundo; é através dela que o homem se torna livre, que aprende a governar a si mesmo respeitando a liberdade de outrem, a agir de modo tal que cumpra o seu dever numa vida em sociedade.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), destacado pensador da filosofia clássica alemã, escreveu várias obras importantes. Dentre estas podem-se citar **Fenomenologia do Espírito** (1806), **A Ciência da Lógica** (1816), **A enciclopédia** (1817), **Princípios da filosofia do Direito** (1821). Em suas obras Hegel expõe uma visão idealista objetiva de mundo que sofreu influência de seus antecessores mais imediatos, isto é, de Kant, Fichte e Schelling, adotando uma posição crítica diante deles. Grande mestre do historicismo racional alemão, ele opõe-se a Kant quanto à investigação filosófica das premissas da capacidade humana do conhecimento, de um modo escolástico. Contra a esterilidade de uma visão escolástica, Hegel defende que uma investigação dos fundamentos do conhecimento não se pode dar fora da história humana onde este conhecimento é realmente aplicado, em seu processo concreto. Hegel parte da unidade dialética entre essência e fenômeno e, a partir daí, critica a posição kantiana da impossibilidade de conhecer a “coisa em si”. Compreende a aparência, não como algo subjetivo, mas como uma manifestação específica da essência, o que permite

ao homem chegar a essência oculta da realidade. No entanto, apesar de seus avanços no campo do conhecimento, ele permaneceu limitado por uma posição idealista como os seus antecessores.

Ele desenvolveu uma concepção do real como razão e como história, reelaborou a visão dialética (escandindo-a como processo triático de tese-antítese-síntese e tomando-a como “mola” do real) e interpretou a autoconsciência filosófica como o ponto culminante da história do mundo, como o momento em que ela se torna autotransparente, se compreende conceitualmente e portanto se conclui (CAMBI, 1999, p. 427).

Em seu idealismo, Hegel identifica dialeticamente o ser e o pensamento, toma a razão como o princípio primeiro do mundo. Por conseguinte, por ser racional, o mundo é lógico, possui existência real e se desenvolve de acordo com as leis próprias do pensamento, inerentes à razão. Desse modo, o pensamento, a razão se encontram e se manifestam em todos os fenômenos da realidade. A idéia absoluta como processo do conhecimento em contínuo desenvolvimento que vai de um nível mais baixo a outro mais alto. Toda essa tese de Hegel, ele a desenvolve na sua primeira grande obra, isto é, na **Fenomenologia do Espírito**, e nela mostra as bases de toda a sua filosofia. A partir daí, numa óptica dialética, ele desenvolve todo o seu sistema filosófico composto pela lógica, pela filosofia da natureza e pela filosofia do espírito ligadas à filosofia do direito, da história, à estética, à filosofia da religião e à história da filosofia. Com isso, ele busca proporcionar um conhecimento acabado e absoluto da realidade, apresentar a filosofia como a ciência do absoluto.

Em oposição à realidade existente das reivindicações das classes subalternas, Hegel, enquanto ideólogo da conservadora classe burguesa alemã, limita a dialética à realidade do espírito, não enfocando o movimento dialético da luta dos contrários existente na realidade histórico-social concreta da Alemanha. Por outro lado, apesar de sua forma idealista, ele demonstrou que o conhecimento da realidade não é dado de antemão, mas se desenvolve através da contradição presente no processo histórico, elevando-o de fases mais inferiores do saber a posições superiores, aproximando-se cada vez mais da realidade objetiva.

Do ponto de vista educacional, o filósofo se preocupa com a formação integral do homem. Essa formação se dá num processo dialético em que este deve sair da individualidade singular e imergir na objetividade da história da civilização. Nesse

processo, Hegel mostra que é necessário ao homem superar criticamente a concepção individualista de Kant e sua compreensão do imperativo categórico, a visão naturalista e abstrata de homem defendida por Rousseau. CAMBI nos lembra que desse modo:

O desenvolvimento da consciência passa da naturalidade à objetividade do espírito mediante um contato cada vez mais rico com a realidade histórico-social, que gradativamente se torna “segunda natureza” do homem. Em tal processo, o ponto de chegada é constituído pela realização da síntese harmônica entre o eu e o mundo histórico, que é atingida pelo empenho da vontade em ligar-se ao plano da ética social, pela participação na vida da cultura (estética e religiosa, jurídica e filosófica) e o reconhecimento do trabalho como atividade específica do homem como gênero (Ibid., p. 428).

Desse modo, Hegel apresenta uma nova Paidéia onde a consciência passa do imediato ao mediato, atinge o plano da autoconsciência, o reconhecimento e a unidade da singularidade do indivíduo subjetivo com a universalidade do mundo histórico-social objetivo. Nesse processo formativo do homem, tem papel relevante e fundamental a sua participação de modo efetivo no conjunto das atividades inerentes à vida social e em suas diversas instituições, isto é, na família, na escola, na sociedade civil, no Estado. Portanto, formando-se através da cultura, o homem atinge a sua integralidade, encontra a harmonia entre o seu lado natural e o racional, liberta-se. No Estado enquanto realização da razão que interpreta e articula a consciência individual e a vida coletiva, o homem se encontra e se realiza.

A partir dos anos 30 do século XIX, vivia-se na Alemanha um contexto em que a burguesia se fortalecia, aumentavam as contradições entre os interesses desta classe, do capitalismo em desenvolvimento em relação ao feudalismo e seus representantes. Por outro lado, repercutia na dividida Alemanha, o exemplo do forte estado francês, unificado e sob o comando da burguesia. Portanto, era necessário à burguesia acirrar suas críticas ao absolutismo feudal, particularmente, à filosofia cristã que, enquanto ideologia da classe dominante, respaldava o Estado absolutista e o sistema feudal alemão.

Com isto, do ponto de vista filosófico, por um lado desintegra-se a escola hegeliana, dividindo-se entre os neo-hegelianos de direita (Gabler, Hinrichs, Göschel, Daub), conservadores e muito mais ligados ao seu sistema que respaldava o Estado absoluto alemão e, por outro lado, os neo-hegelianos de esquerda (David Friedrich

Straus, Bruno Bauer, Ludwig Feuerbach), que enfatizavam principalmente o método dialético. A partir daí, os neo-hegelianos de esquerda criticaram o idealismo, o cristianismo, a religião em geral, inserindo-os no contexto histórico concreto da sociedade, mostrando que eram objetivamente condicionados; desenvolveram uma filosofia atéia, materialista e revolucionária; defenderam a libertação dos homens diante da alienação religiosa e seus princípios, a separação entre Igreja e Estado e uma visão democrático-burguesa de sociedade.

Ludwig Feuerbach (1804-1872), defensor do materialismo e profundo crítico do idealismo presente no século XVIII e início do século XIX, ganhou destaque enquanto representante da filosofia clássica alemã e como neo-hegeliano de esquerda. Como os outros neo-hegelianos de esquerda, rompeu com o idealismo, adotou uma postura materialista, estabeleceu uma profunda crítica à religião e defendeu a libertação do homem em relação a ela. Dentre as suas obras podem-se destacar **A essência do cristianismo** (1841), **Teses preliminares para a reforma da filosofia** (1842), **Princípios da filosofia do futuro** (1842). Pode-se dizer que:

Feuerbach vai então construir a sua filosofia para desfazer os fantasmas, acabar com as ilusões mentais, descer do éter do espírito e pôr os pés no chão. Com que armas? Com as próprias armas de Hegel, com o método hegeliano: o um que se divide em dois para depois conciliar consigo mesmo. Mas Feuerbach inverte o sentido do movimento dialético: lá onde havia o positivo (+) põe-se o negativo (-); e onde havia o negativo (-) põe-se agora o positivo (+). É o que lhe permite dizer que tudo está na filosofia de Hegel, em sua lógica, mas invertido, de cabeça para baixo. Basta desmistificá-la.

Como? Demonstrando que a religião e o idealismo hegeliano são o mesmo fantasma, a mesma alienação, que a filosofia de Hegel é uma teologia racionalizada. Pois assim como o ser da teologia é o ser transcendente (Deus), o ser do homem situado fora do homem, o ser da lógica do homem é o pensamento transcendente (o Espírito Absoluto), o pensamento do homem situado fora do homem. Num caso como no outro, trata-se do mesmo processo de abstração (SANTOS, 1982, p.24)

Procurando superar a filosofia hegeliana, Feuerbach toma como ponto de partida o homem como produto da natureza e como sujeito concreto da razão. Assim, criticou as filosofias especulativa, idealista, como algo sobrenatural e defendeu uma filosofia que procede dos dados oferecidos pelos sentidos. Esta nova filosofia deve ser uma antropologia, isto é, uma doutrina do homem que encontra uma solução real para os seus problemas em sua própria existência e atividade. O homem deve ser tomado como a base da unidade entre ser e pensamento. Não se pode separar o pensamento dos

processos materiais presentes no corpo humano e sua percepção sensorial do mundo exterior. Assim o homem passa a ser o único objeto da filosofia.

Esse materialismo antropológico de Feuerbach nega o dualismo corpo-alma e defende a unidade entre ambos, entre o subjetivo e o objetivo, entre o concreto e as diferentes formas de consciência social. Deste modo, ele procura desmistificar a religião reduzindo o sobrenatural ao natural, etc. Apesar de não relacionar sua concepção de essência humana a determinadas relações sociais históricas como, por exemplo, a divisão social de classes permanecendo numa visão abstrata de realidade, ele aponta para uma concepção materialista de história e de filosofia.

Mesmo sendo um brilhante crítico da filosofia idealista especulativa e da religião, demonstrando suas relações, limites e contradições, Feuerbach, em sua visão abstrata e antropológica, não conseguiu perceber a necessidade de, a partir de Hegel, criar uma dialética materialista mostrando o processo de desenvolvimento e as relações universais de todos os fenômenos da realidade. Ele limitou-se a utilizar a dialética como lógica e como método científico de investigação da realidade.

É com Marx e Engels, grandes estudiosos de Hegel e do próprio Feuerbach, que vai surgir uma nova concepção materialista de mundo, o materialismo histórico e dialético. Essa nova concepção de mundo e de homem vai mostrar que na religião reflete as contradições antagônicas da sociedade de classes presentes na história concreta da humanidade. Com eles, vem à luz uma nova época da história da filosofia.

Primeiro postou-se a filosofia contra o pensamento determinista derivado da mitologia, que congelava a realidade histórica numa extensão do fatalismo trágico; depois, registra a história o embate da filosofia medieval contra o doutrinário proselitista para, finalmente, soerguer-se na modernidade como um saber racional, metódico e criterioso que, em sua natureza, erige e pugna contra o cientificismo estanque e contábil. Na contemporaneidade, a filosofia, em suas bases estruturais e sistêmicas, consoante com a tradição ortodoxa que lhe dá sustentação, nascida do iluminismo, filha das Luzes, lança-se sóbria contra as miméticas e assumidas formas de irracionalismo, contra a capitulação política derivada do pessimismo cético e contra todas as tipologias pós-modernas de desrazão (NUNES, 1999, p.67).

Assim, na atualidade, a filosofia em sua relação com a educação deve superar o “pessimismo cético” e a irracionalidade das concepções pós-modernas que têm ocupado um certo espaço em nossa sociedade. É necessário e importante retomar uma visão

filosófica que se fundamente numa reflexão racional, crítica, metódica e fundamentada das ações dos homens, enraizada no processo histórico em que vivem. Cabe à filosofia, em sua relação com a educação, através da reflexão crítica, radical e de totalidade, investigar, questionar e buscar uma compreensão do homem, de sua formação e de suas ações enraizadas e situadas no processo contraditório de construção histórica da sociedade. Deste modo, implica à filosofia da educação, em sua consciência crítica, clarear e trazer uma nova compreensão da realidade educacional enquanto inserida e parte de um contexto histórico. Assim, em seu processo histórico, a filosofia da educação esforça-se por desvendar as dimensões antropológicas, epistemológicas, éticas e políticas do homem concreto, enraizado na contraditória sociedade de classes, fundamentada no modo de produção capitalista.

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA E SEU ENSINO NO BRASIL: Um retrospecto histórico

2.1. OS JESUÍTAS E O ENSINO DE FILOSOFIA: a marca do escolasticismo.

A questão da filosofia e seu ensino no Brasil remete, diretamente e em primeiro lugar, às questões que envolveram o contexto renascentista da Europa do século XV, _ a expansão europeia, a Reforma e ao movimento da Contra Reforma católica, _ e a chegada dos Jesuítas juntamente com os portugueses na terra que denominaram de Brasil. Procuramos mergulhar na história do país para dela extrair os caminhos e descaminhos da filosofia no Brasil e os desdobramentos posteriores. Portanto, é necessário refletir, voltar os olhos para o seu passado e de seu ensino no Brasil atual.

A sociedade e a inteligência brasileiras formaram-se, num primeiro momento, por influência dos estrangeiros, num processo de dominação, de exploração, de aculturação dos povos ameríndios e de imposição do modo de ser, de viver e de pensar do europeu. Do chamado “descobrimento” à conquista, povoação, delimitação geográfica e formação histórica do Brasil, os interesses econômicos europeus, o pragmático imperialismo português, a consciência ocidental portuguesa marcada pela fé católica, pelo desejo de expandi-la e derrotar o protestantismo influenciaram e marcaram profundamente a inserção e o desenvolvimento da filosofia em nosso país. É importante e “necessário não perder de vista a correlação que existe entre os povos para que possamos melhor apreender as nossas próprias características” (COSTA, 1967, p.7). Porém, como o mundo é dialético, uma cultura não é imposta linearmente, tal como chega. Também é preciso considerar que o modo de vida europeu e suas idéias filosóficas, quando importadas, sofrem modificações. “A mudança de *habitat* _ um pensamento, meditado à sombra de carvalhos e castelos, deve ser reeditado à vista de canaviais e mocambos... _ serve, automaticamente, de campo de prova para as velhas idéias: algumas destas atingem nova significação, outras logo se perdem” (VITA, 1969, p.3).

Desse modo, a constituição do pensamento filosófico brasileiro, desde a sua emergência na terra dos palmares, carrega em seu processo histórico a influência e certa margem de originalidade em relação à tradição filosófica européia, tanto no conteúdo quanto nos seus métodos de ensino marcados pela escolástica jesuítica. Apesar de ter sido menos criativo e muito mais assimilativo, o meio influenciou na assimilação e elaboração deste tipo particular de visão de mundo no Brasil, não se limitando apenas à imitação do pensamento europeu, mas oferecendo um contexto particular para o desabrochar da reflexão filosófica. Assim, devemos considerar que na história da filosofia no Brasil o contexto histórico-social teve e tem presenças marcantes, colocando problemas e a necessidade de soluções adequadas à realidade nacional.

A origem da sociedade brasileira, tal como a conhecemos, é marcada em primeiro lugar pela colonização portuguesa e seu estilo peculiar de controle, exploração e dominação. A expansão comercial e ultramarina portuguesa, e a colonização do Brasil como parte dela tornaram-se possíveis graças às novas concepções de homem e de mundo que surgiram com o renascimento europeu e à burguesia comercial, que lutam para ampliar as suas conquistas econômicas e o seu poder político. Numa nova cultura centrada não mais em Deus, mas no homem, avançam os conhecimentos científicos, (racional e experimental) sobre o homem e sobre a natureza. Esses novos conhecimentos, unidos ao espírito pragmático e aventureiro do povo português, permitem à burguesia comercial portuguesa, que quer ampliar seus mercados e riquezas, e à nobreza sedenta de terras, desenvolver novas tecnologias de navegação, construir suas caravelas, avançar oceano adentro e estruturar um império colonial.

Com a expansão marítima e as colônias, a nova classe em ascensão busca caminhos alternativos para ampliar a acumulação de capital, desenvolver o novo modo de produção capitalista e enterrar de vez o feudalismo e os privilégios da nobreza. No dizer de CUNHA (1986, p. 19), a colonização aparece para “intensificar a acumulação (primitiva) de capital que acabaria por acelerar o processo de formação dos Estados nacionais centralizados e de emergência da economia capitalista, tendo na industrialização seu veio maior”. Como um dos primeiros Estados nacionais centralizados, Portugal desponta neste processo.

Do ponto de vista econômico, prevalecem os interesses e objetivos europeus, com um caráter fortemente mercantil, monopolizado pelo Estado e pela burguesia

portugueses, que garantem a exclusividade da exploração diante das demais potências, transformando a colonização em um empreendimento comercial que domina e explora a mão-de-obra indígena e negra para a extração e produção de riquezas naturais e agrícolas para o mercado europeu. Com uma ação avassaladora, os portugueses destroem a comunidade indígena e sua cultura num processo que “tem todos os traços de brutalidade” (SODRÉ, 1989, p.11); extraem, até meados do séc. XVI, o pau-brasil presente em toda a costa brasileira, considerada um monopólio real; destroem a mata atlântica e posteriormente, para garantir a posse da terra e auferir maiores lucros no mercado europeu, instituem o latifúndio baseado na exploração da mão de obra escrava estimulando o lucrativo e cruel tráfico negreiro. Nesse sentido,

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o mercado europeu(...).Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; investirá seus cabedais e recrutará indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituirá a colônia brasileira. (...) Este início, cujo caráter manter-se-á dominante através dos séculos da formação brasileira, gravar-se-á profunda e totalmente nas feições e na vida do país. (PRADO JR, 1988, p.23)

Sem dúvida alguma, podemos dizer que o modo como o País foi colonizado marcou e influenciou profundamente o modo de pensar, de ser e de agir do brasileiro. Tanto nas questões econômicas, quanto nas questões políticas, educacionais, culturais e organizacionais da sociedade brasileira.

A filosofia e o seu ensino atravessam o oceano rumo aos trópicos exatamente como parte dessa empresa mercantil portuguesa. Neste momento, a Europa estava passando por profundas ebulições tanto no aspecto socioeconômico quanto no político e cultural. O capitalismo emergente luta para se consolidar e enterrar de vez as velhas estruturas feudais. O movimento da Reforma protestante ganha corpo, cresce a ofensiva da Contra- Reforma, isto é, um movimento de restauração da fé católica que tem como guardião da mesma as monarquias portuguesa e espanhola entrincheiradas em seus respectivos estados nacionais, desejosas em ampliar seus impérios, difundir e expandir o catolicismo.

Neste contexto, Portugal abraça a visão religiosa de mundo defendida pelo Concílio de Trento e acolhe a Companhia de Jesus e os seus “soldados de cristo” que acabam por controlar a Universidade de Coimbra, principal centro de cultura do país, além das universidades de Lisboa e Évora. Nessas mesmas cidades, surgiram os primeiros colégios dos seguidores de Inácio de Loyola, que posteriormente se espalharam por várias outras cidades portuguesas, de outros países europeus e do Brasil. Os colégios e universidades, além da catequese e missões, foram os baluartes usados pelos inacianos na defesa e difusão da fé católica e da respectiva visão de mundo e de homem escolástico-tomista defendida pela Igreja. Desse modo, Portugal se afasta e se exclui do espírito e da dinâmica cultural renascentista que se espalhava e se desenvolvia na Europa, fechando-se num pensamento escolástico, livresco, abstrato, destacando-se aí o tomismo e, em menor grau, o platonismo e outras tendências filosóficas. Esse clima cultural dominante perdurou por dois séculos e meio, até 1773, quando são adotadas as Instituições de Lógica do Geunuense tanto em Portugal quanto no Brasil. É importante ressaltar que esse clima cultural escolástico que caracteriza as filosofias, portuguesa e colonial, marca profundamente, desde o início da colonização do país, os rumos da filosofia e da educação brasileira.

Fundada em 1534 por Inácio de Loyola, um antigo militar espanhol, a Companhia de Jesus, organizada de acordo com os modelos militares, era um eficiente e forte instrumento da igreja católica para enfrentar as críticas reformistas, a expansão do protestantismo; reavivar a fé católica, que andava muito abalada por diversos problemas, escândalos e contradições denunciados principalmente por Lutero e seus seguidores; reconquistar gradualmente boa parte dos países e nações que tinham aderido às doutrinas protestantes e, também, conquistar os não-cristãos e ateus espalhados pelo mundo, aumentando e organizando, de forma sistemática a influência da igreja. A Reforma protestante constituiu-se em um duro golpe aos domínios da Igreja Católica, que necessitava reagir, sob pena de perder cada vez mais adeptos.

Os inacianos, ligados diretamente ao pontífice romano, tinham como principais objetivos,

procurar o proveito das almas, na vida e na doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e

obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão; e trate de ter sempre diante dos olhos primeiro a Deus, depois o modo deste seu instituto, que é um caminho para chegar a ele, e (...) não suceda que algum se deixe de levar de um zelo não regulado para a ciência. (LEITE, 1938, p.6).

Desse modo, tratava-se de missionários e educadores que, além de defenderem o cristianismo, buscarem novas almas, zelavam pela primazia da doutrina católica em detrimento do conhecimento científico, estudando, defendendo e divulgando o tomismo, precavendo-se contra qualquer teoria herética e infiel que pudesse pôr em cheque a doutrina oficial e a fé católica. Assim, os jesuítas conquistaram espaço e poder, constituindo um verdadeiro teocracismo “que procurou impor seu espírito ao mundo católico, desde o concílio de Trento” (HOLANDA, 1995, p.37) e teve enormes repercussões no campo político, educacional e científico que acabou refletindo negativamente no desenvolvimento da Metrópole e da Colônia ultramarina. Terminaram por afastar o ensino e a cultura da tradição pragmatista que levou aos descobrimentos marítimos e, também, do movimento científico europeu do século XVI que tinha, como destaque, pensadores como Descartes, Bacon e Galileu. O ensino e o conhecimento tornam-se livrescos, formalísticos, baseados na imitação acrítica das humanidades clássicas e desenraizados do mundo concreto.

Em Portugal, o monopólio do pensamento pela igreja foi tamanho que, a partir de 1564, “os professores de Filosofia são obrigados a jurar, periodicamente, com toda a solenidade, sua obediência à fé católica. A ação fiscalizadora do Santo Ofício, a catequese da Companhia de Jesus e a vigilância do Paço fixaram balizas ao ambiente do pensamento”(VITA, 1969, p.12), reduzindo a liberdade, instituindo a censura, aumentando a intolerância, controlando e mutilando o conteúdo dos livros, limitando o desenvolvimento filosófico e científico e impondo o obscurantismo. A Universidade de Coimbra, controlada pelos Jesuítas e principal centro cultural português, imprime a dinâmica e os limites culturais portugueses e brasileiros por quase duzentos anos. A partir daí, “a cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundado, principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p.20).

É nesse “quadro” econômico, político, religioso e cultural que ocorreram a “descoberta”, a colonização e a chegada dos primeiros jesuítas no Brasil. Com isto, além dos aventureiros que para esta terra vieram a partir de 1500, chegaram também,

em 1549, com o governador Tomé de Souza os primeiros religiosos da Companhia de Jesus comandados por Manuel da Nóbrega, que “levou consigo mais cinco da Companhia”(LEITE, 1938, p.18).

Se, por um lado, os aventureiros sugaram as riquezas encontradas no Brasil, instauraram um modelo socioeconômico classista, contraditório, patriarcal, dependente da metrópole, miscigenado e fundamentalmente escravocrata (FREYRE, 1961), por outro, a classe dominante tinha o aval dos religiosos. A igreja contribuía “com a sua disciplina modelar, para manter em equilíbrio as relações entre senhores e escravos, enrobustecendo a autoridade daqueles e desenvolvendo nestes o espírito de obediência, de conformidade e de submissão” (AZEVEDO, 1963, p.168). Dessa forma, os capelães e os senhores de engenho se ajudavam mutuamente no processo de colonização e na formação de uma rígida estrutura social fundada no engenho de açúcar e na escravidão negra.

Portanto, os seguidores de Inácio trouxeram ao País, junto com o catolicismo, a educação, marcando o início de sua história na colônia e o suporte ideológico necessário à estruturação e à manutenção da sociedade exploratória, das benesses e dos privilégios da classe dominante, os quais não poderiam se solidificar apenas na força do aparelho repressor do Estado. Era necessário e foi estruturado na colônia um aparelho ideológico fundamentado na Igreja Católica e vinculado diretamente ao Estado.

Este aparelho tinha por função difundir as ideologias legitimadoras da exploração colonial, voltada para o reforço dos integrantes do aparelho repressivo, para a aceitação da dominação metropolitana através do reconhecimento da figura do rei de Portugal e, finalmente, para a ressocialização dos índios, de modo a integrá-los à economia da colônia como força servil de trabalho servil. (CUNHA, 1986, p.23).

Como era estruturado este instrumento de dominação? Quais eram as suas atividades?

A burocracia desse aparelho ideológico era constituída pelo clero secular e pelos religiosos de diversas ordens, destacando-se dentre estas, pelo seu número, organização e relevância, a Companhia de Jesus. Sua atividade educacional principal era a catequese dos índios, enquanto que os padres seculares dedicavam-se quase que exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos como párocos. Na retaguarda da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e

superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de justiça, da fazenda e da administração); de outro, ainda, ilustrar as classes dominantes no local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes (CUNHA, p.23).

Através da educação, os inacianos buscavam a conversão dos indígenas à fé católica e fundavam colégios que tiveram papéis relevantes e fundamentais na formação sacerdotal, na criação e na estruturação da educação formal e pública brasileira, no ensino das artes, da literatura, da ciência, da religião, na difusão da ideologia dominante e nos rumos da filosofia no Brasil. Se os seguidores de Inácio não eram os únicos a assumirem a função educadora na colônia, pois, a partir de 1580, também os beneditinos, os carmelitas e os franciscanos educaram aqui, sem dúvida os jesuítas a assumiram como algo primordial. Através da educação, dos colégios, do trabalho sério e disciplinado, como única presença intelectual na colônia, esses missionários tornaram-se, ao lado dos aventureiros, grandes empresários “nessa empresa de especulação comercial que foi a colônia” (COSTA, 1967. p. 40), alicerçada no trabalho do escravo negro.

Se, inicialmente, os padres da Companhia de Jesus vieram ao Brasil com a intenção maior de catequizar os gentios, logo perceberam a necessidade e a utilidade de criar as escolas para a educação das crianças, difusão das idéias dominantes para além do púlpito, e para a formação das futuras elites da nova terra. Perceberam que “era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar crianças. Com elas preparavam os homens do futuro e que, já no presente, evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias” (LEITE, 1938, p.31).

A união de catequese e instrução das crianças como um meio de evangelizar e, conseqüentemente, dar suporte ideológico à dominação metropolitana, fica clara quando Nóbrega diz: “convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã” (LEITE, 1938, p.31). Além das escolas destinadas às crianças, criaram os colégios, visando à educação dos adolescentes. Isto é, divulgam, através da catequese destinada aos gentios, aos filhos de escravos e à população pobre em geral e, principalmente, utilizando-se das escolas e dos colégios destinados especialmente aos filhos dos senhores, a língua culta, as idéias e a visão de mundo dos grupos e classes

dominantes, facilitando a exploração da mão de obra no processo de extração, produção e transporte de riquezas para a Europa.

Na colônia, o primeiro colégio da companhia de Jesus foi fundado na Bahia em 1550, pelo Pe Manoel da Nóbrega. Se no início era uma escola onde apenas se ensinava a ler e escrever, em 1553 passou a ensinar as humanidades e acabou chegando, em 1572, aos estudos filosóficos (artes) e teológicos podendo, assim, ser considerada “a primeira Faculdade de Filosofia” (LEITE, 1965, p.46) do Brasil. Além desse, foram criados outros colégios que também se destacaram na formação das elites no período colonial. Dentre eles podemos citar o de São Paulo de Piratininga, denominado de Santo Inácio (1554); o do Rio de Janeiro (1567), que se tornou o Real Colégio das Artes e nele, no dizer de Serafim Leite, “o curso de Artes ou Filosofia deu-se pela primeira vez” (LEITE, 1945, p.4) e passou, a partir de 1638, a ensinar filosofia em nível superior; o de São Luís do Maranhão, fundado (1652); o de Belém do Pará (1652), denominado colégio de Santo Alexandre; o de Vitória do Espírito Santo, chamado de Santiago (1654); o de Santos, SP, conhecido como colégio de São Miguel e o de Recife, Pernambuco, em 1678. Os colégios e as escolas da Companhia eram públicos e gratuitos, tanto em Portugal, como no Brasil. Isso ocorria porque eram subsidiadas pelo Estado português, com o objetivo de auxiliar na expansão da fé católica através do ensino e das atividades missionárias entre os gentios, mas acabaram por servirem principalmente às classes dominantes destes países.

Apesar de os cursos de filosofia (artes) desenvolvidos nos colégios localizados na colônia seguirem o mesmo plano pedagógico dos colégios jesuítas e universidades européias, eles não eram reconhecidos e nem tinham o mesmo valor, como os de Évora, para o reino português. Somente após muitas reivindicações e pressões feitas pelas elites coloniais é que “o Estado, finalmente, em 1689, através de uma carta régia, deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil”(CUNHA, 1986, p.34) livrando os estudantes de fazerem novos exames para ingressarem nos cursos superiores da Universidade de Coimbra.

Desse modo, foi nas mãos dos “soldados de Cristo”, “os únicos elementos dotados de dimensão intelectual, na colônia” (SODRÉ, 1963, p.121), sob sua orientação pedagógica e filosófica, presente também nos cursos superiores portugueses,

particularmente no curso coimbricense, sob a visão de mundo presente nos **Comentários à Metafísica de Pedro da Fonseca** (1577), que foi criado o primeiro curso de filosofia no Brasil, caracterizado pelos estudos de forma escolástica e de conteúdo aristotélico-tomista. Este ensino e a filosofia nele cursada foram importados de Portugal, transplantados para o Brasil, visando à formação das elites coloniais e dos quadros da Companhia de Jesus, componentes da classe dirigente da colônia. Assim, o escolasticismo está presente na elite intelectual brasileira colonial e na base da cultura filosófica brasileira, desde o seu surgimento no País, enraizou-se e marcou profundamente os rumos da filosofia e de seu ensino nesta terra dos palmares, para além do período colonial, constituindo uma de suas características mais marcantes.

No Brasil colônia, os cursos de Filosofia (Artes) seguiam diretriz humanista clássica basicamente latina, literária, erudita, “desinteressada, sem preocupações utilitárias” (AZEVEDO, 1963, p. 251), portanto, artificial, descolada da realidade social, _ portanto, cursos “alienados” (SODRÉ, 1989, p.16). Para a elite, que tinha na posse das grandes propriedades rurais a sua supremacia, estes cursos serviam como um sinal de distinção de classe, a dos doutores. Uma educação elitista auxiliava na perpetuação da profunda divisão de classes na sociedade colonial.

Sob este enfoque, os cursos de filosofia organizados e ministrados pelos padres da Companhia e os filósofos escolásticos do período colonial, fossem eles jesuítas ou formados por eles, tiveram grande influência e forte marca na formação cultural e social brasileira. No início, os cursos das faculdades de filosofia apareceram mais “como elemento necessário e pressuposto para o futuro professorado da Companhia, que já, no Brasil, se formava e algum ou outro clérigo ou religioso, que acorria às suas aulas” (LEITE, 1949, p.216) quando não possuíam esses cursos em seus seminários de formação interna para a carreira eclesiástica. Mas, com o passar do tempo, acabaram servindo à formação cultural das futuras elites da colônia. Neste sentido, ampliou-se, aos poucos, o número de cursos e de alunos de filosofia no País.

Devido à proliferação de instituições, aos problemas nelas surgidos e à necessidade de uma organização forte e disciplinada, os membros da Companhia de Jesus buscaram estabelecer princípios e critérios que deveriam nortear toda a sua atividade educacional. Desse modo criaram várias Constituições que orientavam suas

vidas. “Pode-se dizer que, além de outras fontes, a fonte primária do *Ratio Studiorum* foram as suas Constituições”(SCHMITZ, 1994, p.20). A organização e o plano de estudos dos jesuítas eram direcionados pelo **Ratio Studiorum**, que, enquanto código e método pedagógico, passou a direcionar a organização e o plano de estudos dos jesuítas. Após a primeira versão escrita por Jerônimo Nadal em seu **De Studiis Societatis Iesu** entre 1548 e 1552, e em vários outros ensaios, foi promulgado e publicado em definitivo em 1599, pelo Superior Geral da Companhia, o P. Aquaviva. Trata-se, aqui, menos de uma filosofia da educação e muito mais de uma “regulamentação dos procedimentos e competências a serem adotados nas escolas existentes e por serem criadas na Companhia de Jesus” (SCHMITZ, 1994, p.83). Entretanto, todo método surge dentro de um contexto histórico e traz consigo, mesmo que implicitamente, uma concepção de filosofia. Para examinar a filosofia presente neste **Ratio Studiorum**, é tomada aqui, como base, a profunda reflexão desenvolvida por Leonel Franca em sua obra **O método pedagógico dos jesuítas**. Os estudos, no Brasil, como os demais da Companhia, também foram organizados com base neste plano de estudos.

Tomando como finalidade básica a conquista de almas para o catolicismo, vinculados filosoficamente às concepções aristotélico-tomistas, recrutando os seus professores em diferentes nações “com o critério único da competência e eficiência” (FRANCA, 1952, p.11) e com um plano de estudos sistemático, uniforme e imperativo, os jesuítas organizaram os seus colégios na Europa e no Brasil. Com isto, colaboraram para a difusão cultural, para o desenvolvimento de uma pedagogia baseada nos estudos e na experiência dos próprios inicianos e difundiram e defenderam a ideologia dominante. Deste modo, tiveram um papel destacado na formação da intelectualidade européia e brasileira, principalmente nos séculos XVI e XVII.

Em seus cursos de humanidades, predominou a literatura da antiguidade clássica, rompendo os rumos dos cursos da Idade Média, mas nos seus cursos de artes, a filosofia e a teologia procuraram, vigorosamente, resgatar a decadente escolástica desta época, num movimento de restauração do tomismo. No dizer de Leonel Franca, a Companhia orientou-se “desde o seu nascer para a mais sólida e profunda sistematização escolástica da filosofia (...) que escolheu a S. Tomás para seu Doutor

Próprio”(FRANCA, 1952, p.34), introduzindo, definitivamente, a **Summa Theológica** como livro fundamental do curso.

Seguindo essa perspectiva, o ideal de homem presente nessa educação era o de um ser completo, universal, não vinculado diretamente às particularidades nacionais. Portanto, “a formação do homem perfeito, do bom cristão” (FRANCA, 1952, p.44), salvando-o e colocando-o a serviço da glória de Deus. É com o objetivo de preparar o homem, para viver os desafios de seu tempo, principalmente os religiosos, que os inicianos organizam a atividade educacional.

O Ratio organizou os currículos de seus cursos superiores e secundários de modo claro e detalhado. Assim, o currículo de teologia era completado em quatro anos e nele se estudava Teologia Escolástica (4 anos), Teologia Moral (2 anos), Sagrada Escritura (2 anos) e hebreu. Em 1832 foi incluído, nele, o Direito Canônico e a História Eclesiástica. Já o curso de Filosofia, de influência aristotélica, compreendia três anos e possuía no currículo as disciplinas de Lógica e introdução às ciências, Cosmologia, Psicologia, Física (Geral e Particular), Matemática, Metafísica, Filosofia Moral.

O curso de humanidades, que corresponde hoje à nossa educação básica, seguindo uma rígida disciplina, quase militar, compreendia em seu currículo as classes de Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média, Gramática Inferior. Como cada classe durava no mínimo um ano e as gramáticas inferior e média ainda podiam ser desmembradas, esse curso durava em torno de sete anos. Nele estudavam-se, ainda, latim e grego como disciplinas dominantes, erudição (história, geografia, mitologia, arqueologia, instituições greco-romanas, etnologia) e noções de retórica em Cícero e em Aristóteles. Estudavam-se, também, clássicos como Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro e outros autores. Desse modo, o curso tinha como objetivo “a arte acabada da composição oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, (...) uma expressão perfeita, (...) clara e exata, (...) rica e elegante,(...) poderosa e convincente”(FRANCA, 1952, p.49).

Se a formação religiosa era a alma da educação nos colégios da Companhia, o Ratio Studiorum planejou e estruturou de modo claro e detalhado para “convergir toda a

vida escolar do colégio _ administração, currículo, metodologia, distrações _ para um fim único: a educação integral do aluno” (FRANCA, 1952, p.75).

Para definir, com detalhes, a finalidade da educação, FRANCA comenta que

Ladesma vê na existência das escolas o meio necessário a) de subministrar ao homem a abundância de recursos para as exigências da vida; b) de contribuir para a sábia elaboração das leis e boa administração da coisa pública; c) de dar à própria natureza racional do homem todo o seu esplendor e perfeição; d) de assegurar a defesa, o ensino e a difusão da religião; e) e assim, com maior facilidade e segurança, encaminhar os homens ao seu último destino” (FRANCA, 1952, p.78).

Sob esse enfoque, baseada na fé e nos valores cristãos, a educação passa a ter finalidades amplas em diversos aspectos da vida pessoal e social, garantindo, assim, os ideais da ortodoxia católica. Para atingir os seus objetivos, o Ratio busca, na vida escolar, o desenvolvimento em duas fases: “enquanto os cursos universitários visam mais diretamente a formação profissional, o secundário tem uma finalidade acentuadamente humanista” (FRANCA, 1952, p. 79).

Se, por um lado, nos cursos universitários, o ensino é de “modo científico”, “analítico”, “impessoal” e “teórico”, visando “conhecer, arquivar fatos, inferir leis” e “na sua fase superior de investigação e pesquisa, aguça as faculdades de análise e raciocínio” (FRANCA, 1952, p. 82-83). Por outro lado, nos cursos de humanidades já visavam mais a imaginação, a inteligência, a criatividade, “o raciocínio seguro, o critério na apreciação dos homens, a capacidade de expressão exata, bela e enérgica de uma alma harmoniosamente desenvolvida representam aquisições humanas de valor perene” (FRANCA, 1952, p.83-84). Esses dois níveis de ensino demonstram um curso mais objetivo, científico, profissional, enquanto o outro tem um caráter mais artístico e essencialmente prático nas relações religiosas, sociais e políticas.

Do ponto de vista metodológico, os seguidores de Inácio defendiam uma educação ativa que, mais que o currículo, é a marca característica do Ratio Studiorum. Numa pedagogia inaciana, na “aula, assim transformada em ambiente organizado, vivo e agradável, o mestre tem como missão (...) o apelar sempre para a atividade do jovem” (FRANCA, 1952, p.84-85), não bastando, a ele, entender e memorizar, mas ser criativo na expressão das próprias idéias e experiências.

Para que essa pedagogia ativa se viabilizasse, os jesuítas primaram pela sólida formação cristã, moral, intelectual e pedagógica dos seus professores. Nesse sentido, buscou-se desde o recolhimento na vida interior até o estudo das letras clássicas (latim, grego, hebreu) e da filosofia. Para ministrar aulas no curso superior, precisavam, ainda, de terem cursado quatro anos de teologia e mais dois anos de especialização na disciplina que fossem lecionar. Assim, pondera Leonel Franca:

Uma sólida preparação filosófica de, pelo menos, três anos, pareceu-lhes preparação indispensável ao exercício fecundo do ensino. A filosofia dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito, e, com mais três anos de estudo, também a experiência da vida. (...) em princípio, jovens religiosos não se aplicarão ao magistério senão terminado o curso de filosofia (FRANCA, 1952, p. 89-90).

Portanto, a filosofia era considerada, pelos jesuítas, um conhecimento básico na formação do homem, mas esta estava subordinada e a serviço da teologia. Era, portanto, a filosofia da Escola, particularmente, da escola única, totalmente desvinculada da realidade circundante. Cabia ao professor de filosofia apenas os estudos e os comentários seletos das obras de Aristóteles, enquanto preparação para o estudo e a compreensão da Suma Teológica de São Tomás de Aquino, a única obra, além da Bíblia e das resoluções do Concílio de Trento, que era trabalhada no curso de Teologia. Além disso, não havia nenhuma abertura na livre interpretação do pensamento aristotélico, cultivando, por consequência, um estudo rígido, fechado, sectário, formalístico e escolástico na perspectiva do tomismo puro, a serviço da fé católica. No dizer de Antonio José Saraiva, no segundo volume da História da Cultura em Portugal, citado por Antonio PAIM:

Nas coisas de alguma importância _ diz a 2ª regra _ não se afaste (o professor) de Aristóteles, a não ser quando encontrar alguma coisa alheia à doutrina que todas as academias aprovam, principalmente se for contrária à fé ortodoxa; e se houver em contrário desta algumas afirmações de Aristóteles ou de outro filósofo, esforce-se por as refutar atendendo-se ao Concílio de Latrão (PAIM, 1967, p. 29).

Desse modo, influenciados pelo espírito do Renascimento e pelas necessidades da Igreja católica, na sua luta contra o protestantismo, numa educação de marca escolástica, os jesuítas buscaram a formação integral do homem, priorizando a salvação da alma através do catolicismo. Assim, conjugaram “Filosofia militante e Teologia” (VITA, 1969, p.27) com objetivos claramente catequéticos.

Se, por um lado, pelo vínculo com a classe política dirigente, com as suas escolas, com seus colégios e pela catequese, até 1759, os inacianos contribuíram, significativamente, para a construção da cultura brasileira, particularmente pela difusão da língua portuguesa e da solidificação do catolicismo no País. Por outro lado, eles foram os principais responsáveis pela elaboração e difusão da ideologia dominante que sustentava a sociedade de classes, baseada na exploração do trabalho escravo negro, pela formação da elite e dos intelectuais brasileiros entre os séculos XVI, XVII até meados do século XVIII . Essa formação, no que se refere à filosofia, trouxe consigo as marcas do escolasticismo que entranhou no espírito intelectual dos filósofos e educadores brasileiros, influenciando, até o momento, os rumos do ensino de filosofia no país, que, em muitos casos, permanecem desvinculados da realidade histórica concreta da sociedade, sendo coerente apenas com a Escola de pensamento na qual está vinculada.

2.2. MARQUÊS DE POMBAL E O ENSINO DE FILOSOFIA: o combate ao escolasticismo jesuítico.

A partir do início do século XVIII, ocorreram diversas mudanças nos campos econômicos, político, social e cultural europeus que tiveram influência nos rumos da educação e da cultura tanto em Portugal como no Brasil.

Com a Revolução Industrial em meados do século XVIII, a burguesia assegura o seu domínio econômico, solidifica o capitalismo, se fortalece e passa a influenciar decisivamente os rumos da economia e da política mundial, particularmente de Portugal e de sua Colônia sul-americana, numa busca cada vez maior de matéria prima e de mercados consumidores para os seus produtos industrializados. Desde 1703, através do Tratado de Mithwem, Portugal passou a ser dependente da Inglaterra. Embora tivessem um país soberano, os portugueses, em troca de proteção militar, passaram a comprar produtos ingleses manufaturados e renunciaram ao desenvolvimento da industrialização de seu país, pois os produtos importados, devido às baixas tarifas aduaneiras, eram altamente competitivos e impediram que a indústria nascente prosperasse em Portugal. Esse acordo foi altamente desvantajoso para a balança comercial portuguesa. Em

decorrência disso, com o açúcar e o tabaco estocados e a preços baixos, D João V aumentou a extração de ouro nas minas brasileiras para equilibrar suas contas e o déficit da balança comercial causado pelos custos das importações. Cobrava-se, a título de tributos, uma quinta parte de toda a produção aurífera da colônia, tendo esta que atingir uma cota de 100 arrobas por ano, causando movimentos de resistência dos colonos e, ao mesmo tempo, o esgotamento das jazidas. Nesse processo de exploração mercantil, o reino lusitano continuou adotando o sistema de monopólio comercial sobre todos os produtos existentes no Brasil.

Em 1750, José I assume o trono e encontra um país em situação financeira extremamente difícil e procura saídas para a crise econômico-financeira em que se encontrava. Neste contexto, o monarca nomeia, nesse ano, Sebastião José de Carvalho e Melo ministro do rei, que, a partir de 1769, passou a ser conhecido como Marquês de Pombal. Ambicioso, ele estabeleceu uma política que visava propiciar condições para o desenvolvimento industrial de Portugal, fortalecendo a sua economia e, conseqüentemente, dando-lhe maior autonomia com relação à Inglaterra. Desse modo, fixou como seus principais objetivos:

Primeiro, o incentivo às manufaturas na metrópole. Um desses incentivos foi a criação de reserva de mercado nas colônias, conseguida através da proibição das manufaturas que começavam a existir nas regiões das minas, no Brasil (...). Segundo, o incentivo à acumulação de capital público e privado, pela concessão do privilégio de monopólio do comércio de certos bens a companhias formadas na metrópole e nas colônias. Terceiro, (...) a substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista. (CUNHA, 1986, p.41)

Para alcançar esses objetivos, Pombal precisou travar uma luta política interna a fim de reforçar o poder do Estado, combater parte da nobreza e a Companhia de Jesus, que, tradicionalmente, estava ligada a certos setores da nobreza atrasada, dominava a educação, controlava e censurava o avanço científico, tinha forte influência sobre os indígenas, dificultava a sua exploração como mão-de-obra escrava pelos colonos, principalmente nas missões, e constituíam um poder paralelo ao do Estado. Era preciso submeter todas as instâncias de poder ao Estado, instaurar o regalismo, mas os jesuítas, que se subordinavam diretamente ao papa, não seguiam as ordens dos rei, tornando-se, portanto, um incômodo e dificultando o avanço das relações capitalistas de produção no reino português. A burguesia em ascensão traz novos valores, critica a Inquisição

enquanto instrumento político da Companhia de Jesus e da aristocracia que estava no poder desde o século XVI. Como nos lembra Vita, este grupo dominante usou demagogicamente a expressão “cristãos-novos” para “afastar a burguesia da direção política do Estado e da hegemonia econômica” (VITA, 1969, p.28), mas a aristocracia é derrotada e a nova classe dominante busca se consolidar no poder.

Era necessário acabar com o domínio jesuíta, que vinha desde 1555, sobre a cultura portuguesa e de suas colônias. Somente assim “a liberdade de espírito e de crítica voltaria a reinar em Portugal” (COSTA, 1967, p.32), retomando assim a sua mentalidade orientada para a experiência, para a prática, para o espírito científico e não para a mera especulação teológica e filosófica baseada nos comentários e interpretação de textos convenientes aos jesuítas. Era necessário estabelecer e seguir novas diretrizes políticas, filosóficas, morais e econômicas. A experiência e a ciência devem instruir os homens no desenvolvimento de novas concepções de mundo e de organização social e política. A educação deve seguir novas diretrizes e novos rumos.

O plano de estudos dos jesuítas, pautados pela **Ratio Studiorum** não serve porque nutre um desinteresse pela ciência, pelas atividades técnicas e artísticas. Não desenvolve a análise, a visão crítica e a pesquisa empírica. Portanto era conveniente excluir a filosofia escolástica e seus defensores, isto é a Companhia de Jesus e seus respectivos membros. Conforme nos lembra Serafim LEITE:

O ministro decidiu castigar nos jesuítas de Portugal, as ações dos jesuítas de Espanha e dos índios, que não eram seus vassallos.(...) Outras causas e pretextos influíram no seu espírito, obsidiado por um prurido de reformas, boas e más, sem adequado discernimento, e por um devoto e fâmulo do Santo Ofício, com os seus tribunais de inconfidência, mesas censórias e cárceres, um intolerante e cruel perseguidor da liberdade de política e de pensamento (LEITE, 1945, p.559).

Reforçando o poder do Estado e combatendo o monopólio dos membros da Companhia de Jesus, Pombal atingiria um objetivo econômico implícito em suas ações, isto é, liberaria os índios dos aldeamentos para serem explorados pelos colonos como mão-de-obra escrava. Como CUNHA nos esclarece, a política de Pombal “implicava ‘libertar’ os índios dos padres, isto é, torná-los disponíveis para serem integrados à economia como escravos, se não de direito, pelos menos de fato (salário simbólico)” (CUNHA, 1986, p.42).

Assim, em 1759, Pombal expulsa os padres jesuítas de Portugal e das colônias, liberando o caminho para por em prática as novas políticas nos campos econômico, cultural e educacional, tanto num lugar como nos outros. Políticas essas, que vinham ao encontro dos interesses da burguesia e de setores da nobreza, que se orientavam pela visão capitalista de acumulação de capital.

Livres do domínio cultural pelos inicianos, as idéias iluministas que já tomavam conta da Europa chegam em Portugal e nas Colônias, tirando-os do atraso, do isolamento cultural e do fanatismo religioso imposto pelo controle jesuítico. As idéias científicas, políticas e filosóficas francesas e inglesas chegam e ganham espaço neste movimento antiescolástico português.

Neste período, a França, na figura dos enciclopedistas Diderot e d'Alambert, era o principal centro cultural europeu irradiador das idéias iluministas. Essas idéias eram difundidas principalmente na Enciclopédia, uma obra que abordava a filosofia, a visão científica e política de diversos pensadores, tais como Descartes, Voltaire e Rousseau e outros. Suas idéias traziam uma nova concepção de ciência, de verdade, de poder, criticando as práticas e concepções teológicas, filosóficas e políticas que vigoravam em boa parte da Europa. Deste modo, procuravam revolucionar o modo de pensar e de viver dos homens de sua época. Neste sentido, o iluminismo, enquanto expressão dos ideais da nova classe em ascensão, teve um relevante papel na luta ideológica que a burguesia travou contra os resquícios da aristocracia feudal e do domínio da igreja nos campos político e intelectual.

Em Portugal e em suas colônias, onde os jesuítas dominavam e instalaram o Tribunal do Santo Ofício e seu Index de idéias e obras proibidas, a luta político-ideológica entre a aristocracia e a nova classe em ascensão foi muito forte, de tal modo que defender as idéias iluministas era considerado um crime. E, como diz Cartolano:

pelo crime de enciclopedismo prendeu-se, em 1794, muita gente no Brasil, principalmente em Minas Gerais, por ocasião dos levantes contra a cobrança dos quintos, durante o ciclo da mineração (CARTOLANO, 1985, p.24).

Pode-se observar que, mesmo com todas as resistências, as idéias filosóficas dos escritores da Enciclopédia francesa, os escritos sobre o método racionalista de Descartes, o pensamento científico de Locke, o tratado de Metafísica de Voltaire, o Contrato Social de Rousseau e as obras de Kant acabaram por penetrar na cultura e na

política portuguesa e, também, no Brasil. Entretanto, o iluminismo lusitano, diferentemente do inglês, francês ou alemão, não tinha um caráter revolucionário e irreligioso. Contudo, possuía um caráter mais reformista, cristão e pedagógico, em que buscava o progresso da nação e vinha ao encontro dos interesses da burguesia.

No que diz respeito ao iluminismo português, temos como principal representante o pensador e pedagogo oratoriano Luís Antonio Verney. Influenciado pela filosofia empirista de Locke, particularmente pela sua teoria do conhecimento expressa no **Ensaio sobre o entendimento humano**, Verney, em suas dezesseis cartas, por um lado, repudia o pensamento aristotélico-tomista, principalmente a sua Lógica e a sua concepção de natureza e, por outro, passa a defender uma mentalidade cientificista onde a experiência deve ser a verdadeira prova do conhecimento. Desse modo, buscando as verdadeiras causas das coisas no plano físico, ele compreende que “a Filosofia deveria ser principalmente Física, mesmo mantendo a afirmação de que o conhecimento das causas das coisas definiria a verdadeira Filosofia” (CRIPPA, 1982, p.26). Este pensador articulou o pensamento europeu culto à realidade histórica de Portugal, combateu os métodos pedagógicos dos inicianos, defendeu uma visão mais cientificista e um mundo ético. A sua obra, “O verdadeiro método de estudar”, apresentou novas idéias, tomando como base o pensamento moderno de J. Locke. Neste livro pode-se dizer que:

Verney analisa a Retórica e a gramática, a Filosofia e a Teologia, a Medicina, a Matemática e a Física. Ele propõe uma reforma pedagógica quanto ao método e conteúdo, bases necessárias para realizar-se o progresso de Portugal sem que, com isso, ocorresse um espírito anti-religioso e anti-humanista (CAPALBO, 1978, p.56).

Essa obra teve grande influência e repercussão em Portugal e no Brasil, principalmente sobre as políticas reformistas implantadas e defendidas por Pombal para atender as novas preocupações e problemas lusitanos.

Além de Verney, outro pensador que teve grande influência na formação de uma nova mentalidade científica e filosófica portuguesa, durante o período pombalino, foi o filósofo italiano e professor da Universidade de Nápolis Antonio Genovesi, conhecido em Portugal e no Brasil como Genuense. Este pensador, que adotou uma postura eclética, marcou profundamente o ensino de filosofia tanto em Portugal como no Brasil,

tornando-se a principal referência filosófica para os alunos e professores, ultrapassando os textos filosóficos do Pe. Verney.

No que diz respeito ao seu pensamento, pode-se dizer que Genovesi era um filósofo eclético, empirista, grande conhecedor de Locke, mas que tentava reunir racionalismo e empirismo, equilibrar aspectos da lógica tradicional e a teoria do conhecimento de Locke. Sob o olhar de Capone Braga, citado por Antonio Paim, este filósofo “poderia ser denominado de filósofo da experiência enquanto sustenta que a filosofia se move a partir da experiência e se refere à experiência, admitindo a crítica aos dados empíricos pela razão”(PAIM, 1967, p.45). Graças ao Marquês, ele tornou-se o filósofo oficial nos colégios e nas universidades de Évora e de Coimbra. Entre as suas obras, a que mais se destacou foi “Instituições da Lógica”. Dada a influência de Genovesi e de Verney, pode-se afirmar que eles marcaram profundamente os rumos da cultura, da educação e da mentalidade portuguesa e brasileira neste período pombalino e, até mesmo, após este momento. Uma das marcas que ficou foi, sem dúvida alguma, o ecletismo filosófico.

As políticas adotadas por Pombal atingem, principalmente, a educação. Através dela, busca-se mudar a mentalidade cultural portuguesa, passando de um pensamento tradicional para um pensamento moderno que incorporasse a nova visão científica. Assim, “a remodelação dos métodos educacionais vigentes, pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza em Portugal, era uma preocupação constante de algumas das mais expressivas figuras intelectuais da época” (CARVALHO, 1978, p. 26). Com isto, o Marquês de Pombal transforma as suas intenções em um programa político e pedagógico que, adotando uma visão crítica diante dos problemas, tenta mudar as instituições, o modo de pensar português enraizados pela influência do domínio jesuíta por séculos, desenvolver e impulsionar a produção e o comércio de Portugal. Os vários anos de influência jesuítica e suas atrasadas tradições pedagógicas e culturais constituíam um entrave para a nova pedagogia, para a “boa filosofia” e, ao mesmo tempo, para o avanço socioeconômico, político e cultural de Portugal. Portanto, era preciso secularizar, nacionalizar e deixar nas mãos da coroa os rumos da educação portuguesa.

Desse modo, e de acordo com as circunstâncias da época, a “boa filosofia”, isto é, a filosofia moderna, ganhou espaço na cultura portuguesa. Na sua história filosófica, “procura Verney no relativismo das posições doutrinárias diversas e, algumas vezes, até contraditórias, o caminho da ‘boa filosofia’” (CARVALHO, 1978, p.30). Nesse processo de introdução do pensamento moderno temos, além dos escolásticos, os pensadores ecléticos, que procuram uma independência pessoal diante das escolas, dão outro rumo ao modo de pensar lusitano e, por consequência, na filosofia vigente no Brasil.

Para reorganizar a educação, as reformas pombalinas atingem tanto as universidades quanto os estudos secundários e primários, trazendo consigo a marca do antijesuitismo, contra a filosofia escolástica defendida e divulgada pelos inicianos e responsabilizando-os, principalmente, pela decadência da cultura e da educação portuguesa.

Num primeiro passo, sentindo a necessidade de preparar homens para a nova realidade da nação e atender à nova conjuntura econômica, Pombal se preocupou em criar uma linha de cursos que:

Cuidasse, preliminarmente, de amparar o trabalho econômico por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a ‘elite’ indispensável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista do novo governo planejava e organizara, ao pretender incentivar o acúmulo de riqueza individuais de tal forma que as novas condições econômicas melhor pudessem satisfazer aos reclamos dos interesses estatais. Nesse sentido as aulas de comércio e de náutica estavam perfeitamente ajustadas aos propósitos econômicos de um gabinete que, na opinião do historiador Ângelo Ribeiro, representou em Portugal ‘o fator’ desta burguesia de negócios – a classe média que virá prevalecer nas sociedades do século XIX (CARVALHO, 1978, p. 43-44).

Desse modo, a política educacional pombalina revela a sua adequação aos objetivos da burguesia, isto é, auxiliava na formação do comerciante. Pode-se afirmar que “a sua criação mais original foi a Aula do Comércio, a primeira da Europa, que precedeu, em todos os países a organização do Ensino Técnico” (KLUT, 1982, p.33). Além de buscar a formação do perfeito negociante, Pombal procura, através da criação do Colégio dos Nobres, na cidade de Lisboa, em março de 1761, formar a nobreza de modo a adequá-la aos novos tempos. Assim, procura instruí-la não apenas nas humanidades, como era no Colégio das Artes de Coimbra, mas também em novas línguas estrangeiras, nas ciências exatas tais como a náutica, a astronomia, a matemática

e a física, além do conhecimento das letras clássicas, como o grego e o latim, da retórica, da poesia e da história. Este colégio, além de tentar implantar uma formação livre do formalismo pedagógico, criar uma instituição educacional secular, foi a primeira experiência educacional portuguesa em que as novas disciplinas científicas foram inseridas. Foi nele que funcionou o primeiro curso de filosofia sob as novas diretrizes do pombalismo, isto é, que valorizava a experiência, os fatos e o ecletismo.

No dizer de Ribeiro Sanches, citado por CARVALHO, as escolas:

Deveriam satisfazer, em graus distintos e estrutura diversa, aos objetivos do estado civil que pretendesse, pela agricultura, pelo comércio, pela indústria e pelas letras, integrar, na órbita do progresso comum aos povos europeus, uma nação que vivera econômica e politicamente sob o império das tradições obsoletas. Desta forma, a educação da nobreza constituía apenas um aspecto de um programa pedagógico destinado a resolver os problemas específicos da situação histórica lusitana (CARVALHO, 1978, p. 146).

Nesta direção, a reforma da instrução pública substituiu toda a forte estrutura administrativa e pedagógica dos jesuítas pela criação e implantação das aulas régias de português, latim, grego, hebraico e retórica, e pela instituição do cargo de diretor de estudos para orientar e fiscalizar o estudo. Excluíram-se os inicianos das escolas e foram contratados professores leigos para ministrar as aulas. Entretanto enfrentou resistências para a mudança, pois os professores foram formados pelos colégios jesuítas e, conseqüentemente, sentiram dificuldades em implantar uma nova ação pedagógica. Sendo assim, eles acabaram por dar continuidade ao modo jesuítico de ensinar, mantendo ainda, em boa parte, os objetivos religiosos e a forma livresca de educar.

Além disso, contribuiu para a decadência do ensino, por um lado, o despreparo de boa parte desses mestres, e por outro, a falta de uma nova estrutura escolar. Quanto ao Brasil, no dizer de Azevedo, “com a expulsão dos jesuítas, (...) sem a medida complementar da substituição de suas escolas por outras, desmantelou-se por mais de 50 anos, todo o sistema cultural, apoiado na estrutura colonial do ensino jesuítico (AZEVEDO, 1963, p.283). Na colônia, as aulas régias, até 1772, se limitaram a ensinar a escrever, ler e contar.

Faltou na reforma educacional pombalina uma reestruturação sólida da organização escolar, pois ela se limitou às medidas fragmentárias e gerais presentes no

alvará de 28 de junho de 1759. Em consequência disso, “à derrocada, pois, sucedeu-se a fragmentação; e a esta, como agravante inevitável, a deficiência insanável na formação de mestres”(SODRÉ, 1989, p. 28), principalmente no Brasil, onde a educação das primeiras letras ficou a cargo de mestres leigos com uma formação precária ou nas mãos de padres-mestres seculares nos latifúndios. Este novos professores, “capelães” ou “tios-padres” no dizer de Gilberto Freire, formados nos famosos colégios dos jesuítas antes de sua expulsão e sem formação pedagógica adequada, mantiveram o mesmo ensino dogmático e abstrato, exclusivamente literário e gramatical de acordo com a tradição dos inacianos, mas com um nível mais baixo. No entanto, “inicia-se a fase de organização do ensino pelo Estado em sua administração, planejamento econômico e reforma de método e conteúdo” (CAPALBO,1978, p.59), trazendo consigo a marca do regalismo. Com as aulas régias conquista-se espaço para “a primeira fórmula de educação pública laica” e através dos subsídios literários cria-se a “primeira fórmula de salário de educação” (LIMA, s/d, p. 84), apontando, também, para uma nova estrutura mista entre o público e o privado na área da educação. Segundo Azevedo, somente:

Mais tarde, em 1774, inauguraram uma aula régia de latim, em São João Del-Rei, Minas Gerais, e uma em filosofia no Rio de Janeiro onde se instalam, dois anos depois, aulas de grego, de hebraico, de filosofia e de teologia, por iniciativa dos frades franciscanos (AZEVEDO, 1963, p.542).

Cabe, aqui, observar que somente em 1799 começou a haver uma fiscalização regular das aulas régias para verificar o nível da instrução no Brasil. Com essas aulas de disciplinas isoladas, a educação num processo de união entre Igreja e Estado, em seus níveis elementares e secundários, perdeu, também, em unidade organizacional e em sistematização. Com efeito, no que se refere à organização escolar, com a pulverização, a distância entre a diretoria geral de estudos e os mestres, a falta de planejamento, a falta de verbas e de mestres bem formados, a Colônia perdeu o que tinha conquistado durante o período jesuítico.

Além disso, a mentalidade moderna proposta na reforma pombalina que vai aparecer nos estudos superiores em Coimbra, somente vai repercutir no Brasil, de modo ainda débil, nas aulas e nos colégios religiosos. Em 1776, os frades franciscanos criaram, no Convento de Santo Antônio, na cidade do Rio de Janeiro, um Curso Superior de Filosofia propedêutico ao de Teologia destinado à preparação de

sacerdotes. Com duração de três anos, e funcionamento até 1805, neste Curso de Filosofia:

No primeiro ano estudava-se Filosofia Racional, compreendendo a Lógica e a Metafísica. No segundo ano, Filosofia Moral, abrangendo Ética e Direito Natural. No terceiro ano, estudava-se a Filosofia Natural dividida em Geometria Elementar, História Natural e Física Experimental (CUNHA, 1986, p. 58).

É no seminário de Olinda, fundado por Azeredo Coutinho no último período colonial, que as idéias enciclopedistas que embasaram a reforma pombalina repercutiram na Colônia. Surge aí, uma instituição escolar que determina “uma inflexão brusca e transitória para o espírito moderno, marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772” (AZEVEDO, 1963, p. 548-549). Tendo estudado na Universidade de Coimbra reformada por Pombal, Azeredo Coutinho se tornou um dos divulgadores, no Brasil, da nova visão pedagógica e de mundo inspirada em John Locke e no **Verdadeiro método de estudar**, de Verney. É aqui, onde estudavam os futuros sacerdotes e parte da elite brasileira, que a pedagogia, a filosofia e as ciências modernas ganham espaço e desabrocham para o progresso na colônia de mentalidade escravocrata, ainda atrasada do ponto de vista econômico, cultural, político e social.

No seminário, antes de estudarem filosofia, estudavam gramática latina e portuguesa, retórica e, posterior à filosofia, estudava-se geometria e teologia. No curso de Filosofia, que tinha cerca de dois anos, estudava-se “a Lógica, a Metafísica, a Ética e parte da Física Experimental (compreendendo a mecânica, a hidrostática e os princípios das máquinas)” (CUNHA, 1986, p. 63).

Entre as reformas de Pombal, a que teve maior repercussão foi a Reforma Universitária de Coimbra, realizada em 1772. Ela visou adequar a instituição universitária às necessidades de desenvolvimento econômico e industrial de Portugal. Para isso, ela, por um lado, se apóia nas ciências e na filosofia moderna e, por outro lado, rechaça a filosofia aristotélico-tomista e os fins religiosos que, antes da reforma, eram hegemônicos no ensino controlado pelos jesuítas. Assim, a educação universitária passa a ser, também, atribuição própria do poder real, atendendo aos interesses não apenas religiosos, mas, principalmente, da sociedade civil. Neste sentido, fundamentado numa filosofia moderna, no empirismo de Locke e na física de Newton, combate-se a

tradição escolástica, libertam-se “o ensino e a cultura da autoridade e do aristotelismo medieval” (COSTA, 1967, p.57) e mudam-se os fins e os objetivos do ensino superior português.

Entre as concepções de mundo construídas com base na filosofia iluminista, pode-se dizer que prevaleceu, nas reformas pombalinas da instrução pública, “o ponto de vista dos ecléticos e inovadores, quer seja no setor dos estudos menores, (...) quer seja ainda nos estudos maiores” (CARVALHO, 1978, p. 51), como nos cursos de Filosofia. Estes cursos, de acordo com os estatutos da Universidade de Coimbra, passaram a abranger conteúdos como as ciências físicas e naturais, uma lógica eclética renovada pelas luzes, que não se reduzisse à arte da disputa, ao formalismo, mas que adequasse razão e experiência no caminho da verdade, que abrangesse as questões de método, da hermenêutica e da crítica criteriosa, de acordo com as exigências práticas de uma nova política para a sociedade portuguesa. O programa pedagógico pombalino está diretamente ligado a uma nova concepção filosófica, política e histórica que permitiu estabelecer novos rumos para a Universidade de Coimbra e todo o ensino superior português.

Com a Reforma de 1772, a Universidade de Coimbra, de um lado, condenou o aristotelismo escolástico defendido pelos jesuítas e, de outro, passou a abarcar, além dos cursos superiores de medicina, de jurisprudência, de teologia, a filosofia não apenas como matéria propedêutica a estes cursos, mas como um curso de nível superior e com novo programa diferente do escolástico, adquirindo, com a incorporação da física de Newton, um novo sentido. Seguindo esse rumo, a Faculdade de Filosofia e seu Curso, que tinha a duração de quatro anos, se constituía das seguintes cadeiras: Filosofia Racional e Moral (lógica, metafísica e ética); História Natural; Física Experimental e Química Teórica e Prática. Sob a orientação de Pombal, foi adotado, para a cadeira de Lógica, Metafísica e Ética, o Compêndio de Antônio Genovese, no qual prevalecia um ecletismo moderado, passando os estudos filosóficos por uma profunda transformação. Com o ecletismo, buscou-se eliminar as diferenças e os conflitos de princípios e conseqüências no pensamento filosófico do século XVIII e na ideologia absolutista do gabinete de D. José I. Essa mudança era resultado da luta contra o escolasticismo aristotélico-tomista e a necessidade de vincular a teoria filosófica à prática científica, à vida social e política portuguesa em seus novos tempos.

Nesse processo da Reforma da Universidade de Coimbra, Pombal esforça-se por modernizar e adequar o ensino superior às novas necessidades social, econômica, política e cultural encontradas pela sociedade civil portuguesa, principalmente para que Portugal tivesse melhores condições de progredir e competir com as nações mais desenvolvidas da Europa. Este processo de reformas, que culminou na universidade, foi uma tentativa política de instrumentalizar a educação para atingir os fins políticos e econômicos da Coroa portuguesa e da nova classe social em ascensão. Considerando esses fins políticos é que a Mesa Censória prescrevia alguns filósofos como Spinoza, Hobbes, Voltaire, Diderot e outros que defendiam idéias de liberdade e poderiam por em questão o despotismo e o absolutismo iluminado da monarquia portuguesa e do próprio Marquês.

Com a morte de D. José I em 1788, iniciou-se o que se chama de Viradeira de D. Maria I. A partir daí, arrefeceu-se a o espírito renovador defendido por Verney, mas as obras de Antônio Genovesi prevaleceram no campo educacional. Dessa trajetória política de Pombal, permaneceu o novo espírito científico e filosófico na Universidade de Coimbra. Entretanto, “nenhuma instituição de ensino superior criou o governo português no Brasil, à semelhança do Real Colégio dos Nobres (...) ou nos moldes das faculdades novas ou antigas, de Coimbra” (AZEVEDO, 1963, p.546), restando como única alternativa à elite brasileira, fazer curso superior e bacharelar-se na Metrópole, chegando “os naturais do Brasil graduados durante o (..) período (1775-1821) em Coimbra (...) exatamente 720” (HOLANDA, 2004, p.119). O que se aproveitou foi que muitos brasileiros formados nessa instituição educacional retornaram ao país com uma nova visão científica e filosófica, com traços modernos que levariam “a uma revisão da escolástica às últimas conseqüências” (PAIM, 1967, p. 47). Nesse processo, a cultura científica e filosófica moderna chega ao Brasil, através de suas elites cultas, graças à obra realizada pelo Marquês de Pombal na Universidade de Coimbra. Quanto ao pensamento filosófico brasileiro, este desabrocha numa perspectiva de um ecletismo esclarecido.

2.3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL IMPERIAL: A marca do ecletismo.

Nos séculos XVIII e XIX, o quadro econômico, político e social mundial sofrera uma grande transformação, formando um novo equilíbrio entre duas novas “grandes” nações, isto é, Inglaterra e França. A monarquia portuguesa mantém ainda suas principais colônias, mas entra num processo de decadência de sua brilhante fase de domínios coloniais que prevaleceu entre os séculos XV e XVI. As duas novas potências capitalistas e rivais lutam para conquistarem e manterem a hegemonia na Europa e no mundo. Entram em crise o capitalismo comercial, o pacto colonial que garantia às metrópoles o monopólio exclusivo do comércio das colônias em prejuízo dos demais países, e, conseqüentemente, as monarquias ibéricas. Ganha ascensão o capitalismo industrial, sob a liderança da França e da Inglaterra, que passam a ter o domínio da economia européia. Esta nova fase capitalista, com fábricas manufatureiras e com trabalhadores assalariados que “obedecem” aos interesses de um patrão, passa a produzir mais mercadorias que, por um lado, precisam de um mercado consumidor livre, para poder expandir, e, por outro, propiciam maiores lucros aos industriais que exploram a mão-de-obra barata. Por conseqüência, “o progresso do capitalismo industrial na segunda metade do séc. XVIII voltar-se-á assim contra todos os monopólios” (PRADO JR, 1988, p. 124) para poder se desenvolver.

Neste contexto, a Portugal, ainda na fase do capitalismo comercial e com poucas indústrias, dependente economicamente e aliada política da Inglaterra, restava, diante do conflito com os interesses imperialistas franceses e da ameaça de Napoleão Bonaparte de invadir a Nação, pedir proteção à Inglaterra e transferir a sede administrativa do Reino para o Brasil. Assim, junto com o príncipe João, regente no impedimento de Maria I, desembarcou na Colônia, em janeiro de 1808, toda a corte portuguesa. Com isso, a colônia passa à condição de Reino Unido, e extingue-se, na prática, o regime colonial português no Brasil, passando o reino a ter uma estrutura política e administrativa condizente com a de um Estado, abalando a estrutura colonial brasileira. Dois anos após, com a morte de Maria I, o príncipe é aclamado Rei e passa a se chamar D. João VI.

Com a vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, “o que a colônia não obtivera em três séculos, obteria em uma década” (COSTA, 1967, p. 53). Mais precisamente, D. João VI tomou e implementou medidas políticas, econômicas e culturais que mudaram o panorama do Brasil. Entre essas medidas, podemos citar: a abertura dos portos as nações amigas, favorecendo a livre importação e exportação direta de produtos entre o Brasil e a Inglaterra, acabando com o monopólio comercial português e levando o país a uma dependência político-econômica da Inglaterra; a proibição da inquisição no Brasil; a concessão de vantagens alfandegárias às manufaturas inglesas; a criação de toda uma estrutura e um aparato militar do Estado para promover o expansionismo português e, também, para a manutenção da ordem interna, inclusive, de uma fábrica de pólvora no Rio de Janeiro; a abertura de estradas; a ampliação e estruturação dos órgãos necessários à administração estatal do país; a construção de usinas metalúrgicas em São Paulo e em Minas Gerais; a criação do Banco do Brasil em 1809, do laboratório químico no Rio de Janeiro, dos jardins botânicos, de uma Biblioteca Pública Nacional em 1810, de um museu, de um teatro e da Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal publicado no Brasil. Desse modo, D. João “procurou fomentar a economia, a agricultura e a indústria” (CUNHA, 1986, p.74), influenciando diretamente nos rumos da sociedade e da cultura brasileira entre 1808 e 1820. Neste último ano, por exigências do parlamento português, ele volta a Portugal deixando seu filho Pedro no comando do país.

Em 1822, é proclamada a independência política do Brasil em relação a Portugal, tendo Pedro I como o primeiro imperador. Esse fato político, de criação do Estado brasileiro, não alterou as estruturas de classe do país, e acabou mantendo os mesmos privilégios para os setores que tradicionalmente comandavam a política durante a Colônia. Como nos lembra COSTA:

Na ausência de participação do povo nesse movimento, a classe que assumiu o poder foi ainda a dos ricos proprietários de terras e de engenhos, a herdeira dos letrados do século XVII. São essas classes superiores, constituídas de bacharéis eruditos e de ricos proprietários de engenho que conduzirão o Brasil na fase imperial (COSTA, 1967, p. 65).

Com a emergência do Estado Nacional, em 1808, e a carência de profissionais capacitados para a burocracia do Estado, para as funções militares e para outras

profissões liberais necessárias ao funcionamento da sociedade, também houve muitas transformações nos rumos da educação escolar e da cultura em geral, e, em particular, da filosofia neste país. Neste sentido, foram reestruturados, ampliados e criados cursos de ensino superior no Brasil, de acordo com as novas exigências da realidade. Sob a orientação do conselheiro Silvestre Pinheiro Ferreira, D. João fundou e destinou recursos à Escola de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro; à Academia de Belas Artes com artistas franceses; à Academia de Cadetes da Marinha; à Academia de Guerra, que formam engenheiros naval, militar e civil nos seus Cursos de Matemática e outros; à Imprensa Régia. Do desmembramento das academias militares, surgem a Escola Militar, a Escola Naval e a Escola de Engenharia com os seus respectivos cursos.

Além dos cursos superiores já citados, os cursos de Ciências Jurídicas criados em São Paulo, no convento de São Francisco e em Olinda, no mosteiro de São Bento, criados já durante a fase imperial brasileira, formavam profissionais que se tornaram os quadros para a administração e para a política do país. Foram nesses cursos que afloraram e foram cultivadas a Literatura e a Filosofia, claramente influenciada, pela importação da cultura europeia, particularmente da França a partir do séc. XVIII. Cabe assinalar que “quase toda a obra escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado de utilidade prática e imediata, pode-se dizer que foi a ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial” (AZEVEDO, 1963, p.563), e a busca de um ensino superior exclusivamente profissional.

Até a Constituição, no que diz respeito à educação popular, primária, o ensino se dava na forma de aulas avulsas, semelhantes às aulas régias. Foi com o Império no Brasil e com os liberais, sob a influência dos ideais da Revolução Francesa, que se anunciou uma nova política educacional para o país, envolvendo os ensinos primários e secundários. Apesar de a instrução primária gratuita para todos os cidadãos ser aprovada na constituição de 1823 e na lei de outubro de 1827, é importante ressaltar que, por vários motivos econômicos, políticos, técnicos, etc., ela acabou fracassando no país durante este período.

Quanto ao ensino secundário, prevalecem a idéia e a prática de que este nível de ensino deve preparar o aluno para ser aprovado nos exames que dariam acesso ao ensino superior. Este modo de encarar o ensino marcou, e ainda marca, o nosso ensino

secundário, deixando-o, portanto, de oferecer uma formação mais ampla ao estudante. Além disso, tanto este nível de ensino quanto o primário tiveram a marca da descentralização, mas seguiam os conteúdos exigidos nos exames preparados pelo poder central.

Para este fim, foram criados, a partir de 1835, os liceus nas províncias. Na Corte, baseando-se nos colégios franceses, instituiu-se, em dezembro de 1837, o Colégio Pedro II que foi utilizado como escola-modelo para as demais instituições educacionais brasileiras, privadas ou públicas, existentes nas províncias. Aos bacharéis em letras deste colégio era dado o privilégio de ingressarem nos cursos superiores existentes no Império sem prestarem novos exames. Entretanto, é com a reforma do ensino primário e secundário efetuada por Couto Ferraz em 1854, que os poderes públicos, provincial e central, passaram a ter o controle sobre este ensino.

Durante a fase imperial brasileira, o ensino privado primário e secundário, movido pela concorrência, expandiu-se e trouxe novas teorias e práticas pedagógicas à educação formal brasileira. Como destaque, pode-se citar a influência do Mackenzie College na criação da escola americana em 1870 e, em 1880, em São Paulo.

A vida intelectual e profissional da nação, neste período imperial, foi preparada basicamente pelos cursos que formaram médicos, engenheiros e bacharéis que passaram a compor a elite cultural e política da nação. As formações especializadas prevaleceram sobre as idéias de unidade e universalidade do ensino e, também, de uma instituição universitária que fornecesse uma cultura e uma formação mais geral. Essa organização educacional que durou cerca de um século não visava reduzir a distância intelectual e econômica entre a camada social pobre e as elites do país. Nas palavras de Azevedo a educação:

“não era mais do que uma das expressões do estado flutuante e molecular da sociedade, que resultou do caráter fragmentário de nossa formação social e das divergências fundamentais de interesses e de idéias, ligadas às diferenças de nível cultural e econômico das províncias, como das classes sociais” (AZEVEDO, 1963, p.567).

O colégio Pedro II foi a única instituição oficial de ensino secundário em que os estudantes, futuros bacharéis em Letras, tinham um estudo de cultura básica mais geral que atendesse a necessidade das elites dirigentes . Entretanto, mesmo sendo um colégio

de humanidades, não se equiparava a uma Faculdade de Letras onde se poderia ter um estudo desinteressado. Desse modo, numa sociedade escravocrata, organizada sob uma economia de base agrícola, latifundiária e patriarcal, as instituições escolares menosprezavam as atividades manuais e mecânicas, estimulavam o ócio e o parasitismo das futuras elites dirigentes do país, defendendo e divulgando uma cultura para privilegiados, geralmente estudantes provindos do patriarcado rural ou da pequena burguesia que buscava ascensão às camadas superiores. Com essa cultura, com os seus títulos e anéis de bacharéis e de doutores que recebiam pelo acesso a ela, a classe dirigente buscava distinguir-se, de modo extremamente acentuado, do restante da população do país, geralmente analfabeta, formada, em grande parte, pelos povos primitivos e pela grande massa de escravos.

Num ensino superior de caráter exclusivamente profissional, enciclopédico, faltaram instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos, que desenvolvessem o espírito crítico, a experiência, e que aprofundassem a pesquisa científica numa visão moderna de ciência. Apesar disso, o ensino superior brasileiro, nesse período, contribuiu para elevar o nível intelectual e cultural do Brasil, além de funcionar como fator de mobilidade social de brancos e mestiços que, como profissionais liberais, como funcionários do Estado ou como políticos, ocupam destacadas funções no meio urbano brasileiro. Por outro lado, essa elite, distanciada das massas, não estava preparada o suficiente para resolver os enormes problemas do país.

Nessa fase imperial do País, as elites dirigentes aprofundam a política de conciliação entre os diversos interesses dos grupos e classes dirigentes, tais como dos grandes latifundiários que não abriam mão da exploração do trabalho escravo; da Igreja católica que queria manter os seus dogmas, rituais e privilégios e da pequena burguesia que começa a surgir nas cidades. As idéias progressistas difundidas pela Revolução Francesa, pelos enciclopedistas, e o liberalismo econômico que chegou ao Brasil, procuraram, ao sabor das elites, ajustar-se pragmaticamente à nossa realidade, adotando, do ponto de vista político, ideológico e filosófico a conciliação, harmonizando o velho e o novo, de modo que evitasse uma descontinuidade e equilibrasse os conflitos existentes na estrutura econômica e social do Brasil. Do ponto de vista político, tivemos durante a Regência e em todo o segundo Império, uma política que evitasse a acirramento do conflito entre os conservadores e liberais que comandavam a política nacional. E do

ponto de vista do “debate” filosófico, tentou-se harmonizar o liberalismo com o conservadorismo das elites, desenvolvendo e defendendo uma filosofia eclética.

Culturalmente, a época dos meados do século XIX, na Europa e no Brasil, era influenciada e dominada pelo ecletismo do pensador francês Victor Cousin. Este modo de pensar, ver e analisar a realidade teve grande penetração entre os intelectuais e políticos brasileiros, principalmente pelo seu lirismo, seu verbalismo e pela sua superficialidade. Dentre os jovens intelectuais podemos citar Mont’Alverne, Gonçalves de Magalhães, Ferreira França, Antonio Pedro de Figueiredo e Moraes e Vale, Geruzer. De acordo com VITA esses pensadores:

Inspirados em maior ou em menor grau em Victor Cousin, que pretendia conciliar, num sistema pouco definido, o que julgava verdadeiro em todos os sistemas, considerados como manifestações parciais de uma verdade única e mais ampla. Neste sentido, é o Ecletismo uma reunião de teses conciliáveis tomadas de diferentes sistemas de Filosofia, e que são justapostas, deixando de lado, pura e simplesmente, as partes não conciliáveis destes sistemas (VITA, 1969, p. 61).

Assim, o ecletismo busca, nas idéias e sistemas dos grandes filósofos o que cada um teria de verdadeiro, de bom e construir, com isso, novas idéias e novas sínteses que fossem mais adequadas à realidade. No Brasil, este “espírito” eclético espalhou-se pela cultura nacional de tal modo que até o colégio Pedro II organizou seu programa inspirado na filosofia de Cousin. Desse modo, pode-se afirmar que entre 1840 e 1880 o ecletismo foi a filosofia oficial e hegemônica no país.

Dentre as visões e análises ecléticas, temos aquelas que se consideram autênticas, como o espiritualismo eclético de Cousin e aquelas ditas pejorativas, que aparentam ser um mero sincretismo. Para alguns pensadores, essa diferença faz com que nem todo ecletismo seja pejorativo. Neste sentido vai a análise de VITA que nos lembra que o significado da palavra ecletismo vai além do seu sentido geral.

Contudo, se em sentido geral eclética é toda reunião de elementos doutrinários alheios num conjunto, cabe distinguir entre a mera seleção de doutrinas que atende apenas à sua possível conciliação e conseqüentes preferências subjetivas, e a seleção produzida por um princípio superior, que dá a cada um dos elementos conciliados um novo sentido. A primeira acepção é pejorativa, reunião que é sem nova elaboração, reservando-se para este tipo de conciliação sem método e sem crítica o termo Sincretismo, definido por Frank – outro sequaz de Cousin – como ‘conciliação mais ou menos forçada de doutrinas totalmente diferentes’, pois a posição sincrética não é uma integração, mas um mero agregado ou justaposição. Já na segunda acepção, nada tem

de pejorativo e traduz o fato de que toda nova filosofia, em última instância, é eclética, englobando em seu seio os aspectos de doutrinas alheias aparentemente incompatíveis com ela (VITA, 1969, págs. 62-63).

Contra a aceitação ou negação de uma escola em sua totalidade e, também, contra o sincretismo cego da escola de Alexandria, que forçadamente tenta unir idéias de sistemas contrários, Cousin propõe um ecletismo ilustrado. Essa sua proposta toma um princípio como critério de verdade e, a partir daí, julga as demais escolas, apropria-se do que considera verdadeiro e refuta o que pensa ser falso. Desse modo, através da conciliação, o ecletismo ganha em extensão, perde em profundidade e acaba analisando e incorporando idéias como se estas estivessem descontextualizadas, não considerando as suas raízes e vínculos com a história concreta das sociedades humanas. Entretanto, esta corrente predomina na América latina, inclusive no Brasil.

No Império brasileiro de D. Pedro II, que implantou claramente uma política de conciliação, criando inclusive o Gabinete da Conciliação sob o governo do Marquês de Paraná, a filosofia eclética teve grande penetração. Segundo Sílvio Romero, citado por VITA, o ensino de Filosofia seguiu este caminho eclético por sua natureza conciliadora e pela sua superficialidade. Ele afirma que no Brasil:

O ensino filosófico era um amálgama de Storckenau e Genuiense, esses nomes desconhecidos na história do ensino público dos povos cultos... Uns restos estropiados de Locke e Condillac, reduzidos a figuras mínimas pelos discípulos e comentadores, e algumas laudas enganadoras, brilhantes pelo estilo e frágeis pela análise, de Laromiguière, tal o seu conteúdo. _ Tudo isto decorado, não para perscrutar o enigma do homem e do universo: sim para limar a argúcia e secundar a loquela. Depois mais alguma vulgarização das obras de Maine de Biran (...) e de Victor Cousin (...). a esta fase pertencem Mont'Alverne e os seus continuadores: Eduardo França e Domingos Magalhães (VITA, 1969, p.64).

O frade Francisco de Mont'Alverne e seus discípulos primavam mais pela oratória, pela teatralidade do que pela profundidade de suas idéias, que iam desde Locke, Condillac até os ecléticos espiritualistas franceses, acrescidas, ainda, do uso de constantes citações clássicas. Um de seus seguidores, o médico Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882), considerado o introdutor do Romantismo no Brasil, espiritualista e católico, com um estilo empolado e oratório, procurou conciliar com maior ou menor coerência a escola escocesa, o ecletismo francês e o ontologismo italiano. Ele defendeu a fusão de sistemas opostos como o sensualismo e o

espiritualismo em uma só doutrina, fazendo longos comentários para defender um espiritualismo em que mistura ontologismo e o idealismo. Além disso, atuou politicamente e até chegou a reger, em 1841, a cadeira de Filosofia no Colégio Pedro II.

Essa tendência filosófica fez sucesso, inclusive no Brasil, porque defendia uma posição conciliadora entre todos os sistemas filosóficos. Politicamente, defendia um governo que atendesse a todos os elementos da sociedade, vindo ao encontro da posição dos Moderados e contrária a uma tomada de posição revolucionária. “Condizia essa doutrina com os ideais monárquico-constitucionais da jovem aristocracia sul-americana (..), jovem nobreza formada por proprietários rurais conservadores (COSTA, 1967, p.75). É graças ao apoio dos conservadores e das misérias da sociedade escravocrata e injusta que a monarquia se manteve no poder, seja durante o período regencial, seja durante a época de Pedro II. Mesmo entre 1850 e 1870, com o avanço da burguesia e com uma monarquia burguesa se aperfeiçoando no Brasil imperial, é o ecletismo, com sua proposta conciliadora, que acompanha este processo político-econômico da nação.

Outro pensador, talvez o mais significativo dos ecléticos brasileiros, é o pernambucano e mulato Antônio Pedro de Figueiredo (1814-1859), também conhecido como Cousin Fusco. Ele traduziu Victor Cousin para o português, estudou os nossos problemas sociais, políticos e se identificava com o socialismo romântico de sua época, encarnando o espírito da “Revolução Praieira” de 1848. Envolvido nos anseios sociais de seu tempo, mas profundamente otimista, misturou em seu ecletismo, divulgado na sua revista O Progresso, as influências das doutrinas dos socialistas utópicos Fourier, Owen, Saint-Simon, adaptando-as às reais condições do país. Deste modo, ele estudou a atividade humana.

*De acordo com Cousin Fusco, o fato de que a atividade humana tenha como objetivo a conquista do prazer (satisfação de um desejo) envolve certas condições: 1ª) que exista o objeto desejado; 2ª) que esteja ao alcance do indivíduo que o deseja; 3ª) que seja empregado com vistas ao prazer. A primeira condição é o que a economia política denomina **riquezas**; a segunda, **distribuição**; e a terceira, **consumo**. Se as riquezas existissem naturalmente, na proporção do desejo, e se sempre estivessem ao seu alcance, toda a questão resumir-se-ia no consumo. Como ocorre a insuficiência das riquezas naturais, surge o fenômeno da **produção**. A primeira tensão com que se defronta é a que se forma entre **trabalho** e a **matéria do trabalho**. O desenvolvimento dessa idéia leva-o a defrontar-se de pronto com a luta entre os homens. Mas, logo a seguir, Antonio Pedro de Figueiredo encaminha o seu pensamento para a descoberta do equilíbrio, condição do progresso (VITA, 1969, p.70).*

Assim, ele critica os dogmas, defende o progresso constante da humanidade, o livre pensamento e a evidência da razão na compreensão da obra humana em seu conjunto e, particularmente, na solução dos problemas concretos da realidade brasileira. Para ele, é no progresso que a polaridade, que as tensões universais se equilibram.

Devido às circunstâncias políticas, tanto no Brasil como em outros países, o ecletismo se desenvolveu e assumiu uma variedade de matizes, em sua maioria de vertentes espiritualistas, fundindo e conciliando, normalmente sem método e sem crítica, idéias de sistemas e doutrinas opostas. Pode-se dizer com Clóvis Beviláqua, citado por COSTA, que no Brasil o ecletismo foi a “filosofia que mais extensas e mais profundas raízes encontrou na alma brasileira” (COSTA, 1969, p.80), mantendo uma grande influência nos rumos da nação até o final do século XIX, inclusive empolgando a grande maioria dos professores do país. Assim, é importante lembrar que, condizente com os ideais monárquicos, a filosofia de tendência eclética, espiritualista e católica foi adotada pela monarquia, se adaptou à realidade da nação e conquistou a simpatia de grande número de intelectuais e políticos brasileiros.

2.4. POSITIVISMO: Filosofia e ensino no Brasil

O positivismo, enquanto doutrina e escola criada por Augusto Comte (1798-1857), se estrutura num momento histórico em que a Europa passava por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Com a Revolução Francesa, a burguesia, auxiliada pelas classes populares, tomou o poder político, acabou com os privilégios da nobreza e do clero, buscando consolidar-se no poder. Trata-se, agora, de assegurar o predomínio político e social da burguesia sobre as demais classes sociais, inclusive sobre as camadas sociais que a auxiliaram na tomada do poder, e manter o seu “status quo”. Para isso, era preciso criar uma ideologia que justificasse a nova estrutura de classe vigente na sociedade, dando a ela respaldo moral para manter sua dominação sobre a grande massa de trabalhadores e aumentar cada vez mais o seu capital através da extração da mais valia.

É a partir deste contexto que Comte elabora a sua teoria e a sua escola, dando a ela um ar de ciência para reformar a sociedade, criar uma nova religião e validar os

projetos da nova classe que está no poder. Assim, ele critica a metafísica e a religião que deram respaldo às antigas classes dominantes e, também critica a idéia de revolução porque, neste novo momento histórico, interessa manter e “petrificar” a estrutura social que garante os seus privilégios de classe. Torna-se necessário um novo poder religioso fundamentado na ciência empírica, positiva. Uma ciência exata que garantiria a ordem, a paz e o progresso da humanidade.

Influenciado pela teoria da evolução de Darwin, Comte aplica os seus princípios ao mundo moral, social e histórico, deixando a marca do evolucionismo em sua filosofia positiva. Como uma doutrina orgânica, tanto prática como teoricamente, é no **Curso de filosofia positiva** (1831-1842) de caráter mais filosófico científico e no **Sistema de política positiva** (1851-1854) de conotação político-religiosa que a sua escola se estrutura. De todo modo, “o problema do método, da classificação das ciências e da subordinação de todos os problemas àquele do homem em sociedade, constituíram a problemática comteana” (VITA, 1968, p.133), que tinha a reforma social e política como principal meta, e não a constituição de uma nova ciência ou de uma filosofia diferente. É para atingir a sua principal meta que Comte concebe a filosofia e a ciência sob novas bases, defendendo um novo método de conhecimento.

Epistemologicamente, o positivo é, para ele, fundamentado na observação sistemática da realidade natural ou social que constitui a “única base possível dos acontecimentos realmente acessíveis” (COMTE, 1973, p.16), o que permite verificar nos fenômenos não um simples amontoado de fatos, mas a invariabilidade das leis naturais da realidade estudada. Desse modo, Comte defende que somente pela observação científica é possível provar a universalidade de uma dada lei científica. Com isso ele destrói a metafísica, a abstração, a teologia e, num espírito positivo, postula um conhecimento geral da natureza e do homem, fruto da sistematização científica e lógica. Substitui a busca das causas, do quê, do porquê e do para quê pelo como, isto é, pela pesquisa dos fatos e das relações permanentes entre eles, determinando as leis através da ciência positiva. O espírito positivo de crença na ciência passa a ser um novo dogma, uma nova religião da humanidade.

Pode-se afirmar que o sistema positivista se fundamenta nos princípios da lei dos três estados, na classificação das ciências e na religião da humanidade.

Em sua filosofia da história, Augusto Comte diz que a humanidade passou por três estados sucessivos, que correspondem a atitudes assumidas pela humanidade em seus períodos históricos fundamentais: o primeiro estado é o teológico, em que o homem explica os fenômenos por meio de ação de seres sobrenaturais cujas fases são o fetichismo, o politeísmo e o monoteísmo. O segundo estado é o metafísico em que tudo se explica com base em idéias abstratas, em princípios racionais que trazem consigo uma ausência da ordem, uma tendência à anarquia; portanto, é negativo. Por fim, o terceiro estado é o positivo ou real: aquele em que a investigação, através da observação dos fatos, do dado real, descobre suas relações e revela as leis. “É aquele em que o espírito renuncia a procurar os fins últimos e a responder os porquês. Já não é a velha noção de causa que predomina, mas a noção de lei” (BERGO, 1979, p.34). É a superação da fase crítica do segundo estado. Socialmente, o poder espiritual passa para o controle dos sábios, e o poder temporal passa às mãos dos industriais. Dessa forma, o positivismo defende mais do que uma nova forma de organização da ciência, mas, também, postulava a ordem de um estado total e hierárquico que tomasse “o amor como princípio, a ordem como base, o progresso como fim” (COMTE, 1973, p. 130), de acordo com os interesses da burguesia industrial.

Defendendo uma sociedade extremamente rígida e hierarquizada, COMTE (1972, p.108) subdivide a elite da sociedade em três classes: a classe dos cientistas, “para determinar o plano do novo sistema”; a classe dos artistas, “para provocar a adoção universal desse plano” e a classe dos industriais, “para pôr o sistema em atividade imediata, pelo estabelecimento das instituições práticas necessárias”. Cabe a essas classes conduzir a sociedade através do poder espiritual dos cientistas e pelo poder temporal dos industriais. Ao operário cabe apenas o trabalho obediente e ordeiro. Essa doutrina dos três estados e a sua visão política “constituem uma tentativa conseqüente de atribuir ao processo histórico rigidez análoga à que a ciência do século XIX supunha existir no âmbito da natureza” (PAIM, 1967, p.187).

Na classificação das ciências, mostra que o saber humano vai numa lógica das ciências mais abstratas (matemáticas, astronomia), para as ciências mais concretas e complexas (física, química, biologia e por fim a sociologia). A sociologia, concebida como uma física social, completa a filosofia positiva elaborando uma teoria racional que

compreenda e explique o conjunto das leis fundamentais próprias aos fenômenos humanos.

A Religião da Humanidade, onde a humanidade, denominada como o Grande-Ser toma o lugar de Deus, acabou penetrando nos rumos da ortodoxia positivista brasileira, cultuando os grandes homens, os mortos ilustres, pregando uma moral social altruísta e exigindo do homem o viver para o próximo. Deste modo, a religião positiva, tendo como seu clero os filósofos-sociólogos, institui a anterioridade moral que se impõe a todos os membros da sociedade e os leva do egoísmo ao altruísmo. Desse modo, estabelece deveres e subordina a política à moral. Uma moral que, como parte da sociologia, possui uma fundamentação científica.

A partir da segunda metade do século XIX, a história da sociedade brasileira sofre uma grande transformação. Com a abolição do tráfico negreiro, com a inauguração da primeira estrada de ferro, com a construção das primeiras linhas telegráficas, com o incremento das atividades inglesas, surgem e crescem novas iniciativas comerciais, financeiras e industriais no país. O Brasil, já no ano de 1860, apesar de manter o conservadorismo político do império, avança rumo ao progresso econômico num sentido moderno e, também, em sintonia com o capitalismo contemporâneo. Em uma nova conjuntura internacional, a agricultura, com seus respectivos produtos como o algodão, a cana-de-açúcar e tabaco, enquanto principal atividade produtiva do país, entra em decadência nas regiões norte e nordeste. Em contrapartida, com a imigração de mão de obra européia e com o povoamento de terras férteis ainda inexploradas, com clima ameno, a economia ganha novo impulso nas regiões sul e sudeste através do desenvolvimento das lavouras de café.

Este produto ganha importância nos mercados internacionais, alavanca as exportações brasileiras através dos portos do Rio de Janeiro e de Santos, a criação de estradas e se torna a principal fonte de riqueza do Brasil naquele momento. Neste período, “os fazendeiros de café se tornam a elite social brasileira” (PRADO JR, 1988, p.167), seus interesses impulsionam a economia, influenciam nos rumos da organização social e São Paulo lidera o cenário político do Brasil. No entanto, o sistema econômico continua a ser baseado na grande propriedade rural, monocultural, de exportação, trabalhada por escravos até a decadência e a abolição da escravidão em maio de 1888.

Com o fim legal do trabalho servil, a lavoura e as indústrias manufatureiras passam a empregar, em larga escala, a mão de obra de imigrantes europeus.

Enquanto o país se desenvolvia economicamente, novas idéias começam a conquistar espaço entre a intelectualidade brasileira, nos setores médios da sociedade urbana, entre os oficiais das forças armadas e passaram a influir nos rumos políticos e educacionais da Nação. No século XIX e no início do século XX, o país foi marcado pelo pensamento de Augusto Comte. A partir de 1870, essas novas idéias, que já ocupavam espaço no pensamento europeu durante o século XIX, tais como o positivismo contista, o evolucionismo de Darwin e de Spencer, o intelectualismo de Taine e de Renan passam a fazer parte da vida nacional. Pode-se dizer que:

Os paulistas da florescente sociedade cafeeira e os filosofantes da escola de direito do Norte abririam, no último quartel do século XIX, mais largas perspectivas à inteligência nacional. Os primeiros pela sua iniciativa econômica; os segundos, pela agitação de idéias novas de que foi centro o Recife daquela época (COSTA, 1967, p. 116).

É na Escola de Recife que surgem novas idéias, críticas, sobre filosofia e literatura na cultura nacional, instaurando-se uma fase pós-romântica. É na faculdade de direito, entre juristas e advogados, e na imprensa que as novas idéias vindas da Europa ganham espaço e se difundem. Aparecem, aí, fortes críticas ao trabalho servil, à monarquia e faz-se uma vigorosa defesa dos ideais republicanos. Desse modo, dá-se uma formidável renovação no pensamento nacional, tendo Pernambuco um papel de destaque.

Os representantes do pensamento moderno no Brasil eram, também, representantes e herdeiros de uma nova modalidade de burguesia constituída por comerciantes e burocratas que surgiram nas cidades. Esses novos burgueses ingressaram nas faculdades de direito do país, nas escolas técnicas Central e Militar, constituídas principalmente por engenheiros, médicos e militares, se inspiraram nos princípios de Augusto Comte, lutaram contra o regime monárquico e ajudaram na implantação da República no Brasil.

É dessa nova burguesia e seus intelectuais, muitos desiludidos com a filosofia eclética espiritualista ensinada nas escolas, distante das ciências positivas, pois faltavam “instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em

que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos” (AZEVEDO, 1963, p.580), que desabrochou o movimento positivista no País.

É nesse quadro econômico e político que o positivismo surgiu e ganhou inúmeros adeptos entre a intelectualidade brasileira, conquistando, de forma dominante, a mentalidade de boa parte dos nossos políticos atuantes. Portanto, “é ao estudo atento da influência do positivismo que se deve recorrer, quando se pretende compreender o sentido de nossa meditação filosófica contemporânea” (PAIM, 1966, p.550). Isto é importante porque a mentalidade positivista ainda está presente na contemporaneidade das idéias filosóficas encontradas no Brasil e, também, no campo científico, político e social.

É a partir de 1837 que os brasileiros que estudavam na escola Politécnica, em Paris, entraram em contato com os cursos de Augusto Comte. Mas é com o matemático e militar Benjamin Constant, representante da pequena burguesia brasileira, que o positivismo ganha um grande propagador e chega a influenciar o movimento republicano e a própria proclamação da república.

O iniciador do positivismo no Brasil foi o Dr. Luís Pereira Barreto, que publica em 1874 o primeiro volume da obra **As Três Filosofias**. Assumindo as doutrinas de Augusto Comte, ele inaugura a tendência positivista no Brasil, critica a teologia, a decadente influência da igreja e propõe uma luta religiosa para libertar a nação e o seu ensino da secular teologia católica. Apesar de não ser original, Pereira Barreto queria “encontrar, nas novas doutrinas que a filosofia moderna lhe apresentava, uma diretriz nova para a vida política nacional” (COSTA, 1967, p. 136). Apesar de estudar na Europa, ele demonstra sempre, em seus escritos, uma preocupação com os rumos do Brasil. E lhe chamavam muito a atenção os problemas relativos à educação. Para ele, era necessária uma reforma radical do ensino oficial, libertando-o da igreja, dando-lhe uma nova orientação e utilizando-o na educação das massas para, com isso, transformar o país. Aponta o ensino corporativo ministrado pela igreja católica e pela academia como os responsáveis pela corrupção dos nossos costumes. Entretanto engana-se, pois o ensino “apenas reflete os defeitos e fraquezas das nossas condições sociais, políticas e econômicas”(COSTA, 1967, p. 137).

Não se trata, para Pereira Barreto, de um mero jogo de idéias que repita as doutrinas puras, mas de uma reforma prática que apresente a doutrina positiva como um

novo guia para a inteligência de seu tempo, renovando a nossa cultura, libertando-a da tutela eclesiástica e propondo a supressão da teologia.

Como se vê, a filosofia positivista e sua escola não surgem espontaneamente, mas como parte dos problemas de uma certa época histórica do País. Nesta perspectiva, ela corresponde “ao estado geral das ciências que lhes são contemporâneas, procurando lhes dar uma base conceitual e sistemática..., uma coerência metodológica” (MORAES FILHO, 1965, págs. 59,69).

Em seu percurso filosófico, na sua obra **Três Filosofias**, e adotando um espírito relativista, ele procurava, na filosofia positivista, um método científico que apontasse os caminhos para se compreender, de fato, a realidade política e social brasileira em seu processo de mudanças. Assim, não apenas para Pereira Barreto, mas para o século XIX, o positivismo “representou uma visão de conjunto das ciências naturais e do seu impacto na sociedade moderna surgida depois da Revolução Francesa. Não se limitou à elucubração de um homem só, transformando-se em capa de cultura de todo um século (Ibid, p.62).

Pereira Barreto, influenciado principalmente pelo positivista Emile Littré e outros como Locke, Berkeley, Kant e Hartmann, pode ser considerado um positivista heterodoxo e pouco original em sua doutrina. Ele se preocupa mais com os problemas políticos e sociais, combate a submissão da inteligência aos dogmas e não se interessa tanto pela religião da humanidade. Pelo seu modo de pensar, ele entrou em antagonismo com os positivistas do grupo do Rio de Janeiro, muito mais interessados em seguir as ortodoxias do pensamento de Augusto Comte.

Neste contexto histórico, de grande efervescência política e cultural, surgiram grupos, influenciados pelos ideais positivistas e liberais, que passaram a criticar severamente a escravidão, o atraso da elite política latifundiária, do império e das suas relações com o clero católico que abonava o conservadorismo político e social. Este grupo passa a atuar no sentido de defender uma mudança política: a abolição da escravatura, a instauração da democracia e da república no Brasil. É desse grupo que vão surgir grandes representantes e defensores do positivismo no país, tais como Benjamim Constant, Miguel Lemos, Teixeira Mendes e outros. Nessas condições históricas, preocupados com os desafios de sua época, os positivistas, à semelhança de outros pensadores brasileiros, buscaram suporte teórico em Augusto Comte a partir do

ambiente brasileiro e não como meros reprodutores de idéias elaboradas no exterior, importadas e reproduzidas aqui. Como ressalta AZEVEDO:

Nenhuma doutrina, porém, depois da escolástica, teve maior repercussão entre nós nem exerceu um papel mais disciplinador do que a escola positivista que se introduziu no Brasil na segunda metade do século XIX, e se difundiu, sobretudo no sul, sob a orientação de L. Pereira Barreto e, especialmente, de Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927). (...) o positivismo, de que se tomaram antes as idéias de reforma social e política do que os métodos, concorreu notavelmente, pela disciplina mental e moral dos homens que receberam a impressão dessa corrente, como um Benjamin Constant, para a reação contra a anarquia, a defesa da ordem e a consolidação do novo regime político (AZEVEDO, 1963, págs. 425-426).

Desengano das filosofias já conhecidas e divulgadas nas escolas brasileiras, Miguel Lemos, em fins de 1874, entra em contato, pela primeira vez, com a doutrina de Augusto Comte. Sofre a influência de Benjamin Constant que, em 1875, faz a leitura da parte da matemática do primeiro volume do **Curso de Filosofia Positiva**, se entusiasma e adere às idéias filosóficas de Comte. Também influenciado por Benjamin Constant, Teixeira Mendes adere, no mesmo ano, à filosofia positiva. Lendo e meditando sobre várias obras positivistas, os amigos, Miguel Lemos e Teixeira Mendes, adotam Comte como o pai espiritual de ambos e escreveram várias obras juntos. Influenciados pela matemática e pelas idéias republicanas, viram na ciência positiva de Augusto Comte, as bases de uma política racional que levaria à ordem e ao progresso do País.

Os positivistas se constituíam em dois grupos: o heterodoxo, influenciado pela leitura positivista de Littré, que utilizava o positivismo como um instrumental teórico para a leitura e análise da realidade, incorporando o “espírito positivista” (VITA, 1965, p.154), politicamente mais ativo, e outro ortodoxo, restrito à leitura e interpretação, sem discrepâncias fundamentais, da totalidade da filosofia positivista de Augusto Comte, deixando de lado as preocupações e atividades políticas e sociais. Este movimento intelectual fundou, em abril de 1876, a primeira associação positivista no Brasil, sem caráter religioso, abarcando o conjunto de pessoas adeptas ao comtismo e que buscavam estudar e discutir a totalidade dos aspectos humanos, rompendo, assim, a mistura de teologia e metafísica tradicionalmente ensinada nos cursos de filosofia escolar, _ uma filosofia meramente literária, retórica, erudita, que se limitava a uma reprodução infiel de compêndios estrangeiros ou de reprodução e interpretação de clássicos e de

românticos vindos da Europa. Este foi, sem dúvida, um passo importante para solidificar a escola positivista no Brasil.

Ao comentar as influências do positivismo no país, Miguel REALE diz que o positivismo ortodoxo:

Teve a sorte de realizar no Brasil, uma série de aspirações políticas que não encontraram ambiente propício em França para seu triunfo (...). Sob certo prisma, nós fomos mais comtianos do que os adeptos franceses do autor do Sistema de Política Positiva, cujos pontos de vista teóricos foram convertidos, com o advento da República, em prática ideológica. Mais importante, porém, de que o estudo dos ortodoxos do comtismo é a apreciação daquele movimento que sob a denominação lata de Escola Positivista, congregava, tanto seguidores de Comte como de Spencer, Noiré, ...etc. Pois bem, a essa corrente de pensamento foi dado realizar uma tarefa crítica, no mais amplo sentido desse termo, colocando em xeque valores tradicionais, com o propósito de indagar as raízes de nossas crenças e tradições (REALE, 1973, p. 7).

Na luta brasileira entre os positivistas heterodoxos, influenciados principalmente por Émile Littré, e os ortodoxos, seguidores das idéias de Pierre Laffitte, como Miguel Lemos e Teixeira Mendes, o Apostolado Positivista do Brasil teve grande significado no reforço e na consolidação da ortodoxia positivista brasileira.

Inicialmente littreísta, Miguel Lemos, após se encantar com as idéias de Laffitte, em Paris, critica o céptico Littré, converte-se ao positivismo religioso, consegue a adesão de seu amigo Teixeira Mendes, transforma a sociedade positivista do Rio de Janeiro em um núcleo de ação propagadora do positivismo ortodoxo e de suas ações cívicas, tecendo severas críticas à sociedade baseada no trabalho escravo, defendendo uma solução para este problema social e elaborando, inclusive, um projeto de abolição do cativeiro no País. No entanto, por achar que a libertação não deveria ser feita de modo completo e imediato, mas de forma organizada e prudente, Teixeira Mendes apresentou as bases de um projeto muito tímido e que não levaria, efetivamente, à libertação dos escravos.

Este projeto, que revela um sentido das condições históricas nacionais, tendia a estruturar a massa escrava que, pela Lei Áurea, acabaria dispersa e economicamente desorganizada, desorganizando, por sua vez, o País – não teve, porém, a aprovação de Miguel Lemos. Aliás, não era a primeira vez que se propunha a parcial libertação dos escravos, com a adstrição ao solo e com obrigações para aqueles que, durante tantos anos, se haviam aproveitado do trabalho servil (COSTA, 1967, p. 163).

Retornando ao Brasil, Miguel Lemos assume a sua nova função como presidente da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro. E a partir de 1878, os positivistas ortodoxos passam a relacionar-se mais com a vida política nacional, criticam firmemente a escravidão, proibem os membros do apostolado de possuírem escravos, aderem inteiramente à religião da humanidade, e transformam a Sociedade em Igreja Positivista do Brasil visando formar crentes e interferir na vida pública do País.

Com as eleições de 1860, os ideais democráticos e monárquicos ganham espaço no Brasil; os liberais, representantes das novas elites, substituem, na direção do país, os antigos proprietários rurais, passando o liberalismo a fazer parte das novas classes dirigentes. Entretanto, com a Guerra do Paraguai, o Imperador, respaldado pelo poder moderador, estimulou o retorno dos reacionários ao poder. Isso acarretou, depois de 1875, o recrudescimento da luta contra a monarquia.

Entre 1870 e 1880, quando o país já atingira um alto grau de desenvolvimento econômico, o Partido Republicano cresce em adeptos, incluindo, aí, dissidentes de antigos apoiadores da monarquia, e em importância política; o número de trabalhadores imigrantes europeus aumenta e, com eles, ganha espaço uma nova visão a respeito do trabalho. Com isso, os movimentos abolicionista, republicano e federativo tornam-se vultosos, ganham a adesão dos principais chefes da futura Igreja Positivista do Brasil. Os positivistas, por sua vez, possuem um modo original e diferente de conceber a república, subordinando a política à moral. Desse modo, se opunham à exploração do homem pelo homem através do trabalho, considerada um crime contra a humanidade e, também, à concepção de democracia defendida pelos liberais.

A partir de 1881, o país se modernizou rapidamente, surgiram novas idéias e as velhas instituições entraram em decadência. Os positivistas procuravam ensinar e difundir os seus princípios, realizar comemorações cívicas, defender a separação completa entre o Estado e a Igreja e, também, acompanhar o Partido Republicano que, com suas tendências progressistas, resolveram, em 1881, se apresentar às urnas e buscar o voto dos eleitores. Esse partido era composto por democratas e positivistas heterodoxos apoiados por uma juventude influenciada pelo professor Benjamin Constant e suas idéias positivistas.

Durante a segunda tentativa de se criar uma universidade nacional, em 1881, com cinco faculdades (medicina, direito, ciências matemáticas e naturais, letras e

teologia), os positivistas ortodoxos protestaram, dizendo ser ela um atentado à liberdade espiritual e que ela, também, não corresponde a nenhuma necessidade real do Brasil. Defendiam, portanto, a importância das escolas profissionais, populares, que atenderiam boa parte da população e não apenas alguns poucos privilegiados.

Teixeira Mendes, como seu amigo e companheiro Miguel Lemos, considerava a fundação de uma Universidade, no Brasil, como uma puerilidade. A seu ver, naquela altura da história nacional, impunha-se, por certo, uma reforma do ensino que viesse concorrer, de maneira decisiva, para a grandeza nacional, mas uma reforma que tivesse em vista o conjunto das necessidades sociais do País e nestas, a Universidade representava – assim o julgavam os positivistas – apenas um aspecto negativo (COSTA, 1967, p.188).

Do ponto de vista educacional, prevaleceu, durante todo o período imperial, o esforço para desenvolver o ensino superior com a finalidade de formar profissionais liberais, deixando a cargo das províncias o ensino primário e secundário. Do ponto de vista quantitativo, ao fim do Império, eram poucas vagas escolares para muitos excluídos. “Para uma população de quase 14 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias era pouco mais de 250 mil alunos” (AZEVEDO, 1963, p.603). O acesso ao ensino cabia quase que exclusivamente à classe dominante economicamente e à pequena classe média urbana.

Criticando a situação em que vive o proletariado, principalmente agrícola e doméstico, os positivistas, nas palavras de Teixeira Mendes, propõe uma solução deste problema sem a utilização da violência e sem a partilha do capital humano acumulado, mas através de uma moralização daqueles que possuem a fortuna pública.

Do ponto de vista educacional, eles davam prioridade ao ensino primário público para todos os cidadãos indistintamente. Isto porque, no seu ponto de vista, os ensinos secundário e superior atingem poucos privilegiados, sejam oriundos da conservadora classe dos proprietários rurais, sejam da burguesia, que menospreza o trabalho agrícola e industrial, considerando-os inferiores. Para levar adiante uma reforma das instituições sociais, os positivistas propõem, ao governo, desconsiderar o parlamento e seus obstáculos, sugerindo uma política ditatorial. Defendem, porém, uma nova classe, a dos sacerdotes da religião da humanidade, que assumiria a direção espiritual das outras classes, cabendo ainda, à mulher, um papel importante na educação dos filhos. Em todo caso, era sabido pelos positivistas que, para mudar a situação do Brasil para melhor, não

bastava uma reforma do ensino em seus diversos níveis, mas uma reforma da organização social, política e educacional que reduzisse os parasitas mantidos pelo proletariado e, também, através da instrução e da educação, os libertasse de sua deplorável situação.

A partir de um conflito entre a teoria pura dos positivistas e a sua prática sócio-política, ocorreram, entre os membros da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, defecções entre seus membros e, posteriormente, entre esta ortodoxia brasileira e seu diretor geral e chefe espiritual, Pierre Laffitte.

Apesar de entenderem que a monarquia era estéril e que estava completamente esgotada, morta; apesar de defenderem o estabelecimento da república, criticavam a democracia e qualquer revolta armada contra o poder estabelecido. Os ortodoxos seguidores de Comte defendiam uma república ditatorial e uma revolução apenas moral e intelectual. Deste modo, pouco fizeram pelo advento da república no País. Por sinal, estavam certos do antagonismo profundo que existe entre democracia e positivismo. Eles defendiam um governo ditatorial, um regime sociocrático, um chefe forte e popular que concentrasse em suas mãos as tarefas legislativas e executivas, indo no sentido contrário de todas as idéias republicanas e democráticas defendidas pelos liberais. Adotando visão conservadora, retrógrada e de índole medieval, o “republicanismo totalitário, de inspiração comteana (...) veio a se transformar na corrente política dominante no país” (PAIM, 1967, p.181). De fato, o espírito político positivista e autocrático, concretizou-se, em primeiro lugar, nas políticas adotadas pelo grupo riograndense liderado por Júlio de Castilhos (1860-1903), Borges de Medeiros (1864-1961) e, com Getúlio Vargas e seu Estado Novo, conquista a política nacional. Posteriormente, esta mentalidade política positivista se fez presente em outros governos ditatoriais que existiram no País.

Sem dúvida, a doutrina de Augusto Comte teve influência na proclamação da república no Brasil, em 15 de novembro de 1889, mas não derivou da atividade do Apostolado Positivista, mas do trabalho, da propaganda e do prestígio que o professor positivista heterodoxo, Benjamim Constant, exercia sobre os jovens alunos das escolas militar e politécnica. Afastado da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, foi este professor de matemática que, ensinando o positivismo de Comte como uma filosofia e não como religião, difundiu o “espírito positivo” (VITA, 1968, p.227). Essa filosofia

acabou se transformando numa ideologia que, atendendo as necessidades da burguesia, entusiasmou a mocidade a lutar contra a monarquia e a defender o regime republicano.

Portanto, “a influência do positivismo só se fez sentir por intermédio do prestígio de Benjamin Constant e o Apostolado nenhum passo deu pelo movimento de 15 de novembro” (COSTA, 1967, p. 226). Pode-se dizer que este professor e seus seguidores foram a “alma” do movimento republicano e da mudança das instituições políticas do País. Anti-revolucionários, os positivistas ortodoxos somente aderiram à República dois dias após ela ser proclamada.

Os adeptos do Apostolado conseguiram inserir na bandeira republicana brasileira a divisa **ordem e progresso**, o encaminhamento da separação da Igreja do Estado como medida indispensável para o estabelecimento da ordem e para a segurança do progresso, a plena liberdade de espírito que traria a nova ciência universal e a política da fraternidade.

“É a partir de 1890, porém, que se inicia o declínio da influência dos positivistas” (COSTA, 1967, p.242). Entretanto, essa influência continuará presente e interferindo, ainda que de modo difuso, durante boa parte da vida republicana do País. Acertadamente, pode-se dizer que:

Não houve nenhuma questão econômica, política, social, educacional, de interesse coletivo em suma, que não encontrasse eco entre os positivistas nos fins do Império e nas quatro primeiras décadas da República. Em tudo metiam o dedo, dando o ponto de vista da doutrina, deitando falação; tudo servia de pretexto para mais uma circular do Apostolado. Sempre tinham uma palavra de orientação em cima da hora (MORAES FILHO, 1965, p.61).

Com a reforma do ensino efetuada pelo Ministro da Instrução Benjamin Constant, em 1891 “O curso de filosofia do Pedro II ficou reduzido ao ensino da Lógica” (PAIM, 1967, p.194). A partir daí a educação muda de rumo.

Com a Lei Orgânica do Ensino de Rivadávia Correia, em 1911, de orientação positivista, extinguiu-se, também, “o ensino de Filosofia do Direito que se ministrava em algumas Faculdades, na cadeira de Filosofia e História do Direito e suprimiu a própria cadeira de Lógica do Pedro II, regida na ocasião por Farias Brito” (PAIM, 1967, p. 194). Com isso, o ensino de filosofia nas escolas públicas de nível médio, que, durante a segunda metade do século XIX, era obrigatório e servia mais como um instrumento preparatório para o acesso ao ensino superior, foi praticamente abolido do

País. Isso não quer dizer que a filosofia deixou de ser ministrada nos seminários que continuavam a preparar sacerdotes. Nestes cursos eclesiásticos e nas demais instituições escolares religiosas, a filosofia positivista foi prontamente combatida, mas, impregnada pelo tomismo, a visão escolasticista ainda predominava.

Somente com a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, é que a filosofia vai ser restaurada nas escolas. Também, ainda nesta primeira fase da república, a questão do ensino de filosofia vai aparecer na reforma de Rocha Vaz, em 1925; e na reforma de Francisco Campos, em 1931, criaram-se condições para a institucionalização do ensino de filosofia e para a organização das Faculdades de Filosofia e das Faculdades de Educação, Ciências e Letras nos anos posteriores obrigando-as a ministrar cursos de Filosofia. Este retorno da filosofia é fruto, em grande parte, da resistência à mentalidade positivista empreendida pela Escola de Recife, pela Escola Católica a partir de Jackson Figueiredo, pelos pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros.

Enquanto modo de pensar científico, empírico, e, principalmente como uma filosofia social, política e religiosa, o positivismo não teve grandes influências na promoção do desenvolvimento de um espírito crítico, experimental e de progresso dos estudos científicos em escolas de nível superior. Por força da mentalidade da elite dominante, a concepção científica positivista ficou mais restrita às instituições isoladas de pesquisas aplicadas em ciências naturais, não se transformando numa política nacional de incentivo à pesquisa científica desinteressada.

O positivismo brasileiro, que foi, principalmente religioso, acabou por deixar a sua marca na intelectualidade nacional, não pela sua teoria dos três estados, mas pela confiança na abordagem científica dos fatos sociais. Um espírito científico ainda oitocentista e não numa visão moderna de ciência.

Além disso, marcou profundamente a mentalidade das forças armadas brasileiras, particularmente do exército, no que se refere à sua ação profissional e à sua interferência nos rumos políticos da nação. Esta mentalidade influenciou nos diversos golpes e governos militares que ocorreram no Brasil republicano, inclusive na base da ideologia do desenvolvimento com segurança, ordem e progresso presente no Regime Militar que perdurou até o início dos anos 80 do século XX. Essa influência no meio militar marcou, inclusive, as legislações educacionais tais como a 4024 de dezembro de 1961; a 5540 de novembro de 1968, que realizou a Reforma Universitária; e a 5692,

LDB de 1971, com objetivos de desenvolver o país através da ciência, da técnica e da industrialização.

A partir da segunda metade do século XIX, a filosofia positivista, antiidealista, inspirada nas ciências naturais, ganhou espaço nos meios culturais brasileiros e europeus avessos às abstrações e à metafísica.

Se, num primeiro momento da história nacional, a filosofia no Brasil foi resultado direto dos interesses da Igreja, brotou nos seminários e prevaleceu o escolasticismo tomista, nesta segunda fase, o pensamento filosófico no país surgiu nas escolas Politécnicas e de Medicina (o “escolasticismo” positivista), nos cursos de Direito (a reação espiritualista e antipositivista da Escola de Recife e seus seguidores, marcados pelo eletismo). É importante lembrar que metodologicamente:

acentuou-se uma tendência, já em germe na primeira fase, para o eletismo ou a conciliação de doutrinas, primeiro com o espiritualismo de Cousin e, depois, com o naturalismo, cujos princípios alguns pensadores, como Tobias Barreto e Sílvio Romero pretenderam, a todo transe, debalde conciliar a filosofia crítica de Immanuel Kant. (VITA, 1969, págs.103-104).

Assim, predominam, nos primeiros anos da República, as correntes que identificamos no Império em suas linhas principais: o eletismo que possui profundas raízes na alma brasileira e o “escolasticismo” em suas versões católicas (tomismo e neotomismo), positivistas e evolucionistas que tomam formas diversas na cultura e na história brasileira.

2.5. A FILOSOFIA E O SEU ENSINO NO BRASIL REPUBLICANO: uma leitura a partir de 1930.

Enquanto na Europa o capitalismo se expande e se encontra em pleno apogeu, destacando, aí, uma forte concorrência entre a Inglaterra e as demais potências do continente, nos últimos anos do Império a vida econômica do País foi impulsionada pela abolição da escravatura, pela queda do pratriarcado agrário e escravocrata, que se

acomodou na República como um patriarcado agrário semi-escravocrata, pela imigração, pelo investimento em infra-estrutura como construção de estradas de ferro, pelo desenvolvimento da navegação a vapor, da rede telegráfica e pela relativa industrialização, particularmente das manufaturas têxteis. “O Império, quando, em 1889, se extingue e é substituído pela República, terá coberto uma larga e importante etapa da evolução econômica do país” (PRADO JR, 1988, p. 195).

Mas, nas três primeiras décadas da República, a vida econômica toma novo fôlego pelo novo regime político e seu rompimento com o domínio conservador do Império, com uma progressiva imigração e industrialização, com a eletricidade e com uma política consciente de amparo à produção industrial do país. Com o surto do café e sua crescente exportação, aumenta a penetração do capital no Brasil, cresce o saldo da balança comercial e São Paulo é transformada numa potência que, economicamente, mantém o país. Deste modo, “será o café até a Revolução de 1930 - e ainda depois... - o esteio da economia brasileira” (COSTA, 1967, p. 328). Com isso, cresce a vida urbana e forma-se um novo mercado consumidor interno que vai estimular a nova fase de desenvolvimento histórico do Brasil.

Nesse contexto, permanecem as idéias do século XIX e surgem outras novas, novas filosofias e ideologias. As idéias que se agitaram no Brasil, nesse período, tiveram influência das idéias européias da segunda metade do século XIX e dos brasileiros já citados anteriormente: dos seguidores do positivismo ortodoxo (Apostolado), do positivismo heterodoxo (os científicos) como Luís Pereira Barreto, do naturalismo evolucionista como Sílvio Romero e outros, e do espiritualismo eclético como Farias Brito.

Enquanto isso, na Europa e no Brasil, começam a aparecer novas idéias e interpretações da realidade. Todas as idéias sociológicas existentes no país até 1930 foram influenciadas e inspiradas pelas concepções positivistas e evolucionistas. Podemos citar aqui os evolucionistas Estelita Tapajós (Ensaio de Filosofia e Ciência), Fausto Cardoso influenciado por Tobias Barreto (Taxinomia Social; concepção Monista do Universo). Reflexo das importantes transformações econômicas, sociais e culturais, este foi, por um lado, um período de crise da filosofia e, por outro, o período das sínteses sociológicas. “Prolongar-se-ia (ou sucederia), assim, ao ecletismo dos tempos do Império, o sociologismo, marcado pelo traço positivista, mas considerado como

coisa científica, acabada e definitiva” (COSTA, 1967, p. 338). Da Proclamação da República até 1918, poucos intelectuais brasileiros demonstram interesses pela filosofia.

Entre as filosofias escolásticas de influência tomista e neotomista, além do pensamento de Jackson Figueiredo já tratado anteriormente, podemos citar aquelas defendidas pelo monsenhor C. Seutrol (**Tratado de Lógica**, adotado na faculdade de Direito de São Paulo); pelo padre Francisco M. Terlizzi (**Breve curso de filosofia** para uso da mocidade); pelo cardeal Arcoverde (**Sinopse de Lógica**) que foi professor no seminário de Olinda. Nesta cidade, o arcebispo D. Sebastião Leme, seguindo a mesma linha, renovou a doutrina católica e o seu papel pedagógico. Ainda neste período, a filosofia de Farias Brito é a repercussão do movimento de reação espiritualista contra as filosofias científicas ou puramente racionalistas que predominavam. Até este período, a filosofia no Brasil pouco refletia os problemas nacionais, estando voltado, basicamente, para temáticas e problemas levantados pela Europa.

Com a Guerra Mundial de 1914, mudam-se os rumos da economia no país, nascem o nacionalismo econômico e o desejo, por parte dos intelectuais, de emancipação com relação à cultura européia. Com isso, a partir de 1919, o país buscava novos rumos, e as novas gerações voltaram-se mais para o que afetava a vida do país.

O mundo se transformara: enfraqueceram os grandes impérios europeus, surgem novas idéias políticas, avanços nos transportes, progressos da técnica, e este contexto influenciou o surgimento do movimento modernista. Ele partiu de São Paulo e teve como um dos seus líderes Mário de Andrade; confluuiu na Semana da Arte Moderna em 1922 e ajudou a dar forma a um novo sentido na história do pensamento brasileiro. Propôs uma arte que, além do aspecto estético, tivesse um sentido social e político.

Graça Aranha, considerado por muitos o chefe do movimento modernista, sofreu forte influência das idéias de Tobias Barreto. A característica fundamental de seu pensamento constitui em pensar filosoficamente a partir da experiência da nacionalidade brasileira. Ele procura, em suas obras, tomar a cultura européia como um ponto de partida, um instrumento para criar algo novo com os elementos que a realidade histórica do País oferece, uma nova compreensão da nacionalidade brasileira. Embora não tenha sido considerado um filósofo e não tenha deixado discípulos, Graça Aranha mostra a importância de encontrar “razão nas próprias condições histórico-culturais do País” (COSTA, 1967, p. 391) para compreender a verdadeira alma nacional. Este movimento

de intelectuais, que expressava a desagregação de um estado de espírito e de uma situação conservadora e conformista em que a pequena e a alta burguesia estavam envolvidas, é rechaçado pela burguesia e finda em 1930.

Com a crise de 1929, desencadeada pelo crack da bolsa de Nova Iorque, a crescente entrada de capital estrangeiro e a exportação de café caíram bruscamente e afetaram o Brasil, que vinha num acentuado processo de desenvolvimento. Para equilibrar a balança comercial, o País restringiu as importações de bens de consumo contribuindo, assim, para estimular a produção nacional e ampliar o mercado interno. Neste momento de crise, a industrialização nacional cresce, aumenta o mercado consumidor interno, a urbanização, a classe média em ascensão e o poder da burguesia urbano-industrial em detrimento da aristocracia cafeeira. Com as novas classes em ascensão e seus respectivos interesses, surgem conflitos políticos entre os setores mais conservadores da sociedade representados principalmente pelos latifundiários, e outros setores como os liberais representados principalmente pelos industriais, pela classe média, pelos tenentes e pela emergente classe operária urbana.

Desde a década de 20, movimentos populares, greves operárias e revoltas armadas se opõem à ultrapassada organização social e econômica estabelecida pela classe latifundiária. Estes movimentos confluirão para a “Revolução” político-militar de 1930 que, com o apoio dos tenentes e da burguesia industrial, leva Getúlio Vargas ao poder. Em 1934, com o apoio da burguesia industrial e das forças armadas, ele rompe com os setores mais conservadores e também com o operariado urbano-industrial representados, principalmente, pelo partido comunista brasileiro, institui a ditadura do Estado Novo, consolida o modelo de substituições de importações, de diversificação da produção interna e de proteção e incentivo, reprime os movimentos sociais e políticos da esquerda brasileira, reestrutura o Estado e se mantém no poder até 1945, quando foi substituído por Gaspar Dutra. No entanto, através do voto popular, o ex-ditador retorna ao poder e nele permanece até o seu suicídio em 1954. Neste período, consolidam-se a industrialização do país, a burguesia enquanto classe e a classe operária urbano-industrial com os seus respectivos interesses, ideologias e partidos.

É nesse contexto que Alceu Amoroso Lima (1893-1983) assumiu, em 1928, a direção do Centro D. Vital. Com ele, a Escola Católica ultrapassa a sua fase de ação mais política desenvolvida por Jackson Figueiredo e inaugura uma fase mais cultural.

“O movimento católico tornou-se um movimento de cultura, ou quis tornar-se” (PAIM, 1967, p.176). Com o Instituto Católico de Estudos Superiores, fundado em 1932 no Rio de Janeiro, busca-se fundamentar a filosofia católica em bases metafísicas, e, com isto, o tomismo e o neotomismo ganham fôlego e se desenvolvem no Brasil. Podem-se destacar aí as influências de Jacques Maritain e de Leonel Franca. Assim surgiu o germe da Universidade Católica criada em 1941 pelo próprio Amoroso Lima.

Não podendo considerar Amoroso Lima um filósofo, em sentido clássico, ele foi muito mais um divulgador das idéias tomistas de Jacques Maritain e de Leonel Franca, o iniciador dos estudos tomistas e neotomistas nesta nova fase histórica do Brasil, tendo se destacado a sua obra “Noções de História da Filosofia” editada em 1918 e reeditada inúmeras vezes. As obras neo-escolásticas desses filósofos exerceram e ainda exercem profunda influência no renascimento do pensamento católico brasileiro, elaborado e divulgado nos ambientes eclesiais e nas faculdades católicas, mantendo viva a doutrina de Sto Tomás de Aquino, mesmo que admitam algumas contribuições do pensamento moderno.

Preocupado com as questões religiosas, sociais e políticas, Amoroso Lima e o Centro D. Vital procuraram combater as idéias comunistas e influir politicamente junto aos governos para manter o prestígio do catolicismo no país. Além desses, outro importante filósofo e divulgador do pensamento tomista foi o monsenhor Sentroul, fundador da Faculdade Livre de Filosofia no mosteiro de São Bento, considerado o mais antigo centro de estudos tomistas do país. Integrados a essa Faculdade, vários pensadores católicos como Alexandre Correia (tradutor da Suma Teológica), Leonardo Van Acker e outros trabalharam na elaboração e divulgação do tomismo. A partir daí, este movimento católico se espalhou por vários estados brasileiros.

Com o operariado e as suas lutas sociais, fruto da abolição da escravatura, da imigração e da industrialização do País, surge em 1922 o PCB (Partido Comunista Brasileiro). Este importante instrumento de luta do proletariado nacional teve papel relevante na organização dos movimentos sociais, na luta político-partidária em defesa dos interesses da classe operária, dos interesses nacionalistas, da reforma agrária, na luta contra o capitalismo e na defesa do socialismo científico, e também na produção teórica de cunho histórico, político, artístico e filosófico. Vinculados filosoficamente à corrente marxista, tornou forte esta corrente de pensamento no Brasil.

Com o PCB, vivido a maior parte do tempo na clandestinidade, desenvolve no país mais uma escola filosófica: o marxismo em sua versão ortodoxa. Com inúmeros intelectuais e várias publicações, o partido destaca-se na tradução e divulgação das obras clássicas e de outros pensadores marxistas, mas também procura produzir filosofia de um modo escolástico-marxista. Podemos destacar aqui os pensadores Leandro Konder, Astrogildo Pereira (1893-1965), Leôncio Basbaum, Jacob Gorender e o ex-pecebista Caio Prado Junior.

Caio Prado Junior, possuidor de uma ampla visão historiográfica, rompeu com a ortodoxia, adotou uma independência de espírito e elaborou obras de grande relevo filosófico e historiográfico nessa perspectiva. Dentre elas, podemos citar a **Dialética do Conhecimento, Notas Introdutórias à Lógica Dialética e História Econômica do Brasil**. Adotando uma postura mais economicista, ele parte da análise da economia brasileira enquanto um fator determinante de sua evolução social e, com isto, procura explicar a história do Brasil. Com ampla visão da história da filosofia, em sua obra **Dialética do Conhecimento** ele busca interpretar tudo à luz do marxismo, enfrenta problemas teóricos fundamentais e enaltece o materialismo dialético. Nessa obra, ele busca destruir a metafísica em todos os sentidos, atacando-a a fundo; introduz a dialética como método; apresenta a história da filosofia interpretando-a numa oposição entre pensamento metafísico e pensamento dialético; e critica o materialismo vulgar. Ainda aqui, ele diz que o que quer conhecer, isto é:

o Pensamento de que se ocupa o pensamento não é um suposto ‘pensamento puro’ – como pretendem Hegel e o idealismo em geral – mas um pensamento que direta ou indiretamente se relaciona com a ação humana, e na ação se resolve... O homem que se quer conhecer é o homem concreto que age e se agita (PRADO JR., 1952, p.442).

Em sua obra **Crítica Impura** (1963), Astrogildo Pereira, citado por VITA, defende a Filosofia marxista que herdou, enriqueceu e depurou a filosofia materialista do século XVIII, realizando uma profunda revolução ideológica “que exprimia e exprime um novo conteúdo de classe” afirmando que “só o marxismo liberta realmente o espírito porque só o marxismo liberta o homem de toda espécie de escravidão”(VITA, 1969, p. 123).

Outro pensador marxista convicto, fundador do PCB mas que deste partido se desligou desferindo diversas críticas à direção partidária, acusando-a de dogmatismo e

de controle da produção teórica de seus membros, o pernambucano Leôncio Basbaum (1907) teve como principal obra filosófica **Sociologia do Materialismo: introdução à História da Filosofia**. Nesta obra, busca uma certa originalidade, defende a filosofia como arma de ação, instrumento político e condicionada pelas condições históricas concretas. Defendendo uma filosofia que caminha paralelamente à história, ele concebe “uma história social das idéias e sob o alento metodológico de que não existe um ‘pensar em geral’, já que cada ser de determinado tipo pensa dentro de um mundo de determinado tipo, para cumprir uma função de vida determinada”(VITA, 1969, p.126).

Na filosofia brasileira desenvolvida na academia, as primeiras manifestações marxistas se deram no começo dos anos 30 com a chegada dos professores Edgardo de Castro Rabelo (1884-1970), Leônidas de Rezende (1889-1950) e Hermes Lima (1902-1978), nas cátedras da Faculdade Nacional de Direito. “Pela primeira vez em nossa história estrutura-se um grupo marxista, num estabelecimento de ensino de incontestável prestígio.(...) Buscam caminho autônomo e dão início no país ao que denomino de marxismo acadêmico” (PAIM, 1986, p.115).

Além desses, destaca-se no marxismo acadêmico o professor catedrático do Departamento de Filosofia da USP, João Cruz Costa (1904-1978). Em suas pesquisas e obras em que ele trata da história das idéias no Brasil, toma como fundamental o condicionamento histórico da cultura, particularmente das influências européias em nós brasileiros. No entanto, a experiência de construção da nossa história, em sua concreticidade, indica a validade ou não de certas idéias, conceitos e valores que são recusados, modificados ou incorporados em nosso modo próprio de viver. Ele critica a atitude daqueles que consideram a filosofia apenas como um molde, opõe-se à uma filosofia idealista, contemplativa e livresca, defende uma filosofia ligada à ação e adota uma postura historicista considerando a história, as reais condições econômicas, políticas, sociais, religiosas, e culturais de um povo, o laboratório e uma necessidade do filósofo. Neste sentido, João Cruz Costa afirma que:

A história reintroduz hoje a investigação filosófica no quadro da realidade. (...) Não é possível abstrair a cultura filosófica do complexo condicionalismo histórico e a essência humana também depende, embora não lhe seja exclusivamente submetida, das forças produtivas, de relações sociais que as gerações encontram como dado fundamental (COSTA, 1967, págs.12-13).

Com as mudanças no contexto econômico, social e cultural do País nesse período, surge uma maior pressão das camadas populares, cada vez maiores nas cidades, para a expansão do ensino. E, apesar das resistências da elite nacional, essa luta popular e da classe média pela democratização do ensino, pela possibilidade de ascensão social através da educação e dos títulos que ela proporcionava, vai arrancando algumas “concessões” dos detentores do poder.

Nesse ambiente, fermentaram e agitaram também novas idéias que irradiavam dos EUA e da Europa. Com isso, surgiram várias reformas parciais ou globais no ensino público, que visavam mudanças nos objetivos, nos métodos e nas técnicas pedagógicas, mas que refletiam tendências pessoais de alguns educadores, em luta contra uma política conservadora. Como resultado de um movimento renovador no campo educacional, podem-se destacar as reformas pedagógicas de Francisco Campos, em 1927, no Estado de Minas Gerais e, principalmente, pela sua amplitude, profundidade e vigor, a do Distrito Federal (1927-1930) com Fernando Azevedo, que buscava novas finalidades, princípios e diretrizes de educação mais adequadas às necessidades da nação industrializada. Com esta última reforma, divulgaram-se e introduziram-se no ensino novas idéias e técnicas pedagógicas, uma nova política educacional para o País.

Nessa reforma já aparecem as influências das concepções democráticas de Dewey rompendo a tradicional unidade do pensamento pedagógico e alterando os rumos da educação brasileira, principalmente nos ensinos primário, normal e profissional. Desse modo, foram introduzidas novas concepções filosóficas na educação nacional. Por outro lado, o Centro D. Vital, representando o pensamento católico, passa a criticar a pedagogia da Escola Nova.

Com a chegada de Getúlio ao poder, o ministro Francisco Campos, em 1931, reorganiza de modo inovador o ensino superior da República, criando o sistema universitário, as faculdades de Educação Ciências e Letras, que dariam o caráter propriamente universitário e, também, abririam perspectivas no campo de formação de professores para o magistério secundário. Além disso, Campos reformou o ensino secundário do País e introduziu no currículo o ensino de psicologia, de sociologia, de lógica e de história da filosofia no ciclo complementar que preparava os candidatos aos cursos superiores de odontologia, farmácia, arquitetura, engenharia, medicina e direito.

Resultado da luta entre católicos conservadores e liberais republicanos, destes que defendiam os ensinos laico, público e democrático, surge, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que propõe uma nova política educacional:

se analisa o problema da educação nacional sob todos os aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação, cujas peças articuladas entre si, num plano sistemático, são subordinadas a finalidades precisas que atuam sobre todo o conjunto (AZEVEDO, 1963, págs. 667-668).

No Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira (1932-1931), desenvolveu em extensão e profundidade uma política educacional com base nos princípios educacionais, sociais e democráticos contidos na Reforma de 1928 e defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Apesar das resistências de setores conservadores, as principais idéias dos pioneiros da educação acabaram por triunfar na Constituição de 1934, definindo uma nova política nacional de educação. A partir daí, mesmo em regimes autoritários, muitos desses princípios continuarão a prevalecer nas constituições brasileiras.

Em consequência da Reforma Capanema, em 1942, durante o Estado Novo, o ensino de filosofia continuou a existir. Entretanto, excluiu-se a história da filosofia do currículo dos cursos preparatórios aos candidatos aos cursos de direito, permanecendo a presença obrigatória da disciplina na segunda e na terceira séries do curso clássico e, também, na terceira série do científico. As reformas que vieram posteriormente, até a Portaria 54, de 1954, apenas alteraram o número de aulas por séries, geralmente reduzindo-as, ou alterando alguns conteúdos a serem ensinados.

Neste nível de ensino, que permaneceu enciclopédico, academicista, elitista e na busca, principalmente, de uma formação cultural humanística, o ensino de filosofia teve seu espaço. Mas, devido a formação filosófica de seus professores, muitas delas realizadas em seminários que divulgavam uma filosofia de caráter escolástico e a serviço da teologia, continuou a prevalecer o escolasticismo, ou o ecletismo, como reação à visão escolástica, e poucos, até mesmo na universidade, adotaram uma visão historicista de filosofia. Neste sentido, a filosofia acaba caindo numa visão abstrata e distante do contexto histórico concreto em que o filósofo está inserido, não auxiliando no processo de desvelamento da realidade. Assim, ela acabou por contribuir para a

divulgação da concepção de mundo das classes e grupos dominantes, auxiliando-os na formação das elites condutoras do país e na manutenção do poder pelas mesmas.

Após a morte de Vargas, com a expansão da industrialização estimulada pela substituição de importações, com a expansão do mercado interno, com a entrada cada vez maior do capital financeiro internacional, com as classes burguesas industrial e operária já consolidadas, com o capitalismo se desenvolvendo em pleno vigor, os conflitos ideológicos e políticos se acirram. Mas, na disputa pelo poder, venceu o populista Juscelino Kubitschek com respaldo do PTB e do PSD, que reuniam trabalhistas e sociais democratas. Esse período nacional desenvolvimentista, amparado nesta frágil aliança entre empresariado nacional e as camadas populares, entra em crise devido à crescente concentração de riqueza nas mãos, do capital em detrimento da pobreza das classes subalternas.

Nesse contexto de crise e de disputa política, de ampliação dos espaços democráticos, João Goulart assume o poder. No entanto, com a maior organização sindical e política do operariado urbano em luta por seus interesses e com as resistências do grande empresariado nacional, respaldado pelas conservadoras oligarquias agrárias e pela classe média, ampliou-se a crise política, acirrou-se a luta ideológica contra o proletariado, e, a serviço do capital, os militares deram o Golpe de Estado em 1964.

A partir daí, o Brasil entra num claro processo antidemocrático, repressivo, em que se explicitam a luta de classes, o combate à filosofia, às ideologias e organizações operárias, particularmente a comunista, aos intelectuais de esquerda e a todos aqueles que defendiam a democracia. Não conseguindo manter-se no poder e controlar as camadas populares, a burguesia industrial buscou o apoio dos militares para tomar o poder político, garantir o lucro e as benesses do capital, principalmente do grande empresariado nacional e internacional. Este regime político que, apesar das resistências, durou vinte anos, findou com o processo de redemocratização do Brasil a partir de 1984. Um processo que, com a retomada da liberdade de expressão e de organização de todos os brasileiros, vem se consolidando e, em suas contradições, acabou por conduzir um operário e seu partido ao poder.

Em 1955, junto a uma política econômica desenvolvimentista, criou-se no País o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Nesse instituto destacaram-se pensadores como Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier, que

construíram uma filosofia que afinada com os problemas vividos pela realidade nacional e com a ideologia nacional desenvolvimentista que impregnava as várias classes sociais do Brasil, principalmente a burguesia ligada a indústria nacional e ao proletariado industrial. Desse modo, eles tentaram desenvolver uma filosofia brasileira, autônoma e original, que auxiliasse a romper com o colonialismo e com a situação de dependência em que vivia a nação. Estes intelectuais, apesar da reivindicada autonomia, sofreram influências filosóficas de várias correntes e pensadores europeus. Corbisier, marcado pela influência hegeliana, e também de pensadores existencialistas; e, Vieira Pinto, por um forte cunho da fenomenologia existencial e do marxismo. Preocupados com a realidade nacional, adotam categorias de filósofos e escolas distintas, aproximando-se ora de uma postura historicista, ora de uma postura mais eclética.

No intento de estudar a filosofia no Brasil, constitui-se em São Paulo o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), no qual podemos destacar Luis Washington Vita, Miguel Reale e Antonio Paim. Suas pesquisas, que se destacaram pelo caráter nacionalista e histórico das idéias filosóficas no Brasil, têm sido publicadas na Revista Brasileira de Filosofia.

No período do governo João Goulart, fruto dos debates e enfrentamentos sobre os rumos da educação no Brasil, que há muito tempo se arrastavam entre liberais e católicos, foi aprovada em dezembro de 1961 a lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela ocorrem a quebra do monopólio estatal da educação, a descentralização do ensino, e o atendimento de parte das reivindicações da Igreja e dos empresários da educação dando-se-lhes subsídios financeiros e liberdade de exercerem uma ação educativa de acordo com as suas respectivas ideologias. A partir desta lei, o ensino de filosofia perde o seu caráter obrigatório no currículo e passa a ser optativo no segundo ciclo do ensino médio, enfatizando aí a lógica e a metafísica, o que demonstra uma visão conservadora e a clara influência da igreja católica, pois demonstra um desprezo pelas questões políticas e sociais existentes no País.

Com o golpe militar de 1964, as reformas educacionais foram condicionadas aos interesses do grande capital, principalmente o multinacional, que se aliaram à burguesia nacional. A política educacional passou a refletir as novas condições políticas, sociais e econômicas do País. Buscou-se a modernização tecnológica e burocrática da sociedade, uma concepção empresarial de educação, a utilização da educação para impulsionar o

desenvolvimento industrial e divulgar a ideologia burguesa garantindo um calmo terreno para a exploração do capital. Por trás da aparente neutralidade educacional, havia um forte esforço de controle político e ideológico dos agentes educacionais para facilitar a dominação burguesa. De acordo com os novos interesses da classe dominante, extinguiu-se o ISEB e o seu projeto nacional desenvolvimentista. Por outro lado, ganharam-se espaço as filosofias da escola neopositivista, pretensamente mais neutras e voltadas mais para os estudos lógicos e para a filosofia e história das ciências, particularmente das ciências naturais, mantendo, portanto, até a contemporaneidade, o espírito positivista no país.

Com base nos novos objetivos educacionais, na busca de segurança e desenvolvimento nacional, a filosofia, que existia como disciplina optativa e não atendia aos interesses da classe dominante foi extinta dos currículos escolares em 1968, permanecendo, como sempre, apenas nos cursos de formação sacerdotal, ministrados nos seminários. Em seu lugar, os tecnoburocratas da educação introduziram as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) no ensino fundamental, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino médio e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior. Com a Lei 5.692/71, que reorganizou o ensino de primeiro e segundo graus e a instituição do ensino profissionalizante para suprir o mercado de trabalho de mão de obra qualificada, ordeira e barata, a filosofia foi legalmente extirpada da educação brasileira. O seu ensino, historicamente marcado pelo ecletismo, pelo escolasticismo e por um caráter enciclopédico e abstrato, não mais interessava. Além de não auxiliar na formação das novas classes dominantes, ela poderia despertar um certo espírito crítico e ainda tomava espaço, na grade curricular, de outras disciplinas mais convenientes aos objetivos propostos pelos detentores do capital.

Com o fim do regime ditatorial, aos poucos a filosofia foi sendo reintroduzida nos currículos dos cursos de ensino fundamental, médio e superior. Em consequência do espaço conquistado pela filosofia na LDB 9394/96, essa disciplina tem sido implantada em muitas escolas das redes estaduais de ensino, abrindo espaço, também, para a ampliação de seu ensino nos cursos de nível superior.

Nos fins do século XX e início do século XXI, permanece nas escolas, nas faculdades e nas universidades nacionais um conjunto variado de escolas filosóficas como o neotomismo, o neopositivismo, a fenomenologia existencial, o marxismo e

outras. Essas escolas trouxeram e podem ter deixado profundas marcas no ensino de filosofia, caracterizado pelos estilos escolástico ou eclético de fazer filosofia. Isso tem influenciado, também, os rumos do ensino da filosofia da educação nos cursos de formação de professores. Cabe, portanto, compreender a contribuição da filosofia no processo educacional e como ela tem sido ensinada na atualidade.

CAPÍTULO III

O HISTORICISMO EM GRAMSCI: A UNIDADE DIALÉTICA ENTRE HISTÓRIA, FILOSOFIA E POLÍTICA

Estudar Gramsci em nossos dias é, sem dúvida alguma, um rico, fecundo e oportuno trabalho. O acesso ao pensamento e à vida de Antonio Gramsci no Brasil nos é facilitado graças ao livro “A Escola de Gramsci”, em 1992, realizado por Paolo Nosella. Também devemos considerar a belíssima tradução e edição dos Cadernos do Cárcere efetuada por Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques pela editora Civilização Brasileira. O presente estudo utiliza e se detém principalmente nas reflexões filosóficas desenvolvidas nos clássicos Cadernos 10, 11 e 12, fruto das valorosas notas que Gramsci escreveu na prisão, de 1929 a 1935, iniciadas pouco depois de sua prisão e antes dos graves problemas de saúde que enfrentou no cárcere facista. São nessas obras que Gramsci deposita o mais substancioso fruto teórico de um modo crítico e revolucionário de viver e filosofar. Aqui se delinea a filosofia da práxis, um instrumento teórico fundamental para a compreensão da realidade histórico-social e na luta política pela hegemonia e libertação das classes subalternas.

Importa lembrar que, numa perspectiva do materialismo histórico, o prisioneiro estabelece uma relação crítica e dialética entre teoria e prática. Esta é uma preocupação constante que o acompanha desde a sua vida juvenil em Turim, cidade em que ele participava de discussões com os operários e lutava para que os mesmos tivessem uma formação filosófica e cultural marxista revolucionária. Em Gramsci não é possível separar filosofia de política. O conhecimento não é enciclopedismo, pedantismo, intelectualismo, mas crítica a sociedade, de seu modo de vida e de suas idéias.

Antônio Gramsci foi um político e pensador italiano nascido em Ales, ilha de Sardenha, Itália, em 23 de janeiro de 1891. Com vinte anos estudou letras na universidade estatal de Turim graças a uma bolsa de estudo, mas devido à luta pela sobrevivência, não concluiu seu curso. É nesta cidade que ele entrou em contato com a Federação Juvenil Socialista e filiou-se em 1914 ao Partido Socialista. Em 1919 fundou,

com Palmiro Togliatti, o jornal L'Ordine Nuovo, que defendia a participação política do proletariado; uma preocupação que percorreu todo o trabalho e a vida dele: a luta pela libertação do proletariado frente à dominação e a exploração capitalista.

Defendendo o trabalho industrial moderno como princípio educativo do novo homem, nosso filósofo se preocupa com a educação dos trabalhadores. Uma educação que não se limita à fábrica, mas que integra a experiência de vida, de luta pela sobrevivência e a escola; uma educação do homem completo, historicista, que o prepare para todas as lutas necessárias para a sua libertação. Portanto, usando um termo atual, podemos dizer que ele contribuiu para o possível rompimento com uma educação conteudista-abstrata, meramente escolástica, desvinculada do homem concreto e de seus interesses maiores de humanização.

Foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano em 1921. Partiu para a União Soviética em maio de 1922 e lá permaneceu um ano e meio. Após este período em que conheceu Lênin e outros líderes marxistas soviéticos, retornou à Itália, assumiu a direção do PCI e elegeu-se deputado. Em sua luta contra o fascismo, ele foi preso em 1926 e condenado a mais de vinte anos de prisão. Mesmo no cárcere, percebe-se pela sua obra que, ainda que sofrendo sérios problemas de saúde, continuou sua luta, num debate teórico ferrenho, para instrumentalizar a classe operária em seu processo de libertação.

Não podemos separar o filósofo, o político e o revolucionário de sua época. Na prisão da Itália fascista de Mussolini, de 1929 a 1935, ele toma Lênin, Marx, Rosa Luxemburgo, Croce, Gentile e outros como interlocutores e escreve os Cadernos. O seu projeto, desenvolvido nos cadernos, evidencia o seu esforço em refundar a filosofia dentro do contexto do marxismo de sua época, isto é, “mergulhado” na história italiana desenvolve e faz avançar o materialismo histórico. Neste sentido, mesmo nas condições precárias do cárcere, Gramsci avança e torna mais viva a cultura marxista. Com isto, ele oferece uma reflexão filosófica e política que expõe organizadamente uma concepção de mundo materialista-histórica e, também, critica as concepções pragmáticas, abstratas, escolásticas e idealistas de mundo.

Gramsci não toma o marxismo como doutrina abstrata, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes determinações. Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a

partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando o que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do ser social, sendo este, segundo Gramsci, o único caminho fecundo na pesquisa científica. Se o pensamento dialético funda-se na perspectiva da totalidade e da historicidade, não é outra a perspectiva do autor em questão (SIMIONATTO, 1998, p.37-38).

Gramsci, em sua abordagem histórico-filosófica, partiu dos escritos de Marx e Lênin, dois grandes pilares do marxismo que se completam teórica e praticamente como criadores de uma “concepção de mundo original e integral. Eles expressam duas fases: ciência-ação, que são simultaneamente homogêneas e heterogêneas” (GRAMSCI, 2001, v.1, p. 243).

Podemos dizer que num debate com as concepções filosóficas mais representativas de sua época, nosso filósofo toma Marx, Engels, Lênin, Hegel, Croce e, relendo-os, reinterpretando-os, encontra os pressupostos que funda a filosofia da práxis. Essa filosofia original, imanente, historicista, criada, fundada e construída por Marx, “resultado e coroamento de toda a história precedente” (GRAMSCI, 2001, p. 264-265), particularmente da filosofia clássica alemã, da economia clássica inglesa e da literatura e prática política francesa, é explicitada por ele nos Cadernos 10 e 11.

O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o homem e o mundo, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular.(Ibid.,p .264)

Assim, na interpretação de BUCI-GLUCKSMANN (1980, p.31) Gramsci “se propôs uma nova tarefa: refundar a filosofia do marxismo à luz do leninismo, mas confrontando-a com as experiências culturais, políticas e históricas do movimento operário europeu, e mais particularmente italiano”. Se antes Lênin continuou e atualizou Marx, agora é Gramsci quem continua e atualiza Marx e Lênin, na busca de uma filosofia marxista autônoma e independente das filosofias anteriores, numa nova maneira de ver o mundo. “Não é, assim, o predomínio das questões políticas, econômicas ou culturais que explica a realidade social, mas antes o princípio da totalidade, que leva em conta as especificidades e determinações desses momentos parciais e seus momentos recíprocos” (SIMIONATO, 1998, p.38). Vejamos , a seguir, qual é a compreensão gramsciana de filosofia e do filósofo.

Tomando a filosofia da práxis como “dialética no próprio devir histórico”, Gramsci procura superar a dicotomia imposta pelas outras filosofias, fazendo a crítica e superando-as. Assim ele parte da afirmação de que a filosofia está presente em todos os homens e não apenas em alguns especializados, culturalmente distintos dos demais. Logo, segundo GRAMSCI (1989, p.8) “deve-se destruir o preconceito, muito difundido de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos”. Pelo simples fato de todos os homens pensarem, terem uma linguagem, um senso comum, um bom senso e uma religião, possuem um modo de ver e de agir que pode ser chamado de filosofia, mesmo que espontânea. Portanto, todos os homens são filósofos. Entretanto não basta esta afirmação:

Após demonstrar que todos os homens são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (...) passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde a sua entrada no mundo e consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?.(Ibid., p.8-9)

Como somos sempre membros de um coletivo, pertencemos sempre a um grupo e com ele partilhamos nosso modo de ser e de pensar, acabamos sendo “homens-massa”:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada (...). Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido significa criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou vestígios consolidados na filosofia popular. GRAMSCI (Ibid., p.9)

Mas como passar de um modo de vida e de uma concepção de mundo ingênua, preconceituosa, incoerente, contraditória, desagregada, imposta mecanicamente, confusa, restrita, passiva, acrítica , que todos os homens têm em seu senso comum, para

uma concepção e uma ação crítica, sem preconceitos, metódica, coerente, ordenada intelectualmente, ampla, unitária, consciente de nossa historicidade?

Recorrendo a Sócrates, mas ultrapassando-o, pois o homem não pode ser compreendido em sua simples individualidade, mas, apenas, como constituído e constituinte da história da humanidade, nosso pensador diz que:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em cada pessoa uma infinidade de traços recebidos 'sem benefício do inventário [sem saber sua origem]. Deve-se fazer, inicialmente este inventário. (Id., Ibid., p.9)

Por que iniciar o ato de filosofar fazendo um inventário crítico sobre a nossa concepção de mundo, nossos valores, nossa cultura, nossas ações, isto é, sobre nós mesmos enquanto sujeitos historicamente determinados? Porque somente inventariando os homens, como produtos e sujeitos de um processo histórico, de uma determinada formação social, podemos conhecer os caminhos que os mesmos percorreram na constituição de si mesmos, de seus modos de pensar, a sua cultura, e de seus modos de agir, a sua política. É na sua política concreta que encontramos a verdadeira filosofia, e não vice-versa.

Se queremos recriar ou criar uma nova cultura, devemos saber que tipo de “homens-massa” nós somos, qual é o nosso senso comum, o que realmente ele significa, os seus limites, carências, contradições, se dele podemos extrair algum bom senso, enfim, como chegamos a ser o que somos, e submetemo-nos à uma crítica radical, filosofando propriamente dito, considerando que , como diz GRAMSCI (Ibid., p.10), “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum”.

Com a reflexão, com a tomada de consciência pelos “simples” de que, para solucionar os problemas que fazem parte do seu mundo, é necessário usar a racionalidade, não cair numa irracionalidade instintiva, superar as paixões, as violências, e perceber a necessidade de uma ação consciente, aparece o bom senso. “Este é o núcleo sadio do senso comum (...) e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 2001, p.98). Portanto, não se pode descartar, nem separar a filosofia propriamente dita e o senso comum popular.

É importante realçar a historicidade da nossa cultura e da filosofia, pois toda filosofia tem uma história, um passado, e responde aos problemas colocados pela realidade numa determinada época, em uma sociedade concreta. Ela não é mera abstração ou especulação metafísica.

Considerando sua historicidade, o que se encontra não é a filosofia em geral, mas a existência de filosofias, de diversas concepções de mundo, isto é, sistemas e correntes filosóficas, frutos de ações e reflexões coletivas, erigidos no curso dos séculos cujos fragmentos constituem o nosso modo de pensar e de agir. Dentre elas, pode-se escolher uma para guiar a ação ou, baseado no senso comum, agir de modo contraditório com aquela concepção que se diz seguir. Isto pode se verificar individualmente, mas também na vida coletiva das grandes massas. Neste último caso revela contrastes existentes na própria sociedade. Portanto:

Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de forma descontínua, ocasionalmente, isto é, quando tal grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em 'épocas normais', ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode descolar a filosofia da política, ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 2001, p. 97).

Preocupado com a libertação das classes subalternas, proletários e camponeses, em relação à dominação e exploração do capital, Gramsci percebe a necessidade destas classes dominadas romperem com o senso comum, uma consciência contraditória, que possui elementos “conservadores” e “progressistas”, imposta, por razões de subordinação econômica. Como diz Gramsci:

Também nessa esfera devem-se distinguir diversos estratos: os fossilizados, que refletem condições de vida passadas, e que são, portanto, conservadores e reacionários; e os que são uma série de inovações, freqüentemente progressistas, espontaneamente determinadas por formas e condições de vida em processo de desenvolvimento e que estão em contradição (ou apenas são diferentes) da moral dos estratos dirigentes (GRAMSCI, 1968, p.185).

Fruto de uma relação social contraditória, a consciência dos homens expressa a contradição capital x trabalho que se faz presente no processo social capitalista. Os

traços “conservadores” ou “reacionários” do senso comum se manifestam como o fatalismo, o individualismo, a religiosidade, a acriticidade, a parcialidade, o anacronismo, a ahistoricidade de suas concepções de homem e de mundo. Assim, para extirpar a opressão social e se libertar, as classes subalternas precisam romper com essa concepção de mundo imposta pelas classes dominantes que, historicamente, tem tido a função de cimentar e perpetuar o sistema de dominação social. É preciso desenvolver um pensamento “progressista”, isto é, que tenha uma visão histórica, dialética, de conjunto, coerente, não idealista que permita uma maior e melhor compreensão da realidade.

Este senso comum, de interesse das classes dominantes, espalha-se e plasma-se na consciência das classes dominadas através da escola, dos meios de comunicação e da religião entendida como concepção de mundo que orienta uma ação. Sendo assim, é preciso enfrentar essa visão de mundo contrária aos reais interesses dos dominados? Como fazer aflorar em suas consciências os seus interesses, ainda inconscientes e acobertados por tal concepção de mundo? Como guiar as massas até uma consciência crítica, uma concepção de mundo e uma ação coerente, profunda e unitária dos processos sociais?

Somente haverá uma ação consciente e coerente, unitária, quando houver a superação da contradição entre prática e teoria, entre a ação e a concepção de mundo que a orienta, isto é, quando existir uma nova cultura, concepção de mundo crítica, que a guia, que lhe mostre o rumo e a tire da passividade, do conformismo que submete a maioria, os subalternos ao modo de viver e pensar adequados ao modo de produção capitalista. É necessário um novo conformismo que possa ser também um instrumento de libertação. Para isso é relevante a “Luta cultural (e não só cultural) que é necessário travar para que os homens se conformem segundo o conformismo racional, isto é, adequado à necessidade, ao mínimo esforço para obter um resultado útil” (Ibid, p.30). A difusão de uma nova cultura ligada à vida prática, real dos homens, traz um novo “conformismo”, se apresenta como um novo senso comum renovado, que desvelando a realidade histórico-social concreta possa guiar a vida dos subalternos e possibilitar “construção” de uma nova vida.

Para que isto ocorra, é necessário explicitar a filosofia implícita na ação dos sujeitos individuais e na ação dos grupos sociais. Isto é possível de se conseguir através

de um processo dialético, materialista histórico, de crítica da concepção de mundo imposta pelas classes dominantes às classes subalternas, sua superação e a construção de uma nova concepção de mundo, crítica, unitária, depurada das fragmentações, falseamentos e enganos impostos pela ideologia dominante. No entanto, é necessário que esta nova concepção se transforme em um novo senso comum, recriado, num novo patamar intelectual-moral das amplas massas, para que, na medida que age e transforma o mundo, possa reconstruir, também, uma nova consciência teórica que não esteja em contradição com a sua ação, mas que possa, também, elevar a um nível crítico, a transformação prática do mundo em que vive.

Para a derrocada do senso comum, vulgar, imposto historicamente pelas classes dominantes, e a elevação dos subalternos, os simples, à uma forma superior de cultura e de concepção de mundo, é necessário, segundo GRAMSCI (Ibid., p.13) “criar uma unidade ideológica entre o superior e o inferior, entre os ‘simples’ e os intelectuais”, uma nova relação pedagógica de educação popular que não se dá somente na escola mas, principalmente, no partido. Essa nova relação pedagógica, que visa romper a hegemonia das classes dominantes e criar um novo bloco social hegemônico, só pode ocorrer se os intelectuais se tornarem organicamente vinculados à massa, estudando, elaborando e organizando coerentemente as concepções, os princípios e os problemas postos na atividade prática desta mesma massa. Através desta atividade intelectual, cria-se um novo movimento intelectual, filosófico, que visa desenvolver um novo bloco cultural e social. GRAMSCI (Ibid, p.14) conclui que “só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’.

Parece necessário elucidar a seguinte questão: se todos os homens são filósofos, até mesmo os simples, porque pensam, o que diferencia estes homens dos filósofos profissionais, que podem se tornar, na perspectiva da filosofia da práxis, intelectuais orgânicos? Recorrendo ao nosso pensador, ele, ao analisar a filosofia de Benedetto Croce, nos lembra que:

Não será exato chamar de “filosofia” qualquer tendência de pensamento, qualquer orientação geral, etc., e nem mesmo qualquer ‘concepção de mundo e de vida’. O filósofo poderá ser chamado de ‘operário qualificado’ em contraposição aos manuais, mas nem mesmo isto é exato, já que na indústria, além dos operários manuais existe o engenheiro, o qual conhece o ofício não apenas praticamente, mas

também teórica e historicamente. O filósofo profissional ou técnico não só ‘pensa’ com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento experimentou até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontraram após ter sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos, têm os especialistas. Entretanto existe uma diferença entre o filósofo especialistas e os demais especialistas, a saber, a de que o filósofo especialista se aproxima mais dos outros homens do que os demais especialistas. (GRAMSCI, 2001, p. 410).

Esse filósofo especialista, torna-se, numa visão da filosofia da práxis, um intelectual orgânico que busca estabelecer uma nova hegemonia, a das atuais classes dominadas, unificando-as através de uma elevação intelectual e moral que transforme o seu modo de sentir e agir, de uma ideologia revolucionária _ entendida aqui no sentido mais amplo de concepção de mundo que traz consigo uma moral e uma política _ que, criticamente, faça o desmonte do edifício ideológico opressor, o coloque em profunda crise e permita, aos simples, quebrar o bloco das forças dominantes e estabelecer um novo bloco social sob o comando das classes populares. Desse modo:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificam.(...) Eis porque se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo dentro de certos limites ainda restritos (GRAMSCI, 1989, P.16)

Historicamente, para o desenvolvimento da filosofia da práxis e da luta pela hegemonia, é necessário que haja intelectuais orgânicos e partidos políticos proletários de tipo inovador, pois como diz o filósofo:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem se organizar (em sentido amplo) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, (...) pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica.(...) Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do

mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, isto é, em que funcionam quase como 'experimentadores' históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente no campo prático e teórico (...). Por isso podemos dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalizadoras [it. = totalitarie], isto é, o cadinho incandescente da unificação de teoria e prática entendida como processo histórico real. (Ibid., p. 17)

Entendida essa relação dialética entre os intelectuais e os simples, por que para Gramsci e também para nós é importante, para compreender a filosofia da práxis, partir das concepções deixadas pelo fundador da filosofia da práxis? Porque como lembra o próprio Gramsci:

Marx inicia intelectualmente uma época histórica que provavelmente durará séculos, isto é, até o desaparecimento da sociedade política e o aparecimento da sociedade regulada. Somente quando isto ocorrer, a sua concepção do mundo será superada (concepção da necessidade, superada pela concepção da liberdade).(Ibid., p.243)

Este é o motivo que levou Gramsci e, também nós, a estudarmos e aprofundarmos o marxismo, particularmente a filosofia da práxis. Marx e o marxismo não está morto. Ambos continuam revolucionários e atualíssimos. E Gramsci é um exemplo de pensador e político de grande relevância e representatividade na práxis marxista. Com sua criatividade e genialidade ele contribuiu diretamente para o desenvolvimento da prática e da teoria marxistas. Desse modo, além de uma concepção filosófica e científica de mundo, o marxismo é, ao mesmo tempo, uma práxis que visa a transformação da sociedade existente no modo de produção capitalista e a construção de uma sociedade sem classes. Como afirma VIANA, o marxista, e Gramsci é um exemplo,

Ao abraçar essa concepção de mundo não resulta apenas de um compromisso intelectual, mas igualmente prático _ um enfrentamento teórico-concreto com o social no objetivo de transformá-lo como o próprio Marx já advertira desde a primeira tese de Feuerbach (VIANA, 1978 p.VIII).

Portanto, é na “trilha” de Gramsci, que vem servindo como importante referência para educadores, historiadores e cientistas sociais brasileiros desde a década de 70, que vamos desenvolver nosso trabalho teórico sobre filosofia e história. Não o estudamos por modismo, mas porque “Gramsci é fundamentalmente uma testemunha

crítica da história, faz anotações ao longo dos anos e dos dias, reflete sobre a aventura do homem do século XX em busca da justiça e do socialismo” (NOSELLA, 2002, p.37). Dessa forma ele nos aponta caminhos para que, como homens historicamente constituídos, possamos compreender e transformar o mundo em que vivemos.

Ora, se a construção de uma nova sociedade socialista se torna uma exigência para nós, precisamos de uma concepção de mundo que seja coerente com essa necessidade, que não seja metafísica, que na política efetive concretamente a relação entre teoria e prática, que una historicamente filosofia e política. E essa é a concepção gramsciana de filosofia da práxis. É neste sentido que, em seu pensamento dialético, Gramsci afirma que:

Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias (ver notas sobre o caráter das ideologias), e a única ‘filosofia’ é a história em ato, ou seja, a própria vida. É nesse sentido que se pode interpretar a tese do proletariado alemão como herdeiro da filosofia clássica alemã (GRAMSCI, 2001, p.246).

Mas se a filosofia é vida e uma expressão da sociedade, ela se torna relevante exatamente porque rompe com a esterilidade de manifestações meramente individuais, abstratas, aistóricas. É na medida em que ela interfere nos rumos da sociedade que percebemos o seu grau de importância histórica. Nosso pensador assim afirma no Caderno 7:

É possível dizer que o valor histórico de uma filosofia pode ser ‘calculado’ a partir da eficácia ‘prática’ que ela conquistou (e ‘prática’ deve ser entendida em sentido amplo). Se é verdade que toda filosofia é a expressão de uma sociedade, ela deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos: a medida em que ela reage é justamente a medida da sua importância histórica, de não ser ela ‘elucubração’ individual, mas sim ‘fato histórico’ (Ibid., p.249).

Assim, na perspectiva do marxismo, a filosofia está intimamente vinculada à história e é, também, uma política. O marxismo é historicismo e rejeita qualquer metafísica ou transcendência. A filosofia da práxis não se descola da realidade concreta, mas, segundo GRAMSCI (1989, p.52) “ se constrói no estudo concreto da história passada e na atividade atual de criação de uma nova história”. Assim como Marx e Engels, ele critica a filosofia especulativa, teórica e contemplativa e defende uma

unidade dialética entre teoria e prática, uma filosofia que não se desvincula da política.

A esse respeito:

Se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência, ou então dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação entre teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. Daí porque o problema da identidade de teoria e prática se coloque especialmente em determinados momentos históricos, os quais se chamam 'de transição', isto é, de mais rápido movimento de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou então se multiplicam os programas teóricos que demandam, também eles, a sua justificação realista; o que ocorre na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais. (GRAMSCI, 1989, p. 87-88)

No caderno 11, o prisioneiro recorre a Engels para mostrar o “germe” da filosofia da práxis. Como ele diz:

A formulação de Engels, segundo a qual 'a unidade do mundo consiste em sua materialidade demonstrada pelo longo e laborioso desenvolvimento da filosofia e das ciências naturais' contém precisamente o germe da concepção justa, já que recorre à história e ao homem para demonstrar a realidade objetiva. (Ibid., p. 39)

Essa objetividade do materialismo é vista aqui, não metafisicamente, mas historicamente, pois não existe conhecimento sem o homem, um ser historicamente constituído. Segundo GRAMSCI (Ibid., p.39) “conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devenir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devenir, também a objetividade é um devenir, etc.” Se o homem não existisse, concretamente, não existiria história e, portanto, não existiria pensamento nem conhecimento.

A filosofia idealista ou materialista vulgar e mecânica demonstrou-se impotente para explicar o mundo. Por isso Gramsci, recorrendo a 11ª Tese sobre Feuerbach, busca diretamente em Marx um novo caminho para a filosofia, enriquecendo-a em sua abordagem materialista histórica. Se “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas trata-se agora de transformá-lo” então,

segundo GRAMSCI (1989, p.79), “a filosofia deve se tornar política para ser verdadeira, para continuar a ser filosofia (...) como elemento para a teoria da unidade entre teoria e prática”. Desse modo, o pensamento não se nega na ação nem a ação no pensamento.

Contrapondo-se a Croce, nosso filósofo percebe que ele se equivoca ao afirmar que Marx queria repudiar todas as filosofias e substituí-las pela atividade meramente prática. Pode-se dizer que Marx quer a unidade de teoria e prática. A esse respeito Gramsci esclarece no Caderno 10 que: “Não pode ser interpretada como um gesto de repúdio a qualquer espécie de filosofia, mas apenas de fastio para com os filósofos e seu parasitismo, bem de enérgica afirmação de uma unidade entre teoria e prática”. (GRAMSCI, 2001, p.340).

Deste modo, a filosofia da práxis supera o idealismo e se afirma como imanência absoluta, como historicidade. Fica evidente que Marx e o materialismo histórico é um herdeiro de Hegel como coroamento da filosofia historicamente adquirida até então, mas ele continua o predecessor de modo prático, invertendo-o, elaborando uma filosofia concreta, histórica, visando a transformação do mundo e não a sua mera contemplação, um mero ‘escolasticismo’. Como decorrência:

Deduz-se daí, também, que o caráter da filosofia da práxis é sobretudo o de ser uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isto é, que tem normas de conduta não só universais em idéia, mas também ‘generalizadas’ na realidade social. E a atividade do filósofo individual só pode ser concebida, portanto, em função de tal unidade social, ou seja, também ela como política, como função de direção política.. (Ibid., p.341)

Essa filosofia de novo tipo, histórica, nega a filosofia absoluta, abstrata ou especulativa que fazia parte do sistema hegeliano e a inverte. Portanto é necessário negar:

...a filosofia que nasce da filosofia precedente e dela herda os chamados ‘problemas supremos’, ou, mesmo, apenas o ‘problema filosófico’, o qual se torna, conseqüentemente, um problema de história, de como nascem e se desenvolvem os problemas determinados da filosofia. A precedência passa à prática, à história real das modificações das relações sociais, das quais, portanto (e, portanto, em última análise, da economia), surgem (ou são apresentados) os problemas que o filósofo se propõe e elabora.

Através do conceito mais amplo de historicidade da filosofia, isto é, de que uma filosofia é 'histórica' enquanto se difunde, enquanto se torna concepção da realidade de uma massa social (com uma ética adequada), compreende-se que a filosofia da práxis '(...) estude 'nos filósofos precisamente o que não é filosófico: as tendências práticas e os efeitos sociais e de classe que eles representam. Por isso (...) em Hegel, o Estado prussiano; em Feuerbach, os ideais da vida moderna, aos quais a sociedade alemã ainda não se tinha elevado; em Stirner , a alma dos pequenos comerciantes, em Schopenhauer, a dos pequenos burgueses; e assim por diante'.(Ibid., p.342)

Pelo que vimos anteriormente, a filosofia se historiciza e é nessa historicização que buscamos o nexos histórico presente nela, entre o texto e o contexto, entre os filósofos e a real história, que impulsiona a sua vida e a sua filosofia. Em outras palavras:

Não será puramente instrumental e funcional, já que _ se é verdade que a filosofia não se desenvolve a partir de outra filosofia, mas é uma contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico _ também é verdade que cada filósofo não pode negligenciar os filósofos que o precederam, e, aliás, freqüentemente atua como se sua filosofia fosse uma polêmica ou um desenvolvimento das filosofias anteriores, das concretas obras individuais dos filósofos anteriores.(Ibid., 343)

Considerando a relação entre filosofia e história, o filósofo da práxis compreende que a filosofia se desenvolve em sua história, história que desenvolve na vida concreta dos homens, em suas relações sociais num determinado sistema de produção. Lembremos que a filosofia é história e não uma mera sucessão de idéias inventadas por iluminados pensadores. O que eles fazem, é o trabalho intelectual de elevação da filosofia ingênua, imediata do senso comum, a uma concepção teórica crítica, mais elaborada. Como diz Gramsci, ao analisar Croce e sua incompreensão diante da 11ª. tese de Marx sobre Feuerbach, não se trata de suplantando a filosofia porque:

Ao trabalhar para fazer história, faz-se também filosofia 'implícita' (que será 'explícita' na medida em que os filósofos a elaborarem coerentemente), suscitam-se problemas de conhecimento que, além da forma 'prática' de solução, encontrarão, mais cedo ou mais tarde, a forma teórica pela obra dos especialistas, após ter encontrado imediatamente a forma ingênua do senso comum popular, isto é, dos agentes práticos das transformações históricas(, p.343).

Com o objetivo revolucionário de construir uma nova hegemonia, Gramsci percebe a necessidade de polemizar, questionar e criticar a hegemonia cultural croceana, de lhe mostrar os seus limites, os seus equívocos e as suas contradições, particularmente

sua concepção idealista e abstrata de realidade. No terreno do marxismo e do historicismo, o filósofo sardo busca derrotar uma concepção histórica de mundo fundada no idealismo, uma história do Espírito em que camufla e anula as diferenças de classe. É necessário imanentizar a história do homem, buscar suas leis na economia, no trabalho humano que produz o homem, que o vincula a natureza e, ao mesmo tempo, produz o conjunto das relações sociais em que os homens se relacionam dialeticamente. A história não é fruto de um espírito, de um Deus, de um ser transcendente como dizia Hegel, nem é fruto de um princípio abstrato, especulativo como em Croce “que representa o momento moderno da filosofia clássica alemã” (GRAMSCI, 1978, p.229).

Ao analisar o historicismo especulativo de Croce, o filósofo sardo o inverte e procura “fazer desse historicismo especulativo um historicismo da verdadeira imanência, da concreticidade” (GRUPPI, 1978, p.113). Entretanto não se trata de recusá-lo em sua totalidade, mas de superá-lo dialeticamente, sob a ótica materialista histórica e de tratar, explicitamente, da concepção marxista de história que Croce tenta destruir. Como diz GRAMSCI (2001, p.265), “o imanentismo hegeliano torna-se historicismo; mas só é historicismo absoluto com a filosofia da práxis, historicismo absoluto ou humanismo absoluto”. Com essa nova concepção, além de se contrapor a um método enciclopédico e abstrato, afirma NOSELLA (1992, p.22) que o “historicismo é a forma de vivificar e recriar a ciência”, de modo materialista dialético embasado na realidade concreta dos homens. Desse modo, ele foi original no seu entendimento do materialismo histórico e dialético e na “leitura” e explicação da realidade italiana e europeia em que vivia.

Nesse confronto com o crocianismo, mostra que não se trata de excluir a história ético-política, nem de não reconhecer o momento da hegemonia, da direção cultural e moral como uma realidade presente na história.

Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado de outras frentes meramente econômicas e políticas. A filosofia da práxis, portanto, criticará como indevida e arbitraria a redução da história à simples história ético-política, mas não excluirá esta última (GRAMSCI, 2001, p. 295).

Croce associa história e filosofia, mostrando que a filosofia moderna hegeliana “libertou a história do baixo ofício de anedotas, de cronistas do que acontece e a elevou ao céu ou aos cimos das idéias, fazendo-a encontrar, em meio do caminho, a filosofia, abraçando-se e fundindo-se ambas numa nova pessoa mental” (CROCE, 1962, p. 254). Com essa indissociabilidade, mas rompendo com o idealismo, mesmo que abstratamente, ele vincula a filosofia ao mundo real dos homens, entrelaça pensamento e ação. Portanto, “pensar a história é já, em si, filosofar, e não se pode filosofar senão com referência aos fatos, isto é, à história” (Ibid., p.118). Nesta posição polêmica, a história é vista como um fenômeno ético-político. Se, por um lado, se demonstra um aspecto importante da história, por outro, Gramsci mostra que a história não pode se limitar a este importante momento da ação dos homens.

Em sua obra “Materialismo histórico e economia marxista” (1948), Croce desfere cerradas críticas à concepção marxista de ciência e de mundo, no intuito de demolí-lo, de arruinar as concepções e os partidos socialistas, comunistas e sociais democratas que utilizavam o materialismo histórico como instrumento de interpretação da realidade e sua orientação política. Particularmente, criticou as concepções economicistas encampadas por muitos teóricos marxistas vinculados à II internacional, pois, na sua visão, também eram o ponto de vista de Marx. Com essa visão economicista, reducionista, os marxistas desconsideram a moralidade porque esta riqueza “nenhuma energia econômica pode jamais criar” (CROCE, 1948, p.185).

Com o seu pensamento inovador Gramsci estabelece uma concepção de filosofia e da história que não seja idealista, nem abstrata, nem mecânico-economicista. Analisando criticamente o pensamento crociano, uma filosofia e história, assume o historicismo como ponto central de seu pensamento, como uma postura fundamental do marxismo.

A filosofia da práxis, certamente, deriva da concepção imanentista da realidade, mas desta enquanto depurada de qualquer aroma especulativo e reduzida a pura história ou historicidade, ou a puro humanismo. Se o conceito de estrutura é concebido “especulativamente”, torna-se certamente um “deus oculto”; mas ele não deve ser concebido “especulativamente”, e sim historicamente, como o conjunto das relações sociais nas quais os homens reais se movem e atuam, como um conjunto de condições objetivas que podem ser e devem ser estudadas com os métodos da “filologia” e não da “especulação”. A filosofia da práxis está relacionada não só ao imanentismo, mas também, concepção subjetiva da realidade, precisamente enquanto a inverte, explicando-a como fato histórico, como “subjetividade histórica de um grupo social”,

como fato real, que se apresenta como fenômeno de “especulação” filosófica e é simplesmente um ato prático, ou seja, a forma de um concreto conteúdo social e o modo de conduzir o conjunto da sociedade a forjar para si uma unidade moral. A filosofia da práxis é a concepção historicista da realidade que se libertou de todo resíduo de transcendência e de teologia, até mesmo de sua última encarnação especulativa; o historicismo idealista crociano permanece ainda em sua fase teológico-especulativa (GRAMSCI, 2001, p.297-298).

Neste debate com o crocianismo ele afirma os postulados da filosofia da práxis, nega e exclui o logicismo abstrato da filosofia da história numa perspectiva marxista. Neste sentido, “a filosofia da práxis é o ‘historicismo’ absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto na história” (GRAMSCI, 1989, p.189), realizando a identidade concreta entre a filosofia e a história, ente teoria e prática, entre filosofia e política. Ao acertar as contas com a filosofia de Croce, se propõe uma retomada histórica e fecunda da filosofia da práxis, a criação de uma cultura que “sintetize Maximilien Robespierre e Emanuel Kant, a política e a filosofia numa unidade dialética intrínseca a um grupo social não só francês ou alemão, mas europeu e mundial” (GRAMSCI, 2001, p.304).

Analisando a crítica ao economicismo e ao mecanicismo presente no pensamento de Croce, podemos perceber suas contribuições positivas.

Ele chamou energicamente a atenção para a importância dos fatos da cultura e do pensamento no desenvolvimento da história, para a função dos grandes intelectuais na vida orgânica da sociedade civil e do Estado, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto (GRAMSCI, 2001, p 306).

No bloco histórico, o “conteúdo econômico-social e a forma ético-política se identificam concretamente na reconstrução dos vários períodos históricos” (Ibid. p.308). Sem essa identificação, não se pode fazer história, não se pode ver, por exemplo, o nexo real, ético-político, entre governantes e governados. Cai numa mera história descritiva sem perceber os nexos necessários e causais, sem perceber a luta concreta entre dois princípios hegemônicos numa dada sociedade. Princípios estes que estão vinculados aos interesses de classes ou grupos sociais, principalmente das classes antagônicas presentes na sociedade capitalista. Para superar o idealismo, o formalismo e o logicismo abstrato na unidade entre filosofia, história e política importa ressaltar que:

Se é necessário, no perene fluir dos acontecimentos, fixar conceitos, sem os quais a realidade não poderia ser compreendida, deve-se também – aliás, imprescindível – fixar e recordar que realidade em movimento e conceito da realidade, se podem ser logicamente distinguidos, devem ser concebidos historicamente como unidade inseparável. De outro modo sucede o que sucedeu a Croce, isto é, que a história se torne uma história formal, uma história de conceitos e, em última análise, uma história dos intelectuais (Ibid., p.311).

Na identidade entre história, filosofia e política, é possível distinguir quantitativamente a filosofia das ideologias enquanto instrumento de ação política, mas não qualitativamente.

Aliás, as ideologias serão a “verdadeira” filosofia, já que elas serão as “vulgarizações” filosóficas que levam as massas à ação concreta, à transformação da realidade. Isto é, elas serão o aspecto de massa de toda concepção filosófica, que adquire no “filósofo” características de universalidade abstrata, fora do tempo e do espaço, características peculiares, de origem literária e anti-histórica (Ibid., p.312).

Com a crítica gramsciana à concepção de história de Croce, evita-se um conceito de história e de filosofia meramente livresca, erudita e descolada da realidade concreta. Interessa saber que:

O estudo da história e da lógica das diversas filosofias dos filósofos não é suficiente. Pelo menos como orientação metodológica, deve-se chamar a atenção para as outras partes da história da filosofia; isto é, para as concepções do mundo das grandes massas, para as dos grupos dirigentes (ou intelectuais) mais restritos e, finalmente, para as ligações entre estes vários complexos culturais e a filosofia dos filósofos. A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais; desta ou daquela parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” dessa mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco” (GRAMSCI, 2001, p.325-326).

É necessário pensar e entender real e concretamente a filosofia de uma época histórica como uma concepção de mundo transformada num modo de vida, em suas normas de conduta, em moral que se realiza, praticamente, em um bloco histórico. É assim que ocorre a passagem “de toda filosofia à ação política que dela depende” (Ibid., p.336) e tende a transformar o mundo. Como decorrência disso, “é possível dizer que este é o nexo central da filosofia da práxis, o ponto no qual ela se realiza, vive

historicamente, ou seja, socialmente e não mais apenas nos cérebros individuais, cessa de ser “arbitrária” e se torna necessária-racional-real” (Idem). No campo da história concreta dos homens, não pode existir uma filosofia, isto é, uma concepção de mundo, que não traga consigo uma norma de conduta, uma vontade moral adequada, uma ideologia enquanto um instrumento de ação. Portanto, na vivência histórica são unitárias, é a unidade entre teoria e prática. Trata-se da “reivindicação, em face da filosofia ‘escolástica’, puramente teórica ou contemplativa, de uma filosofia que produza uma moral adequada, uma vontade atualizadora com a qual, em última análise, se identifique” (Ibid., p.340). Não se trata de recusar ou suplantar a filosofia em geral, mas de criticar as filosofias existentes e postular uma filosofia da práxis, que una teoria e prática na imanente historicidade da filosofia.

Como a noção de religião de Croce, uma concepção de mundo com uma norma de conduta adequada, “o caráter da filosofia da práxis é sobretudo o de ser uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isto é, que tem normas de conduta não só universais em idéia, mas também ‘generalizadas’ na realidade social” (Ibid., p. 341). Nesse sentido, “a atividade do filósofo ‘individual’ só pode ser concebida em função de tal unidade social, ou seja, também ela como política, como função de direção política” (Idem).

A filosofia da práxis rompe com o idealismo, com a especulação que, quando não consegue explicar a realidade, sempre recorre ao Espírito, à providência divina que oferece “explicação” falsa ou deturpada desta mesma realidade. A vida somente pode ser compreendida se partir dela mesma e não de um ente supremo, metafísico. Não basta partir de algumas hipóteses e construir sobre elas um corpo doutrinário rigoroso e coerente, uma filosofia “pura”, como um edifício bem construído, mas que na realidade não se sustenta frente a uma crítica histórica radical. Não é abstraído-se completamente de qualquer historicidade, mas é enraizando-se no processo histórico que podemos compreender e transformar a própria história. Pode-se dizer que a filosofia da práxis é uma filosofia historicista, se constrói e se modifica no devir da história, no embate concreto das relações sociais onde os homens buscam suprir suas necessidades e interesses práticos mediatos e imediatos. A filosofia não é um em si e para si, mas enquanto conhecimento é superestrutura e tem, em sua base, a vida econômica dos homens. Ela não é definitiva, porque por ser historicamente determinada, modifica-se

objetivamente no curso da história. Entretanto, a *filosofia* da práxis busca a compreensão e resolução dos problemas concretos que a realidade histórica concreta, em sua dialeticidade, constantemente apresenta aos homens.

À medida que Marx, Lênin e Gramsci historiciza a filosofia, a vincula diretamente à política, à prática e às relações sociais de produção, desmontam o tradicional edifício da filosofia pura, tradicional, idealista e mecanicista, eles fazem uma verdadeira revolução filosófica. A partir daqui, não podemos mais dicotomizar, de modo estanque, de um lado os filósofos, os cultos e de outros os não filósofos, os incultos. É precisamente com a massa de não filósofos profissionais, o proletariado extorquido e dominado pela burguesia no modo de produção capitalista, que a filosofia da práxis quer trabalhar. É elucidativo a afirmação de Gramsci com relação à uma diferença fundamental entre a filosofia da práxis e as filosofias tradicionais:

Existe, porém, uma diferença fundamental entre a filosofia da práxis e as outras filosofias: as outras ideologias são criações inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios; a sua 'historicidade' será breve, já que a contradição aflora após cada evento do qual foram instrumento. A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. A crítica das ideologias, na filosofia da práxis, engloba o conjunto das superestruturas e afirma a sua rápida caducidade na medida em que tendem a esconder a realidade, isto é, a luta e a contradição, mesmo quando são 'formalmente' dialéticas (como o crotismo), ou seja, quando desenvolvem uma dialética especulativa e conceitual e não vêem a dialética no próprio devir histórico.(GRAMSCI, 2001, P.388)

Em outro estudo, numa polêmica contra Alessandro Levi no Caderno 11, nosso pensador posiciona-se, também, contra o engano economicista no seio do materialismo histórico, o que o desvirtuaria:

A mim parece, ao contrário, que ele delire no abismo que existe entre a concepção Ferrariana de história e de sua pretensa filosofia da história e o materialismo histórico, corretamente entendido, isto é, não como um mero economicismo (...), e sim como uma dialética real que compreende a história superando-a pela ação e jamais separa história da filosofia, mas, repondo os homens de pé, os torna artífices conscientes da história e não joguetes da fatalidade, na medida em que seus

princípios, isto é, seus ideais, centelhas produzidas pelas lutas sociais, são justamente o estímulo da práxis que, por sua causa, se inverte. (GRAMSCI, 1989, p.4).

Na medida em que Gramsci critica o economicismo, o seu historicismo realça a relação inseparável entre a política e a filosofia, a necessidade da unidade dialética entre a teoria e a prática. Desse modo, ele situa a filosofia como parte da superestrutura de uma determinada formação social e como momento superestrutural do aparelho de hegemonia filosófica. É neste sentido que a filosofia marxista de Gramsci é um autêntico materialismo histórico, uma filosofia criadora:

no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em conseqüência, a própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença 'maior número'. Criador também, no sentido em que ensina como não existe uma 'realidade' em si mesma, em si por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam, etc. (Ibid., p.91).

Podemos dizer que filosofia da práxis, enquanto historicismo que não descola das práticas e concepções populares, busca, na consciência plena das contradições que impulsionam o desenvolvimento histórico, a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade. Para isso nega e esclarece o significado de todas as concepções filosóficas abstratas, especulativas, dogmáticas, metafísicas tais como o homem em geral, natureza humana, etc. Compreendendo a realidade, a filosofia da práxis percebe que:

as contradições desaparecerão, demonstra-se implicitamente que também desaparecerão, isto é, será superada _ a filosofia da práxis: no reino da 'liberdade', o pensamento e as idéias não mais poderão nascer sobre o terreno das contradições e da necessidade da luta. (Ibid., p. 92)

Entretanto, na realidade histórica em que vivemos, fundada no reino das contradições, das lutas de classes, podemos afirmar apenas o momento da luta das classes exploradas, subalternas, pela hegemonia social, a busca concreta e coletiva da libertação da grande maioria dos homens: a busca da libertação do reino da necessidade e a construção do reino da liberdade. Esse reino da liberdade não tem previsão histórico-filosófica de realização a não ser na medida em que se age concretamente.

Analisando “o Príncipe” de Maquiavel, Gramsci interpreta que, com o desenvolvimento histórico da sociedade, o “moderno príncipe”, isto é, o Partido Político é o organismo complexo pertencente a superestrutura da sociedade que permite ao proletariado se organizar e travar a luta política pela hegemonia. Com o seu partido político, a vontade política do proletariado “como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1978a, p.7), a classe revolucionária pode se tornar um criador de “uma vontade coletiva *ex-novo*, original, e orientá-la para metas concretas e racionais” (Idem), pode atuar no sentido de desenvolver uma “vontade coletiva nacional popular”, de torná-la universal, de concretizá-la, fundando um novo Estado, através de uma ação mediata, ampla e de caráter orgânico.

A partir da análise e interpretação das experiências históricas européias, percebe-se que na disputa de forças políticas não basta o voluntarismo, mas é necessário que exista condições objetivas para uma revolução nacional. Revolução esta que não pode mais se dar aos moldes “jacobinos”, nem nos moldes da “Comuna de Paris”. A história “mostra o esforço das classes dominantes para “impedir a formação de uma vontade coletiva deste gênero, para manter o poder ‘econômico-corporativo’ num sistema de equilíbrio passivo” (Ibid, p.8). Nesse embate, o moderno príncipe assume, também, um importante papel educativo e deverá:

Se dedicar à questão de uma reforma intelectual e moral, isto é, à questão religiosa ou uma concepção de mundo. Deve e não pode deixar de ser o propagandista e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa criar o terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional-popular no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna (Ibid., p. 8-9).

Mas como esta reforma, no nível da superestrutura está ligada à infraestrutura da sociedade, isto é, à realidade econômica de um determinado modo de produção social da vida dos homens? Quanto à isto, o prisioneiro afirma que:

Não pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem a precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico. Uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. O programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (Ibid., p. 9).

É compreendendo a realidade política em sua concretude, desvelando os meandros do desenvolvimento de suas relações na sociedade, que a filosofia da práxis, à semelhança de Maquiavel, mostra que o Partido tem que educar politicamente “quem não sabe”, isto é, “a classe revolucionária da época, o ‘povo’ e a ‘nação’” (Ibid., p.11), o proletariado. Para isto, o Partido vai desnudando as reais características do mundo político, as ideologias presentes na sociedade, divulgando uma concepção de mundo coerente, radical, libertadora do proletariado e dos demais grupos e classes oprimidas da sociedade, rumo ao socialismo, a uma nova civilização, à desalienação total dos homens, isto é, vai realizando a filosofia da práxis, o comunismo, entendido como movimento histórico concreto de luta política-social do proletariado pelo fim da sociedade de classes, pela sua libertação e pela realização completa dos homens.

Nesse embate político, os planos de ação dos partidos devem considerar as lições apresentadas pelas formas de lutas políticas, encaminhadas historicamente pelo proletariado, as suas reais conseqüências para a conquista, o avanço e a consolidação do socialismo; a realidade estrutural e conjuntural (passageira) da sociedade; devem também considerar os “movimentos dos adversários” (Ibid., p. 14). Desse modo, o “moderno príncipe”, diferente dos partidos tradicionais, busca se tornar um partido de massas que na luta política, além de formar os seus dirigentes está organicamente vinculado aos simples e os educam intelectual e moralmente para o processo de luta contra a dominação de classes, entendida esta como um fato histórico que corresponde a determinadas estruturas e condições sociais fundadas com base na propriedade privada e historicamente construídas pelos homens, portanto, possível de ser transformada. Uma transformação que só pode se dar na luta política organizada e concreta do proletariado em seu partido político. Um partido que não faça das conquistas das massas populares, através de “pregações morais, estímulos sentimentais, mitos messiânicos de expectativa de idades fabulosas, nas quais todas as contradições e misérias do presente serão automaticamente resolvidas e sanadas” (Ibid., p.24), apenas uma “massa de manobra” para elevar ou manter a dominação da classe ou fração da classe proprietária dos meios de produção sobre o proletariado. É na prática política concreta do proletariado, em seu partido, que ele pode atingir a hegemonia política, tomar o poder e instaurar a mudança social.

Com os grandes partidos de massas, do proletariado, os sindicatos econômicos, com o maior desenvolvimento dos aparelhos estatais, dos exércitos modernos bem treinados e melhor aparelhados, da maior autonomia da sociedade civil em relação ao Estado, etc, muda-se, segundo Gramsci, a compreensão das fórmulas de luta política, mostrando a importância da “guerra” de posição, uma nova trincheira na luta pela hegemonia do proletariado nos Estados democráticos modernos, isto é, liberais:

A fórmula jacobino-revolucionária da “revolução permanente” é elaborada e superada na ciência política pela fórmula de “hegemonia civil”. Verifica-se na arte política aquilo que ocorre na arte militar: a guerra de movimento transforma-se cada vez mais em guerra de posição, podendo-se dizer que um estado vence uma guerra quando a prepara minuciosa e tecnicamente no tempo de paz. Na estrutura de massa das democracias modernas, tanto as organizações estatais como o complexo de associações da vida civil constituem para a arte política o mesmo que as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente na guerra de posição: elas fazem com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (Ibid., p.92).

Portanto, na luta política, não se pode desprezar nenhum campo social, nenhuma estratégia, seja atuando nos movimentos populares da sociedade civil, nas instituições da sociedade civil, nas várias instituições da sociedade política, como, por exemplo, a atividade parlamentar, seja participando das lutas político-eleitorais, etc., ocupando os vários espaços presentes nas novas “trincheiras”, educando as massas e minando o poder da classe dominante.

É na ação objetiva, política, revolucionária, que o capitalismo pode e deve ser derrotado e não por um mero fatalismo e determinismo mecânico, metafísico, que pode até mesmo levar à passividade das classes subalternas. É uma luta que se realiza na política e na ação cultural. Assim, segundo a filosofia da práxis, a verdadeira filosofia deve ser buscada na política que se faz concretamente, no partido político construído historicamente. Para concluir, podemos afirmar que, na filosofia da práxis, existe um vínculo dialético inseparável entre reflexão e ação, filosofia e política presente na totalidade do processo histórico-social.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISE DO OBJETO DE ESTUDO

CAPÍTULO I

A UFMS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. O campo de investigação: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A criação do estado de Mato Grosso do Sul pelo governo Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1977, por meio da Lei complementar nº 31, instalado em primeiro de janeiro de 1979, visava “atender ao projeto geopolítico do regime; contemplar os interesses políticos da classe dominante local e para reforçar, em termos imediatos, o governo da ditadura militar” (BITTAR, 1998, p. 29). Nessa nova unidade federativa da União, criada “após o esgotamento do chamado ‘milagre econômico’ (1968-1973)” (ROCHA, 1994, p.15), o regime militar, a partir de seu projeto político e econômico, estimulou o povoamento e o desenvolvimento econômico na região através da agropecuária. Com isso, também atendeu aos interesses políticos de setores das classes dominantes, geralmente representados pelos latifundiários que ocupavam a região sul do Estado de Mato Grosso, “contemplando as históricas manifestações divisionistas, empreendidas por frações da classe dominante” (Ibid., p. 33). Assim, o Estado de Mato Grosso permanece com a parte norte, e sua capital continua sendo a cidade de Cuiabá. Por outro lado, o Estado de Mato Grosso do Sul passa a ocupar a parte sul do antigo Estado de Mato Grosso e toma a cidade de Campo Grande como a sua capital.

Nesse sentido, a geopolítica determinou essa divisão do Estado de Mato Grosso e com o surgimento do novo Estado na região Centro-Oeste se reforçou o projeto político e econômico do regime militar no Brasil. O novo Estado se torna um grande produtor de produtos agropecuários para consumo interno e para exportação. Assim, por meio do fornecimento de bens primários, integra-se à expansão das atividades econômicas industriais localizadas no sudeste brasileiro. A agroindústria, estimulada pelas novas tecnologias e pelos subsídios governamentais, ao lado da grande produção de gado de corte, se torna a principal fonte de produtos que estimulam a

economia do Estado, a maior fonte de arrecadação do fisco estadual e a base sobre a qual outras atividades econômicas se desenvolveram.

Com isso, estimulou-se a ocupação das terras, vilarejos e cidades, principalmente com a migração de povos oriundos, em maior parte, dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e, em menor parte, também de Minas Gerais, dos estados do nordeste, de países como Bolívia e Paraguai, europeus, sírio-libaneses, japoneses e outros. No entanto, esse processo levou a um agravamento das condições de vida das populações indígenas que vivem na região, causando diversos conflitos pela posse de terras entre fazendeiros e indígenas. Apesar das reservas, muitos desses povos indígenas que habitam o Estado têm vivido em situação de extrema pobreza devido à redução constante de suas terras.

Com a falta de terras, muitas aldeias viraram ambientes de miséria. Em consequência da miséria, entre índios guaranis e caiuás de Mato Grosso do Sul, principalmente da região de Dourados, tem surgido constantemente os mais variados problemas. Dentre eles podemos citar os casos de subnutrição e morte por desnutrição infantil, prostituição, estupros, alcoolismo e uso de outras drogas, violência que tem levado muitos índios aos presídios, suicídios por enforcamento e mortes na luta pela posse da terra. Apesar das políticas compensatórias dos governos estadual e federal, do bolsa família e das cestas básicas, a situação é tão grave que estas políticas públicas apenas amenizam o problema. Só na reserva de Dourados vivem cerca de 11mil índios. Num estado onde a principal atividade econômica é a agropecuária, os indígenas vêm num processo constante de perdas de suas terras. Em decorrência dessa luta e extinção muitas vezes silenciosa desses povos, sua cultura e seu modo de vida correm o risco de serem extintos.

Mas, aparentemente contraditório, nesse estado de base econômica fundamentalmente agropecuária, com pouquíssimos pólos semi-industrializados, o movimento social e a organização política partidária não ficam apenas nas mãos daqueles que detêm o controle dos principais meios de produção, isto é, dos latifundiários. Nesse sentido, mesmo não sendo um estado com base econômica industrial, portanto sem a existência de uma burguesia e um proletariado urbanos, a presença do PCB (Partido Comunista Brasileiro), a sua estruturação e atuação política e social fincaram raízes ali.

A presença do PCB na região remonta ao antigo estado de Mato Grosso e, durante o processo de redemocratização do país a partir da década de 80, esse partido luta pela conquista da sua legalização, da democracia e, ao mesmo tempo, vai se estruturando, se reorganizando, conquistando filiados e aumentando os seus quadros em Mato Grosso do Sul e, também, em todo o Brasil. Nesse estado, os diversos militantes do partido atuavam nas mais diferentes instâncias da sociedade civil e política. Com a legalidade conquistada a partir de meados dos anos oitenta, o PCB cresceu e ganhou muitos seguidores no estado. No entanto, o que leva um estado agrário a ter um partido que defende a ideologia e os interesses do proletariado industrial, ou seja, a ter o PCB? Nesse caso, parece que nem sempre a base econômica local determina, imediatamente, a direção das suas superestruturas políticas e ideológicas.

Sendo um partido que questionou a ortodoxia marxista leninista, no seu processo de luta e confronto com a realidade adversa aos interesses dos trabalhadores, acabou por aproximar-se da concepção de mundo, de política e de sociedade de Gramsci. O PCB viu que a base econômica atrasada não impedia uma organização e luta dos trabalhadores a partir da ideologia que, sob a ótica do proletariado, defendia a emancipação social dos homens.

Após a queda do socialismo real na URSS e em outros países do leste europeu, sob o comando de Roberto Freire e outros, o PCB decidiu pelo fim da organização e criou um novo partido. Assim, grosso modo, o partido dividiu-se e fundou o PPS (Partido Popular Socialista), mantendo boa parte dos seus quadros existente no estado. Uma pequena parcela de suas lideranças nacionais reorganizou o PCB. Porém, muitos comunistas e ex-membros do PCB saíram de suas fileiras e foram para o PT (Partido dos Trabalhadores), que surgiu no início dos anos 80 e se organizou em todo o País, marcando uma forte presença no estado de Mato Grosso do Sul.

A organização e atuação do PT em MS penetraram os rincões e as pequenas cidades do estado ganhando a simpatia, a adesão e a filiação de muitos trabalhadores. Dentre esses trabalhadores podemos citar os comerciários, os camponeses, os agricultores, os sem terra, os funcionários públicos e os professores. Muitos comunistas, ou ex-membros do partido comunista brasileiro já em outros partidos, como é o caso do PPS, PSB e do PT, são professores, atuaram e atuam nos seus sindicatos, na política sul-mato-grossense na defesa da educação pública e de qualidade para todos e, também,

continuam defendendo a bandeira do socialismo e da emancipação. Esses fatores, as condições de vida dos trabalhadores e a busca de uma vida melhor para a maioria da população trabalhadora se expressaram concretamente na eleição de Zeca do PT ao governo do estado de Mato Grosso do Sul em 1998 e sua reeleição em 2002, num processo que elegeu também Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da república do Brasil. Este governo, mesmo que contraditoriamente, representou um avanço social e político para o estado. Representou também um avanço das classes trabalhadoras do estado na compreensão das complexas relações de poder e de interesses que constituem as políticas local e regional. Pertencente às camadas mais baixas do estrato social sul-mato-grossense, é essa classe trabalhadora que constitui a clientela, os alunos dos cursos de pedagogia da UFMS.

A partir da criação do estado de Mato Grosso do Sul, muda-se também a organização da educação na região. Particularmente, nos rumos do ensino superior, a partir da federalização da Universidade Estadual de Mato Grosso _ UEMT _, já existente antes da divisão, acabou por se criar e organizar a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Com o crescimento populacional e a necessidade de estimular o desenvolvimento da região sul do antigo Estado de Mato Grosso, investiu-se no ensino superior público. Foi criada em 1962 a Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande, sendo esta o embrião do que viria a ser o que é hoje a UFMS. Através da Lei Estadual nº 2.620 de 26 de junho de 1966, esta faculdade se transformou no Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, incluindo aí a criação do curso de medicina.

Dando seqüência a este processo de expansão do ensino superior nessa região, o Governo do Estado criou, em 1967, o Instituto Superior de Pedagogia na cidade de Corumbá, e, em Três lagoas, O Instituto de Ciências Humanas e Letras. Dois anos mais tarde, através da Lei Estadual nº 2.947 de dezesseis de setembro, integraram-se os institutos anteriormente criados e foi instituída a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, com sede na cidade de Campo Grande. Em 1970, essa universidade criou os institutos pedagógicos de Aquidauana e Dourados, ampliando o seu raio de atuação no Estado.

Após a divisão do antigo Estado de Mato Grosso e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, o Governo Federal, nos termos da Lei Federal n. 6.674, de 5 de julho de 1979, transformou a UEMT em uma instituição federal de ensino superior. A partir daí, a instituição passa a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, permanecendo a sua sede na cidade de Campo Grande em Mato Grosso do Sul. Desse modo foi criada a primeira instituição federal de ensino superior nesta unidade federativa. Esta Universidade é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, com personalidade jurídica de direito público, uma fundação que adota como designação simplificada a sigla UFMS.

A UFMS tem estrutura organizacional multicâmpus, com órgãos de Administração Setorial, Suplementares e de Ensino, Pesquisa e Extensão, distribuídos no Estado de Mato Grosso do Sul. Possuindo uma unidade de patrimônio e de administração, a UFMS, a fim de atender às peculiaridades de sua disposição territorial, adota um regime administrativo descentralizado, coordenado pela Administração Central, localizada na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Além dos Câmpus já citados, a UFMS criou os Câmpus de Naviraí e Ponta Porã, mas não foram implantados. Em 2001, criou e implantou os Câmpus de Coxim e Paranaíba. Em

2006, implantou-se mais dois Câmpus nas cidades de Nova Andradina e em Chapadão do Sul.

A UFMS possui em seus vários Câmpus, Centros, Faculdades e Institutos, atividades de ensino de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, seqüenciais, de extensão, seja na modalidade presencial, semipresencial e à distância. Tomando-se como centro a sua sede, a UFMS atinge um raio de mais de 500km e, com isso, atinge cerca de 100 municípios, incluindo estados e países limítrofes como Paraguai e Bolívia, de onde se origina parte de seus alunos-convênio.

No ensino de Graduação, os cursos têm como objetivo geral, formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, aptos a inserirem no mercado de trabalho, ao exercício de cidadania, ao prosseguimento de seu próprio desenvolvimento e à participação no desenvolvimento da sociedade. Os cursos de Pós-Graduação visam formar recursos humanos altamente qualificados.

Sendo a UFMS uma instituição multicâmpus, com administrações setoriais próprias, possui nestes câmpus cursos de bacharelado e licenciatura que visam atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado. Dentre os cursos de licenciatura, existem os cursos de Pedagogia vinculados à coordenadoria de educação à distância, ministrados em cidades que não possuem câmpus universitário.

Eles possuem uma clientela que dificilmente teria condições de se deslocar de suas cidades de origem para estudar em outras onde se encontram os câmpus universitários da UFMS, tanto na capital do estado quanto no interior. Geralmente a maioria desta clientela é composta por professor ou professora que já ministram aulas, nas escolas públicas e privadas de educação infantil ou nas séries iniciais da educação básica. Por motivos diversos, incluindo aí a exigência da LDB 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) de formação em nível superior para lecionar, esses professores, com formação específica para o magistério em nível de ensino médio ou com uma formação geral nesse mesmo nível de ensino, buscam uma formação em nível superior em cursos de pedagogia. Para muitos, devido à proximidade física e aos baixos custos, esta é a única forma de ter acesso ao ensino superior. Com isso os cursos superiores ministrados em cidades localizadas no interior do estado são provenientes de convênios entre as prefeituras e a Coordenadoria de Educação à Distância da UFMS. Tais cursos estão situados, entre outras, nas cidades de Coronel Sapucaia, Mundo Novo,

Bela Vista, Porto Murtinho, Camapuã, São Gabriel d'Oeste, Chapadão do Sul, Costa Rica, Rio Brillhante e Água Clara.

Além de alguns cursos oferecidos na modalidade à distância, a UFMS possui um grande número de cursos presenciais de graduação e de oferta regular nas mais variadas áreas do conhecimento em seus diversos câmpus. Dentre eles, podemos destacar os cursos de graduação em pedagogia presentes nos Câmpus de Aquidauana, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Campo Grande. Esses são os cursos que tomamos como objeto de estudo deste trabalho.

Busca-se, aqui, entender a ação pedagógica dos professores de filosofia da educação no interior dos cursos regulares de pedagogia dessa instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, tomando como referência o período de 1999 a 2003. Sendo assim, esta pesquisa em filosofia da educação não pode deixar de lado o resgate histórico da relação entre filosofia e educação, o dia-a-dia da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, nem as condições concretas em que se realiza a prática educativa do ensino da referida disciplina. É partindo da realidade histórica concreta do ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS, das suas especificidades que desenvolveremos este estudo. Estes são, em geral, os desafios que se propõe tratar aqui.

1.2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho são apresentados os caminhos metodológicos trilhados para a apreensão do objeto de estudo proposto e a realização desta pesquisa.

1.2.1. O TRABALHO DE CAMPO.

1.2.1.1. AS ETAPAS PARA O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo foi longo e sinuoso, exigindo um certo esforço para estabelecer e firmar o compromisso entre uma hipótese inicialmente levantada, a fundamentação teórico-metológica que embasa a pesquisa, o seu objeto, os sujeitos

escolhidos para a pesquisa, a região escolhida para a aplicação da mesma e, também, a metodologia utilizada para a investigação.

Inicialmente, este estudo concentrou a atenção na revisão histórica da relação entre a filosofia e a educação, no contexto histórico, econômico, político, social e cultural das idéias filosóficas e de suas relações com a educação, procurando compreender, em linhas gerais, o seu percurso no mundo ocidental e principalmente no Brasil. Aqui, além de observar o percurso histórico da compreensão filosófica da educação, procuramos estar atento à presença e à influência das posturas e visões filosóficas na leitura filosófica da educação, olhando com particular atenção para as influências das escolas de pensamento e para os ecletismos presentes nos modos de pensar de muitos filósofos. Com isso, procuramos fazer uma aproximação à filosofia da educação. De posse desses elementos e de um referencial teórico sob o qual interpretamos a realidade histórico-social estruturamos a primeira parte deste trabalho.

Numa segunda parte, fizemos a análise e interpretação dos dados. Na análise dos dados que revelam o “quadro” do ensino de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS, partimos dos dados concretos levantados por nós, dos referenciais teóricos presentes nos planos de ensino dos professores, em suas falas e, tomando também o nosso referencial teórico, procuramos desvelar os caminhos do ensino de Filosofia da Educação na UFMS.

Após organizar esses fundamentos históricos e teóricos que auxiliaram a reconstruir a realidade, foram definidos os instrumentos para captar o objeto de estudo, os indivíduos que seriam entrevistados e que responderiam aos questionários, a metodologia que seria utilizada para a investigação, os cursos, os campi e os centros urbanos para a aplicação da pesquisa.

Com este conjunto de conhecimentos acumulados, foram elaborados os procedimentos metodológicos da pesquisa, o processo de análise da base empírica, material, encontrada e coletada. Como primeira medida, foram localizados junto aos departamentos dos câmpus e Centros onde existiam os cursos de pedagogia, os professores que lecionaram a disciplina objeto de estudo e coletada uma cópia dos seus planos de ensino.

Depois de uma observação e uma análise cuidadosa dos planos de ensino, adquirimos informações preciosas que nos permitiram a montagem do roteiro das

entrevistas semi-estruturadas. Embora orientadas pelo roteiro, as entrevistas tiveram perguntas de caráter aberto, permitindo ao entrevistado expor livremente os seus pontos de vista sobre as suas concepções e práticas referentes ao ensino de filosofia da educação. Também foi realizada a confecção de um questionário para levantar dados relativos ao perfil dos professores.

1.2.1.2. A DEFINIÇÃO DAS ÁREAS PESQUISADAS

Quando se planeja um trabalho de pesquisa de campo, geralmente o pesquisador considera relevante e necessário questionar a realidade concreta que o rodeia. Neste caso, procurou-se indagar a realidade no intuito de buscar apreender a prática social de ensino de filosofia da educação na UFMS, em seu processo, enquanto parte da “totalidade concreta” (KOSIK, 1976, p. 33) das relações sociais, tanto no interior da sala de aula, quanto nas suas interconexões dialéticas com outras esferas da sociedade em que está inserida.

Ao se preocupar com o modo de problematizar e interrogar a realidade, o pesquisador buscou, no seu entender, a melhor forma para aprender o fenômeno educacional proposto, em seu movimento, relações e complexidade. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, também foram se delineando os meandros práticos da metodologia proposta.

Em função de diversas razões nem sempre muito explícitas e que não convém tratar aqui, os vários municípios que compõem o estado de Mato Grosso do Sul estão distribuídos em onze micro-regiões geográficas, facilitando a organização administrativa do Estado. Cada microrregião possui no mínimo três municípios. Apesar de possuir apenas três municípios, a microrregião do Baixo Pantanal é a maior em área territorial. Estas microrregiões possuem em si características físico-geográficas, históricas, étnico-culturais, sociais e econômicas que de certa forma são, em muitas delas, bem distintas.

Por ser uma universidade multicâmpus, a UFMS se encontra instalada em cidades localizadas em diversas microrregiões do Estado de Mato Grosso do Sul, e, na maioria dos casos, muito distantes umas das outras. Os Câmpus da Instituição, objeto deste estudo, se localizam nas seguintes microrregiões geográficas: Baixo Pantanal,

Aquidauana, Alto Taquari, Campo Grande, Cassilândia, Paranaíba, Dourados, Nova Andradina e Três Lagoas. Num Estado que faz fronteira com Paraguai, Bolívia, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, essas Micro-Regiões Geográficas, além de traduzir, em muitos casos, características físicas, populacionais, culturais e econômicas da realidade do Estado, facilita a organização administrativa do governo estadual. Com o enraizamento da universidade nas múltiplas regiões, estimula-se o desenvolvimento do Estado em seu conjunto e atende à demanda específica das regiões em que se encontram os Câmpus universitários.

Na página seguinte, veremos no mapa onde estão localizados os Câmpus que são objeto de nosso estudo.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: fronteiras e principais cidades.



QUADRO DE LOCALIZAÇÃO DOS CÂMPUS DA UFMS EM MATO GROSSO DO SUL DURANTE O PERÍODO ESTUDADO

CÂMPUS	SIGLA	CIDADE
Câmpus de Aquidauana	CPAQ	Aquidauana
Câmpus de Corumbá	CPCO	Corumbá
Câmpus de Dourados	CPDO	Dourados
Câmpus de Paranaíba	CPAR	Paranaíba
Câmpus de Três Lagoas	CPTL	Três Lagoas
Câmpus de Coxim	CPCX	Coxim
Sede e Foro	UFMS	Campo Grande

QUADRO DE LOCALIZAÇÃO DOS CÂMPUS DA UFMS EM MATO GROSSO DO SUL ATUALIZADOS EM 2007

CÂMPUS	SIGLA	CIDADE
Câmpus de Aquidauana	CPAQ	Aquidauana
Câmpus do Pantanal	CPAN	Corumbá
Câmpus de Paranaíba	CPAR	Paranaíba
Câmpus de Três Lagoas	CPTL	Três Lagoas
Câmpus de Coxim	CPCX	Coxim
Câmpus de Nova Andradina	CPNA	Nova Andradina
Câmpus de Chapadão do Sul	CPCR	Chapadão do Sul
Sede e Foro	UFMS	Campo Grande

Nos quadros localizados na página anterior, podemos perceber vários elementos que exigem alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, logo após a sua fundação, a UFMS, com sede e foro em Campo Grande possuía apenas quatro centros universitários compostos do seguinte modo: Centro Universitário de Aquidauana, Centro Universitário de Corumbá, Centro Universitário de Dourados e Centro Universitário de Três Lagoas. A partir do ano de 2001, Devido a uma mudança nos estatutos da UFMS, os centros universitários passaram a se chamar câmpus universitários. Também, neste mesmo ano, foram criados os câmpus de Coxim e de Paranaíba.

Fruto de um longo processo, de reivindicações políticas regionais, da política de expansão da rede de ensino superior público e da ampliação do investimento em ciência e tecnologia do governo federal, sob a presidência de Luis Inácio Lula da Silva, foi criada em 2005 a Fundação Universidade Federal da Grande Dourados _ UFGD _, a partir do desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Também, em 2005, dentro de uma política de ampliação de vagas, de atendimento das reivindicações políticas regionais e de expansão da UFMS para outras regiões do estado, criou-se o Câmpus de Nova Andradina e o Câmpus de Chapadão do Sul. Foram destinados pelo governo federal alguns recursos humanos e materiais para o funcionamento inicial dos cursos lotados nesses novos Câmpus. Desse modo, mesmo com a criação da UFGD por desmembramento, a UFMS ainda ampliou o número de seus câmpus.

1.2.1.3. A COLETA DE DADOS: os sujeitos, os instrumentos e o processo.

A ação prática de coleta de dados envolveu uma relação direta entre os diversos indivíduos pesquisados, o objeto da pesquisa e o pesquisador, facilitando uma maior interação, colaboração e clareza dos objetivos propostos entre os diversos sujeitos envolvidos neste trabalho, professores, alunos e o objeto de pesquisa, concretamente situados, construtos e construtores da realidade histórica do estado de Mato Grosso do Sul e da concreta sociedade brasileira.

1.2.1.3.1. A ESCOLHA DOS SUJEITOS.

Considerando que este estudo pretende analisar e interpretar o modo como a filosofia da educação está inserida no curso de pedagogia da UFMS, julgamos conveniente tomarmos, como sujeitos a serem investigados, os professores que ministraram essa disciplina e, também, uma parte dos alunos que já haviam cursado a disciplina nesse curso. Pensamos que, por intermédio deles, podem ser coletados alguns dados significativos que nos auxiliarão a clarear a práxis pedagógica de filosofia da educação.

Assim procedendo, a escolha dos professores tomou, como universo, todos aqueles que, independentemente da forma de seu vínculo empregatício e de seu grau de formação, já ministraram a filosofia da educação nos cursos pesquisados. A partir de dados preliminares informados pela instituição, definimos um total de 12 (doze) docentes. Quanto aos alunos, devido a seu elevado número, resolvemos utilizar apenas 3 (três) de cada curso, o que resultou em uma amostragem total de 15 estudantes a serem pesquisados. Com isso, concluímos ser possível a aquisição de dados suficientes para uma razoável compreensão desse processo educativo.

1.2.1.3.2. OS INSTRUMENTOS E O PROCESSO DE COLETA.

Sendo esta uma pesquisa teórico-prática, utilizamos quatro tipos de fontes que orientaram os nossos procedimentos para coletar e obter o acesso aos dados necessários à análise e compreensão do objeto de pesquisa. Nesse sentido, foram utilizadas as seguintes fontes: bibliográficas, documentais, questionários e entrevistas semi-estruturadas conforme um roteiro preestabelecido com perguntas de caráter aberto, aplicado a professores e alunos.

Na primeira parte da tese, foram utilizadas fontes de dados bibliográficas, documentais, primárias e secundárias, fazendo-se o levantamento e a análise bibliográfica sobre o tema proposto. Com isso, foi possível uma “leitura” e interpretação da filosofia e de sua relação com a educação na história da filosofia e da educação, permitindo, também, compreender essa relação no contexto histórico brasileiro. Também estudamos a concepção historicista de filosofia em Gramsci. Durante o estudo bibliográfico sobre a filosofia da educação, foram utilizados livros, artigos e apostilas sobre o assunto.

Por outro lado, na segunda parte da tese, para entender o modo como determinadas concepções de filosofia estavam presentes nas propostas de trabalho e na prática de ensino de filosofia da educação desenvolvidas pelos professores da UFMS, recorreremos à pesquisa documental e à pesquisa de campo. Os materiais coletados através do emprego de vários instrumentos constituíram a base empírica, as fontes primárias utilizadas tais como: planos de ensino produzidos pelos professores durante o período estudado; um questionário respondido por eles e entrevistas realizadas com os próprios e com os alunos dos referidos cursos de pedagogia.

Para a analisar a posição dos alunos e poder confrontá-la com as posições dos professores, tomou-se como base empírica a entrevista semi-estruturada por amostragem. Esta opção se deu devido ao fato de considerarmos que seria inviável, no espaço de tempo de que dispúnhamos para fazer o doutoramento, entrevistar todos os alunos, pois constituíam um universo de aproximadamente mil. Desse modo, optamos por uma amostragem, _ uma entrevista com 3 (três) alunos de cada curso de pedagogia da UFMS, em seus cinco câmpus.

Neste sentido, as entrevistas se deram nos câmpus de Aquidauana, de Dourados, de Corumbá, de Três Lagoas e de Campo Grande, atingindo um total de 15 (quinze) graduandos entrevistados, independentemente de sexo e idade. Neste caso, considerou-se que todos os entrevistados já haviam cursado a disciplina objeto de estudo. O levantamento de dados foi realizado em vários dias e meses nos anos de 2004 e 2005. Nesse período, de um universo de 12 (doze) professores que lecionaram a disciplina objeto de estudo, nos cursos regulares de pedagogia da UFMS, 10 (dez) atenderam positivamente e concederam as entrevistas. Um dos professores que não respondeu a entrevista colaborou através da cessão de um caderno didático

confeccionado e utilizado por ele nas aulas com os seus alunos. Este material auxiliou na compreensão de sua prática em sala de aula.

Para maior fidelidade aos dados, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, para facilitar ao leitor o acesso aos dados, encontram-se em apêndice as entrevistas, os questionários e, anexas, os planos de ensino. Com o objetivo de conhecer melhor estes sujeitos, efetuou-se também a coleta de dados sobre os professores através da secretaria dos departamentos onde eles estavam lotados. É bom saber que, nesse período estudado, a disciplina filosofia da educação estava presente em todos os cursos de pedagogia da UFMS.

Quanto à análise de documentos, isto é, dos planos de ensino, é importante ressaltar uma certa dificuldade encontrada para se ter acesso a esse material, tendo em vista que, devido a diversos fatores, os departamentos nem sempre tinham, em seus arquivos, todos os planos de ensino desenvolvidos pelos professores que lecionaram filosofia da educação. Além dos planos de ensino encontrados nos departamentos, o acesso a alguns desses documentos só foi possível através do contato direto com os professores responsáveis pelos cursos, muitos dos quais já não faziam mais parte do quadro de docentes da instituição ou do curso estudado. Assim sendo, devido à alternância dos professores contratados, muitos em caráter temporário, nem todos os planos de ensino puderam ser colhidos, e dois professores não puderam ser entrevistados.

No entanto, mesmo com esses limites, foi possível atingir um número razoável de professores, envolvê-los na pesquisa e, também, se obteve a grande maioria dos planos de ensino. Mas queremos ressaltar, aqui, que os professores e os alunos não foram nomeados para evitar-lhes qualquer inconveniente ou algum constrangimento que, por sua colaboração, pudessem vir a sofrer. Neste sentido, os professores estão simbolizados através da letra (P) seguida de uma numeração. Quando nos referirmos aos alunos, eles serão simbolizados pela letra (A) seguida de uma numeração. Desse modo, pode-se saber, distinguir e localizar as fontes das quais os dados foram coletados.

Com esse levantamento de dados pretendemos e julgamos ter adquirido elementos suficientes para poder analisar, compreender e avaliar os caminhos percorridos, a concepção de ensino de filosofia e a sua relação com a educação nos cursos de pedagogia.

CAPÍTULO II

O PERFIL DOS PROFESSORES

Considerando-se que este estudo pretende examinar a maneira como a filosofia da educação está inserida no currículo dos cursos de pedagogia da UFMS, nesta parte do trabalho serão apresentados e analisados alguns dados que podem ser considerados significativos em relação ao perfil dos professores que lecionaram a referida disciplina na instituição estudada. Particularmente, a demonstração do regime de trabalho, da formação acadêmica, da titulação, do tempo de magistério na disciplina, das outras disciplinas que lecionaram e o número de publicações na área ou em outras áreas de atuação. Os dados relativos a esses tópicos foram coletados através de informações das secretarias dos departamentos da universidade em que os respectivos professores estavam lotados e de um questionário respondido por dez de um total de doze professores. Todos esses dados estão classificados nas tabelas a seguir.

4.3.1.1. O REGIME DE TRABALHO

A tabela abaixo destaca a forma e o regime pelo qual os docentes de filosofia da educação foram contratados.

Regime de trabalho	Número de professores	Percentual
Efetivos com dedicação exclusiva	8 (oito)	66,7 %
Substitutos	3 (três)	25 %
Cedidos por órgão público estadual	1 (um)	8,3 %

Os dados acima revelam que, dos doze professores, 66,7 % fazem parte do quadro efetivo, contratados pelo regime de dedicação exclusiva; 25 % são professores substitutos, contratados em caráter temporário, em regime de quarenta horas semanais, mas geralmente ficam sobrecarregados pelo número excessivo de aulas; e 8,3 % são constituídos por professores cedidos temporariamente por órgão público estadual, também em regime de quarenta horas semanais. Desse modo, temos uma defasagem de 33,3 % no quadro efetivo, o que dificulta o ensino, pois as condições precárias de trabalho e o seu caráter temporário dificulta uma maior inserção nos projetos de ensino, na pesquisa e na seqüência de um trabalho planejado.

Esta situação em que se encontra a universidade é conseqüência de uma política de cunho neoliberal implementada nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso - PSDB de 1995 a 2002, de desvalorização do ensino superior público, de privatização e destruição de bens e serviços públicos e de uma política de implementação de um estado mínimo para os trabalhadores, mas fortemente preparado para proteger o capital financeiro.

Exposto o regime de trabalho, nas próximas tabelas verificaremos as titulações, os cursos de graduação, formação teórica dos professores e a provável relação com a prática pedagógica do professor de filosofia da educação. Nesta análise, a crítica visa alertar para alguns problemas relativos à formação teórica dos respectivos docentes e para a conseqüência que isto pode acarretar na situação prática de ensino-aprendizagem da referida disciplina nos cursos de pedagogia da UFMS.

4.3.1.2. MAIOR TITULAÇÃO ACADÊMICA

A tabela abaixo mostra a formação acadêmica dos professores que atuam com a disciplina de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS, tomando como referência o maior título acadêmico.

Titulação Acadêmica	Número de Professores	Percentual
Pós-doutorado	1 (um)	8,3 %
Doutorado	3 (três)	25 %
Mestrado	4 (quatro)	33,3 %
Especialização lato sensu	4 (quatro)	33,3 %
Graduação	0 (zero)	0 %

Dos doze professores pesquisados, 33,3 % possuem doutorado, e um, o pós-doutorado; 33,3 % fizeram o mestrado e 33,3 % atingiram apenas especialização lato sensu. Isto revela um baixo número de professores com alta capacitação e com capacidade de desenvolver um trabalho de ensino vinculado à pesquisa. Geralmente, os professores com doutorado são os mais habilitados a desenvolver a pesquisa. Isso, sem dúvida, deve interferir nos rumos de seus trabalhos pedagógicos em sala de aula. É importante ressaltar que geralmente existe uma certa relação entre a formação acadêmica dos professores e a qualidade da sua prática pedagógica. Numa universidade pública onde se defende a união do ensino, da pesquisa e da extensão, é preocupante ter 33,3 % de seu quadro de docentes com o nível de especialização lato sensu.

4.3.1.3. ÁREA EM QUE CURSOU A PÓS-GRADUAÇÃO

Logo abaixo, vem a área em que os professores cursaram seu mais alto título de pós-graduação. A seguir, analisaremos as relações destes cursos com a disciplina objeto de estudo.

Área da Pós-Graduação	Número de Professores	Percentual
Doutorado em Educação	3 (três)	25 %
Doutorado em Ciências Sociais	1 (um)	8,3 %
Mestrado em Educação	2 (dois)	16,7 %
Mestrado em Filosofia	2 (dois)	16,7 %
Especialização em Educação	3 (três)	25 %
Especialização em História	1 (um)	8,3 %

Na tabela acima, é possível observar que 66,7 % dos professores possuem pós-graduação em educação, mas destes, 25 % possuem apenas especialização lato sensu, 16,7 % fizeram o mestrado e 25 % realizaram o doutorado. Apenas 16,7 % fizeram mestrado em filosofia. Uma menor parte, 8,3 %, cursou especialização lato sensu em história, e este mesmo percentual se aplica a um professor que fez doutorado em ciências sociais.

Ressalvando-se as observações já expostas no item anterior, fica claro que a grande maioria, dentro de seus limites, procurou se qualificar dentro da área. Entretanto, dependendo da formação acadêmica inicial, não dá para saber se a pós-graduação realmente qualificou o professor para trabalhar a disciplina filosofia da educação. Os cursos de história e de ciências sociais podem não ter atendido à necessidade do professor.

4.3.1.4. CURSO DE GRADUAÇÃO

Em relação à natureza do curso de licenciatura dos professores de filosofia da educação, é possível observar que 50 % dos professores são graduados em filosofia.

Graduação	Número de Professores	Percentual
Pedagogia	5 (cinco)	41,7 %
Filosofia	4 (quatro)	33,3 %
Filosofia e Pedagogia	1 (um)	8,3 %
Filosofia e Letras	1 (um)	8,3 %
Educação Física	1 (um)	8,3 %

Destes, 33,3 % são graduados apenas em filosofia; 8,3 % em filosofia e pedagogia; e 8,3 %, em filosofia e letras. O grande destaque aqui é para o grande número de professores licenciados em pedagogia que lecionam filosofia da educação, (41 %). Apenas um docente (8,3 %) tem sua formação inicial em educação física. Esta tabela revela ainda que cerca de 50 % dos professores não possuem uma formação sólida em filosofia, restando os pedagogos que, por terem uma certa noção de filosofia, acabam assumindo esta disciplina.

Outro ponto que pode ser lembrado é que uma parte dos professores formados em filosofia, estudou em seminários destinados à formação sacerdotal. Esta formação pode ter influenciado numa certa perspectiva escolasticista ou, por contraposição ao escolasticismo, acabaram adotando uma ótica eclética para buscar o conhecimento da realidade.

4.3.1.5. OUTRAS DISCIPLINAS MINISTRADAS

Observando-se os dados apresentados na tabela abaixo, é possível notar que, além de filosofia da educação, existe uma grande variedade de disciplinas ministradas pelos professores.

Disciplinas Ministradas	Número de Professores	Percentual
Sociologia da Educação	3 (três)	25 %
História da Educação	1 (um)	8,3 %
Psicologia da Educação	1 (um)	8,3 %
Didática	3 (três)	25 %
Outras discipl. filosóficas	3 (três)	25 %
Outras disciplinas	1(um)	8,3 %

Dos doze professores, 25 % lecionam sociologia da educação; 25 % lecionam didática; 8,3 %, história da educação; 8,3 %, psicologia da educação; e 8,3 %, outras disciplinas. Ressalta aqui o fato de, apesar de 50 % dos professores serem graduados em filosofia, apenas 25 % ministram outras disciplinas filosóficas. Desse dado, é possível inferir que uma parte dos professores formados em filosofia acabou se dedicando exclusivamente a ministrar filosofia da educação. Por outro lado, os professores formados em pedagogia ou outros cursos acabaram por se dedicar a outras disciplinas pedagógicas. Por um lado, isso mostra que poucos são os professores que realmente se dedicam e se especializam no campo da filosofia da educação. Por outro lado, evidencia que, devido à falta de contratação de um maior número de professores, a maioria também tem que lecionar várias disciplinas para atender à demanda dos cursos

universitários da instituição, ampliando a sua carga horária de aula e correndo o risco de executar um trabalho não-satisfatório.

4.3.1.6. TEMPO NO MAGISTÉRIO DA DISCIPLINA

Outra característica verificada com relação ao perfil dos professores de filosofia da educação é o tempo em que leciona a disciplina.

Tempo no magistério da disciplina	Número de Professores	Percentual
Um ano	Nenhum	0 %
Dois anos	3 (três)	25 %
Três anos	2 (dois)	16,7 %
Quatro anos	1 (um)	8,3 %
Cinco anos	1 (um)	8,3 %
Seis a dez anos	2 (dois)	16,7
Mais de dez anos	3(três)	25 %

Um dado que salta aos olhos é que 58,3 % lecionam a disciplina num período de dois a cinco anos. Destes, 25 % ministram há apenas dois anos, e 16,7 %, há três anos. Aparece ainda o fato de 8,3 % lecionar durante quatro anos, e mais 8,3 % trabalhar o período de cinco anos. Isso deixa claro que, entre os professores que ministraram filosofia da educação, a maioria era pouco experiente na área. Por outro lado, 16,7 % dos professores estão entre seis e dez anos, enquanto 25 % lecionam há mais de dez anos, revelando uma grande experiência na área. Esta experiência pode auxiliar na organização e na qualidade do trabalho do professor.

4.3.1.7. PUBLICAÇÕES NA ÁREA NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS

Na tabela abaixo aparecem os dados relativos às publicações, de artigos em revistas ou livros, na área específica de filosofia da educação.

Publicações em revistas na área de Filosofia da Educação	Número de Professores	Percentual
Uma	1 (um)	8,3 %
Seis	1 (um)	8,3 %
Nenhuma	10 (dez)	83,4 %

Observando-se a tabela acima, é possível concluir que existe uma baixa produção filosófica entre os professores de filosofia da educação. Dos doze professores, 83,4% não publicaram nenhum artigo ou livro referente a assuntos filosóficos. Apenas 8,3 % publicaram um artigo e mais 8,3 % assumiram uma atitude mais produtiva no campo da pesquisa, com seis publicações.

4.3.1.8. PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS EM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS

Examinando-se as informações sobre as publicações dos professores, mesmo em outras áreas do conhecimento, fica evidente na tabela abaixo que existe uma baixa produção científica entre os professores que lecionam esta disciplina.

Publicações em revistas de outras áreas do conhecimento	Número de Professores	Percentual
Uma	2 (dois)	16,7 %
Duas a Quatro	1 (um)	8,3 %
Acima de cinco	2 (dois)	16,7 %
Nenhuma	7 (sete)	58,3 %

Dos doze professores, 58 % não publicaram sequer um artigo. Dentre os que publicaram, 16,7 % produziram um artigo; 8,3 % publicaram quatro e 16,7 % publicaram mais que cinco artigos. Ressalta aqui o fato de que os professores que mais publicaram eram professores doutores, que mantinham vínculo e que também faziam parte do conjunto dos professores que lecionavam no curso de mestrado e doutorado em educação da UFMS, sediado na cidade de Campo Grande. Isso revela que o fato de a maioria dos professores, espalhados pelos diversos Câmpus da instituição, normalmente não estarem vinculados aos programas de mestrado e doutorado, tem levado a um certo desestímulo à produção e publicação de artigos em revistas especializadas.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS PLANOS DE ENSINO

A inclusão da filosofia da educação nos currículos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no período estudado, se deu através de duas disciplinas, isto é, da Filosofia da Educação I e da Filosofia da Educação II. Essas disciplinas, juntamente com outras disciplinas das ciências da educação, tais como História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais constituíam o grupo de disciplinas da área de fundamentos da educação.

No entanto, elas não estavam presentes de modo igualitário em todos os cursos de pedagogia da UFMS. Se por um lado, a Filosofia da Educação I, composta por uma carga de 136 horas e de caráter obrigatório, era ministrada nas primeiras séries de todos os cursos de pedagogia da instituição, por outro, a Filosofia da Educação II, com uma carga de 68 horas, era uma disciplina de caráter optativo, podendo ser ou não ser oferecida pelos cursos de pedagogia de quaisquer um dos seus câmpus. Quando era fornecida, normalmente ela era ministrada nas segundas séries. No entanto, os critérios utilizados para o oferecimento ou não da disciplina Filosofia da Educação II eram variados e ficavam a cargo de cada curso. Procurou-se respeitar as suas especificidades, as suas conveniências, seus quadros docentes e, até mesmo, os critérios utilizados pela coordenação de cada curso. Foi em decorrência disso que os cursos de pedagogia ofereceram ou não a disciplina Filosofia da Educação II aos alunos.

Tomando como base os planos de ensino dos professores de Filosofia da Educação I e de Filosofia da Educação II, fizemos um recorte e estruturamos este capítulo. Nele, analisaremos alguns dos elementos relevantes dos quais foram compostos os planos de ensino: os objetivos, o programa, os procedimentos e a bibliografia. Mas que os planos de ensino estejam estruturados dessa forma não nos parece um problema. Trata-se, pois, de a partir da análise de cada um desses elementos

desenvolvidos pelos professores, buscar a compreensão dos referenciais teórico-metodológicos em que eles se embasaram para organizar e ministrar os seus cursos. Referenciais que, fundados em suas concepções de homem e de mundo, podem ter levado a diferentes enfoques na busca da compreensão da realidade histórico-social e educacional, tanto em nível geral quanto em nível de Brasil. Para facilitar a caminhada do leitor pelo texto, citaremos, no corpo deste capítulo, dados bibliográficos que serão utilizados na análise e interpretação da bibliografia contida nos planos de ensino, evitando que ele tenha que recorrer, constantemente, ao caderno de anexos. Dessa forma, este estudo se dará em duas etapas. Na primeira, analisaremos a disciplina Filosofia da Educação I e na segunda, a disciplina Filosofia da Educação II.

1. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I NOS PLANOS DE ENSINO

Para essa disciplina, os planos de ensino revelam a existência de ementas variadas, que indicam, em linhas gerais, os seus possíveis rumos. Em seguida, as apresentaremos em sua totalidade, tais como os professores de Filosofia da Educação I as mencionaram em seus planos.

- a) Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e história. Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.
- b) Filosofia, educação e cultura; Ideologia e educação; Filosofias tradicionais da educação.
- c) Séculos XIX e XX: teóricos educacionais, John Herbert, John Dewey, Paulo Freire, Davidson e Rorty.
- d) Indicar as alternativas possíveis à ação educativa, esclarecendo aspectos fundamentais ligados às finalidades, valores, métodos, conteúdos, limites e possibilidades da educação, bem como evidenciando o caráter

“instrumental” e político da prática educativa que acontece no interior do espaço social das nações politicamente organizadas, não perdendo de vista que a educação é parte de um todo, a “prática social geral”, que engloba os diferentes níveis da ação humana consciente.

- e) Fundamentos e importância da filosofia da educação. Conceito de educação. Construção histórica do conhecimento das correntes filosóficas e educacionais. Valores, ética e política.
- f) O homem e sua atividade laborativa. O conhecimento e a produção científica. A ciência e a educação. A filosofia e a história: a essência humana histórica. A ideologia e a educação. O liberalismo e a educação.

Estas ementas estão distribuídas do seguinte modo: câmpus de Corumbá (a); câmpus de Dourados (a, e); câmpus de Três Lagoas (a, d); câmpus de Aquidauana (a, c); câmpus de Campo Grande (e, f).

Esta variedade de ementas indica que, a partir dos professores que lecionavam a disciplina e, também, por motivos que não ficaram claros, os cursos de Filosofia da Educação I percorreram caminhos distintos, sofrendo alterações de rumo inclusive no mesmo câmpus. De todos os cursos estudados, os únicos que não alteraram as suas ementas foram os ministrados no câmpus de Corumbá.

Elas revelam, também, diferentes referenciais e posicionamentos teóricos dos docentes diante do mundo, da sociedade e da educação. À primeira vista, saltam aos olhos duas concepções: o neopragmatismo americano e o marxismo. Esta variedade de concepções é que os orientarão na organização e no desenvolvimento dos cursos de Filosofia da Educação I. A seguir, veremos como essas ementas se objetivaram nos planos de ensino.

1.1. OBJETIVOS DE ENSINO

Em relação aos objetivos que os professores buscaram alcançar em seus cursos, relacionaremos, abaixo, as principais idéias expostas nos planos de ensino de Filosofia da Educação I.

- a) Favorecer aos acadêmicos a possibilidade de conhecer as diferentes correntes filosóficas construídas pela humanidade.
- b) Subsidiar a análise das fundamentações epistemológicas dos projetos e propostas para a área da educação.
- c) Contribuir, em nível de iniciação, para a formação da inteligência crítica dos professores participantes.
- d) Compreender a filosofia como fruto de atividade intelectual e como esforço da razão para compreender o mundo.
- e) Enfatizar a contribuição que a filosofia pode dar para uma compreensão da educação.
- f) Entender a gênese dos conceitos filosóficos e aprender como aplicá-los no reconhecimento dos pressupostos de toda teoria subjacente às práticas educativas.
- g) Favorecer ao educando a possibilidade de conhecer o desenvolvimento das diferentes “visões de mundo” construídas pelas sociedades ocidentais, a fim de subsidiá-lo na análise dos fundamentos da educação brasileira.
- h) Propiciar a análise e discussão da relação entre filosofia e educação, através da identificação da ideologia da história e das correntes pedagógicas da filosofia da educação.
- i) Identificar os fundamentos da filosofia e da filosofia da educação.
- j) Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia.
- k) Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas e antropológicas.
- l) Fazer um exame crítico das visões e das conclusões das diversas ciências pedagógicas.

- m) Refletir e analisar criticamente os problemas apresentados pela filosofia e pela ideologia.
- n) Posicionar-se frente aos dados históricos levantados pela filosofia e pela pedagogia e estudá-los a partir das diferentes concepções filosóficas e antropológicas.
- o) Examinar e analisar os diferentes posicionamentos políticos.
- p) Identificar a origem da filosofia na civilização greco-romana.
- q) Identificar os fundamentos da filosofia, da educação e sua relação com a cultura.
- r) Proporcionar ao aluno conhecimento da educação nos séculos XIX e XX, numa perspectiva histórico-filosófica da teoria educacional.
- s) Fornecer conhecimentos básicos da filosofia e do conhecimento científico.
- t) Discutir os elementos históricos do pensamento humano.
- u) Esclarecer o conceito de ideologia em bases históricas e sua relação com a educação. Definir os conteúdos do liberalismo, do liberalismo de transição, neoliberalismo e suas relações históricas com a educação.
- v) O aluno deverá adquirir o hábito de reflexão sobre a realidade que o rodeia.

A partir dos objetivos citados, considerando as idéias e os significados neles contidos, podemos agrupá-los em quatro eixos:

1. Contribuir para que os acadêmicos desenvolvam o pensamento crítico.

Aqui, a filosofia aparece como um esforço da razão para analisar, refletir e compreender, de modo crítico, o mundo, o homem, a educação, a ideologia e o pensamento histórico.

2. Possibilitar o conhecimento das diferentes correntes filosóficas construídas pela humanidade.

Este item sugere um estudo da filosofia em sua historicidade, das suas diferentes visões de mundo construídas pelas sociedades ocidentais, dos problemas fundamentais levantados pela história da filosofia e da educação.

3. Propiciar o conhecimento dos conceitos filosóficos e a análise dos pressupostos epistemológicos e ideológicos da educação.

Neste tópico, fica evidente uma preocupação com os estudos da teoria do conhecimento, da fundamentação epistemológica e ideológica que estão subjacentes aos projetos, às propostas, às políticas e às práticas educacionais.

4. Examinar e analisar os diferentes posicionamentos filosóficos, políticos e ideológicos em bases históricas e sua relação com a educação.

Este objetivo parece ressaltar o estudo das questões políticas e ideológicas de um modo geral, buscando compreendê-las em suas raízes históricas e no modo como interferem nas questões e nos rumos educacionais.

Veremos, nos programas e nos procedimentos de ensino, como os professores de Filosofia da Educação concretizaram esses objetivos na organização dos seus cursos.

1.2. PROGRAMAS DE ENSINO

A disciplina Filosofia da Educação, nos cursos de pedagogia da UFMS, abarca um conjunto de conteúdos filosóficos que são organizados numa perspectiva temática ou a partir da história, seguindo cronologicamente a história da filosofia. Esta compreensão nos permitiu, a partir dos dados apresentados, classificá-los em sua maioria na perspectiva temática. No entanto, isto não quer dizer que, ao estudar os temas propostos, os professores não buscaram se fundamentar na história da filosofia e da educação. É nesse sentido que os classificamos. Vejamos, a seguir, um resumo dos conteúdos programáticos da disciplina estudada:

1.2.1. Conteúdos organizados a partir de temas.

1.2.1.1. Conteúdos que explicitam uma concepção de filosofia.

- a) Conceito de filosofia
- b) Origem e importância da filosofia
- c) Do pensamento mítico ao pensamento antropológico
- d) Natureza da filosofia
- e) O objeto da filosofia e o conhecimento humano
- f) Método da filosofia
- g) Partes da filosofia
- h) O processo do filosofar
- i) O papel da filosofia
- j) A Filosofia e sua didática
- k) Filosofia e filosofia espontânea
- l) Filosofia, senso comum e bom senso
- m) A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças

1.2.1.2. Conteúdos que demonstram a relação entre Filosofia e Educação.

- a) Filosofia e filosofia da educação
- b) Fronteiras da filosofia da educação
- c) Diferentes abordagens da filosofia da educação
- d) Filosofia e a formação do educador
- e) Conceitos de Filosofia da Educação
- f) Importância da filosofia da educação
- g) Função da filosofia da educação e da história da educação
- h) A Filosofia na formação do profissional da educação: o docente
- i) Filosofia: uma demanda da educação
- j) Filosofia do cotidiano escolar
- k) O senso comum

- l) O senso comum pedagógico.
- m) A filosofia da educação e os desafios da realidade nacional

1.2.1.3. Conteúdos que abordam a relação entre filosofia, ideologia e educação.

- a) Conceito de ideologia
- b) Função da ideologia
- c) Filosofia e ideologia
- d) Ideologia e educação
- e) Caráter ideológico das teorias pedagógicas
- f) Legislação e ideologia
- g) Prática educativa e ideologia

1.2.1.4. Conteúdos que procuram discutir as influências do pensamento filosófico e as principais correntes pedagógicas da filosofia da educação.

- a) Positivismo
- b) Historicismo
- c) Marxismo: o materialismo histórico.

1.2.1.5. Conteúdos que estudam as tendências pedagógicas na prática escolar.

- a) Pedagogia liberal.
 - Tendência liberal tradicional
 - Tendência liberal renovada progressivista
 - Tendência liberal não-diretiva
 - Tendência liberal tecnicista
- b) Pedagogia progressista.
 - Tendência progressista libertadora
 - Tendência progressista libertária.
 - Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

1.2.1.6. Filosofia, conhecimento e educação.

- a) O processo educativo e o ato do conhecimento.
- b) O conhecimento: significado, processo e apropriação
- c) Tipologia do conhecimento e suas características
- d) A produção do conhecimento científico e sua socialização na educação.
- e) A questão da verdade
- f) Lógica: as operações da mente
- g) Conceituação de crítica
- h) Introdução geral ao pensamento crítico
- i) Conteúdo e forma da educação
- j) Diferentes tipos de educação
- k) Importância da educação

1.2.1.7. As concepções de homem, de sociedade e a educação.

- a) Conceitos de homem
- b) Modelos de homem no transcurso da história.
 - Modelos humanistas
 - Modelos pragmáticos
 - Modelos antipragmáticos
- c) Conceito de sociedade
- d) A essência humana e a história da educação
- e) O liberalismo, filosofia da burguesia
- f) O neoliberalismo e a fase do capital financeiro
- g) Globalização, neoliberalismo e educação
- h) A postura do educador na sociedade brasileira

1.2.1.8. Conteúdos que discutem questões éticas e morais.

- a) Conceito de filosofia moral

b) Moralidade objetiva e subjetiva.

1.2.1.9. Conteúdos que abarcam a relação entre cultura, trabalho e educação.

- a) Cultura, trabalho e educação
- b) Filosofia, educação e cultura
- c) A fase antropocêntrica do pensamento humano e a cultura letrada
- d) Fetichismo, alienação e educação

1.2.1.10. Conteúdos organizados a partir de temas gerais, selecionados de modo a não revelar um critério específico.

- a) Teoria educacional
- b) Teoria curricular

1.2.2. Conteúdos organizados a partir da história da filosofia

a) Idade Antiga: o pensamento grego clássico.

- Noções gerais sobre as sociedades grega e romana.

- Período socrático

- Sócrates de Atenas

- Platão de Atenas

- Aristóteles de Estagira

b) Idade Média: o pensamento medieval.

- O problema metafísico – religioso

- A Patrística (Séc. I a V d.c.): Santo Agostinho

- A Escolástica (Séc. XI a XVI d.c.) Santo Tomás de Aquino.

c) O Renascimento.

d) Idade Moderna: o pensamento moderno.

- A questão do conhecimento
- As tendências filosóficas no século XVII
- René Descartes: o racionalismo
- O século das luzes – século XVIII
- Immanuel Kant: o criticismo
- Francis Bacon; John Locke e David Hume
- Revolução industrial – século XIX

e) Idade contemporânea: o pensamento filosófico contemporâneo.

- Positivismo
- Marxismo
- Existencialismo: Sartre
- Fenomenologia: Husserl.

Tomando como base as temáticas postas como conteúdos, as suas organizações no plano de ensino, recorreremos a SAVIANI, educador que se encontra entre os principais referenciais utilizados pelos professores de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS e por muitos outros educadores brasileiros. A partir dos conteúdos propostos e comparando com a perspectiva posta por Saviani, vemos que esses conteúdos tiveram a possibilidade de serem desenvolvidos de acordo com quatro linhas básicas: a) com base em uma corrente de pensamento, em um determinado paradigma filosófico já elaborado, isto é, trabalhar apenas na perspectiva dessa corrente escolhida; b) numa perspectiva eclética de abordagem de todas as correntes filosóficas e pedagógicas; c) nem se filiar a uma corrente nem ecletismo, buscando formas alternativas a partir de temas e grupos de estudo; d) numa perspectiva que parta dos problemas apresentados pela realidade histórica, do concreto da realidade educacional. Nesse sentido, apesar de longas, as citações que retiramos de suas obras contribuem muito para esclarecer esta problemática.

Uma primeira forma de se organizar a programação consiste em se filiar a uma determinada corrente já constituída, a um pensamento já elaborado _ neste caso, a filosofia da educação seria ministrada, por exemplo, na perspectiva do existencialismo, ou do tomismo, etc.

A segunda forma se caracteriza pela postura eclética. Em vez de se filiar a uma corrente, levam-se em conta todas as correntes; isto pode ocorrer tanto em sentido diacrônico como em sentido sincrônico, ou seja, tanto na sucessão cronológica das correntes através do tempo, como na coexistência de diversas correntes no mesmo tempo – no caso da filosofia da educação constata-se, então, a preocupação de se mostrar o pensamento grego, o pensamento medieval, as correntes do pensamento moderno e do pensamento contemporâneo.

A justaposição das diferentes correntes constitui o que estamos chamando de posturas ecléticas. Por vezes, em face da dificuldade de se abranger todas as correntes, tenta-se, pelo menos, expor as correntes mais próximas de nós, elaborando-se a programação na base da exposição das correntes de pensamento contemporâneo. Neste caso temos a predominância do plano sincrônico; a postura eclética, todavia, continua prevalecendo.

Cabe registrar ainda uma terceira forma que decorre do desejo de se escapar às duas alternativas antes mencionadas. Não querendo se filiar previamente a determinada corrente, e buscando evitar também a postura eclética, alguns professores procuram novas saídas, organizando programas, por exemplo, a partir de temas, na forma de seminários, estimulando os alunos a constituírem grupos de estudo por sua própria iniciativa, etc. Tais iniciativas, porém, via de regra, resultam inconsistentes e um tanto frustradoras.

Como superar o problema? ... Centremos, pois a nossa atenção na educação e a partir daí procuremos abordar a Filosofia e a História. (...) Se nós nos preocuparmos com a problemática educacional, tentaremos examinar a partir daí em que a Filosofia pode ajudar a esclarecer os problemas da educação.

Se nós assumimos a atitude filosófica, cumpre-nos desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando; e se se trata de filosofia da educação, isso implica assumir a atitude de reflexão sobre os problemas educacionais que a nossa situação concreta está nos colocando. Transmissão pura e simples dos resultados da reflexão de Aristóteles, da reflexão de Kant, da reflexão de Sartre, e assim por diante, não constitui propriamente a tarefa da Filosofia (SAVIANI, 1989, p. 33-36).

Além dessas quatro linhas básicas, vemos na interpretação de NOSELLA e BUFFA, autores e educadores mencionados pelos professores de filosofia da educação da UFMS e por muitos outros educadores brasileiros, a apresentação da existência de dois caminhos: escolástica ou historicismo, retomando a discussão da relação entre o geral e o particular, entre o teórico e o empírico, e que é preciso superar a dicotomia pois “nem o universal precede (sendo-lhe exterior) o particular, nem o particular pode preceder o universal” (NOSELLA e BUFFA, 2002, p. 72). Continuando essa discussão assim afirmam:

O concreto dos escolásticos é a instituição a quem os servem. A filosofia é instrumento, “ancilla”; “serva” que serve. Por isso dançam “teoricamente”, dependendo das necessidades da instituição à qual estão sujeitos.

É um vai-e-vem ideológico, sempre em busca da melhor idéia, da melhor escola teórica. Foi a nossa dança dos escolásticos, isto é, dos que vivem na escola, da escola e pela escola. Porque o concreto histórico dos escolásticos é justamente a escola, considerada não tanto como a instituição que prepara para a vida, mas sim como horizonte falsamente autônomo e definitivo.

Seu princípio pedagógico é a escola e não o trabalho como transformação social da natureza. Analisa as teorias fora do seu habitat concreto, esquecendo a prática que as produziu.

Os intelectuais escolásticos esquecem também que todos os homens são filósofos, que todo momento e toda prática expressam alguma filosofia; vivem lamentando a desconsideração da teoria, sobretudo porque não procuram compreender o sentido teórico de cada momento histórico. De fato é mais fácil jogar com fórmulas prontas do que tentar compreender cada realidade histórica.

Ao contrário, o historicismo, sem negar o universal, privilegia o caráter individual e concreto do homem, entendendo que juízos genéricos impedem a compreensão daquilo que é mais fecundo para a ciência, ou seja, as particularidades, as diferenças históricas. (...) Na realidade, o desafio posto do historicismo, hoje como ontem, é o de compreender o nosso momento histórico concreto.

Simplificando um pouco, numa perspectiva historicista, dois parâmetros básicos devem orientar as pesquisas em educação. O primeiro refere-se ao trabalho como princípio pedagógico da escola, que a filosofia da escola tem como primeira fonte e forma produtiva da sociedade.

O segundo parâmetro básico, (...) em outras palavras, para o historicismo, o universal não existe em abstrato, nem o particular tem sido sem sua relação com o universal. Portanto, é no particular, no molecular que a história se aninha, “encolhendo-se” nas dobras do empírico. É bem mais do que a mecânica aplicação de um “referencial teórico” aos dados empíricos. É antes, “destilar” do estudo do particular, categorias, princípios e concepções de valor universal. É produzir filosofia da educação brasileira pelo estudo de nossa tradição educacional, da história das nossas escolas (NOSELLA e BUFFA, 2002, p.72-79).

É do estudo dessa concretude, desse particular que é a instituição escolar, a UFMS, dos dados empíricos que, neste capítulo, estamos buscando extrair o universal. Uma atitude de imanentizar o pensamento, as concepções de ensino de filosofia no concreto histórico.

O que dá a impressão aqui, do ponto de vista do ensino da filosofia da educação, entendida aqui como uma atitude político-pedagógica, uma práxis histórica executada no interior da instituição escolar, é que Nosella e Buffa radicalizam, ou

melhor, aprofundam a concepção “d” proposta por Saviani. Ambos partem do referencial teórico marxista gramsciano, talvez variando, em alguns pontos, que uns enfatizam ou dão mais relevância que outros.

Entretanto Saviani aborda as questões “c” das formas alternativas e “b” do ecletismo, um aspecto do ensino em que, por discordância, ou por não acharem relevante, Nosella e Buffa não tocam. Por outro lado, a questão do escolasticismo, posta por Nosella e Buffa, assemelha-se, em alguns aspectos, ao enfoque “a” dado por Saviani, isto é, o de trabalhar apenas na perspectiva de uma escola escolhida.

Sem entrar muito na polêmica, queremos ressaltar que, de qualquer forma, em quaisquer perspectivas que o professor for organizar os seus cursos ou for realizar as suas pesquisas, sempre fará a escolha de um paradigma filosófico, de um referencial ou corrente teórica, até mesmo para afirmar a importância do historicismo.

Nesse sentido, os dados concretos que já apareceram nos planos de ensino e também nas entrevistas realizadas inicialmente, que serão trabalhadas no próximo capítulo, nos permitem caminhar no sentido de procurar, nos dados concretos, quais os referenciais teóricos ou paradigmas filosóficos que orientaram a organização e desenvolvimento dos cursos de Filosofia da Educação pelos professores. Talvez, até, possamos perceber o que levou os professores a optarem por certas “escolas” ou correntes de pensamento. Além dessas correntes, também poderemos ver até onde o ecletismo, as fontes alternativas, a visão marxista gramsciana, seja na interpretação de Saviani, seja na leitura de Nosella ou para além deles, estão presentes na concepção e organização dos cursos pelos professores.

Discutimos esses elementos, nesse momento, porque logo de início os dados concretos do programa de ensino nos remeteram aos autores que apontam para esses problemas e caminhos no ensino de filosofia da educação. De agora em diante, esses elementos apontados aqui nos guiarão na análise tanto da Filosofia da Educação I, quanto da Filosofia da Educação II.

1.3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Aqui, citaremos todos os procedimentos que os professores utilizaram nas aulas de Filosofia da Educação I e que aparecem nos planos de ensino. Em seguida, faremos um breve comentário sobre eles, ressaltando os recursos mais usados no desenvolvimento das aulas.

Foram mencionados os seguintes procedimentos:

- a) Explicações dos conteúdos do programa.
- b) Discussões das principais questões abordadas nos textos ou trazidas pelos alunos.
- c) Leituras e discussões.
- d) Seleção e orientação de leituras complementares
- e) Discussões em grupos.
- f) Debates.
- g) Discussões em sala de aula.
- h) Discussões e elaboração de sínteses.
- i) Aulas expositivas.
- j) Aulas expositivas acompanhadas de leituras básicas.
- k) Aulas expositivas e dialogadas.
- l) Seminários.
- m) Estudo de textos.
- n) Discussão de textos.
- o) Leitura, análise e interpretação de textos.
- p) Análise de material audiovisual.
- q) Exibição e debate de filmes.
- r) Trabalhos escritos em grupos e/ou individual.
- s) Estudo dirigido em grupos.
- t) Estudos dirigidos
- u) Dinâmica de grupos.

- v) Painel.
- w) Pesquisas.
- x) Vivências grupais.
- y) Trabalhos em sala de aula.
- z) Confeção de textos.
- aa) Bibliografia indicada e complementar.

Essa variedade de procedimentos de ensino mencionados nos planos de ensino nos permite dizer apenas que os professores de filosofia da educação, no seu fazer pedagógico não privilegiaram um determinado procedimento, mas que, no andamento do curso, de acordo com a clientela, com os objetivos traçados para cada unidade de ensino, e com os seus referenciais teóricos, empregaram um ou mais dos instrumentos relacionados acima.

Dentre esses instrumentos, os mais utilizados foram os seguintes: a) aulas expositivas dialogadas e precedidas de leitura dos textos básicos pelos alunos; b) estudos em grupos realizados em sala de aula e baseados na leitura, análise e discussão de textos sugeridos e orientados pelo professor; c) a realização de seminários permitindo um envolvimento e interação maior e direta do acadêmico no processo ensino e aprendizagem; d) o uso de recursos como confecção de textos, painel, análise de material audiovisual, exibição e debate de filmes, vivências grupais e pesquisas, apontados pelos professores, parece ter muito mais uma função no sentido de complementar os três primeiros colocados, isto é, os procedimentos agrupados nos blocos a, b e c.

Eles não adotaram posturas conservadoras, tradicionais de valorização apenas do papel do educador, nem assumiram uma postura liberal não diretiva do ensino. Parece que agiram muito mais como mediadores no processo ensino e aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos em seus planos de ensino. Não descartaram, a participação ativa dos acadêmicos, mas consideraram relevante o envolvimento deles na práxis pedagógica universitária.

1.4. AVALIAÇÃO

Neste tópico, apresentaremos os vários instrumentos utilizados pelos professores de Filosofia da Educação I e que aparecem nos seus planos de ensino. Foram encontrados os seguintes recursos:

- a) Provas dissertativas.
- b) Desempenho em provas escritas.
- c) Avaliação do desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas em sala.
- d) Verificação de leituras extraclasse.
- e) Avaliação pela leitura dos textos.
- f) Avaliação dos trabalhos individuais e em grupos.
- g) Avaliação do desempenho do aluno em debates.
- h) Avaliação pela participação nas discussões e trabalhos.
- i) Avaliação pelo relatório/resenha.

Os meios utilizados para a avaliação denotam que os docentes utilizaram-se de vários recursos para aferir o andamento do curso e a aprendizagem dos acadêmicos. Além de provas dissertativas que levam os alunos a retomarem os conteúdos estudados, eles recorreram à avaliação da participação e do envolvimento do aluno no conjunto das atividades do curso, demonstrando o reconhecimento de que a avaliação não se dá apenas num momento, mas envolve o conjunto das atividades desenvolvidas no processo ensino aprendizagem.

1.5. BIBLIOGRAFIA

Na análise e interpretação da bibliografia indicada pelos professores, em seus planos de ensino, partimos dos conteúdos propostos por eles, da classificação dos conteúdos estabelecida por nós na análise dos conteúdos programáticos de ensino, da

consideração das especificidades das obras, (seu caráter introdutório ou de aprofundamento; clássico ou comentarista, etc), e da provável linha de pensamento do autor quanto à abordagem da filosofia da educação brasileira. É desse modo que os conteúdos estão relacionados às obras mencionadas. Para isso, recorreremos principalmente aos planos de ensino localizados no caderno em anexo.

1.5.1. Obras nas quais os seus conteúdos explicitam uma concepção de filosofia.

Em quase todos os programas de ensino, a discussão da filosofia enquanto um tipo específico de saber, tal como aparece no item 1.2.1.1, foi o primeiro assunto tratado com os acadêmicos. Para abordar a concepção de filosofia, a sua importância, método e outros pontos considerados relevantes, os professores utilizaram as seguintes obras:

- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1994.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Paulo et al. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993.
- ATHAYDE, Belquior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1986.
- BOCHENSKI, J.M. **Diretrizes do pensamento Filosófico**. 6ª. ed. São Paulo: E.P.U., 1977.
- BUZZI, A.,R. **Introdução ao Pensar**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Atlas, 1995.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**. 3ª. ed., São Paulo: Saraiva, 1988.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976..
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia**. 6ª. ed., São Paulo., 1981.
- OLIVEIRA, A. **Primeira Filosofia**. Tópicos de Filosofia Geral. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- OLIVEIRA, Admardo S. e outros. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 1990.
- REZENDE, Antônio. **Curso de Filosofia**. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor Ltda., 1989.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez & Autores Associados: São Paulo, 1986.

Os textos e autores citados aqui mostram basicamente dois caminhos utilizados pelos professores para desenvolver os temas propostos. Desse modo, trabalharam com manuais que têm um caráter geral e introdutório à Filosofia e à Filosofia da Educação, e, também com duas obras clássicas: uma de MARX (1986) e outra de GRAMSCI (1987).

Das obras introdutórias, vemos na de SAVIANI (1986) uma clara ligação com essas duas obras clássicas, demonstrando que esses pensadores marxistas, juntamente com os de outros manuais, marcam profundamente a concepção de filosofia e o ensino de filosofia da educação na UFMS.

A partir dos clássicos Gramsci, Marx e outros, Saviani procurou desenvolver uma reflexão filosófica que, partindo da análise e interpretação da realidade brasileira concreta, buscou uma certa autonomia no pensamento filosófico e histórico da educação nacional. Devido à sua inserção, relevância e influência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, primeiro na PUC-SP e posteriormente em outras universidades onde ajudou a implantar os seus cursos de pós graduação, mestrado e doutorado, tais como na UFSCar e na UNICAMP. Nessa última, a pós-graduação e as pesquisas em filosofia e história da educação levam adiante a sua linha de pensamento e _ porque não? _ de atuação político-pedagógica, inclusive o HISTEDBR, que, fundado e sediado na UNICAMP, tornou-se um grupo nacional de pesquisa em história da educação. A UFMS e seus professores, particularmente no seu processo de implantação de seu mestrado em educação, em convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP, certamente também receberam as influências de seu pensamento pedagógico. Muitos mestres e docentes da UFMS fizeram suas pós-graduações na PUC-SP e na UNICAMP, onde seu pensamento filosófico e histórico da educação sempre esteve presente e ajudou no processo formativo desses professores. Chegou-se inclusive a ter na UFMS, no câmpus de Corumbá, uma seção local do HISTEDBR.

A partir da publicação de seu livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, uma coletânea de artigos em que, na análise de problemas da realidade nacional, Saviani expõe a sua concepção de filosofia, de filosofia da educação e de história da educação, difundindo as suas idéias entre os professores de diversas faculdades e universidades brasileiras. Mas, também, revela a sua interpretação marxista gramsciana de mundo, de filosofia e de educação.

É no texto “A filosofia na formação do Educador”, presente logo no início da obra, que ele deixa clara a sua noção de filosofia da educação e os seus referenciais, destacando aí as idéias gramscianas de filosofia, de senso comum, de filosofia de vida, de ideologia, reconhecidas por ele nas notas de rodapé que estão contidas na obra “Concepção dialética da história” de Gramsci. Esse texto revela o modo como Saviani assimilou os pensamentos filosófico e histórico gramscianos. Após uma longa discussão ele afirma:

Acreditamos, porém, que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador, se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA (SAVIANI, 1989, p.29).

Mais adiante, no esforço de clarear a função do ensino de filosofia da educação, Saviani ainda diz:

A Filosofia da Educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que os educadores adotem esta postura reflexiva para com a problemática educacional. Se, ao contrário, nós, enquanto educadores, nos limitarmos a tomar conhecimento de determinados resultados a que se chegou a partir de determinadas reflexões, então não estaremos desenvolvendo a reflexão filosófica propriamente dita, vale dizer, estaremos abdicando da tarefa da própria filosofia (SAVIANI, 1989, p. 35).

Assim, Saviani, respaldando em Gramsci e exemplificando isso por outros clássicos da história da filosofia, defende que um pensamento e uma ação críticos não podem surgir apenas do estudo do resultado da produção historicamente realizada pelos clássicos. Todavia, enfatizando a atitude adotada no processo do filosofar, afirma que só podem surgir a partir do processo da reflexão dialética dos problemas que são colocados pela realidade educacional brasileira em sua historicidade concreta. Só assim, isto é, passando do senso comum à consciência filosófica, pode-se chegar a uma compreensão e uma ação críticas, transformadoras da sociedade.

Esta concepção crítica e transformadora elaborada e defendida por Saviani é coerente com o seu referencial e busca, na ação concreta do educador, do professor de filosofia da educação, uma ação coerente com a perspectiva da transformação das estruturas sociais, uma luta política por uma nova hegemonia social sob a perspectiva

das classes trabalhadoras e dominadas da sociedade. Nesta ótica, vemos aqui que Saviani assume uma postura historicista gramsciana e, em linguagem diferente, assemelha-se a compreensão historicista de Nosella e Buffa apresentados anteriormente.

Apesar de alguns dos demais escritores terem opções teórico-metodológicas diferentes destes, tais como fenomenológica, pragmatista e outras, eles são os clássicos e filósofos brasileiros que aparecem, que mais influenciaram ou estão presentes em muitas das outras obras introdutórias. Também podemos dizer que, por motivos nem sempre claros, os professores utilizaram livros introdutórios para fazer filosofia da educação com os seus alunos, talvez pela linguagem mais acessível e pela diversidade de temáticas abordadas num só manual.

Baseados nesses textos, os mestres situaram a filosofia, a sua origem, os seus métodos, a sua importância, seu papel, o seu processo e sua relação com a vivência, com a experiência, com o senso comum, com o bom senso, e, numa visão gramsciana de filosofia, caminham numa perspectiva de ir do senso comum ao senso crítico. Dessa maneira trabalham com a possibilidade de se chegar a uma concepção crítica de mundo, de homem, de sociedade e de educação.

Do ponto de vista metodológico e de conteúdo, os clássicos aqui mencionados e a visão filosófica de Saviani aparentam ter grande influência sobre os professores de filosofia da educação da UFMS. No decorrer do nosso estudo, veremos se este caminho prevalecerá ou não, nos demais tópicos estudados.

1.5.2. Obras nas quais os seus conteúdos demonstram a relação entre filosofia e educação.

Ao abordarem a relação entre a Filosofia e a Educação, tal como no item 1.2.1.2, os professores partiram de uma concepção de filosofia, preocuparam-se em conceituar e situar o campo da filosofia da educação e mostraram a existência de várias abordagens possíveis. Vejamos na bibliografia relacionada abaixo, em que os professores se apoiaram para ministrarem os seus cursos.

ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2^a. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
ATHAYDE, Belquior Maia de. *Fundamentação filosófica da educação*. São Paulo: Pioneira, 1986.

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 3^a.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento.** Campinas: Papyrus, 1999.
- DEWEY, John.; **Vida e educação.** Trad. de Anísio Teixeira. 10^a ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FURTER, P. **Educação e Reflexão.** 8^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1994.
- GILES, T. R. **Filosofia da educação.** 5^a. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação.** São Paulo: E.P.U, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI, Jr. P. (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos Pós-modernos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- HEGEL, G. W.F. **Escritos Pedagógicos.** México: Fondo de Cultura, 1991.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento.** 7^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- HOFF, S. **A humanidade como objeto da educação e a história como pedagogia.** Revista Intermeio, UFMS: Mestrado em Educação, Vol. I, p. 73-89.
- JAEGGER, Werner. **Paidéia.** São Paulo: Herder, s/d.
- KNELLER, Y. P. **Introdução à Filosofia da educação.** 4^a. ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1972.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LIBÁNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- LIPPMAN, M. **Pensamiento complejo y educación: el aula como comunidad de investigación.** Madrid: De la Torre, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1989.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira.** 4^a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MORAN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação.** São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação.** São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1985.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação.** 3^a. ed., São Paulo: Nacional, 1980.
- ROUSSEAU, J.J. **Projeto para a educação.** Porto Alegre: Paraula, 1994.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Cortez & Autorez Associados: São Paulo, 1986.
- SCHIMITZ, Egídio F. **O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação.** Porto Alegre: Sagra, 1982.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação.** São Paulo: Nacional, 1978.

TOBIAS, José Antônio. Filosofia da educação. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.

Na análise das obras utilizadas pelos docentes para discutirem com seus acadêmicos a relação entre filosofia e educação, percebemos que, neste tópico do programa de ensino, eles continuaram se baseando em muitos manuais e textos introdutórios à filosofia e à história da educação, em algumas obras clássicas e em alguns livros que abordam temas mais específicos.

O que teria levado os professores a escolherem essas obras? Podemos supor a existência de vários motivos para tanto. Aqui, parece que convergiram alguns fatores tais como: a formação e a opção teórica do docente; os objetivos traçados pelo professor; os livros disponíveis e de fácil acesso ao docente para que ele desenvolvesse junto aos alunos as temáticas propostas.

Olhando a variedade de vertentes de pensamento contido nas obras, vai ficando claro que a concepção de mundo e a de filosofia da educação dos professores de filosofia da educação da UFMS são bem distintas e refletem na bibliografia e nos objetivos delineados por eles. Baseados apenas nas temáticas propostas não somos capazes de vislumbrá-las; os objetivos de ensino podem nos auxiliar.

Na análise do item anterior, percebemos a clara influência e a presença do marxismo entre os professores. Entretanto, aqui vai ficando claro que essa corrente de pensamento, mesmo sendo majoritária, não é a única a influenciar os docentes.

Ao abordarem o conceito de filosofia da educação, a questão da sua importância, da sua função, do cotidiano escolar, do senso comum, do senso comum pedagógico, vai se evidenciando que objetivam desenvolver, em seus alunos, a capacidade racional de analisar e compreender de modo crítico, o mundo, o homem, e a educação. Mas o que a bibliografia revela?

Ela nos diz que a maioria dos professores marxistas ou que são influenciados pelo marxismo, entre outros autores, se fundamentaram em GRAMSCI (1987), SAVIANI (1986), MANACORDA (1989), SUCHODOLSKI (1992), NOSELLA (1988), MENDES (1991), LUCKESI (1992), HOFF (s/d), FURTER (1975), GADOTTI (1993 e 1994). Os textos de Gramsci, Hoff, Manacorda e Nosella deixam claro um vínculo inseparável entre filosofia, História e Educação.

Mas também aparecem autores cujas obras revelam linhas de pensamento muito distintas, quando não, contrárias às utilizadas pelos professores marxistas ou influenciados por essa corrente. Dentre eles podemos citar: TOBIAS (1986) de clara influência neotomista; KNELLER (1972), BRANDÃO (1981), GILES (1983 e 1987) e outros de influência fenomenológica; GUIRALDELLI (2000), que segue a linha do pragmatismo americano; MORAM (2000), LIPPMAN (1997), que discutem a educação numa perspectiva do pensamento complexo. A presença dessas obras sugere que, entre os professores de Filosofia da educação da UFMS, também existem docentes influenciados ou que seguem as seguintes correntes de pensamento: idealismo neotomista; neopragmatismo americano; fenomenologia e pensamento complexo.

O livro de JAEGER (s/d) mostra que alguns professores buscaram as raízes da filosofia da educação na Paidéia grega. Outros se basearam nos livros de introdução geral à filosofia da educação.

Poucos dos clássicos aparecem neste item, como: DEWEY (1978), GRAMSCI (1987), HEGEL (1991), PINTO (1985), ROUSSEAU (1994), TEIXEIRA (1978). Destes, estão presentes apenas dois pensadores da filosofia da educação brasileira. Desse modo, começa a se delinear o fato de que nos cursos de pedagogia da UFMS, o ensino de filosofia da educação, ao estudar os problemas da realidade educacional, se baseia em pouquíssimos clássicos do pensamento filosófico brasileiro. Foi assim que os docentes buscaram desenvolver o espírito crítico em seus alunos.

1.5.3. Obras cujos conteúdos abordam a relação entre filosofia, ideologia e educação.

Este tópico busca atender à ementa do curso e ao objetivo de refletir e analisar criticamente os problemas educacionais presentes na sociedade, particularmente, aqueles relacionados e frutos das lutas ideológicas. Aqui são tratados assuntos tais como: conceito e função da ideologia; relação entre a filosofia, ideologia e educação; legislação, prática educativa e ideologia. Seguem logo abaixo as obras que buscaram para estudar este assunto.

ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

- ATHAYDE, Belquior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 1999
- DOWBOR, L., IANNI, O. e RESENDE, P. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.
- GADOTTI, M. **Educação e Poder**. Introdução a pedagogia do conflito. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GILES, T. R. **Filosofia da educação**. 5ª. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 4ª. ed., revista. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1988.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- NILDECOF, M. T. **Uma escola para o povo**. 10ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. 3ª. ed., São Paulo: Nacional, 1980.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANO, Roberto. **A Universidade e o neoliberalismo**. In: *Caminhos (Revista da Associação profissional dos docentes da UFMG)*, n.18, Dezembro de 1999.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez & Autores Associados: São Paulo, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, D. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.
- SEVERINO, A Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- TOBIAS, José Antônio. **Filosofia da educação**. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.
- VALLE, L. **A escola e a nação**. São Paulo: Letras & Letras, 1987.

Os autores e livros relacionados acima vêm confirmar alguns dos pontos que aparecem em nossa análise do item anterior. O emprego de diversas obras que vão desde o caráter introdutório geral à filosofia e à filosofia da educação, indo até algumas que discutem especificamente a questão da ideologia ou da relação entre ideologia e educação.

Entre os textos introdutórios estão: ARANHA (1996), ATHAYDE (1986), MENDES (1991), GILES (1983), TOBIAS (1986). Esses escritores discutem a questão sob as perspectivas teóricas da fenomenologia, do marxismo e do neotomismo. Já entre as obras que trata claramente da temática da ideologia, podemos destacar: CHAUI (1987), DEMO (1999), DOWBOR, L., IANNI, O. e RESENDE, P. (Orgs.) (1998), GADOTTI (1985), GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) (1999), GRAMSCI (1987), LÖWY (1988 e 1994), LYOTARD (1998), MARX (1986), MENDES (1991), NOSELLA (1998), RODRIGUES (1987), ROMANO (1999), SAVIANI (1983, 1985, 1986 e 1992), SEVERINO (1986), VALLE (1987).

Analisando estes autores e suas obras, percebe-se que a maioria deles, ao abordar a temática ideologia e educação, sofreram forte influência dos clássicos Marx e Gramsci e adotaram uma linha de pensamento e tendências marxistas em suas obras. Também vai ficando evidente que, ao abordarem temáticas e autores que envolvem os problemas brasileiros, os professores privilegiaram a discussão dos problemas contemporâneos em que o país está envolvido. Podemos citar como exemplo a questão da globalização, do liberalismo e do neoliberalismo, do desenvolvimento, da democracia, do positivismo, do socialismo, do pós-modernismo, da questão do trabalho no mundo capitalista globalizado e a relação dessas temáticas com a questão educacional. Discutem esses assuntos no sentido de desmistificar a realidade educacional do país. É nesse sentido que buscam desenvolver uma postura crítica nos acadêmicos dos cursos de pedagogia da UFMS.

1.5.4. Obras nas quais os seus conteúdos procuram discutir as influências do pensamento filosófico e as principais correntes e tendências pedagógicas da Filosofia da Educação.

Esta é uma temática que aparece tanto na ementa quanto nos objetivos do curso propostos pelos docentes em seus planos de ensino. Conforme podemos observar nos itens 1.2.1.4 e 1.2.1.5, e provavelmente confirmaremos na análise da bibliografia, ao falar das influências filosóficas na educação e principalmente das correntes pedagógicas delas decorrentes, os professores adotaram três caminhos diferentes. Vejamos, logo abaixo, a bibliografia utilizada por eles.

- BOCHENSKI, J.M. *Diretrizes do pensamento Filosófico*. 6ª ed. São Paulo: E.P.U., 1977.
- DEWEY, John.; *Vida e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 10ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1975.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos pós-modernos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MONARCHA, C. (org.) *Lourenço Filho*. Outros Aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado das Letras: Marília: UNESP, 1997.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 4ª. ed., revista. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- MORAN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, D. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.

Na análise dessas referências, a primeira impressão que se tem é que, a partir de algumas delas, delineou-se o conteúdo a ser tratado. Não fica claro se, a partir do objetivo, os professores selecionaram os conteúdos e as obras ou, se a partir das obras, eles delimitaram os conteúdos. O que vai ficando evidente é que algumas das obras são trabalhadas como se fossem manuais ou “clássicos” na abordagem das tendências e das correntes pedagógicas da filosofia da educação.

Ao se abordar as influências filosóficas no pensamento pedagógico, os professores seguiram os seguintes caminhos:

Uma das formas de se abordar este assunto foi adotar as seguintes temáticas: positivismo, historicismo e marxismo (o materialismo histórico). Esse modo, adotado por vários professores, denota a influência de duas obras de LÖWY (1988 E 1994), um

autor reconhecidamente marxista e de grande influência entre educadores e cientistas sociais brasileiros.

Outro modo foi tomar como base a obra de SUCHODOLSKI (1992), que aborda as grandes correntes filosóficas e suas influências na pedagogia. Este é, também, outro autor reconhecidamente marxista que influenciou o curso de vários docentes que ministram filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS.

Uma outra maneira foi tomar como base a obra de BOCHENSKI (1977) para discutir as diretrizes do pensamento filosófico. Essas três formas de compreender e estudar as influências filosóficas no pensamento educacional também conduziu a vários caminhos de se tratar das tendências e correntes filosóficas da educação brasileira. Dentre eles, podemos citar os seguintes:

Uma forma foi adotar o caminho trilhado por SAVIANI (1983 E 1992), particularmente o seu agrupamento e análise das concepções definidas por ele como humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética e as correntes decorrentes delas. A partir de suas obras, os professores delinearam as diversas temáticas e assumiram a ótica marxista de abordagem usualmente utilizada nos textos desse autor.

Outro modo de se estudar este assunto, foi tomar como base o primeiro capítulo da obra de LIBÂNEO (1985), “Tendências pedagógicas da prática escolar”. Esse texto divide as pedagogias no grupo das pedagogias liberais e no grupo das pedagogias progressistas. O autor e seu modo de pensar, também marxista, influenciou boa parte dos professores. É importante lembrar que alguns mestres entraram em contato com o texto de Libâneo por meio do livro de LUCKESI (1992), que reproduz na íntegra o capítulo mencionado logo acima.

Temos ainda uma terceira opção, feita por uma minoria de professores. Estes, além de recorrerem aos manuais introdutórios de filosofia da educação, tais como GADOTTI (1994), PILETTI (1999), GUIRALDELLI Jr (2000 e 2000a), estudam MONARCHA (1997), DEWEY (1978), FREIRE (1975), SAVIANI (1992), MORAN (2000), caminhando das pedagogias liberais até as concepções neopragmáticas pós-modernas. Estes poucos, geralmente influenciados por Guiraldelli Jr e sua visão filosófica, têm adotado posturas não marxistas e aproximam-se das visões do

neopragmatismo americano de Davidson e Rorty. Isso pode ser confirmado em suas afirmações presentes logo na apresentação de sua obra:

Este livro trata dos debates internos à filosofia da educação moderna, destacando J. F. Herbart, John Dewey, Émile Durkheim e Paulo Freire. Também disserta sobre o que acontece com a filosofia da educação pós-moderna. Explica com detalhes e de forma didática as alterações nas teorias de verdade das filosofias, o nascimento de posturas minimalistas no campo das teorias de verdade e a ligação disso tudo com novas perspectivas na filosofia da educação. Destaca então a transição do moderno ao pós-moderno, enfatizando a colaboração dos filósofos atuais como Willard V. Quine, Donald Davidson e Richard Rorty. Trata-se de um livro que diz exatamente o que você precisa saber em filosofia da educação atualmente (GUIRALDELLI, Jr, 2000a).

Nesta obra, o autor discute claramente, exalta e defende uma filosofia da educação, numa perspectiva neopragmatista, que venha ao encontro do contexto pós-moderno.

Alguns docentes que adotaram a linha de Libâneo ou Saviani também acabaram utilizando a obra de Freire, já considerado um clássico do pensamento educacional brasileiro. Desse modo, ao se estudar as influências do pensamento filosófico e as tendências e correntes da educação brasileira, os professores se baseiam em obras bem específicas e, neste tópico do curso, adotam o fio condutor utilizado pelos autores dos textos estudados.

1.5.5. Obras nas quais os autores discutem filosofia, conhecimento e educação.

Ao tratarem da relação entre filosofia, conhecimento e educação, os professores discutiram temas como o processo educativo e o ato do conhecimento; significado, processo e apropriação do conhecimento, tipos de conhecimento e suas características; a questão da verdade; conceituação de crítica e introdução ao pensamento crítico; importância da educação e seus tipos; e outros assuntos. Vejamos qual a bibliografia utilizada para tratar esses temas e o que ela nos revela.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1997.
 BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
 BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 3ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- BUZZI, A., R. **Introdução ao Pensar**. 17^a. ed. Petrópolis, RJ, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Atlas, 1995.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**. 3^a ed., São Paulo: Saraiva, 1988.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEWEY, John.; **Vida e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 10^a ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FRANCO, Maria Estela dal Pai. **Comunidade e conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino**.
- FURTER, P. **Educação e Reflexão**. 8^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GILES, T. R. **Filosofia da educação**. 5^a. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos pós-modernos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HESSSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- KNELLER, Y. P. **Introdução a filosofia da educação**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1972.
- LIPPMAN, M. **Pensamiento complejo y educación: el aula como comunidad de investigación**. Madrid: De la Torre, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 1979.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, B. de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1986.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez & Autores Associados: São Paulo, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

Observando os autores e suas obras, vemos que os docentes, assim como em tópicos anteriores, se apoiaram principalmente em manuais e textos introdutórios à filosofia, em poucos clássicos, _ DEWEY (1978), GRAMSCI (1978), MARX (1986) _ e, ainda, em algumas obras que discutiram diretamente as questões propostas. Ao discutirem o processo educativo, o significado, o processo e apropriação do conhecimento, os professores utilizaram, principalmente, os seguintes textos: DEWEY

(1978), LUCKESI (1992), BUZZI (1988), RUIZ (1979), NOSELLA (1998), CHAUI (1995), SAVIANI (1986). Entretanto destaca-se o uso dos textos de Luchesi e Saviani .

Ao se discutir a produção do conhecimento científico e sua socialização na educação, a questão da verdade baseou-se fundamentalmente nos seguintes autores: GUIRALDELLI (2000), HESSEN (1979), RUIZ (1979), SANTOS (1986, 1994), MARX (1986). Já, ao discutirem conteúdo e forma da educação, diferentes tipos de educação, importância da educação e a questão do pensamento crítico, recorrem as seguintes obras: DEMO (1993), BRANDÃO (1981), DEMO (1991), FURTER (1975), SAVIANI (1986 e 1992), SUCHODOLSKI (1992) e GRAMSCI (1978).

Essas obras revelam os referenciais que os professores utilizaram e os diferentes paradigmas teórico-metodológicos que influenciaram suas aulas. Vai ficando cada vez mais claro que os professores se baseiam na fenomenologia, no neopragmatismo e no marxismo, com destaque para este último.

1.5.6. Obras nas quais os autores estudam as concepções de homem, de sociedade e a educação.

Ao se discutir a concepção de homem, de sociedade e relacioná-la à realidade educacional, os professores seguiram caminhos diferentes, mas predominou a perspectiva de análise e interpretação marxista. Vejamos, a partir do referencial bibliográfico abaixo, como isso se deu:

FREITAS, M. C. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1997.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, W. E. (ORG.) Inovação educacional no Brasil, problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GILES, T. R. Filosofia da educação. 5ª. ed. São Paulo: EPU, 1983.

GOOLER, L. F. Educação & História: algumas considerações. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUIRALDELLI, Jr. P. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1991.

GUIRALDELLI, Jr. P. O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos pós-modernos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- GUIRALDELLI, Jr. P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- HOFF, S. *A humanidade como objeto da educação e a história como pedagogia.* Revista Intermeio, UFMS: Mestrado em Educação, Vol. I, p. 73-89, s/d.
- KNELLER, Y. P. *Introdução à filosofia da educação.* 4^a. ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1972.
- LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez, 1992.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna.* 5^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MARX, K. *A ideologia alemã.* São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira.* 4^a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos.* São Paulo: Cortez, 1985.
- ROMANO, Roberto. *A Universidade e o neoliberalismo.* In: Caminhos (Revista da Associação profissional dos docentes da UFMG), n.18, Dezembro de 1999.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* Cortez & Autores Associados: São Paulo, 1986.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.
- TOBIAS, José Antônio. *Filosofia da educação.* Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.
- VALLE, L. *A escola e a nação.* São Paulo: Letras & Letras, 1987.

Logo de início podemos destacar a continuidade e o predomínio do uso de dois clássicos do pensamento marxista _ MARX (1986) e GRAMSCI (1987) _, e diversos estudiosos que tomam esses pensadores como referencial. Portanto, seja discutindo os modelos de homem no transcurso da história, seja discutindo o conceito de sociedade, os docentes procuraram na história os elementos que revelam um vínculo dialético entre a filosofia e o mundo do trabalho, da política e da educação. Numa perspectiva crítica, os docentes de Filosofia de Educação tomam as formas de produção de vida, de subsistência dos homens no decurso da história, as filosofias e ideologias que os homens criam e utilizam, as relações de poder, o modo de organização sóciopolítico e a educação como parte ativa nesse contexto.

Para executarem esse ensino, além dos clássicos, os professores se baseiam em textos de diversos estudiosos que usam o marxismo como referencial em algumas partes de suas obras tais como: FREITAS (1997), FRIGOTTO (1996), GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) (1999), GOOLER (1996), HOFF (s/d), LIBÂNIO (1985), LYOTARD (1998), LUCKESI (1992), MENDES (1991), PINTO (1985), ROMANO (1999), SAVIANI (1985 e 1986) e VALLE (1987). Não se trata de mera reprodução do pensamento desses autores, mas de numa visão crítica, analisar as suas contribuições

para a compreensão da realidade educacional. Desse modo, abordam a leitura dos diversos modelos de homem em sua historicidade, sejam humanistas, pragmáticos ou antipragmáticos. Vão das concepções comunais, às sociedades de classe escravagistas, feudais, liberais, socialistas e neoliberais do mundo burguês globalizado. Discutem isso numa perspectiva de superação da alienação humana pelo trabalho e pelas relações de produção que determinam, em última instância, as condições reais de vida humana e os homens em sua historicidade.

Além da perspectiva marxista, aqui predominante, existe uma minoria de professores que recorrem a referenciais do neopragmatismo _ GUIRALDELLI (2000 e 2000a) _ e da fenomenologia _ KNELLER (1972), GILES (1983) e também do neotomismo _ TOBIAS (1986). A maioria dos professores buscou estudar os assuntos aqui mencionados, tanto no geral quanto no Brasil. Foi assim que os professores procuraram discutir as concepções de homem, de sociedade e de educação.

1.5.7. Obras cujos conteúdos discutem questões éticas e morais.

Ao se propor discutir a dimensão da vida ética na Filosofia da Educação I, um professor parece não estar em sintonia com os demais, pois é o único que caminha neste sentido. Vejamos como isso aparece nos referenciais citados logo abaixo.

*CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Atlas, 1995.*

*TOBIAS, José Antônio. **Filosofia da educação**. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.*

*ATHAYDE, Belquior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1986.*

A discussão das questões éticas e morais aparecem apenas em dois planos de ensino de Filosofia da Educação I (APÊNDICE e ANEXO, p. 153-158), pertencentes ao mesmo câmpus. Normalmente essa questão, quando trabalhada, aparece na Filosofia da Educação II. Na análise dos planos não vimos nenhuma obra específica que trata desta questão. A partir disso, percebemos que o professor utilizou os manuais de introdução geral à filosofia e à filosofia da educação que são citados nos seus planos de ensino.

Apesar de não ser mencionada uma bibliografia complementar, existe uma possibilidade de o docente ter utilizado outros livros não mencionados na bibliografia básica. Um dos tópicos mencionados _ moralidade objetiva e subjetiva _ é claramente

trabalhado na obra *Ética*, de Adolfo Sanches Vasques, citada e utilizada por outro professor no curso de Filosofia da Educação II.

Por um lado, isso mostra que o professor recorreu à fontes bibliográficas de autores de posições teóricas e paradigmáticas bem diferentes, quando não opostas. Indo de pensadores de influência neotomista (Tobias), passando pelo manual de CHAUI (1995) e também a pensadores marxistas (Vasques). Não fica muito clara aqui, a posição teórica do professor.

1.5.8. Obras nas quais os seus conteúdos abarcam a relação entre trabalho, cultura e educação.

Os referenciais bibliográficos mencionados logo abaixo revelam o modo e os paradigmas teórico-filosóficos adotados pelos professores ao abordarem a relação entre trabalho, cultura e educação nos cursos de pedagogia da UFMS. Partamos então das obras.

- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2^a. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 3^a.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BUZZI, A.,R. *Introdução ao Pensar*. 17^a. ed. Petrópolis, RJ, 1988.
- Cadernos CEDES*. N.51. *Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas: CEDES, 2000.
- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia para uma geração consciente*. 3^a ed., São Paulo: Saraiva, 1988.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. *Educação e Desenvolvimento*. Campinas: Papyrus, 1999.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2^a ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 4^a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MORAIS, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. (Org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político?* Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Cortez & Autoret Associados: São Paulo, 1986.

Neste tópico, vemos que os docentes abordaram várias temáticas, indo desde a temática geral já mencionada até as questões da relação entre filosofia, educação e cultura, da fase antropocêntrica do pensamento humano, da cultura letrada, e aos problemas do fetichismo, da alienação e a educação. As questões trabalhadas e a bibliografia utilizada para abordá-las vão revelando o referencial marxista da maioria dos professores, ou, no mínimo, uma grande influência nos rumos dos cursos de filosofia da educação.

Dois clássicos do Marxismo estão presentes e marcam essa influência: MARX (1986) e GRAMSCI (1987). A partir deles e também da grande influência de SAVIANI (1986) que parece ter tido papel importante na aproximação dos docentes ao pensamento gramsciano, os professores também buscam outras leituras marxistas que abordaram as temáticas propostas. Neste sentido, recorrem a MANACORDA (1989), FRIGOTTO (1996), GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) (1999), MENDES (1991), NOSELLA (1998). Também buscam elementos em manuais didáticos de autores que, ao discorrerem sobre os assuntos propostos, tentam abordá-los sob a perspectiva do materialismo histórico. É o caso de ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P (1997), ARANHA (1996), COTRIM (1988).

Mas não param por aí, Mesmo sendo poucos, alguns professores embasam seus discursos em autores de outras posturas e referenciais teóricos como em BUZZI (1988), BRANDÃO (1981), DEMO (1993 e 1999). Foi assim que eles desenvolveram os seus trabalhos pedagógicos.

1.5.9. Obras nas quais abordam conteúdos que são organizados a partir de temas gerais, selecionados de modo a não revelar um critério específico.

A teoria educacional e teoria curricular são os conteúdos classificados neste item. Como são muito amplos, vemos que aqui cabe a grande maioria das obras relacionadas nos itens anteriores. Mas, com base no plano de ensino do professor (APÊNDICE E ANEXO, p.168-169), podemos destacar as seguintes obras:

- DEWEY, John.; *Vida e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 10^a ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1975.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2^a ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- GUIRALDELLI, Jr. P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos pós-modernos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Cortez & Autores Associados: São Paulo, 1986.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.

Com base nessa bibliografia, vemos que o professor trabalhou com obras cujos autores possuem referenciais teóricos bem distintos e até mesmo opostos. Utiliza estes livros para estudar a educação nos séculos XIX e XX.

Aparentemente influenciado pelas obras de Guiraldelli Jr. e Dewey, ele segue uma perspectiva pragmática, norte-americana, de filosofia da educação. Em outros momentos de seu plano, cita os pensadores Davidson e Rorty. Provavelmente, foi esse referencial que o levou a fazer o recorte histórico e selecionar alguns pensadores.

Entretanto, esse docente recorre também a autores de pensamento claramente marxista tais como Frigotto, Suchodolski e Saviani. Talvez ele tenha realizado esse caminho devido à necessidade de abordar as tendências e correntes filosóficas da educação. Foi nesses autores que o docente encontrou um trabalho teórico mais sistematizado sobre o assunto. A presença de Paulo Freire e Saviani demonstra que ele pretende estudar pensadores brasileiros que se dedicaram e se debruçam sobre a realidade educacional do país; que apresentam propostas aos problemas educacionais brasileiros contemporâneos.

Por um lado, a bibliografia adotada revela uma alternativa encontrada pelo professor para abordar os assuntos que precisava trabalhar no curso, mesmo adotando um paradigma filosófico diferente. Por outro lado, revela uma postura não doutrinária do professor ao desenvolver o seu curso. Mas é bom lembrar que o discurso, a ótica de leitura e interpretação, as críticas e a ênfase dada ao abordar esses assuntos em sala de aula não podem ser totalmente desvendados apenas com base na bibliografia.

1.5.10. Obras nas quais são abordados conteúdos organizados a partir da história da filosofia e da educação em ordem cronológica.

É neste tópico que aparece o maior e o mais variado referencial bibliográfico utilizado pelos professores. Geralmente eles vão do pensamento grego clássico, passam pelo medieval, pelo renascimento, chegam à idade moderna e finalmente abordam as principais linhas de pensamento da filosofia contemporânea da educação. A seguir, citaremos a bibliografia utilizada e, posteriormente, vamos ler e analisar os dados para clarear essa forma de trabalho dos docentes.

- ABBAGNANO, J. *História da Filosofia*. Vols. 1 – XIV. 5ª. ed. Lisboa: Presença, 1991.
- ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARISTÓTELES. *POLÍTICA*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- BOCHENSKI, J.M. *Diretrizes do pensamento Filosófico*. 6ª ed. São Paulo: E.O.U., 1977.
- Cadernos CEDES*. N.51. Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. Campinas: CEDES, 2000.
- CHATELET, François. *História da filosofia: idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, 8 volumes.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Atlas, 1995.
- COLEÇÃO: *Os Pensadores*. Abril Cultural.
- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia para uma geração consciente*. 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1988.
- DANTE ALIGHIERI. *Monarquia*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. s/d.
- DESCARTES, R. *Discurso sobre o método*. Brasília: UNB/Ática, 1989.
- DEWEY, John.; *Vida e educação*. Trad. de Anísio Teixeira. 10ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1997.
- GADOTTI, M. *Educação e Poder*. Introdução a pedagogia do conflito. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1994.
- GILES, T. R. *Filosofia da educação*. 5ª. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: E.P.U, 1987.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI, Jr. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos Pós-modernos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HEGEL, G. W.F. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura, 1991.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Herder, s/d.
- JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Josrge Zahar ditor, 1997.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MONARCHA, C. (org.) **Lourenço Filho**. Outros Aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado das Letras: Marília: UNESP, 1997.
- OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, C.; SILVA, F.; CHAUI, M. **Primeira filosofia**. Aspectos da história da filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- OLIVEIRA, Admardo S. e outros. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 1990
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Estampa, 1976.
- PLATÃO. **El político**. Madrid; Instituto de Estudios Políticos, 1955.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.
- REZENDE, Antônio. **Curso de Filosofia**. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor Ltda., 1989.
- ROUSSEAU, J.J. **Emile e Sophie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, J.J. **Projeto para a educação**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- SMOLKA, A. L. e MENEZES, M. C. (org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

O primeiro aspecto que salta à vista é o fato de os professores recorrerem a quatro tipos de obras para desenvolverem os conteúdos propostos: a) manuais didáticos gerais e introdutórios à filosofia, à filosofia da educação e à história da educação; b) livros de história da filosofia; c) textos que comentam alguns aspectos do pensamento de um clássico; d) livros clássicos do pensamento filosófico e da filosofia da educação.

Mas podemos indagar: O que teria levado esses professores universitários a recorrerem a tais tipos variados de fontes? E desse quadro de obras é possível extrair os referenciais teóricos e a linha de pensamento que conduziram os cursos desses professores? Os professores se limitaram a tratar as questões gerais da filosofia e da filosofia da educação ou também falaram da filosofia da educação brasileira? Se eles falaram, do que trataram?

Quanto à primeira questão, podemos supor que os professores tentam facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos propostos utilizando abordagens de diferentes comentaristas presentes nos manuais, mostrando assim o caráter introdutório da disciplina. Por isso, recorrem a obras dos seguintes autores: ARANHA e MARTINS (1997), ARANHA (1996), BOCHENSKI (1977), CHAUI (1995), COTRIM (1998), GILES (1983), GUIRALDELLI (2000), JAEGER (s/d), JOLIVET (1976), MENDES (1991), OLIVEIRA.; NASCIMENTO; SILVA; CHAUI (1992), OLIVEIRA (1992), PILETTI (1999), REZENDE (1989). No entanto, mesmo assumindo esse caráter introdutório recorrem a textos da história da filosofia e de história da educação que buscam um certo aprofundamento, tais como: ABBAGNANO (1991), CHATELET (1973), GADOTTI (1993), GILES (1987), GUIRALDELLI (1994), LARROYO (1974), MANACORDA (1989), MARCONDES (1997).

E onde estão os pensadores clássicos da filosofia da educação? Pelo que parece o curso privilegiou alguns autores, destinando a maior parte das temáticas às obras gerais citadas. Destacam os seguintes clássicos: a República de PLATÃO, ARISTÓTELES (1987), DANTE ALIGHIERI (s/d), DESCARTES (1989), DEWEY (1978), GRAMSCI (1987), HEGEL (1991), MARX (1986), PLATÃO (1976), ROUSSEAU (1994). Desse modo, garantiram-se pensadores clássicos da Paidéia grega, porém não foi citado nenhum clássico do pensamento medieval. Isso nos leva a afirmar que, ao desenvolver a maioria dos assuntos, destacados no item 1.2.2 desde capítulo, os docentes utilizaram as demais referências bibliográficas já expostas aqui.

Outra questão intrigante é até onde a filosofia da educação dos cursos de pedagogia da UFMS discutiu a filosofia da educação brasileira. Este aspecto do curso parece estar concentrado muito mais nas discussões das tendências do pensamento pedagógico brasileiro, tratadas em momentos anteriores, do que numa perspectiva cronológica da história do Brasil. Além disso, vai ficando claro que se concentra muito mais numa discussão mais contemporânea, baseada na interpretação que Saviani imprimiu no debate sobre as tendências do pensamento educacional brasileiro. Quando aparece referência a textos de pensadores clássicos da educação brasileira, são sempre mencionados os estudos das obras de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. Neste tópico citaram FREIRE (1975, 1996, 1997) e TEIXEIRA (1978). Tudo indica que estes estudos foram complementados recorrendo-se a textos oferecidos por GADOTTI (1985,

1993 e 1994), indicando, também a sua influência entre os docentes. No entanto, esta não pode ser uma posição cristalizada, mas a que transparece nos dados empíricos de que dispomos. Essa precaução deve ser tomada porque, conforme mencionado nos próprios documentos aqui analisados, boa parte dos professores indicou o uso de uma bibliografia complementar que não consta nos planos de ensino.

2. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II NOS PLANOS DE ENSINO

Nos planos de ensino de Filosofia da Educação, encontramos duas ementas distintas que guiaram a montagem e o desenvolvimento dos cursos. Isso demonstra que os cursos não seguirão os mesmos objetivos nem os mesmos caminhos. Elas se apresentam do seguinte modo:

- a) Educação, valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.
- b) A filosofia entendida como reflexão da práxis educativa, aborda as idéias que os homens construíram historicamente a partir de suas atividades. A relação teoria e prática na educação.

De acordo com os planos de ensino, a ementa (a), mais genérica, estava presente e guiou os cursos de Filosofia da Educação II em todos os câmpus, exceto no câmpus de Campo Grande, onde se estabeleceu uma ementa diferenciada, a ementa (b) que direciona mais os caminhos do curso, uma vez que já parte de uma concepção filosófica marxista de mundo. Logo a seguir, mostraremos como essas ementas se desdobraram nos planos de ensino.

2.1. OBJETIVOS DE ENSINO

Relacionaremos abaixo o conjunto de objetivos mencionados pelos professores nos planos de ensino encontrados por nós.

- a) Apreciar os valores humanos.
- b) Obter uma visão ética e política do mundo social.
- c) Propiciar ao aluno do curso de pedagogia conhecimentos a respeito da formação do pensamento pedagógico brasileiro, principalmente do pensamento contemporâneo.
- d) Identificar os problemas fundamentais da educação e estudá-los à luz da axiologia.
- e) Discernir os problemas fundamentais da educação e estudá-los à luz da ética.
- f) Distinguir as questões fundamentais da educação brasileira e estudá-los à luz da política.
- g) Discutir a função da educação, dos valores, da ética e da política no contexto da sociedade.
- h) Identificar e analisar as principais tendências filosóficas da educação.
- i) Proporcionar ao aluno conhecimento das questões éticas e políticas referentes à educação.

Tomando como base os objetivos mencionados acima, considerando os seus conteúdos, as idéias e os significados neles contidos, podemos agrupá-los em três eixos:

1. Obter uma visão ética e política do mundo social e dos problemas educacionais brasileiros.

Neste primeiro item, fica clara a preocupação com os valores, com as questões éticas e políticas que envolvem a vida dos homens em sociedade e suas implicações na área educacional, principalmente na educação brasileira.

2. Identificar e analisar as principais tendências filosóficas da educação.

Aqui, os professores explicitam o propósito de auxiliar os acadêmicos a compreenderem, pelo menos em suas linhas gerais, as várias tendências filosóficas da educação.

3. Propiciar ao acadêmico conhecimento a respeito da formação do pensamento pedagógico brasileiro, principalmente do pensamento contemporâneo.

Este tópico revela que os professores almejam estudar, em seus cursos, a filosofia da educação brasileira, seguindo um caminho que busca na história da educação brasileira o processo de formação do pensamento educacional do país. No entanto, eles priorizaram o estudo do pensamento contemporâneo, o que pode ter levado a um esquecimento, ou mesmo, relegado a um segundo plano, um longo período da história do pensamento educacional brasileiro. Agindo deste modo, podem ter deixado de refletir sobre a práxis político-pedagógica de vários educadores e políticos que influenciaram os destinos da educação brasileira.

2.2. PROGRAMAS DE ENSINO

Partindo de uma análise preliminar dos planos de ensino de Filosofia da Educação II, estabelecemos uma classificação dos conteúdos encontrados, que assim podem ser apresentados:

2.2.1. Conteúdos que buscam refletir sobre a relação entre ciência, filosofia e educação.

- a) Educação e filosofia da educação
- b) Problemas fundamentais da educação

- c) Características da ciência
- d) Objeto da ciência
- e) O método das ciências
- f) Ciências formais e materiais
- g) Filosofia e ciência.

2.2.2. Conteúdos que procuram discutir a relação entre educação e valores.

- a) Caracterização do agir humano
- b) A filosofia e as categorias axiológicas
- c) Precusores da teoria dos valores
- d) A moderna teoria dos valores
- e) Origem dos valores
- f) Tipos de valores
- g) Os valores dentro dos principais conceitos da filosofia da educação
- h) A educação tradicional e suas bases axiológicas
- i) A educação nova e seus valores.
- j) A educação progressista e suas bases axiológicas
- k) Valores e objetos na educação
- l) Educação e valores na sociedade: redenção, reprodução e transformação
- m) As concepções idealistas, positivistas, realistas, materialistas e pragmáticas
- n) A família, a religião, os meios de comunicação e a escola como agentes de formação e transmissão de valores.

2.2.3. Conteúdos que demonstram uma preocupação com as questões éticas.

- a) A natureza humana ou a concepção histórica enquanto fundamento teórico-prático dos valores, da ética e da política.
- b) Educação e valores
- c) Tipos de valores
- d) Educação e ética
- e) As diferentes concepções éticas

- f) Os valores morais
- g) Ética subjetiva e ética objetiva
- h) As diversas éticas
- i) Ética, moral, costumes e liberdade individual e social
- j) As ferramentas para a construção de um comportamento ético-social e profissional.
- k) Fatos da ruralidade

2.2.4. Conteúdos que manifestam um estudo das relações entre política e educação.

- a) Os atos humanos e do homem
- b) Educação e política: as relações e funções sociais de ambas.
- c) O homem de estado
- d) O significado da pólis
- e) Os fundamentos do poder político segundo: Aristóteles, Thomas Hobbes, Rousseau, Marx e Engels.
- f) Educação e política no Brasil
- g) Educação, política, segurança nacional e democracia
- h) Análise da obra de Paulo Freire: educação como prática da liberdade
- i) Análise da obra de Demerval Saviani: Escola e democracia
- j) O bem comum
- k) Ética, autoridade e relações de poder na escola
- l) Autoridade e legitimidade
- m) Relações de poder na dinâmica da escola

2.2.5. Conteúdos que expressam as tendências do pensamento na educação brasileira.

- a) Tendências críticas atuais da educação
- b) Origens do pensamento educacional brasileiro
- c) Tendências e correntes da educação brasileira

- d) Tendências psicológicas, tecnológicas, sociológicas e filosóficas
- d) Debate atual sobre as tendências da educação nacional
- e) Tendência filosófica liberal: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista
- f) Tendência filosófica progressista: libertadora, libertária e histórico-crítica.

2.3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Neste momento, apresentaremos todos os procedimentos que os professores utilizaram nas aulas de Filosofia da Educação II e que se encontram nos planos de ensino. Em seguida, teceremos comentários sobre eles, ressaltando os recursos mais usados no desenvolvimento das aulas.

Foram citados os seguintes procedimentos:

- a) Explicações dos conteúdos do programa.
- b) Através de discussões das principais questões abordadas nos textos ou trazidas pelos alunos.
- c) Aulas expositivas.
- d) Aulas expositivas, acompanhadas de leituras básicas.
- e) Discussão em sala de aula.
- f) Discussões e elaborações de síntese.
- g) Dinâmica de grupo.
- h) Estudo de textos.
- i) Leituras e discussões.
- j) Análise e interpretação de textos.
- k) Orientação para leituras complementares.
- l) Confecção de textos.
- m) Pesquisa de diferentes fontes.
- n) Bibliografia indicada ou complementar.
- o) Trabalhos escritos em grupos e/ou individual.

- p) Seminários.
- q) Indicação de temas/problemas para encaminhamentos aos seminários.

A variedade de procedimentos de ensino mencionados nos planos de ensino, assim como na Filosofia da Educação I, nos permite dizer apenas que os professores de Filosofia da Educação, no seu fazer pedagógico não privilegiaram apenas um certo procedimento, mas também, no decorrer do curso, de acordo com a clientela, com os objetivos traçados para cada unidade de ensino, empregaram um ou mais dos instrumentos relacionados acima.

Dentre esses instrumentos, os mais utilizados foram os seguintes: a) aulas expositivas dialogadas e precedidas de leitura dos textos básicos pelos alunos; b) estudos em grupos realizados em sala de aula e baseados na leitura, análise e discussão de textos sugeridos, orientados pelo professor, a partir das principais questões que aparecem nos textos ou que são trazidas pelos acadêmicos; c) a realização de seminários, a partir de temas/problemas indicados pelo docente, permitindo um envolvimento e uma interação maior e direta do acadêmico no processo ensino e aprendizagem. Os demais procedimentos parecem ter sido complementares a esses três.

Podemos concluir que eles não adotaram posturas conservadora, tradicional de valorização apenas do papel do educador, nem assumiram uma postura liberal não diretiva do ensino. Parece que, num sentido positivo, agiram muito mais como um mediador no processo ensino e aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos em seus planos de ensino.

2.4. AVALIAÇÃO

Neste momento, apresentaremos os vários instrumentos utilizados pelos professores de Filosofia da Educação II que aparecem nos seus planos de ensino. Foram encontrados os seguintes procedimentos avaliativos:

- a) Provas escritas.
- b) Provas dissertativas.
- c) Seminários.

Em comparação com os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na disciplina Filosofia da Educação I, os recursos mencionados aqui representam um retrocesso. Aqui não é explicitada nenhuma outra possibilidade de avaliação que não seja as provas dissertativas e os seminários. Eles representam instrumentos importantes, pois através deles pode-se avaliar não só o conteúdo apreendido, como também várias habilidades desenvolvidas pelo acadêmico no decorrer do curso. Indicam também que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, os seminários foram empregados como instrumentos de ensino. No entanto, eles não dão conta de abarcar o andamento do curso como um todo nem o nível de envolvimento do aluno com o curso. Como, por exemplo, a sua participação na preparação para as aulas, leituras, nos debates e discussões em sala de aula e nas demais atividades desenvolvidas no curso. A avaliação não pode se dar em apenas um momento do trabalho pedagógico.

2.5. BIBLIOGRAFIA

2.5.1. Conteúdos que buscam refletir sobre a relação entre ciência, filosofia e educação.

Este foi um tema proposto apenas no plano de ensino (ANEXO, p. 174-175) de um docente que não mencionou a bibliografia em que se basearia para desenvolver os conteúdos propostos. Portanto, não é possível analisarmos nem tirarmos qualquer conclusão a respeito das suas referências.

2.5.2. Conteúdos que procuram discutir a relação entre educação e valores.

HESSEN, Johannes. Filosofia dos valores. 5ª ed., Coimbra: Armênio Amado Editor, 1980.

SILVA, S.R.L. Valores em educação. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

A discussão das relações entre educação e valores vem embutida dentro de uma compreensão de que a axiologia ou teoria dos valores é uma área fundamental da filosofia e envolve a questão da ação, ou, podemos dizer, da práxis ética e política dos homens na sociedade. Portanto, considera-se relevante discutir os valores que lhe dão suporte ou direção, orientando a ação dos homens em um determinado rumo. Está diretamente relacionada aos itens que veremos em seguida. Entretanto, por uma questão didática, os professores a dividiram. Além dos autores citados acima, encontramos outros, não citados, mas utilizados pelos docentes. Dentre eles podemos destacar Saviani em um capítulo de sua obra “Do senso comum à consciência filosófica” e o filósofo mexicano Sanches Vasques com a sua conhecidíssima obra “Ética”. Esses autores seguem um referencial marxista.

No entanto, dos autores acima mencionados, HESSEN (1980) é um dos que são tomados como a base para discutir a teoria dos valores. Ele, de inspiração agostiniana, mas que vai além dela, é conhecido como um pensador que busca fundamentar filosoficamente a religião católica e defende a reunificação do cristianismo, e é um crítico de Marx. Sendo assim, ele revela que o professor possui, em sua formação, influência de uma posição neotomista de visão de mundo. Sabemos que parte dos professores de filosofia passou por seminários e deles carregou essa influência. Parece que esse é o caso desses professores que se fundam em Hessen. Uma posição que pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos acadêmicos. Somente serviria se o docente partisse de uma análise, de um posicionamento crítico e fosse contundente em relação aos fundamentos e a muitas conclusões defendidas por Hessen. No entanto, este não parece ser o caso.

A segunda obra, de SILVA (1988) na mesma direção do neotomismo, desenvolve um pensamento filosófico na perspectiva idealista e claramente religiosa. Isto revela que o neotomismo, mesmo que contraditoriamente, continuou presente e vivo entre parte dos professores de filosofia da educação da UFMS.

2.5.3. Conteúdos que demonstram uma preocupação com as questões éticas.

Neste aspecto do programa, percebemos tanto a influência de obras de caráter introdutório à Filosofia, quanto obras que buscam aprofundar na especificidade das questões éticas. Logo abaixo está uma relação das obras empregadas. Em seguida, teceremos alguns comentários.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia para uma geração consciente. 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1988.

JOLIVET, Régis. Curso de Filosofia. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

TOBIAS, José Antônio. Filosofia da educação. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.

VASQUES, Adolfo Sanches. Ética. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

VIDAL, M. Moral de atitudes. 2ª. ed. São Paulo: Santuário, 1981.

Quando se trata de discutir valores e ética, vai ficando evidente que predominam duas linhas entre os professores. A marxista por um lado, tomando VASQUES como principal referencial, e, por outro, a perspectiva do referencial idealista religioso, de influência neotomista com VIDAL (1981). Isso confirma a influência destas duas linhas teóricas entre os professores de filosofia da educação, e neste sentido, revela que a influência religiosa em geral e, em particular dos seminários, deixou sua marca na formação de boa parte dos professores de filosofia.

Desses vários referenciais teóricos percebemos que ainda predomina a perspectiva marxista no ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS. Nesta instituição, os planos de ensino revelam que a discussão dos problemas da realidade educacional brasileira, de uma filosofia brasileira da educação que discuta as relações entre ética e educação inexistem. Com isso, podemos supor que os professores tentam, a partir dos problemas éticos levantados pelos textos estudados, puxar alguns “ganchos” com os problemas da atual realidade educacional brasileira em geral e, em particular, de Mato Grosso do Sul.

2.5.4. Conteúdos que manifestam um estudo das relações entre política e educação.

A organização e estruturação dos cursos de Filosofia da Educação II deram muita ênfase ao problema da relação entre política e educação. Tanto para discutir os

problemas daí advindos quanto para compreender os fundamentos políticos da educação e sua relação com as políticas educacionais historicamente criadas. Relacionaremos o referencial bibliográfico adotado pelos professores e, posteriormente, realizaremos alguns comentários.

- ARANTES, Paulo et al. *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ, 1993
- ARISTÓTELES. **POLÍTICA**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, s/d.
- Cadernos CEDES**. N. 52. História, práticas e representações. Campinas: CEDES, 2000.
- Cadernos CEDES**. N.51. Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. Campinas: CEDES, 2000.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**. 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1988.
- DANTE ALIGHIERI. **Monarquia**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, s/d.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1975.
- GADOTTI, M. **Educação e Poder**. Introdução a pedagogia do conflito. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- MORAIS, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. (Org.) **Inteligência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PLATÃO. **El político**. Madrid; Instituto de Estudios Políticos, 1955.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.
- SMOLKA, A. L. e MENEZES, M. C. (org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- VALLE, L. **A escola e a nação**. São Paulo: Letras & Letras, 1987.

Do conjunto de autores citados neste tópico, fica evidente o emprego de obras que visam uma introdução à filosofia e história da educação, de textos que estudam especificamente a relação entre educação e política, e a referência a alguns clássicos do pensamento filosófico político e educacional.

Entre os clássicos, destacam-se ARISTÓTELES (s/d), DANTE ALIGHIERI (s/d), GRAMSCI (1987), PLATÃO (1955) e, ainda, dois pensadores clássicos da educação brasileira: FREIRE (1975) e TEIXEIRA (1978). Uma discussão fundada principalmente nos clássicos da Paidéia grega, do pensamento moderno e contemporâneo na perspectiva gramsciana. Em alguns professores, principalmente os de

influência neotomista, predominam o enfoque da Paidéia grega. Porém, entre os marxistas, a ótica de análise é, principalmente, a marxista de influência gramsciana.

Apesar de não aparecer na bibliografia, mas citados nos conteúdos trabalhados, outros clássicos aparecem como importantes. Principalmente Thomas HOBBS, ROUSSEAU, MARX e ENGELS. No que diz respeito ao Brasil, aparece a análise da obra de Saviani, “Escola e democracia”, reforçando ainda mais a nossa compreensão de que ele penetrou e influencia grande parte dos professores de filosofia da educação. Através de seus textos e na sua perspectiva gramsciana, estudam a realidade da educação brasileira.

Enquanto alguns docentes fazem uma discussão da relação entre política e educação numa perspectiva histórica, cronológica, adotando um fio condutor na leitura dos clássicos, em busca da libertação dos homens passando pelas concepções gregas, concepção liberal e socialista de sociedade, de poder e de sociedade. A maioria dos professores, não adotam um fio condutor que unifica os seus cursos.

Mas aqui, também, se discute o Brasil. Essa discussão se dá a partir das análises e das críticas que os professores marxistas vão tecendo às relações de poder, à ideologia de segurança nacional, ao estado tecnocrático estabelecido durante o regime militar e suas influências nos rumos da política educacional brasileira. A discussão vai desde a questão da legitimidade e autoridade do poder, da organização estatal capitalista até as questões das relações de poder no interior da escola.

2.5.5. Conteúdos que expressam as tendências do pensamento na educação brasileira.

Entre as várias perspectivas e formas de se abordar as tendências do pensamento filosófico na educação brasileira, os professores optaram por alguns caminhos para atingir este propósito. Veremos, logo abaixo, o que os referenciais bibliográficos adotados pelos docentes de Filosofia da Educação da UFMS nos revelam.

GADOTTI, M. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNIO, J. C. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Ática, 1999.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, D. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Nacional, 1978.

Essa bibliografia nos revela, além das obras em que os docentes se basearam, os caminhos pelos quais eles passaram, os seus referenciais teóricos e as suas concepções de mundo, de sociedade e de educação, desvelando o modo de ministrar Filosofia da Educação na UFMS.

As tendências filosóficas e correntes do pensamento pedagógico brasileiro são uma temática que visa atender à ementa e aos objetivos propostos nos planos de ensino da grande maioria dos professores. No entanto, como esse assunto também foi desenvolvido no curso de Filosofia da Educação I, já fizemos uma análise no momento anterior, recorrendo, inclusive a dados da Filosofia da Educação II. Com isso, não retomaremos toda a discussão anteriormente realizada e sugerimos ao leitor voltar ao item 1.5.4 deste capítulo. Aqui, nos limitaremos a fazer algumas observações.

Para desenvolver os seus cursos, foram propostos conteúdos tais como: tendências críticas atuais da educação; tendências e correntes da educação brasileira; tendências psicológicas, tecnológicas, sociológicas e filosóficas; tendências filosóficas liberais e progressistas; origens do pensamento educacional brasileiro. Observando a bibliografia e esses conteúdos, fica evidente a influência de certos pensadores sobre os docentes.

Essa influência denota e reforça o nosso entendimento de que o marxismo tem uma grande penetração entre os professores e orienta a organização da maioria dos seus cursos de Filosofia da Educação. Este referencial revela que, entre os marxistas ou entre os que sofrem influência deles, os que mais influenciaram nas concepções filosóficas e pedagógicas dos docentes aqui estudados são: LOWY (1988 e 1994), SUCHODOLSKI (1992), LIBÂNEO (1985), GADOTTI (1993 e 1994); LUCKESI

(1992) e principalmente SAVIANI (1983 E 1992). Destes autores, o que tem maior penetração e influência é Saviani.

Outros autores aparecem, mas adquirem um caráter mais complementar e não são predominantes. Isso reforça a suposição de que a maioria dos professores, em seu processo de formação, estudaram alguns textos clássicos do marxismo como a “Ideologia Alemã” de Marx e a “Concepção dialética da história” de Gramsci. Se não estudaram diretamente estas obras, adquiriram conhecimento através de fontes secundárias escritas por marxistas. Nos planos de ensino, fica marcante uma maior influência da vertente marxista gramsciana interpretada por Saviani, e, em menor grau, por Löwy e Suchodolski. Estes são os principais referenciais teóricos que marcam as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação dos docentes aqui estudados.

Ao se estudar as origens e tendências do pensamento pedagógico brasileiro, parece que os professores não voltam, do ponto de vista histórico e cronológico, a muitas das raízes filosóficas e pedagógicas da educação brasileira. Também não vão diretamente aos textos dos pensadores da filosofia da educação brasileira, exceto a Anísio Teixeira, a Freire e ao próprio Saviani. Por sinal, algumas das obras de Saviani são tomadas como se fossem um clássico do pensamento pedagógico brasileiro.

Neste sentido, eles partem do ponto de vista de que o importante e fundamental é a discussão do pensamento filosófico e pedagógico contemporâneo, adotando, para isso, a perspectiva dos autores já citados, os seus referenciais e o seu fio condutor. Assimilando a posição dos autores utilizados, acabam contribuindo para a difusão de suas concepções filosóficas, políticas e ideológicas no campo educacional, particularmente, entre os graduandos dos cursos de pedagogia da UFMS.

Entre esses professores, outros referenciais tais como o idealismo neotomista, as posições neopositivistas, fenomenológico-existencial e o neopragmatismo americano, têm uma influência insignificante no debate sobre as tendências do pensamento educacional brasileiro. No próximo capítulo, a partir do estudo das falas dos professores e dos alunos, veremos se permanece, confirma ou muda essa direção no ensino de Filosofia da Educação.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NAS FALAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Ao analisarmos o ensino de Filosofia da Educação tal como é concebido e praticado pelos docentes e visto pelos discentes, tomamos, neste momento, como base empírica os depoimentos concedidos através das entrevistas realizadas por nós. Consideramos que esses instrumentos são capazes de oferecer dados suficientes para uma razoável compreensão da realidade do respectivo ensino ministrado por eles.

Com isso, estruturamos este momento da pesquisa do seguinte modo: Como ponto de partida serão analisados os conceitos de filosofia da educação, os objetivos desta disciplina, o papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia e a concepção de filosofia que norteia essa prática de ensino. Num segundo momento, veremos se, na relação pedagógica, predominou o escolasticismo ou o ecletismo no ensino. Num terceiro momento, levantaremos a opção teórica que orientou o trabalho dos professores de filosofia da educação. Em seguida, veremos se eles deixaram clara ou não, para os seus alunos, a concepção filosófica a partir da qual argumentaram em sala de aula. Em quinto lugar, abordaremos o modo como foram organizados e desenvolvidos os programas de curso. Em sexto momento, será analisada a relação entre filosofia, história, política e educação. Numa sétima etapa, analisaremos os conteúdos trabalhados no curso, relacionando os conteúdos preferidos pelos docentes, os mais trabalhados no curso e as idéias, pensadores e textos principais que nele foi desenvolvidos.

Essas questões serão analisadas mais detalhadamente na ótica dos professores e, logo a seguir, confrontadas com os depoimentos dos alunos. A íntegra dos depoimentos de ambos se encontra nos apêndices. Apresentaremos, a seguir, os resultados a que chegamos.

4.1. O conceito de filosofia da educação.

A partir da constatação de que o primeiro item do programa que aparece nos planos de ensino da maioria dos professores é o conceito de filosofia da educação, propomo-nos iniciar a análise procurando desvendar a compreensão que eles têm sobre o assunto. Afinal o que é filosofia da educação?

Ao buscarmos dados nos planos de ensino para responder esta pergunta, e olhando a bibliografia citada, fica evidente que, para evidenciar o conceito, a grande maioria dos professores utiliza livros de introdução geral à filosofia e à filosofia da educação. Normalmente as obras escolhidas vêm de diversos autores, e muitos professores utilizam livros de um conjunto de escritores que possuem posturas teóricas e concepções muito diversas, em alguns casos até opostas, tais como LUCKESI (1992), LUCKESI (1995), PILETTI (1999), COTRIM (1988), JOLIVET (1976), OLIVEIRA (1990), SAVIANI (1986), MENDES (1991), GUIRALDELLI Jr (2000), CHAÚÍ (1995), TOBIAS (1986), ARANTES (1993), ARANHA (1997), MORENTE (1970), GILES (1983), BUZZI (1988), KNELLER (1972), ARANHA & MARTINS (1994), REBOUL (1988), ATHAYDE (1986). A utilização dessas obras introdutórias é referendada também nas falas dos professores.

Dentre eles, vamos esclarecer as concepções de três autores utilizados: TOBIAS, GUIRALDELLI Jr. e SAVIANI, que possuem concepções muito diferentes e que, além disso, opõem-se umas às outras. O primeiro a ser tomado como objeto de análise é TOBIAS (1986), em sua obra *Iniciação à filosofia*. Ao abordar o seu conceito de filosofia ele faz as seguintes afirmações:

Superiora que é (...) a Metafísica, o coração da Filosofia, é a ciência das causas supremas do ente, porque é a ciência das essências e não só dos acidentes; quer dizer, o filósofo não estuda o ente (as coisas), (...) mas sim, enquanto o toma em sua essência e na causa eficiente e final. Em linguagem mais precisa: estuda o ente enquanto ente; estuda o ente pelas causas supremas.

Ora, a ciência das causas supremas é chamada sabedoria. Logo, a Filosofia, a ciência das causas supremas de tudo, é a sabedoria humana. Das diversas partes da Filosofia, só a Metafísica é sabedoria absoluta; as outras o são sob certo aspecto.

Como a metafísica é a única ciência do ente enquanto ente de modo universal, só ela é filosofia de modo absoluto; as demais partes o são de modo relativo. Por isso, tudo

que se afirma da Filosofia, ainda que sob certo aspecto se possa dizer das partes da Filosofia, em sentido absoluto e próprio, só pode ser reafirmado da Metafísica, que assim acaba recebendo a mesma definição que a Filosofia (TOBIAS, 1986, p. 18).

Ora, essas afirmações de Tobias revelam uma concepção de filosofia idealista porque em última instância se fundamenta no espírito, em Deus, metafísica, especulativa e escolástica fundamentada nos clássicos Aristóteles e Tomás de Aquino, particularmente na Metafísica aristotélica e na Suma Teológica de Aquino; ele também recorre ao pensador neotomista Jacques Maritain. Mesmo ele tendo afirmado pertencer ao realismo crítico de Aristóteles e Tomás de Aquino, Tobias chega até mesmo a incluir a Teodicéia (estudo de Deus) como parte da filosofia, “mas somente enquanto causa eficiente e final de todos os entes. Portanto, a Teodicéia é a parte da Metafísica que trata da causa eficiente e final do ente enquanto ente” (TOBIAS, 1986, p.129). Então, perguntamos: em que essa concepção contribui na formação dos acadêmicos? Baseado nessa concepção dogmática de mundo, de sociedade e de homem, como desenvolver o espírito crítico diante da realidade histórica da educação brasileira? Em nosso ponto de vista, sendo esta uma concepção totalmente desvinculada da concretude da realidade histórica e social, em nada ela contribui para a formação e para o desenvolvimento do espírito crítico dos acadêmicos que estudam a Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS.

Ora, desde a Idade Moderna, com Descartes, já se procurava fundar uma nova concepção de filosofia, romper com o escolasticismo e com Kant, romper com a metafísica. Com Marx enterra-se de vez o idealismo e a metafísica e, portanto, adota uma postura mais crítica diante da realidade, buscando compreendê-la em sua materialidade histórica. Todavia percebemos que, ainda hoje, existem no Brasil pensadores que seguem uma visão metafísica e, portanto, totalmente descolada da realidade histórica em que vivemos. Ao ler o seu manual, didaticamente elaborado, temos a impressão de que ele foi escrito pelos jesuítas e teria como função difundir uma doutrina e, com ela, formar sacerdotes e seguidores para defender as concepções religiosas do cristianismo, os seus dogmas. Talvez essa filosofia perene cristã nem para isso mais sirva no mundo contemporâneo. Ao defender o seu referencial, a sua “escola”, esse autor critica o tempo todo as posições materialistas de mundo, o pragmatismo e principalmente o marxismo.

Numa outra linha de pensamento, aparece a visão filosófica defendida por GIRALDELLI Jr (2000 e 2000a). Como já mencionamos no capítulo anterior, esse autor defende uma concepção paragnática de filosofia, de homem, de mundo e de sociedade. Tomando como referência o neopragmatismo contemporâneo de Donald Davidson e Richard Rorty ele transita do moderno ao pós-moderno. Neste sentido, ele aponta caminhos neopragmáticos para a filosofia da educação.

Numa perspectiva marxista, SAVIANI (1986) utilizando como referenciais teóricos obras de Marx, Engels, Lênin e, principalmente, Gramsci, desenvolveu uma concepção dialética de filosofia, de filosofia da educação e de história da educação que, partindo da materialidade histórica da realidade busque ir do senso comum a uma concepção crítica, radical e de totalidade da realidade educacional brasileira, elevando assim o nível cultural, de compreensão e de intervenção no mundo. Como no dizer de Gramsci, busca um “novo conformismo”. Portanto, ele adota uma concepção historicista de filosofia, de mundo, de homem, de sociedade e de educação que seja, nas palavras de Gramsci, uma atitude pedagógica de conhecer “a filosofia de uma época histórica”. Saviani defende o ponto de vista de que a filosofia da educação deve, principalmente, desenvolver uma atitude filosófica crítica e transformadora do mundo.

Baseado no que foi exposto, confirmamos o que foi dito anteriormente, isto é, que os professores adotaram e usaram referenciais que se fundamentam em concepções de filosofia, de homem, de mundo e de educação muito distintas e que se opõem umas às outras.

Ao falarem sobre o seu conceito de filosofia da educação, os professores, compreendendo-a como uma parte da filosofia aplicada ao campo educacional, utilizaram expressões que foram agrupadas e exemplificadas por nós em dois focos. Vejamos, a seguir, como isso foi tratado:

A) Como reflexão crítica sobre os problemas educacionais, sem contextualizá-los, voltada para a solução das questões intrínsecas à educação escolar.

Ela é uma filosofia voltada para o estudo, para a educação, aos trabalhos do pedagogo, do pedagógico. Principalmente a educação escolar numa perspectiva de formar cidadãos cultos, críticos e reflexivos, cidadãos que exercem seus direitos e também os seus deveres (P2).

Filosofia da educação é a parte da filosofia que pretende discutir os problemas da área da educação, discutir saídas e principalmente (...) o que se entende por educação (P3).

A filosofia da educação é uma área do saber que busca refletir filosoficamente sobre os diferentes modelos pedagógicos, as variadas concepções de conhecimento de que estes modelos partem, as diversas formas de ensino-aprendizagem e as práticas didáticas que deles se seguem (P5).

Mapear o que é filosofia da educação é muito difícil. Eu parto do entendimento que é pensar o impensado, o nosso pensamento (P8).

Dá a entender que ou é filosofia ou é filosofia da educação. Existe aí uma certa dificuldade: onde eu começo a trabalhar essas questões? (P9).

Para tratar desse assunto, nós temos que partir sempre da concepção da filosofia e depois de educação. Se a filosofia trata da radicalidade do ser e a educação trata da formação do homem, então é só aplicar, fazer a aplicação e definir a filosofia da educação como ciência que trata do ser da educação, trata dos objetivos da educação. Em última análise, a filosofia da educação trata da formação integral do homem (P10).

B) Como vida, reflexão crítica, contextualizada, superação da consciência ingênua e busca da libertação e da transformação social.

Nós estamos muito ligados aos elementos da materialidade capitalista e isso faz com que a razão tenha um refluxo, que as explicações ditas racionais não sejam tão elaboradas nas respostas aos diferentes encaminhamentos da vida. Sendo a filosofia a busca das explicações racionais para que se possa ter, dentro do processo civilizatório, o melhor possível no existir humano, a filosofia da educação é a reflexão de um determinado contexto social, com dados na razão permitindo aos alunos construir as suas propostas de educação, as suas propostas de encaminhamento para a cidadania. Enfim, de libertação, porque para mim a razão faz sentido quando ela liberta (P1).

Eu vejo filosofia como indagação e como perspectiva de um norte. Indagação enquanto nós nos voltamos para a realidade, seja para a natureza, seja para o homem, e questionamos o que é, porque é, e assim por diante. Se essas indagações se referem ao campo da educação, ao que fazer da educação ou o que é a educação especificamente, pra educar e de que forma educar, nós entramos na filosofia da educação (P4).

Filosofia é vida, é uma transformação, é uma reflexão do que vocês estão pensando a cada momento (P6).

A filosofia da educação seria uma disciplina que daria para o aluno a possibilidade de um olhar menos ingênuo à educação: educação enquanto campo de estudo, enquanto objeto, que eles vão começar a trabalhar na universidade. Um conjunto de conhecimentos da filosofia, porque eu não consigo entender que existe uma filosofia da educação separada da filosofia geral. O que se discute hoje está totalmente ligado à história, à essa construção histórica do pensamento humano (P7).

Em primeiro lugar, ressaltamos a dificuldade por parte de P8 e P9 em conceituar a disciplina, o que demonstra uma certa insegurança diante do entrevistador ou uma certa perplexidade diante da matéria, não tendo ainda definido como trabalhar as relações entre filosofia e educação com os seus alunos.

Desses depoimentos podemos ainda inferir que os professores, ao procurarem conceituar filosofia da educação, demonstraram também, ainda que implicitamente, uma certa concepção do mundo bem variada. Os professores do foco A, parece-nos, vêem a filosofia como uma mera interpretação da realidade educacional, de homem, de um modo aparentemente abstrato. Em seus conceitos, desistoricizam a reflexão e a busca de soluções dos problemas educacionais, como se esses problemas pedagógicos de formação do cidadão crítico e reflexivo e como se a própria educação escolar não estivessem inseridas em um contexto mais amplo. Talvez, em suas falas, não tenham conseguido expressar exatamente a sua compreensão de filosofia da educação, e generalizar a afirmação anterior possa ser uma conclusão apressada.

Com relação ao foco B, fica clara uma concepção em que a filosofia da educação busca superar a mera interpretação da realidade, apontando para uma filosofia como vida, compreensão racional, uma reflexão crítica sobre a educação que aponta a escola enquanto parte de um contexto social mais amplo, que aponta um norte e interfere e sofre interferência desse contexto histórico-social capitalista em que vivemos. Procura unir teoria e prática social.

Qual a concepção de filosofia dos alunos? Vejamos nas suas falas o que tentam exprimir.

A) Aqueles que se limitam a discutir a questão da filosofia em geral.

Ela é uma disciplina que fala sobre os porquês, que faz com que a gente pense um pouco mais em vez de ter uma resposta pronta (A1).

As primeiras bases para um pensamento crítico posterior. Foi a primeira visão daquilo que era diferente, das questões críticas em relação à sociedade, de modo que a gente pôde partir dali para uma criticidade mais profunda em relação a todos os aspectos filosóficos que nos foram apresentados, alguns que ainda lembro e outros que realmente não me recordo (A5).

A professora, inicialmente, explicou a origem da palavra filosofia. Ela disse que a filosofia vem do grego e, a partir daí, ela foi aprofundando o tema, estudando os filósofos desde os tempos antigos (A8).

A disciplina é para passar para os alunos a contribuição dos filósofos, dos grandes filósofos, dos grandes nomes, dentro dessa concepção de filosofia (A11).

Pelo que eu lembro, foi história do homem, o interesse pelos pensamentos, pelas idéias (A13).

É uma nova forma de levar o ser humano a pensar; é uma maneira de tirar o acadêmico, o aluno, daquela rotina, daquela aceitação de pensamentos certinhos, copiados, prontos e levar você a desenvolver o senso crítico diante das situações (A14).

A filosofia é o conjunto de idéias de todos os filósofos, o que eles passaram (A15).

B) Aqueles que articulam filosofia e educação de um modo geral.

Nesses três anos de formação acadêmica, o que ficou pra mim sobre filosofia é que ela é a arte de formar, de inventar e de fabricar os conceitos. Muito também o que foi passado é se libertar dos conceitos tradicionais; interpretar, diagnosticar os males da civilização, interligando-os à escola (A3).

Para mim, a filosofia da educação seria a maneira, como que você vai direcionar as suas expectativas, as suas perspectivas em direção ao aluno (A4).

É uma disciplina que nós temos no curso de pedagogia que vai nos dar um embasamento filosófico sobre a educação, sobre as diversas tendências e correntes filosóficas (A6).

Eu penso que filosofia da educação é toda a minha conduta enquanto profissional, enquanto pessoa. É tudo aquilo que eu penso e que eu vou, de alguma forma, transferir para a minha vida pessoal e, até, para a minha área profissional. Assim, a filosofia vai nortear o meu trabalho (A7).

C) Aqueles que articulam filosofia e educação historicizando-a, deixando clara, em alguns, uma visão crítica.

Filosofia da educação parte do princípio de que tem que estudar o processo educacional. É um histórico da educação. A palavra-chave é a reflexão (A2).

Quando nós tivemos a primeira aula de filosofia da educação, a primeira coisa que a professora colocou foi a origem grega da palavra filosofia: o amor à sabedoria. A partir disso, ela começou a trazer os pensadores, que, para mim, foram as pessoas que realmente construíram as tendências da educação que nós temos hoje. Num primeiro momento de contato com a filosofia, nós vimos toda a parte teórica, os pensadores de cada época e as idéias que eles tinham. Como as suas idéias estão representadas, até hoje, no nosso dia a dia (A9).

Eu percebo que a filosofia da educação é o conjunto de teorias que as pessoas tiveram ou têm a respeito da educação, fruto do estudo, da reflexão. Elas escreveram sobre, e passaram por aquilo. Essas teorias podem, ou não, servir à nossa vida de educador. Nesse sentido, a filosofia da educação está muito ligada ao estudo do que aconteceu ou não, em diferentes épocas. A disciplina da educação pode ser uma disciplina nova, mas a filosofia é muito antiga. Minha filosofia da educação está na minha forma de trabalhar, nos meus métodos de trabalhar, nos meus objetivos educacionais. Não é ser sábio, nem dizer frases feitas. A minha filosofia de vida está diretamente ligada à minha filosofia da educação. Mas eu acho que essa base filosófica está muito longe do aluno, principalmente no primeiro ano. No início, a gente nem sabe o que é filosofia da educação. A gente sabe de pessoas que são filósofos e que fizeram análises filosóficas da realidade e criaram a sua filosofia. Assim, à medida que nós vamos conhecendo essas teorias, nós nos identificamos, ou não, passando a utilizar aquelas com que mais nos identificamos (A10).

A filosofia da educação ajuda a gente a sair do senso comum e ir para uma idéia mais científica. Sair da credence, dessa coisa cultural que às vezes pode existir em um local ou região. Procurar as raízes e as causas das coisas (A12).

Analisando os depoimentos deles, que revelam o que eles assimilaram de tudo que estudaram em Filosofia da Educação, vemos que, entre eles, também existem alguns que têm uma certa dificuldade em conceituá-la. Dentre os que deram uma explicação para a disciplina, verifica-se que uma grande parcela se enquadra no foco A. Apesar de, como Gramsci, perceberem que “todos os homens são filósofos”, pensam, não conseguem articular isso de modo mais claro, relacionando este pensar a uma visão crítica profunda, que leve à real compreensão e transformação da realidade educacional e social. Como vimos no capítulo primeiro, é importante saber articular filosofia e educação dentro de um determinado contexto social. Muitos como A1, A5, A8, A11, A13, A14 e A15 se limitam a discorrer abstratamente sobre a filosofia “em geral” ou sobre alguns pensadores clássicos. Outros como A3, A4, A6, e A7 apontam a relação

entre filosofia e educação, mas não a historicizam. No entanto, poucos acadêmicos, como A2, A9, A10 e A12, adotam uma compreensão mais clara e historicista da filosofia da educação.

Além desses elementos, aparecem nos dizeres dos acadêmicos outros que vão revelando os rumos do ensino da Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS. As expressões como “reflexão do processo educacional” (A2), “as bases para pensar um pouco mais, para uma criticidade mais profunda” (A5) “reflexão crítica” (A10) já revelam que a concepção de filosofia como reflexão crítica, defendida pelos professores, teve uma certa repercussão nos alunos.

Também encontramos nas afirmações de A8, A9, A11 e A13, entendimentos que revelam o desenvolvimento, por parte dos professores, de um estudo histórico-cronológico dos pensadores clássicos, buscando neles as tendências e correntes filosóficas da educação. Isso indica que, entre os professores, existe uma preocupação com os clássicos do pensamento filosófico, da antiguidade aos dias atuais.

Cabe ainda ressaltar a preocupação com a formação de uma atitude filosófica. Nesse sentido, incentivando “uma nova forma de levar o ser humano a pensar” (A14), existem docentes que ajudam o aluno “a sair do senso comum e ir para uma idéia mais científica” (A12). Isso revela que, como vimos nos planos de ensino, uma parcela dos professores segue uma perspectiva gramsciana, seja por influência direta de Gramsci, seja pela de Saviani. Essa concepção ainda é reforçada pela afirmação de que “a filosofia da educação é toda a minha conduta, tudo aquilo que penso e que vou transferir para a minha vida” (A7) e desse modo “minha filosofia da educação está em minha forma de trabalhar, nos meus métodos de trabalhar, nos meus objetivos educacionais” (A10). Desvendar essa filosofia encarnada na conduta, na forma de trabalho e, _ por que não? _, nos objetivos pedagógicos, na imanência da vida e elevá-la criticamente é também fazer uma filosofia da práxis, uma compreensão de Gramsci. Desse modo,

Aceita a definição que Benedetto Croce dá de religião _ isto é, a de concepção de mundo que se transformou em norma de vida, já que norma de vida não se entende num sentido livresco, mas realizada na vida prática _ a maior parte dos homens são filósofos, na medida em que atuam praticamente e nesta sua ação prática (nas linhas diretoras de sua conduta) está contida implicitamente uma concepção do mundo, uma filosofia (GRAMSCI, 1978, p.32).

Mas Gramsci, sabendo que as condutas e normas de vida podem traduzir tanto um pensamento espontâneo, acrítico que todos os homens possuem do mundo, da vida, dos homens, da educação, etc, como podem revelar uma visão crítica de mundo, vai além e nos mostra o caminho.

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente _ já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo _ , passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão envolvidos desde a sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar, do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 2001, p.9-10).

E reforça ainda esse entendimento dizendo que:

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto mais significativo atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise (GRAMSCI, 2001, p. 10)

Não basta um pensar, um refletir, mas é preciso pensar, refletir de um modo que venha ao encontro da filosofia encarnada na vida, na ação concreta, real dos homens no mundo, e passar da incoerência à coerência, da ingenuidade presente no senso comum a um entendimento crítico da concepção de mundo que efetivamente orienta a nossa vida. Só assim podemos reorientar as ações concretas de nossas vidas e buscar, concretamente, na práxis histórica em que estamos inseridos, a nossa libertação, um processo de reencontro e de recriação dialética do mundo e do homem no concreto e a partir do concreto da práxis histórica.

Esta é a concepção de filosofia que adotamos e defendemos, o referencial que, já exposto em um capítulo anterior, nos orienta neste trabalho. Parece, também, que

como vimos no capítulo anterior, é o mesmo referencial marxista que Saviani utiliza para elaborar a sua concepção de filosofia da educação. Esse modo de conceber o mundo, o homem e a filosofia, principalmente na interpretação de Saviani, motivou uma grande parte dos professores da UFMS a trabalharem numa perspectiva de buscar desenvolver o pensamento crítico dos seus alunos.

4.2. Objetivos da disciplina filosofia da educação

Quais os objetivos desta disciplina? Sobre esta questão, tivemos respostas muito variadas e as classificamos em dois blocos. Exemplificadas pelas suas falas, vejamos, a seguir, como elas estão classificadas:

A) Objetivos que apontam algum norte, geralmente ligados a questões cognitivas e intrínsecas ao processo educacional ou se referindo genericamente à preparação para a cidadania.

Um grande objetivo é formar um cidadão consciente das suas responsabilidades, formar um professor, uma professora que atenda as necessidades da clientela e do processo visando a formação da pessoa humana (P2).

Trata-se de despertar os alunos para discutir qual é o melhor caminho para a educação hoje. Então, o que realmente se quer para a educação (P3).

Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia; discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas; fazer um exame crítico das correntes filosóficas (P5).

O objetivo dessa disciplina que eu ofereço aos alunos é que eles tenham amor a este conhecimento, (...) ao saber, não só na filosofia enquanto disciplina, mas porque ela vai nortear todas as disciplinas do nosso curso e, também, a vida cotidiana de vocês (P6).

A desmistificação das teorias a partir do conhecimento das bases epistemológicas é o objetivo principal da filosofia. A filosofia deve proporcionar aos alunos o conhecimento dessas diferentes bases filosóficas, teorias filosóficas ou bases epistemológicas para que eles possam olhar o restante do conhecimento com um

olhar mais crítico e, também, lhes permitem identificar algumas linhas que permeia, a discussão hoje da educação (P7).

A partir da organização de alguns autores, você vai reinterpretar esses autores com a visão pós-moderna. É essa idéia de passear, de conversar sem ter um referencial específico, mas mostrar o conhecimento. A partir da organização de alguns autores, você vai reinterpretar esses autores com a visão pós-moderna. (P8).

É fazer com que o acadêmico, no mínimo, saia pensando e refletindo sobre quem ele é, quem somos, onde estamos, em que tempo nós estamos,, pra que a filosofia, o que é a filosofia e a filosofia da educação, a quem ela é destinada (P9).

Os objetivos dessa disciplina nada mais são do que fazer com que o aluno tenha compreensão de si mesmo, do mundo e daqueles que o rodeiam. (...) Situar o aluno no mundo e a sua finalidade (P10).

B) Objetivos que apontam algum norte, geralmente ligados à concretização de valores éticos e políticos num determinado contexto social.

O que eu pretendo com essa disciplina é provocar a razão para que ela busque respostas para as coisas (...), em especial, essa busca da libertação a partir da razão(P1).

Colocar à disposição dos alunos, dos acadêmicos, os elementos de reflexão de um determinado contexto social, com dados na razão (...). Colocar essas discussões, esses valores, (...) para que eles possam construir a partir deste conhecimento anterior, da própria vida social, da própria convivência humana, as suas propostas de educação, as suas propostas de encaminhamento para a cidadania (P1).

Ela vai nos dar as diretrizes ou, pelo menos, que nos vai possibilitar buscar quais são os referenciais fundamentais em termos de valores com os quais nós vamos trabalhar a educação (P4).

Da análise desses depoimentos percebemos, através da observação do bloco A, que prevalece entre os professores um objetivo cognitivo bem geral, isto é, o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para compreender e organizar o seu trabalho educacional. Por outro lado, aparecem no bloco B poucos professores que explicitam em seus objetivos uma preocupação que vai além do desenvolvimento da capacidade crítica, que rompa com um certo teoricismo no campo educacional, vincule

suas atividades pedagógicas à discussão crítica e contextualizada das questões éticas, políticas e que aponte para a busca da libertação social dos homens, para a busca do homem. Vejamos nos depoimentos dos universitários como eles entendem os objetivos da educação.

- A) Objetivos que apontam algum norte, geralmente ligados a questões cognitivas e intrínsecas ao processo educacional ou se referindo genericamente à preparação para a cidadania.

Com a filosofia a gente começa a pensar que as coisas não são tão práticas e objetivas quanto aparecem, mas que podem ser um pouco subjetivas e podemos ver além do que a praticidade do dia-a-dia oferece pra gente (A1).

O objetivo dessa disciplina é trabalhar esse histórico dentro da sala de aula, para a gente fazer uma reflexão sobre como trabalhar o ensino, como trabalhar a educação, buscando entendê-la (A2).

Os objetivos dessa disciplina são calcados na realidade, no dia-a-dia, no cotidiano, na própria práxis pedagógica. A gente percebe isso, alguns professores têm medo de se libertar dos conceitos e acabam sempre seguindo a mesma linha de pensamento(A3).

Pra mim, o curso de filosofia da educação traz essa contribuição, no sentido de a gente entender mais a nossa sociedade, o meio em que a gente vive, entender mais as pessoas e tentar contribuir, através dessa disciplina, para a nossa formação como professor. Quando nós formos dar aula qual será a nossa filosofia adotada (A4).

No primeiro ano era muito isso: a questão de o professor abrir os nossos horizontes, fazer com que a gente pudesse enxergar o mundo de forma diferente. É o que realmente acontece, acaba acontecendo até um choque, mas acho que devo me orientar embasado nisso. Atentar pra questão da criticidade, da desenvoltura disso (A5).

Quanto aos objetivos desta disciplina, eu acredito que o primeiro ponto seria a gente conhecer os filósofos, as suas idéias e quando nós formos trabalhar, direcionar de acordo com uma tendência, uma identificação pessoal de cada um (A6).

Despertar a crítica, fazer com que a pessoa passe a refletir, questionar (A7).

Dar aos futuros professores uma... Eu acho que seria maior clareza da realidade (A8).

Penso que a maior contribuição da filosofia é fazer você refletir, pensar, não encontrar as coisas prontas, não querer se orientar pelos chavões que os outros dizem ou pelo senso comum. Realmente você tem que analisar, refletir, buscar, e agir de acordo com aquilo que você acredita ser a verdade (A9).

Nos levar além do nosso entendimento cotidiano, levando-nos a buscar outras leituras, outros autores e, a partir daí, construir o seu conhecimento (A10).

Os objetivos dela seriam apresentar pra gente essas grandes pessoas, filósofos, que ficaram na história, mostrar como eles trabalhavam, o que eles pensavam disso, cada um na sua época e mostrar a contribuição que eles deixaram e que a gente pode usar até hoje em nossa profissão como professor (A11).

Os objetivos da disciplina foram fazer a gente “acordar”, porque, neste mundo, nós temos concepções prontas que nós levamos a vida inteira, mas na verdade podem ser mudadas. A gente pode trabalhar isso, ver que existem outros caminhos, que não existe uma coisa pré-estabelecida para sempre (A12).

B) Objetivos que apontam algum norte, geralmente ligados à concretização de valores éticos e políticos num determinado contexto social.

A filosofia da educação vai ajudar a nos despertar para um olhar mais crítico da realidade. Eu acredito que ela vai nos nortear diante dos problemas sociais, da educação, enfim, da sociedade (A15).

Observando-se as falas dos acadêmicos, percebe-se que, de um modo geral, eles refletem os mesmos entendimentos revelados pelos professores. Muitos afirmam que com a filosofia “podemos ver além do que a praticidade do dia-a-dia oferece pra gente” (A1), “abrir os nossos horizontes”(A5), “atentar pra questão da criticidade”(A5), “despertar a crítica, fazer com que a pessoa passe a refletir, questionar” (A7), buscando uma “maior clareza da realidade”(A8) e agir de acordo com aquilo que você acredita ser a verdade (A9).Desse modo, a filosofia pode “ nos levar além do nosso entendimento cotidiano, levando-nos a buscar outras leituras, outros autores e, a partir daí, construir o seu conhecimento” (A10). Com isso, “ela vai nos nortear diante dos problemas sociais, da educação”(A15).

Dessas afirmações, podemos inferir que, além dos objetivos de despertar nos alunos a criticidade para compreender melhor o mundo e nortear as suas ações educacionais e sociais a partir desta visão mais crítica, eles demonstram também a sua forma de filosofar e a sua concepção de filosofia. Essa concepção revelada pelos acadêmicos em muito se assemelha ao entendimento de muitos professores que, como já vimos, na perspectiva de Gramsci ou na interpretação de Saviani do processo de filosofar, esforçam-se para despertar uma atitude filosófica crítica nos universitários.

Essa prática demonstra uma concepção de ensino de filosofia e de seus objetivos que consideramos significativa, pois contribui para elevar o nível cultural dos estudantes e orientar ou reorientar as suas ações na educação e na sociedade, visando a sua transformação.

4.3. O papel da filosofia da educação na formação dos professores no curso de pedagogia

Através da análise das respostas à seguinte pergunta: “Qual é o papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia?”, direcionada aos professores e, a partir do enfoque dado a elas, nós as organizamos em quatro blocos que foram denominados de A, B, C e D. Vejamos, a seguir, as palavras dos professores.

A) Possibilitar, através da reflexão, a passagem do senso comum ao senso crítico.

O formador, o professor, o pedagogo vai ser um instrumento, uma pessoa que conduz esse processo de uma consciência mais elaborada, de uma consciência reflexiva, de uma consciência de saber o que é direito, o que é o justo (P2).

Despertar os professores principalmente para uma visão mais crítica de mundo, buscar caminhos, definir o modelo de educação hoje (P3).

Eu levo os alunos a pensar que a filosofia e a educação estão intimamente ligadas e que a filosofia leva os alunos a entenderem os problemas da educação (P6).

O papel da filosofia da educação para a formação de professores é fornecer aos estudantes uma visão ampla e profunda a respeito do homem, a respeito daquele ser que será educado. No fundo, no fundo, se trata de educar o próprio homem (P10).

B) Possibilitar o conhecimento crítico como possibilidade de mudança.

Despertar os acadêmicos para o valor do questionamento, o valor da crítica enquanto possibilidade de se construir o diferente (P1).

Fazer exatamente esta distinção entre o ser e o ter, o que nos possibilita, inclusive fazer a eleição do ser para que o processo educativo possa realmente se dirigir a

partir da busca da formação do homem enquanto ser, (...) o resgate desse ser que, de certa forma, é um pouco destruído, desumanizado dentro da sociedade (P4).

C) Possibilitar a consciência da historicidade dos homens e da sociedade.

Cabe à filosofia da educação mostrar que o que se discute hoje está totalmente ligado à história, a essa construção histórica do pensamento humano. Com isso eles poderão ter uma ação educacional mais consciente (P7).

D) Criar a indignação e a rebeldia intelectual.

Criar pessoas descontentes, rebeldes intelectualmente, não conformadas com a situação. A educação tem que criar o conflito, a indignação, o inconformismo (P8).

Em nossa análise, vemos que, entre os professores dos blocos A, B, e C, existe uma certa semelhança no que diz respeito à necessidade de possibilitar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos diante da realidade educacional; entretanto, ao defenderem a passagem do senso comum ao senso crítico diante dos problemas do mundo, os professores do bloco A não demonstram, claramente, uma preocupação com a mudança dos rumos da sociedade nem com a historicidade da vida social. Já o professor do bloco C deixa explícito que para uma ação mais consciente, isto é, mais crítica é importante compreender a realidade em sua historicidade.

Apesar de os professores do bloco B não relacionarem claramente a visão crítica à historicidade, eles deixam entender que ela é passível de mudança. Indo além da crítica pela crítica, relacionam o seu valor à construção de uma nova realidade. Por outro lado, o professor do bloco D concede à filosofia da educação apenas um papel de despertar o inconformismo e a indignação intelectual; parece que se trata de ficar apenas no discurso, na teoria impotente, não vendo o vínculo ou descrendo da capacidade do homem em conhecer e transformar o mundo. Parece que aqui há uma certa influência de uma desilusão pós-moderna frente à história.

Notamos ainda que, através da obra de Dermeval Saviani (Do senso comum à consciência filosófica), existe uma influência indireta do pensamento gramsciano em boa parte dos professores. No entanto, essa relação e o pensamento filosófico de Gramsci parecem não estar claros para a maioria deles. Vejamos a seguir, como esse papel da filosofia da educação aparece nas falas dos alunos.

A) Possibilitar, através da reflexão, a passagem do senso comum ao senso crítico.

O papel da filosofia, nesse processo de formação do educador é proporcionar elementos para que a gente não se contente com as coisas prontas, mas que possa ser, de fato, um pesquisador, que busque sempre o conhecimento e saiba que sabe pouco. A vida é um processo de conhecimento contínuo e a gente tem que buscar, mesmo que seja nas coisas mais simples (A1).

A filosofia vem despertar em nós a reflexão. Com a reflexão, nós temos, enquanto professores, como transmitir para os nossos alunos a maneira como se portar dentro do meio, dentro da sociedade, sendo reflexivo, partindo de vários princípios tanto dentro da sua casa, quanto na escola. Enfim, o aluno vai ter uma formação reflexiva (A2).

O que o professor sempre salientava era essa questão da sociedade mesmo, você ter um conhecimento do que é política, do que é uma sociedade e você poder analisar os seus problemas. Era sempre isso que ele colocava. Mas eu acho que a contribuição que teve foi para esclarecer alguns conceitos pra nós, para podermos chegar ao segundo ano com uma bagagem maior sobre sociedade, política, cultura (A4).

Eu acredito que isso, _ nos levar a uma visão mais ampla, _ seja o papel da disciplina, mas também poderia ter deixado mais teoria mesmo se a gente não estivesse tão cru lá no primeiro ano (A5).

Eu acredito que seja nos fornecer um conhecimento de mundo em todos os sentidos: conhecimento sobre ética, valores, conhecimento de mundo pra que a gente possa depois estar atuando com seres humanos. Então a gente tem que ter uma visão de mundo ampliada (A6).

O papel da filosofia da educação é despertar a crítica, fazer com que a pessoa passe a refletir, questionar. Com ela abre-se o leque de opções para o graduando, em que você passa a questionar mais do que antes de estudar a disciplina. Comigo foi assim. Quando eu fazia o magistério eu não tinha essa visão que eu adquiri aqui na universidade (A7).

Penso que o papel dessa disciplina seja formar pessoas mais críticas (A8).

Eu acho que o papel da filosofia da educação, no curso de pedagogia é desenvolver a criticidade (A9).

eu acho que o seu papel da filosofia é nos levar além do nosso entendimento cotidiano, levando-nos a buscar outras leituras, outros autores e, a partir daí, construir o seu conhecimento (A10).

É não parar no tempo, ver os nossos erros e acertos, observar, discutir, criticar: é para isso que serve a filosofia num curso de pedagogia (A12).

Acredito que ela vai nos ajudar no como pensar, como repensar a nossa prática docente, o que a gente está fazendo, permitindo um olhar crítico à nossa prática docente (A15).

B) Definir uma concepção que ele vai orientar seu trabalho pedagógico.

Acho que serve pra orientar a posição que você vai adotar em sua prática de ensino, no seu dia-a-dia em sala de aula (A13).

O papel dessa disciplina é justamente definir qual a concepção que ele vai trabalhar, utilizar na sua prática docente (A11).

C) Possibilitar a consciência crítica da historicidade dos homens e da sociedade.

O papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia é buscar na própria história da filosofia da educação um norteamento daquilo que aconteceu no decorrer da história e, ao mesmo tempo, estar focando a nossa realidade, fazendo com que a gente pense, repense sobre ela, e com que a gente desenvolva um senso crítico, tome uma decisão diferente ou procure soluções diferentes para determinados problemas atuais que acontecem (A14).

D) A busca de solução para os problemas.

O papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia é a busca de soluções, de novas saídas. Buscar soluções para os problemas que já existem, que continuam persistindo (A3).

Ao confrontarmos com os depoimentos dos alunos, fica claro que prevalece a posição do bloco A, pois treze alunos afirmam que o papel da filosofia da educação é levá-los a uma visão “mais ampla” (A5, A6)), “à reflexão” (A2) despertar “a crítica” (A7, A8, A9, A15), o questionamento e “levar além do nosso entendimento cotidiano” (A10) ajudando a “repensar a prática docente” (A15) e a orientá-la. Quanto ao bloco B, os alunos A11 e A13, buscam na filosofia uma concepção que poderá orientar sua futura prática educacional. Somente o estudante A14 se enquadra no bloco C, pois “busca na própria história da filosofia da educação um norteamento”. Por último, A3 aponta “a

busca de soluções, de novas saídas para os problemas” como sendo o papel da filosofia da educação. Nesta análise, permanece o maior enfoque na busca do conhecimento crítico para orientar a prática.

4.4. A concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino

Ao perguntarmos qual é a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino, obtivemos respostas que foram clareando melhor o nosso entendimento da concepção de filosofia dos professores. A partir daí, classificamos os depoimentos em três tipos, representados simbolicamente pelas letras A, B e C.

A) Filosofia enquanto esclarecimento da realidade para a superação do conformismo, buscando a libertação social dos homens.

Eu busco colocar a filosofia enquanto preocupação com o cotidiano, mas não ficando ao nível das respostas do próprio cotidiano, ou seja, do conformismo. A filosofia, para mim, vem como uma forma de buscar o esclarecimento a respeito das coisas do próprio existir. E, ao buscar o esclarecimento da forma de existir atual, nós estamos também projetando. Então ela é de certa forma uma revolução porque ela mexe com os preconceitos (...), porque no fundo a nossa sociedade, baseada no modo de produção capitalista, se fundamenta no ter, se torna uma sociedade que exclui ao invés de incluir. Se ela exclui, tem uma ligação muito profunda com a velha sociedade escravocrata, ou seja, as liberdades que são os elementos fundamentais do existir humano são muito mais relacionadas com o ter, portanto com a mercadoria, com a posse das coisas do que com o ser das pessoas (P1).

É verdade que a razão te leva a um conhecimento mais universalizante, mas procurando mais o sentido do universal no particular ou do particular no universal. Então, caminhar no sentido da busca da liberdade, para mim não é só a perspectiva da liberdade de eu poder dizer o que eu quero, de eu votar em quem eu quero, mas de eu viver de forma digna a minha existência (P1).

O centro de minha conduta enquanto educadora é exatamente a busca do homem enquanto ser, enquanto condição humana. A matriz marxista ou matriz humanista, digamos assim, é a minha face de educadora e de alguém que mexe com filosofia. Esse norte, em termos teórico-metodológicos, é trabalhado, conduzido por várias correntes: Marxismo, Hanna Arendt, fenomenologia (P4).

A concepção que norteia a minha prática é a marxista e socialista (P5).

Eu digo para eles que a filosofia vai levá-los a refletir sobre a concepção de educação, sobre a política educacional que vem colocando a educação brasileira ainda num atraso perante os outros países do primeiro mundo e até entre os países emergentes (P6).

Eu penso que a minha prática de ensino está baseada numa concepção de homem e de mundo que, eu acredito, visa a construção de um mundo melhor. Essa construção se dá no dia-a-dia, ou seja, numa prática reflexiva. Eu trabalho em pesquisa com o materialismo histórico e tento ser coerente com essa concepção de homem que o materialismo histórico trabalha. A gente trabalha nas contradições do mundo, e eu tento, no dia-a-dia, estar muito ciente desses aspectos contraditórios que envolvem a formação de professores (P7).

A filosofia tem que libertar o pensamento, (...) ser libertadora, (...) ajudar as pessoas a serem mais dignas como seres humanos (P8).

B) Filosofia enquanto construção histórica do pensamento.

Eu procuro colocar nos meus alunos um processo de história do pensamento, fazer uma construção da história do pensamento filosófico, e eu vou partir dos mais antigos e depois venho num processo construtivo da história do pensamento filosófico. A minha maneira de ensinar consiste em transmitir a educação filosófica dentro de uma caminhada histórica do pensamento filosófico (P2).

C) Filosofia como o “parto” de idéias.

A questão do aluno como centro da questão do ensino, principalmente buscar extrair do aluno aquilo que ele pensa; trabalhar a partir do aluno. É o despertar do aluno de dentro para fora, trazer, trazer a ele o que ele pensa, fazer o entrosamento das correntes, e, a partir daí, formar uma idéia das concepções do que é a filosofia, o que é a educação (P3).

A partir deste “quadro”, podemos afirmar que a grande maioria dos professores _ uns diretamente e outros de modo indireto _ expressam que orientam a sua prática pedagógica a partir de uma filosofia que se preocupa com o mundo atual e, sendo reflexão crítica, busca conhecer e transformar a realidade e construir um mundo melhor, mais livre. Com uma clara influência do marxismo, adotam uma perspectiva socialista

de luta pela liberdade social, econômica, cultural concreta dos homens, em contraposição ao conformismo atual, isto é, ao modo de produção capitalista.

Outros professores não expressam essa preocupação, mas, como no caso de P3, ressaltam a importância de trabalhar o pensamento filosófico, destacando a sua construção histórica. Outro professor (P3) privilegia o aluno como centro do processo do conhecimento, tentando extrair deles a sua concepção de mundo; uma posição que parece não avançar do conhecimento ingênuo do aluno ao conhecimento crítico, ficando mais na superficialidade. Tivemos ainda o caso de P9, que não tinha clareza da concepção de filosofia que orienta a sua prática, ou talvez tenha preferido omitir-se. Neste caso, o professor apenas disse que “eu sou um discurso reproduzido, eu sou embasado num referencial teórico”, sem deixar claro neste momento o seu referencial teórico.

Fugindo das opções acima mencionadas, P10 afirmou-se como um seguidor de Aristóteles e Tomás de Aquino. Ele disse: “Eu sempre procurei ter uma visão de mundo unindo vários pensadores, principalmente os gregos, sempre optando pela filosofia mais aristotélica, mais pela filosofia de Santo Tomás e Aristóteles”.

Os dizeres dos alunos, mencionados logo abaixo, nos ajudam a esclarecer até onde essas concepções de filosofia dos docentes influenciaram na formação da concepção de filosofia que norteará a prática desses futuros professores. Assim, a partir dos seus conteúdos, as classificamos em cinco blocos representados pelas letras A, B, C, D, E e F.

A) Acadêmicos que disseram ter adotado uma concepção de mundo dialética, marxista.

A concepção filosófica que me norteia, de que eu sou adepta é a de Karl Marx. A teoria marxista. Não separo, aqui, a filosofia da concepção sociológica de Marx. Eu gosto muito de Marx e de Engels. A minha filosofia é essa mesma, que discute principalmente a questão do trabalho, do sistema social (A1).

Eu acho que a filosofia trabalha muito com os aspectos sociais, _ me corrija se eu estiver errada, _ mas eu acredito que quando a gente lê as coisas da filosofia, a gente também está trabalhando com a questão do social, a questão do indivíduo, e isso é importante em qualquer prática, porque a gente está trabalhando em sociedade e, também, temos que levar em consideração cada individúozinho que está ali na sala de aula, sem desconsiderar o todo, sem recortar muito a nossa prática e ficar preso somente ali na sala de aula. Acho que a filosofia faz isso. Ela faz com que a gente

pense na historicidade da própria pedagogia em relação à sociedade, ao indivíduo, nos aspectos mais teóricos, e no fato de que não tem prática sem teoria e nem teoria sem prática (A5).

Acredito que eu já trazia comigo uma concepção que, com a disciplina filosofia da educação, foi reforçada, ou melhor, foi ampliada. Eu fui tendo uma clareza maior sobre a minha concepção, fundamentando melhor essa minha concepção. Essa minha concepção é uma concepção dialética, uma concepção crítica de mundo, de ser humano (A6).

B) Acadêmicos que disseram ter adotado uma concepção de filosofia reflexiva, crítica, na busca da verdade para solucionar os problemas.

O professor só é capaz de sair destes problemas, de encontrar novas saídas filosofando, estudando a sociedade, porque estudar é estar à frente do mundo. Então, estando à frente, ele vai buscar novas soluções. Acho que esta é a contribuição da filosofia que vai nortear o meu trabalho como futura professora (A3).

O que vai nortear o meu futuro trabalho como professora é a reflexão. Dar sempre espaço para o aluno refletir, para ensiná-lo a pensar criticamente, adotando uma postura mais aberta a novas opiniões, aprendendo a distinguir o que é bom ou não para uma conduta melhor (A7).

Eu gosto muito da questão da essência das coisas, da verdade das coisas. Você buscar na essência das coisas a sua verdade. Por outro lado tem aquilo que Sócrates diz: quanto mais eu sei, sei que nada sei. Penso que na minha prática eu quero estar sempre buscando, questionando, investigando, dando sempre um passo à frente, colocando as coisas da forma mais pura, trabalhando realmente aquilo que é, sem colocar muita maquiagem na realidade (A9).

C) Acadêmicos que disseram ter adotado uma concepção interdisciplinar e transdisciplinar.

Devo direcionar o meu trabalho para a área da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Isso não foi trabalhado no curso, mas eu procurei fora, justamente porque eu estava muito decepcionada com o tipo de educação que eu vejo no dia de hoje. Dessa forma crítica, a filosofia até me ajudou a procurar outras correntes, uma coisa mais inovadora, mais atual. Uma concepção mais aberta, que não seja pronta e acabada, mas que vai se aperfeiçoando, melhorando. Seriam as pontes que são feitas entre as disciplinas, não sendo nada fragmentado, não sendo reducionista nem totalitarista (A12).

D) Acadêmicos que disseram ter adotado uma concepção dinâmica de filosofia.

A concepção de filosofia para nortear a minha prática de ensino parte do princípio de ensinar de forma dinâmica. A minha filosofia vai partir de um dinamismo (A2).

E) Acadêmicos que disseram ter adotado uma posição histórica mostrando a ligação entre o passado e o presente.

Na minha prática, eu devo mostrar ao aluno a relação do passado com o presente (A8).

F) Acadêmicos que disseram não saber e não ter condições de escolher uma concepção de mundo para orientar as suas ações.

Eu não sei qual seria; eu não faço idéia de qual seria a minha filosofia, o que iria nortear as minhas aulas (A4).

A minha filosofia não pode ser cética. Eu tenho que buscar um caminho, buscar uma luz e dentro disso seguir meu trabalho. Se eu for lecionar, eu não sei ainda qual a concepção filosófica que irá nortear o meu trabalho como futura professora (A10).

Eu não tenho clara a minha concepção de filosofia, qual linha de pensamento que norteará a minha prática de ensino. Se eu fosse pra sala de aula agora, eu não sei ainda que linha seguir, que grandes filósofos influenciaram essas pessoas contemporâneas que falam de educação (A11).

Como professora, eu não sei qual concepção eu irei adotar (A13).

Eu ainda não tenho uma concepção de filosofia que norteará a minha prática de ensino. Pra eu ter uma concepção e defendê-la de punho, preciso aprofundar mais nos meus estudos, eu preciso ter um conhecimento muito maior do que o que eu tenho (A14).

não sei qual a concepção de filosofia que norteará a minha prática docente. É uma coisa que eu tenho que buscar, me aprofundar mais (A15).

Analisando-se as falas dos acadêmicos, fica claro que os professores não conseguiram algo fundamental na formação dos seus alunos, isto é, que estes, além de adotarem ou de saberem a importância de assumir um posicionamento crítico frente ao

conhecimento e à realidade em geral, também adquiriram uma determinada concepção crítica de mundo que possa nortear-lhes as práticas de ensino e a vida na sociedade. Parece que esta dificuldade em escolher e, por consequência, a não definição de uma concepção de mundo pelos alunos é resultado de um conjunto de fatores que nem sempre estão tão claros. A aprendizagem dos acadêmicos parece ter sido influenciada tanto pela imaturidade e despreparo daqueles que pertencem aos primeiros anos do curso, _ pois a Filosofia da Educação é ministrada nestas séries _, quanto pela postura e o modo como os professores trabalham as concepções de mundo. As primeiras impressões nos dizem que, apesar de ser relevante, isso não é resultado direto da quantidade de horas aulas de filosofia da educação que eles têm. Revela que é fruto, muito mais, do modo como as concepções de mundo são trabalhadas pelos professores.

Um dado relevante é que, de um total de quinze, seis entrevistados (A4, A10, A11, A13, A14 e A15) disseram não saber e não ter condições de escolher uma concepção de mundo para orientar as suas ações. Por outro lado, três alunos (A1, A5, A6) disseram adotar uma postura de dialética, marxista, e um deles (A5) se encaixa numa perspectiva historicista. A8 se propõe a “mostrar a ligação do passado com o presente” mas de uma forma muito vaga. Os outros cinco se referem, de uma forma genérica, à reflexão (A7); ao questionamento na busca da verdade (A9); ao ensino dinâmico (A2); ao estudo da sociedade para buscar as soluções (A3); e à transdisciplinaridade e interdisciplinaridade (A12). Dessas afirmações, podemos inferir que as concepções dos professores do tipo A não prevaleceram e influenciaram pouquíssimos alunos nas escolhas de suas opções teóricas. Assim, parece que a influência maior dos professores foi no sentido de despertar, em seus alunos, a preocupação e a atitude de busca de uma maior e melhor compreensão da realidade para, com isso orientar as suas ações, o que já não é pouco.

4.5. O professor se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu adotar uma postura mais eclética

Para compreendermos a postura dos professores na condução do seu curso, na busca do conhecimento da realidade, levantamos a seguinte questão: ao organizar o seu programa de filosofia da educação, você se filiou a determinada corrente filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

A partir disso, e considerando os seus depoimentos, classificamos os professores em dois tipos:

A) Professores que se filiaram a determinada escola filosófica e procurou segui-la.

Quando eu falo, eu falo de um determinado lugar. Agora, evidentemente como professor de filosofia eu devo deixar em aberto as diferentes possibilidades de outros lugares, porque não existe só o meu lugar. Eu sou socialista (...) na perspectiva do solidarismo, na perspectiva da busca de uma vida diferente, para melhor, na perspectiva da universalização da liberdade, das possibilidades da existência com saúde, com segurança, com educação, com conhecimento. Quer dizer, é nesse sentido do bem, de distribuir riquezas e não misérias (P1).

Na filosofia a questão do ecletismo é negativa. A filosofia tem que libertar o pensamento. Então se você pega um pessoal dogmático, você tem que pegar um referencial teórico que venha a forçar, a quebrar essa idéia. Ela não pode ser dogmática, ela tem que ser libertadora, deve estar a serviço do social. Não devemos reproduzir o pensamento grego e outros aleatoriamente, isso é enciclopedismo, é uma questão livresca, é o conhecimento pelo conhecimento (P8).

Procurei seguir aquilo com que mais me identificava (P10).

B) Professores que adotaram uma postura eclética.

Eu procuro ver as várias correntes filosóficas e analisá-las sob um ângulo um tanto eclético. É claro que priorizando mais uma corrente de pensamento, ou então detalhando mais um foco de uma filosofia moderna, partindo da Idade Média para a Moderna. Dentro disso acho que eu concentro mais o meu conteúdo (P2).

Eu procurei adotar com os alunos uma postura mais eclética. Eu procurei trabalhar com várias correntes, mostrar vários caminhos, idéias e procurar deixar que eles formassem a opinião deles a respeito disso (P3).

Uma vez que você tenha a preocupação em compreender essa realidade em seu conjunto, você pode fazer uma soma de outras perspectivas. Talvez eu seja capaz de fazer, até, um samba de crioulo doido. Eu acho até que eu faço um pouco samba de

crioulo doido. Mas de qualquer forma a perspectiva é uma visão crítica da realidade (P4).

Prefiro aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura eclética, principalmente porque acredito que cada aluno será capaz de, após conhecê-las, fazer sua opção filosófica e também para saber o que cada teoria educacional traz como concepção de homem e de mundo (P5).

Eu procuro adotar uma postura eclética, mas o que tem norteadado a minha postura em sala de aula é a tendência libertadora que tem como principal representante Paulo Freire e, também, Leonardo Boff (P6).

Eu acredito na contribuição de todas, mas me identifico mais com a linha foucaltiana. Talvez não seria importante tomar um posicionamento, mas discutir as contribuições das várias corrente (P9).

C) Professores que adotaram uma postura historicista.

Eu não trabalho de forma eclética, mas trabalho de uma forma histórica. Na verdade, eu trabalho, nem apresentando e escolhendo só a linha filosófica em que eu acredito, que é o materialismo histórico; nem fazer um ecletismo, uma meleca. Eu tentava apresentar o movimento da criação, da organização das diferentes teorias no seu contexto histórico e como que esse movimento contribuiu para o surgimento de outras teorias (P7).

Observando-se as falas dos professores, fica evidente que a maioria deles, classificados no bloco B, adota uma postura eclética diante do conhecimento da realidade e na organização do seu curso de filosofia da educação. Um professor (P10) se diz seguir uma determinada postura, mas não a identifica nesse momento. Outro professor (P1) assume um determinado lugar quando fala. E um professor (P7) afirma-se como historicista, contrapondo-se a uma postura eclética e a uma postura escolasticista. Veremos, em seguida, como isso aparece nas falas dos alunos.

A) Professores que se filiaram a determinada escola filosófica e procuraram segui-la.

Acho que ela marcou mais na parte marxista (A1).

O meu professor era claro, até por conhecermos a carreira dele dentro da universidade. Eu sabia que ele era de uma linha marxista, só que, apesar de sabermos disso, se declarar na sala de aula, ele falava de todas as correntes, fazia comparações, mas apresentou todas pra nós. Ele não escolheu o marxismo como o certo ou impôs este pensamento. Ele mostrou todas as linhas, mas a gente sabia claramente que ele era marxista (A11)

O professor tratou um pouco de várias correntes, mas, apesar de ele não se declarar, parecia que ele era marxista. Também não aprofundava muito em uma certa corrente (A12).

B) Professores que adotaram uma postura eclética.

Ele adotou uma postura eclética. Talvez ele tenha pecado pelo fato de não adotar nenhuma corrente. Acho que ele deveria adotar uma só corrente. Ele adotou todas para que nós pudéssemos ter a opção de trabalhar aquela que nós achássemos melhor, ou mais conveniente (A2).

Ela (a professora) não procurou impor nenhuma postura. De todas as correntes ela nos deu uma noção, não falou: isso é certo, isso é errado. Ela nos colocou e fez com que a gente saísse da condição de homem-objeto e assumisse a condição de homem-sujeito; ela fez com que a gente, de certa forma, se libertasse (A3).

O prof. adotou essa postura eclética, ele usou vários autores, tanto é que tinha aula que a gente se “embananava” todo, porque utilizava Marx e outros e a gente se “embananava” com um e com outro (A4).

Eu acredito que a postura dele foi mais eclética, até porque a gente teve dificuldade em assimilar essas diversas correntes filosóficas. Foi realmente bastante eclético e a gente tinha dificuldade de estar captando todas essas diferenças (A5).

A professora nos passou um panorama de várias correntes filosóficas, mas eu pude observar que ela se identificava e acreditava no materialismo histórico. Uma vez até a questioneei sobre essa posição, que ela não deixava muito clara para os alunos apesar de eu a ter identificado. Ela me disse o seguinte: que a postura dela era eclética porque aqui na faculdade não seria um lugar de doutrina (A6).

Ela mostrou os vários autores e correntes filosóficas, não adotando nenhuma especificamente, tomando uma postura mais eclética (A7).

Pelo que deu para eu perceber, a professora não se prendeu somente a uma corrente. Ela deu uma visão bem geral. Nós estudamos vários filósofos, vários pensadores, passando uma visão mais ampla, sendo mais eclética, não se prendendo a uma visão filosófica (A8).

A professora foi bem eclética. Nós tivemos momentos em que ela mostrou todos os pensadores, todas as linhas possíveis, dentro do espaço de tempo que ela tinha, sendo bastante eclética, indo, por exemplo, de Santo Agostinho a Sartre, sem defender qual era melhor (A9).

Acho que a professora seguiu uma postura eclética (A10)

Era mais eclético. Ele sempre falava muita coisa, mas pra mim ele não assumia nenhuma postura claramente (A13).

Ele não teve uma corrente determinada. Acho que ele falou um pouco de tudo sem se aprofundar em alguma corrente ou assunto (A15).

Analisando-se e confrontando-se os depoimentos dos acadêmicos com os dizeres dos docentes, pode-se concluir que a grande maioria dos professores realmente adota uma postura eclética, pois onze alunos disseram claramente isso. Apenas A1, A11, e A12 afirmaram que seus professores adotaram uma determinada escola (O marxismo) e a seguiram. Nenhum reconheceu em seus professores uma postura historicista. A14 prefere não comentar. Esse entendimento dos alunos revela que mesmo professores que se diziam historicistas ou que adotaram uma certa escola acabaram deixando transparecer, em sala de aula, uma postura filosófica eclética na busca do conhecimento da realidade e frente às produções históricas das diversas escolas ou correntes filosóficas. Mas qual é o entendimento da palavra ecletismo que aparece nas falas dos professores e dos alunos?

Tanto os professores, ao dizerem que eram ecléticos, quanto os alunos, ao afirmarem que seus professores eram ecléticos, deixam transparecer as suas noções do que é o ecletismo e por que o adotaram ou não o adotaram. Desse modo, aparecem as seguintes características de ecletismo:

A) O ecletismo reflete um ângulo de visão, uma postura teórico-metodológica na leitura e na apresentação das várias correntes filosóficas. Assim os professores procuram “ver as várias correntes filosóficas e analisá-las sob um ângulo um tanto eclético” (P2). Mas qual é esse ângulo de visão, essa postura?

B) Parece existirem aqui duas compreensões do que seja uma postura eclética. Uma que reflete a opção pelo caminho da neutralidade diante da realidade e dos conhecimentos historicamente produzidos e, outra, que indica uma não-neutralidade. Essa última, na tentativa de fugir aos totalitarismos e “dogmatismos” de um pensamento único de direita ou de esquerda. Retomemos e vejamos nas falas dos professores e dos alunos como isso aparece.

a) Ecletismo como opção de neutralidade diante da realidade e dos conhecimentos historicamente produzidos.

Eu procurei trabalhar com várias correntes, mostrar vários caminhos, idéias e procurar deixar que eles formassem a opinião deles a respeito disso (P3).

Prefiro aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura eclética, principalmente porque acredito que cada aluno será capaz de, após conhecê-las, fazer sua opção filosófica e também para saber o que cada teoria educacional traz como concepção de homem e de mundo (P5).

Eu acredito na contribuição de todas, mas me identifico mais com a linha foucaltiana. Talvez não seria importante tomar um posicionamento, mas discutir as contribuições das várias correntes (P9).

Ele adotou todas para que nós pudéssemos ter a opção de trabalhar aquela que nós achássemos melhor, ou mais conveniente (A2).

De todas as correntes ela nos deu uma noção, não falou: isso é certo, isso é errado (A3).

Ela mostrou os vários autores e correntes filosóficas, não adotando nenhuma especificamente (A7).

Nós tivemos momentos em que ela mostrou todos os pensadores, todas as linhas possíveis, dentro do espaço de tempo que ela tinha, sendo bastante eclética, indo, por exemplo, de Santo Agostinho a Sartre, sem defender qual era melhor (A9).

Ele sempre falava muita coisa, mas pra mim ele não assumia nenhuma postura claramente (A13).

Aqui fica clara nas falas uma posição de neutralidade: não assumir “nenhuma postura” (A13), pois talvez “não seria importante tomar um posicionamento, mas descobrir as contribuições das várias correntes” (P9), “aproveitar o que as várias correntes oferecem” (P5), “mostrar as vários caminhos, idéias (P3), “todos os pensadores possíveis, dentro do espaço de tempo que ela tinha” (A9) e “deixar que eles (os alunos) formassem a opinião deles a respeito disso. Os docentes seguem esse caminho porque estão convencidos ou acreditam que “cada aluno será capaz de, após conhecê-las, fazer sua opção filosófica” (P5).

Porém questionamos este entendimento presente e orientador da prática pedagógica de muitos professores. Na atividade de educar, de ensinar filosofia da educação, basta apresentar as várias correntes e pensamentos filosóficos da educação,

sem tomar uma posição, sem discutir criticamente, sem realizar um debate que aponte limites, os fundamentos, os caminhos, os rumos a partir da concepção de mundo que o docente tem? Ou será que, a luta pela democracia e contra os totalitarismos existentes no mundo, a “queda do muro de Berlim”, a “crise e falência do modelo socialista soviético”, as falências das “utopias” e, a crise de paradigmas posta e reforçada pelas concepções neoliberais, pós-modernas, a luta ideológica para estabelecer o pensamento único da burguesia, reforçar e perpetuar o capitalismo, deixaram os professores meio perdidos, meio sem rumo e por isso adotaram essa posição?

“Não devemos reproduzir o pensamento grego e outros aleatoriamente, isso é enciclopedismo, é uma questão livresca, é o conhecimento pelo conhecimento” (P8). Parece que tudo isso tem influenciado nas atitudes pedagógicas de muitos professores em sala de aula e, em nada tem contribuído para que os alunos tomem um real conhecimento dessas concepções de mundo, dessas correntes e tendências pedagógicas.

O resultado danoso dessa “sopa de letras” como dizia Engels, dessa justaposição de idéias e tendências filosóficas e educacionais elaboradas pelos filósofos sem questioná-las, sem historicizá-las, já ficou patente na análise que fizemos no item 4.4, onde se aponta que um grande número de acadêmicos de pedagogia da UFMS disseram não saber, não assimilar os conhecimentos transmitidos e não ter condições de escolher uma concepção de mundo para orientar as suas ações, pois eles tinham “dificuldade de estar captando todas essas diferenças” (A5), emitir juízos e fazer uma escolha.

Dessa prática acrítica de parcela dos professores diante da realidade pedagógica e social e dos conhecimentos filosóficos que lhes dizem respeito, só podem surgir uma atitude, uma práxis acrítica. Além disso, essas posturas, concepções e práticas ecléticas não contribuem para identificar os objetivos, os valores éticos e políticos dessas filosofias na prática escolar e social concreta. Portanto, não contribuem, significativamente, para uma concepção e uma prática transformadora da vida dos homens em sua realidade social concreta. Na prática, essa postura eclética, muitas vezes conciliadora, acaba por camuflar o conflito real entre posturas filosóficas contrárias como idealismo e materialismo, ajuda a manter a alienação, esconde os conflitos e as contradições entre capital e trabalho, e dificulta o movimento e a luta de libertação das classes trabalhadoras pela criação e estabelecimento de uma nova sociedade.

Não podemos esquecer que, como muito bem nos lembra Gramsci, a educação, em sua historicidade concreta, tem uma função fundamentalmente política e busca a construção de um “novo conformismo”, de uma nova hegemonia social. Nesse sentido de uma “filosofia criadora” (GRAMSCI, 1978, p.33), não há espaço para a neutralidade. Assim, devemos “colocar na base da filosofia a vontade (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas históricas” (GRAMSCI, 1978, p.33).

b) Ecletismo como uma não neutralidade diante da realidade e dos conhecimentos historicamente produzidos.

A professora nos passou um panorama de várias correntes filosóficas, mas eu pude observar que ela se identificava e acreditava no materialismo histórico(A6).

O professor tratou um pouco de várias correntes, mas, apesar de ele não se declarar, parecia que ele era marxista(A12).

Aqui fica clara uma outra concepção de ecletismo presente entre os alunos, professores e na prática pedagógica concreta desses docentes. Essa concepção valoriza o acesso do acadêmico ao saber, ao conhecimento historicamente produzido pelos homens. Uma posição que não visa a mera apresentação do conjunto das concepções de mundo, das correntes de pensamento e das tendências pedagógicas, porém, quando procuram conhecer a realidade do mundo e falar (entendido aqui tanto num sentido pedagógico escolar, quanto num sentido homérico), “falam de um determinado lugar” (P1) e procuram “deixar em aberto as diferentes possibilidades de outros lugares, porque não existe só o meu lugar” (P1), não se coloca numa posição dogmática nem impõe a sua concepção. No entanto, a partir de sua concepção, o professor vai à história da filosofia e da educação, dialoga, analisa, faz “comparações” (A11), discute, debate, entra em choque, interpreta, toma partido, aponta caminhos, rumos e, com isso ajuda os alunos a compreenderem melhor a realidade, seus pressupostos e as concepções de mundo, as correntes e tendências do pensamento pedagógico e a conseqüente intervenção nas realidades social e escolar concretas.

De fato, o que aparece aqui é a preocupação e a tentativa dos professores em romper com o que o professor NOSELLA chama de “escolasticismo”, com o mundo das “fórmulas teóricas” (NOSELLA 2002, p.73) das escolas. Muitos dos professores que adotam essa postura eclética e buscam alternativas ao escolasticismo procuram compreender “o contexto histórico-cultural no qual esses textos foram produzidos, as razões e os problemas nacionais que os motivaram, os interlocutores imediatos que os instigaram” (NOSELLA, 2002, p. 73). Com isso, o aluno passa a ter condições de compreender melhor a diversidade de concepções, das práticas e, com isso, fazer as suas opções. Assim, se aproximam ou adotam uma postura historicista em seu processo ensino-aprendizagem.

Em nosso entender, essa postura b, esse segundo entendimento de ecletismo não constitui propriamente um ecletismo, mas sim um historicismo. Foi assim que Marx, Engels, Lênin, Gramsci, dialogando, discutindo, debatendo, nos ensinaram com as suas ações práticas concretas e nos deixaram o seu legado, o seu exemplo. Foi como insertos e participantes do movimento histórico concreto que fizeram seus estudos e estabeleceram debates com os mais diferentes posicionamentos teóricos, elaborando suas filosofias e orientando as suas vidas revolucionárias. Ter uma concepção de mundo, “adotar” uma determinada perspectiva, uma corrente filosófica, desde que não se caia no escolasticismo, é saudável, coerente com o projeto político pedagógico libertador adotado pelos pensadores que acabamos de citar. No processo de busca da verdade, seja através da ciência, seja da filosofia, Gramsci já nos alertava para não cairmos na dogmatização da escola. O escolasticismo pode nos levar a uma posição ideológica, doutrinária que não contribui para o conhecimento do mundo. Ao polemizar com as posturas do pensamento único defendido pelo marxismo oficial, Gramsci nos alerta que para sermos críticos temos que adotar outra postura.

Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo as razões e o ponto de vista do adversário (e o adversário é, talvez todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista “crítico”, o único fecundo na pesquisa científica (GRAMSCI, 1978, p.31).

Desse modo, vimos que, no primeiro entendimento (a), uma parcela dos professores procuram simplesmente apresentar as correntes filosóficas e pedagógicas, sem criticá-las, sem emitir juízos, sem tomar partido. Mas na segunda concepção (b), outros procuram tomar partido. A partir de um entendimento de mundo, de sociedade e de homem, isto é, de uma corrente filosófica que o professor julga oferecer melhores condições de compreensão e intervenção na realidade, nos rumos da organização social, buscando a manutenção de sua estrutura ou de sua transformação; de um referencial teórico-metodológico transformador ou conservador, materialista ou idealista, é que o educador dialoga criticamente com as demais concepções e correntes filosóficas e pedagógicas historicamente constituídas, com os problemas postos pela realidade concreta.

Doravante, a essa postura **b**, passaremos chamá-la de historicista e à postura **a**, de eclética.

Adotando essa postura historicista, o professor reconhece que a escola não está à margem da vida social e política; que como educador e membro da realidade social concreta assume um referencial e, com base nele, escolhe um fio condutor para dialogar e debater criticamente com seus interlocutores; para situar as correntes e tendências pedagógicas em sua historicidade; para reconhecer as suas contribuições, os seus limites, a sua base econômica e social, o seu vínculo com os grupos, classes sociais e frações de classes concretas. Assim, compreende e debate, com os acadêmicos a ética e a política enraizada na sociedade, na relação pedagógica escolar e extra-escolar, isto é, a luta pela hegemonia.

Mostrar o que isso significa faz parte do processo de luta pela emancipação humana; uma luta que se dá sob as novas condições da práxis histórica concreta. Uma práxis que busca o encontro ou reencontro do homem alienado, dilacerado, com a sua humanidade, isto é, em busca do homem completo, onilateral. Um homem que trabalha, pensa e faz política na práxis dialética que se realiza na concreticidade da vida humana.

4.6. A opção teórica que orientou o trabalho dos professores de filosofia da educação

Ao perguntarmos qual é a opção teórica que orientou o trabalho do professor de filosofia da educação, tivemos a possibilidade de entender em que teorias se fundamentam, pelo menos em linhas gerais, o discurso e a prática desses professores. Com isso, vemos sete opções teóricas:

A) Marxistas ou que tomam Marx como referencial.

Enquanto socialista, é verdade que nós temos diferentes pensadores do socialismo, como a gente diz que existem marxismos. Não se pode deixar Marx de lado. Então o marxismo ou marxianismo é fundamental nas nossas reflexões, mas nunca de forma fundamentalista, sempre de forma crítica. Então, eu trabalho a partir desta perspectiva. Mas lendo em todas as fontes socialistas e colocando Marx como o centro, sem deixar de abrir mão da razão, sem abrir mão da filosofia, portanto da crítica (P1).

Eu acho que eu tenho um lado marxista muito forte em mim (P4).

Minha opção teórica é marxista e socialista, mas sempre proporciono a discussão e a crítica de todas as correntes (P5).

Minha opção teórica é o marxismo, mas trabalho de uma forma histórica. As obras marxistas que eu trabalho são as obras dos seguintes autores: Marx, Engels e Gramsci (P7).

B) Utiliza o marxismo e o existencialismo.

Com uma tendência forte para o marxismo, também um pouco para o existencialismo (P3).

C) Concilia idealismo platônico com o historicismo de Marx.

Eu procuro conciliar o meu idealismo de Platão com o historicismo segundo Marx. Mas como a minha formação teve forte tendência historicista de Marx (...) posso dizer que essa tendência ficou muito forte em meu trabalho (P6).

D) Idealismo.

Eu estou convencido de que sou um tanto idealista. Eu aposto no pensamento, eu acho que a idéia é aquela que antecipa a prática. Acredito que a idéia produz o

pensamento e é dele que surgem os questionamentos e também as soluções dos problemas (P2).

E) Ceticismo.

Eu sou um cético. Como cético, o único princípio é a dúvida. Eu acho que todo professor tem que socializar a dúvida e não a certeza. (...) Ele tem que trazer o princípio da dúvida, sem a questão do ecletismo. Diz ainda: Você toma um posicionamento, mas (...) não se trata de condicionar, de moldar o comportamento, mas de estimular a reflexão das pessoas (P8).

F) Foucaultiano.

A minha opção teórica é a linha foucaultiana, dentro de uma visão da pós-modernidade (P9).

G) Neotomista.

Eu sempre procurei e convoquei sempre a pensar a filosofia destes pensadores: Platão, Aristóteles, São Tomás, Maritain. Pensadores tomistas (P10).

A análise destas respostas nos revela que existe uma variedade de referenciais teóricos entre os professores de filosofia da educação, mas a maioria deles demonstra ser marxistas ou ter uma forte influência deste referencial (P1,P4,P5,P7). Também alguns revelam que, além de outras correntes de pensamento, são também influenciados pelo marxismo (P3 e P6). A presença do neotomismo, do idealismo platônico, do ceticismo, de Foucault e do existencialismo parece ter menos influência na posição dos professores.

De maneira geral, pode-se dizer que, aqui, eles assumem mais claramente os seus respectivos referenciais teóricos, as escolas pelas quais orientam seus discursos e suas práticas. Realça-se, também, o fato de um professor (P6) se orientar com duas posturas muito antagônicas. Isso revela uma postura eclética que está presente em muitos professores. De todos eles, apenas um (P7) disse que possui uma postura historicista em seu trabalho. Vejamos, a seguir, nas palavras dos alunos como isso aparece.

Eu acredito que ela teve embasamento teórico para argumentar em sala de aula, principalmente no campo das idéias marxistas, talvez porque ela tinha esse envolvimento com a sociedade civil organizada (A1).

Ele trabalhou bastante o marxismo e o idealismo (A2).

Olha, é difícil eu citar alguma dessas correntes (A3).

Eu não sei dizer. Eu não me lembro. Nas aulas em que eu participei não me lembro de ele ter salientado nem uma linha (A4).

Eu não sei fazer distinção dessas várias correntes teóricas pra te dizer qual é a que ele utilizava. Essa questão é complicada. Se eu conseguisse distinguir as diversas, eu poderia encaixar o meu professor em uma delas, mas eu não consigo (A5).

A postura dela era eclética. Ela procurava de forma bem neutra, poderia até dizer, nos fazer avaliar as posições, indagar, nos tornar críticos diante das posições que eram colocadas, das discussões em sala de aula (A6).

O que eu notei é que ela gostava muito de Platão, porque ela sempre falava que muitos alunos se apaixonavam pelo seu pensamento, inclusive ela (A7).

Pelo que eu me lembro, ela falou sobre o marxismo, deixando bem claro o conteúdo marxista, Platão. Além de ela ter textos elaborados, fizemos trabalhos escritos e debatemos em sala de aula também (A8).

Ela falou sobre a contribuição de cada pensador, mas eu não consigo lembrar o que ela disse sobre cada um (A9).

Mesmo que ela não tenha deixado explicitamente clara, eu acredito que a posição teórica dela era o historicismo. Isto eu afirmo pela maneira como ela ministrava a aula (A10).

A sua opção teórica era o marxismo (A11).

Ele a deixava subentendida pelo jeito crítico que ele era. Pode até ser que ele realmente não seja marxista; como ele era muito radical, falava sobre o trabalho, de proletário, classes sociais, fica subentendido que ele seja marxista (12).

É historicismo porque ele trazia o contexto da história pra nossa realidade, o que se passava antigamente, o contexto social, as relações políticas, para a nossa realidade de agora (13).

Ele estudou o marxismo e o idealismo (A15).

Sobre esse assunto, cinco alunos (A1, A3, A4, A5, A9) ficaram confusos e afirmaram desconhecê-lo; A6 disse que era o ecletismo; A10 e A13 afirmaram ser o historicismo; A8 e A15 disseram ser uma mistura de marxismo com idealismo e idealismo platônico. Disso se conclui que, apesar de os docentes se colocarem em

diversos referenciais, três posturas teóricas ficaram mais claras para os alunos: o marxismo, o historicismo e o idealismo na versão platônica, refletindo aí uma certa clareza dos professores que adotaram tais posturas. Por outro lado, o fato de muitos alunos ficarem confusos e não saberem identificar a opção teórica dos professores resulta de que muitos destes, ao não serem claros em suas posturas, na prática adotaram um discurso eclético. Além disso, como afirma A5, muitas vezes eles demonstraram uma certa postura de neutralidade frente ao conhecimento da realidade. Vejamos, a seguir, se os professores assumiram claramente ou não para os seus alunos o referencial no qual se apóiam.

4.7. O professor deixou clara ou não, para os seus alunos, a concepção filosófica a partir da qual ele argumentou em sala de aula

Para levantar a posição dos professores, fizemos uma pergunta direta: você deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual argumentou em sala de aula? Exemplificando com os seus depoimentos, vejamos como eles responderam.

A) O professor deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele argumentou em sala de aula.

Eu procuro falar de uma posição, deixar bem claro onde é que eu “bebo”, quais as águas com as quais eu “molho a minha garganta” e refresco os meus pensamentos (P1).

Eu acredito que sim, procurei sempre deixar um pouco clara a minha posição. E dizendo: vocês vejam as diversas correntes, os vários pensamentos e vocês podem ter as suas posições (P3).

Eu deixo clara a minha concepção para os meus alunos. Acho que é fundamental. (...) É uma questão de honestidade intelectual. O aluno tem que aprender a perceber qual é a perspectiva com a qual ele está lidando. Eu acho que é fundamental que o professor de filosofia instrumentalize o aluno para que ele perceba qual é a linha em que ele está navegando, onde é que ele está andando (P4).

Eu deixava clara para os meus alunos quando agente chegava ao marxismo. Historicamente, quando nós estudávamos o marxismo, eu me identificava, até porque os alunos perguntavam (P7).

Eu deixo clara para os meus alunos a minha concepção filosófica (P9).

Eu sempre deixei clara para eles, a concepção a partir da qual eu argumento em sala de aula. No entanto, o professor simplesmente mostra as linhas, indica os caminhos, e o aluno deverá procurar o seu caminho (P10).

B) O professor não deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele argumentou em sala de aula.

Não, não deixo clara para os meus alunos essa minha opção. Eu não me confesso como um tal (P2).

Procuro não deixar claro para os alunos (P5).

Eu não deixo muito claro para os meus alunos, mas eles percebem as concepções a partir das quais eu falo em sala de aula (P6).

Procuro criar uma tempestade mental nos alunos, criar um desequilíbrio, para que eles se reequilibrem em outra circunstância, em outro estágio do desenvolvimento humano, essa é a minha preocupação. A questão de usar uma etiqueta eu não acho muito salutar. O importante é não te rotular (P8).

Observando as respostas dos professores, chegamos à conclusão de que a maioria deles, (seis) afirmou ter deixado claro o seu referencial filosófico. O que consideramos um ponto positivo, pois não se trata de rotular, nem de não reconhecer a existência de outros referenciais, mas como afirma P4, “é uma questão de honestidade intelectual”. Os alunos poderão seguir ou confrontar determinado referencial com outras concepções. Com isso, eles também poderão criticamente adotar um referencial para ler, buscar a compreensão da realidade e agir concretamente no mundo em que vivem.

No entanto, ao confrontarmos com os depoimentos dos acadêmicos, aparece uma contradição entre as falas dos professores e o que ficou para eles. Entre quinze entrevistados, apenas dois disseram que os professores deixaram clara a sua concepção

filosófica. Se doze se contrapuseram à posição da maioria dos professores e um não se lembrava, podemos concluir que os professores não foram claros o suficiente ao expor ou demonstrar as suas concepções. O resultado disso é que, apesar de os alunos pensarem ser importante uma tomada de posição dos professores, muitos ficaram confusos quanto ao referencial teórico adotado e não perceberam as concepções a partir das quais eles falavam em sala de aula. Vejamos em suas falas:

Ela não chegou a deixar clara, a dizer para os alunos qual a corrente de pensamento que ela seguia. Mas eu acredito que seja o marxismo (A1).

Ele deixou bem claros, sim, tanto o idealismo quanto o marxismo. Depois, ele ficou mediando os dois (A2).

Deixar claro ela não deixou, (...) ela sempre nos apresentou e deixou que a gente seguisse, mas não falou, não chegou a citar qual era a corrente que ela pretendia seguir em sala de aula (A3).

Não me lembro de ele ter salientado nenhuma linha (A4).

Uma vez até a questioneei sobre essa posição, que ela não deixava muito clara para os alunos apesar de eu a ter identificado. Ela me disse o seguinte: que a postura dela era eclética porque aqui na faculdade não seria um lugar de doutrina (A6).

A professora nunca deixou clara para nós a sua postura teórica. A sala, em geral, gostou muito de Karl Marx, mas a professora nunca se posicionou. O que ela fazia era dizer as vantagens e as desvantagens de cada pensador, os pontos positivos e negativos (A7).

A professora não se preocupou em revelar claramente a sua posição (A8).

Ela não deixou clara a opção teórica dela (A9).

Nas palavras de A10: “A professora não deixou claro a sua opção teórica (A10).

Ele deixava clara para os seus alunos que a sua opção teórica era o marxismo. Nas aulas dele, você conseguia perceber nas coisas que ele falava, também deixava clara. A gente percebia e ficava muito clara durante as aulas dele. Também por todos os ganchos que ele fazia. Mesmo quando ele falava de outra concepção você conseguia perceber que, não que ele enaltecia, mas ele sempre fazia comparação para você sempre perceber que naquela concepção era assim e no marxismo era de outra maneira (A11).

Ele não deixou clara a sua concepção, nunca falou diretamente (A12).

Ele não deixou clara, para os alunos, a sua concepção filosófica (A13).

Ele não seguiu nenhuma corrente. Ele não deixou clara para nós a corrente que ele seguia (A14).

Embora ele nunca tenha deixado claro, quando se referia aos filósofos, ele foi bem eclético (A15).

Parece que, como afirmam A6 e A10, os professores não deixaram claro porque seguiram uma postura eclética, assumiram uma certa postura de “neutralidade” ou podemos afirmar ainda que era porque pensavam que os seus alunos iriam perceber a sua postura pelo seu modo de trabalhar em sala de aula como alguns alunos afirmam: “o que ela fazia era dizer as vantagens e as desvantagens de cada pensador, os pontos positivos e negativos” (A7). Ou ainda, como diz outro aluno: nas aulas dele, você conseguia perceber nas coisas que ele falava (...), por todos os ganchos que ele fazia” (A11). Assim, alguns professores consideravam importantes as suas posturas em sala de aula e não falar delas diretamente. Como já vimos anteriormente, Gramsci nos ajuda a lembrar que a filosofia, enquanto concepção de mundo, está encarnada nas atitudes e na ação das pessoas.

Existe ainda professor que afirmou que “era eclética porque aqui na faculdade não seria um lugar de doutrina (A6). Realmente, a universidade, a academia são espaço de debate, de dialogo, de tolerância e não de doutrina, mas em seu interior reflete as contradições da sociedade. Às vezes, alguns professores, nesse movimento contraditório de lutas econômicas, políticas, culturais e ideológicas, sem o perceberem, podem ter adotado posições pedagógicas contraditórias com os seus verdadeiros objetivos ou, pelo menos, com o seu “sentimento e vontade mais geral”, com suas expectativas pedagógicas e político-sociais, na medida em que a sua real filosofia encontra-se na sua práxis pedagógica e social. Ficando com medo de doutrinar seus alunos ou direcionar as suas ações, não só esse, mas alguns professores acabaram caindo numa postura eclética tal como a definimos e explicamos anteriormente. Nós a classificamos como uma postura **a**, que não oferece contribuições significativas para a mudança social, mas pode até vir a reforçar uma postura conservadora.

Muitos professores incorreram na postura eclética, tal como a consideramos anteriormente. Uma postura neutra, equivocada diante do conhecimento filosófico produzido historicamente, uma postura prejudicial para o conhecimento e para a práxis política pedagógica escolar e social. Consideramos que o mais importante não é o professor declarar alto e bom som as suas concepções e posturas teórico-metodológicas

de mundo, de homem e do fazer pedagógico em sala de aula, mas muito mais, o modo como ele lida com esta questão diante dos alunos, revelando-se no processo pedagógico diário, concreto, tal como definimos anteriormente como a postura **b**.

Dentre todos os referenciais teórico-metodológicos, das concepções filosóficas de mundo, de homem e de sociedade que mais ficaram claros para os alunos foram o marxismo, o idealismo e o ecletismo. Apesar de boa parte dos professores afirmar ter deixado clara a sua concepção, isso não se confirmou entre os alunos. Também, há professor que diz “eu não me confesso como um tal” (P2), e outros acham que os alunos percebem as concepções a partir das quais eles falam em sala de aula (P6), e que não se pretende “usar uma etiqueta” ou, noutras palavras, “não rotular” (P8).

Temos a impressão que, se antes da derrocada do “socialismo real” da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o perigo, no Brasil, era a “caça as bruxas”, aos comunistas reconhecidos ou não por longos anos do regime militar. Vemos que hoje, após o fim do regime militar e no processo de democratização do país, com a hegemonia capitalista neoliberal que vem vigorando na maioria dos países do mundo, inclusive influenciando certas políticas, até mesmo de um partido dos trabalhadores (PT), muitos professores passaram à defensiva, ficaram “envergonhados” ou procuraram outros caminhos, outras concepções de mundo mais em moda, de homem, de vida que muitas vezes não condizem com a realidade e com o projeto histórico-social dos trabalhadores, da grande maioria da população brasileira. Isso nós vemos claramente na adesão de alguns professores às concepções mais em moda, que se encaixam mais na pós- modernidade, tais como os neopragmatistas e utilitaristas de base americana, os foucaultianos. Outros, influenciados pelos rumos de sua formação, pela igreja, caem em concepções idealistas, ecléticas ou não, buscando a conciliação de concepções materialistas e idealistas.

Todavia, queremos lembrar que essa visão conciliatória de concepções de mundo contraditórias pode ter do ponto de vista político, um resultado desastroso para a transformação social. Politicamente, muitos governantes, dirigentes atuantes nas várias instâncias da sociedade, utilizam a conciliação de interesses divergentes e acabam na prática defendendo uma concepção de mundo hegemônica, escamoteando os conflitos de classes e mantendo a situação vigente. De um modo geral, nos parece que politicamente e pedagogicamente essa postura tem um efeito desastroso, pois não

avança no sentido de revelar as profundas contradições existentes entre certas concepções de mundo. Assim, esses dirigentes podem cair em posturas conservadoras e, na prática, auxiliam a manter a estrutura social vigente.

4.8. A organização dos programas de curso: a partir de temas e problemas atuais ou se fundamentam na história da filosofia e da educação?

Para clarear o modo como se deu a organização dos cursos de Filosofia da Educação, buscamos respostas para a seguinte questão: alguns professores de Filosofia da Educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

A) A organização dos programas de curso a partir de temas.

Eu gosto muito de trabalhar com os alunos em sala de aula a partir de alguns temas ou de algumas temáticas. Essas temáticas dependem de cada turma. Eu pego para início de curso alguns autores como a Marilena Chauí, a Maria Lúcia de Arruda Aranha, pego alguns temas que elas colocam em seus livros e exponho para a turma (P1).

B) A organização dos programas de curso a partir de temas, mas vinculada com a história.

Eu utilizei também, em certas ocasiões, temas atuais, mas eu sempre preferi (...) as correntes de pensamento que a gente tem aí, de autores já conhecidos, tradicionais e tudo o mais. Não adianta só teoricamente eu jogar isso para eles, se eles não conseguem fazer ligação com o dia-a-dia. Mas eu usei inclusive artigos (...) sobre temas do dia-a-dia (...) que discutiam a questão da educação. Eu acho que é importante amarrar um pouco com a história para fazer entender, porque senão os caras vão achar que as coisas foram sempre assim. Acho que é importante fazer esse caminho para ver a raiz do problema (P3).

Os textos não são um quadro de referência. São apenas subsídios. Eu sou a favor de trazer o pensamento de alguns autores que você elege como importante para a educação. A essência (do curso) deve ser o pensamento antigo, medieval, moderno, etc. você deve trabalhar o seu pensamento, o que você entende por homem, sociedade,

cidadania, etc. Nós estamos no Brasil, no centro-oeste e, portanto, é uma cidadania diferenciada (p8).

C) A organização dos programas de curso se fundamentada na história da filosofia e da educação.

Eu procuro dar ênfase à história da filosofia, da educação (...). Então eu penso que reconstruir com o próprio aluno a história do pensamento, a história da educação é também uma vantagem para ele, é também uma forma de ele encontrar no estudo que ele fizer um processo de reflexão filosófica (P2).

Sem essa perspectiva histórica, o aluno não se situa. É preciso que ele saiba onde estão localizadas as questões. Não adianta você montar um curso de filosofia da educação só a partir de temas atuais. Essa perspectiva histórica é, também, fundamental. É fundamental que se saiba de onde surgiu e como é que se coloca essa filosofia (P4).

Não acredito no trabalho discutindo somente os problemas atuais; penso que sem conhecer a história não é possível conhecer o presente e a partir daí propor mudanças possíveis (P5).

Não dá para separar a história da filosofia, porque você não pode separar o contexto em que viveram aqueles grandes pensadores de suas idéias. Deve-se colocar, para os alunos, o que eles representam, hoje, por serem pensadores clássicos. O que eles nos trazem para refletirmos em nossa vida enquanto profissional, enquanto pessoas humanas. A história da educação está intimamente ligada com a filosofia, até porque a filosofia vai refletir o pensamento daquela época. Eu não consigo trabalhar sem fazer essa reflexão na história (P6).

Eu penso que depende da qualidade do professor. Eu penso que depende muito mais da formação consistente do professor do que em princípio, de uma coisa que vai dar certo ou errado. Eu me sentia melhor trabalhando com uma apresentação histórica das escolas. Eu me sentia mais à vontade fazendo a ponte contrária: a partir da história. Agora, a minha preocupação é que se o professor tiver uma formação parcial, não tão sólida, e partir dos problemas, diz que fala dos problemas, mas na verdade não vai a fundo na contribuição da filosofia para esses problemas. O meu receio é que o professor não consiga sair da discussão do cotidiano, ficando apenas na aparência do problema (P7).

Quando eu disse que procuro situar no tempo um determinado autor, eu quero dizer a partir de que momento ele está falando, e a partir de que tempo eu também estou falando. Por exemplo (do pragmatismo e do neopragmatismo) eu não vou pensar as questões do passado para ver o presente, mas talvez analisar as questões do presente para ver o passado e me situar novamente no presente (P9).

Por mais que nós procuremos temas para organizar nossos programas, sempre (...) temos que fazer uma leitura a partir da história da educação. Não tem como falar de educação se nós não formos beber na fonte e sabermos, exatamente, como essa educação foi vista e como se deu através do tempo (P10).

Analisando os relatos acima, podemos inferir que a grande maioria dos professores, independentemente do referencial teórico que adotam, reconhece como importante a organização dos programas de curso tomando a história como referência. Mesmo aqueles que assumem a organização temática, como P3 e P8, defendem a necessidade de se recorrer à história. Apenas um professor (P1), disse ter falado em trabalhar com temas e não ter se referido à história. Isso mostra que prevalece, entre os professores de Filosofia da Educação da UFMS, uma visão de que, ao trabalhar filosofia da educação, deve-se recorrer à história da filosofia e da educação. Vejamos a posição dos alunos.

A professora organizou vários seminários, o ano inteirinho, desde os filósofos antes de Cristo. Ela fez um apanhado bem legal mesmo (A1).

O professor trabalhou conosco as questões atuais, que estavam acontecendo naqueles dias: a eleição do Lula, enfim, tudo foi gerado em cima daquilo que ele achava conveniente. Ele trabalhou a filosofia da educação maravilhosamente bem e em cima dos conceitos, dos acontecimentos atuais. A minha posição sobre isso é que foi muito certo o que ele falou, porque ele está falando de filosofia, de refletir sobre um assunto que está ali, que está acontecendo. Não que ele não tivesse que ir ao passado. Ele também fazia analogia do que aconteceu com o que estava acontecendo e explicava o porquê, fazia debate (A2).

Ela não deixou de lado a história e também não falou só sobre os fatos atuais. Ela procurou mesclar as situações históricas com as atuais, o que aconteceu e o que ainda acontece, o porquê que ainda acontece (A3).

Como eu já havia dito, ele não se prendeu a filósofos tais como Sócrates, Platão. Ele sempre usava exemplos do que acontecia, algum acontecimento na cidade, alguma manchete que saía. Sempre pegava pra exemplo em sala de aula coisas mais atuais, que estavam acontecendo no momento mesmo. Ele não se prendia muito à história da filosofia não, ele trazia bem atualidades para as aulas”. Explicando política, sociedade, ele trazia esses exemplos, mas dentro de todo aquele contexto que ele estava estudando(A4).

Acho que foi mais histórico mesmo. A gente começou lá em Platão, com o mito da caverna e lembro-me bem do professor tentando explicar. Depois de todo um embasamento teórico, ele se afastou, e o próximo professor que pegou o programa dele trouxe outros temas que são mais intrínsecos a vida de todos nós, tais como a morte, a vida, a felicidade, a alienação e as questões da sociedade. Eu acho que foi

mais histórico. Eu não posso dizer pra você que foi mais embasado nos temas atuais (A5).

Acredito que o curso de filosofia da educação tem que se reportar às bases histórico-filosóficas para nos dar um embasamento teórico. A finalidade dessa disciplina tem que ser essa. Quando os professores preferem se reportar a temas atuais, eu acredito que o futuro professor e nós, enquanto estudantes, vamos ficar com lacunas na nossa fundamentação teórica. Nós estudamos os teóricos, os filósofos e, por isso, hoje eu posso dizer que conheço alguma coisa que me dá uma sustentação teórica mais calcada, mais real, dentro daquilo que é necessário ao ensino (A5).

No nosso curso, num primeiro momento foi abordada a parte histórica e depois foram trazidos temas, muitos polêmicos, para a sala discutir. Isso sempre com base no referencial histórico. Nós debatíamos sempre relacionados aos autores estudados no curso (A7).

Pelo contrário, ela estudou desde a concepção da palavra filosofia. Ela não fugiu muito de uma estudo histórico: vimos os filósofos, tais como Marx e outros que não me recordo, e já, praticamente no final da disciplina ela fez uma coisa muito interessante, isto é, um seminário diferente em que debatemos todos os filósofos que nós estudamos durante o curso (A8).

Em hipótese alguma a professora deixou de lado a questão da filosofia e da história, até mesmo para você entender o que acontece hoje, os seus porquês e como as coisas acontecem. Ela mostrou as tendências, as correntes filosóficas dos pensadores. Na filosofia dois a professora abordou a questão do ato de filosofar, não teve um trabalho histórico, e vimos muitas questões que eram ligadas mais diretamente à didática, as metodologias, planejamento, elaboração de plano de aula, relação professor-aluno, etc”. Na filosofia dois ela abordou o ato de filosofar, o senso comum e o senso crítico, e as tendências da educação, logo nas primeiras aulas. Não chegamos a trabalhar os pensadores brasileiros. Depois disso, ela montou uma apostila, tirada de um autor brasileiro, e nós trabalhamos os tópicos, os capítulos: o cotidiano escolar, a escola que você quer, a relação professor-aluno, planejamento de aula, etc (A9).

Eu acho que o professor não pode deixar de lado a história. Como fazer um programa de curso de filosofia da educação se você não buscar o passado, a história. O ponto de partida, a referência, é ver como as outras pessoas, que passaram por esse caminho pensaram, registraram, deixaram escrito a respeito da educação. É em cima disso que eu vou programar o meu curso. É o histórico que dá a base teórica para o professor organizar o seu curso (A10).

Ele dava as aulas de maneira bem clássica, falando de cada um dos momentos da educação: no modo de produção escravista, no modo feudal, bem clássica, seguindo bem a linha temporal. Bem histórica (A11).

Ele dava muitas apostilas, falava de muita coisa atual, polemizava sobre assuntos do dia a dia, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a universidade: às vezes, citava alguma coisa da história, mas ele não era organizado, não tinha planejamento (A12).

Os trabalhos que ele pedia pra gente visavam aprender a relacionar conteúdos. Ele dava pra gente estudar alguma coisa do passado e comparar com o presente. Ele

dava mais o contexto social, a sociedade, o homem perante a sociedade. Ele sempre trazia do passado para a realidade de agora (A13).

Ele não deixou de lado a história da filosofia da educação pra organizar os nossos estudos. Eu acho isso coerente, mas de uma forma que fosse mais aberta, que nos desse mais liberdade de expressar nossas idéias. É preciso conhecer história da filosofia. Não tem como você falar sobre filosofia, fazer um curso de filosofia da educação sem você saber a história dela. É coerente isso. É necessário ter um embasamento. Mas no nosso programa de curso faltou um pouco mais. Poderíamos ter aprofundado bem mais, ter um conhecimento mais profundo do que o que nós temos (A14).

A história da filosofia ficou um pouquinho a desejar, no sentido de trazer as idéias dos filósofos. O que o professor trazia mais para a sala de aula eram as suas idéias, inserindo-as na nossa realidade (A15).

Essa posição é corroborada pelos alunos. De quinze entrevistados, oito disseram que seus professores se fundamentaram ou recorreram à história da filosofia e da educação na organização dos seus cursos; três deixaram transparecer em suas falas que, mesmo quando organizado em temas, os professores procuraram amarrar a temática à história. Se alguns mestres recorreram a problemas atuais para discutir filosofia da educação, isso não quer dizer que deixaram de lado a história. Com isso, podemos dizer que, adotando posturas ecléticas ou partindo de vários outros referenciais teórico-metodológicos, na concretude do trabalho dos professores de Filosofia da Educação dos cursos de pedagogia da UFMS foi adotada uma postura historicista de mundo, de homem, de sociedade e de educação. É notável que essa postura traz um ganho pedagógico considerável. Nós a consideramos uma postura filosófica e pedagógica bem mais avançada do que outras que não tomam como base, em seu fazer pedagógico concreto da sala de aula, a história da filosofia e da educação como parte da história social dos homens.

4.9. Relação entre filosofia, história, política e educação

Ao perguntarmos aos professores que relação existe entre filosofia, história, política e educação, obtivemos respostas que denotam uma certa concordância do vínculo e dependência entre elas. Vejamos, a seguir, como isso foi relatado por eles.

Não dá pra se pensar o humano sem a história, não dá pra se pensar o humano, hoje, em especial na sociedade em que nós vivemos, sem a educação e também a educação formal. Não dá pra pensar esse tipo de organização da sociedade em que nós vivemos sem política. É fundamental trabalhar nessa perspectiva de unidade. O ser humano não é uma sobreposição de coisas: aqui é matemática, aqui é história, aqui é geografia, aqui é política, aqui é isso ou aquilo. Não, ele é tudo. Essa visão de totalidade eu penso que tem que ser resgatada. Talvez um dos grandes problemas da educação do nosso tempo seria essa visão parcial do humano. Eu penso que isso é uma questão da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade como os alemães gostam de trabalhar (P1).

Ela é vinculada pela teoria e pela prática. Pela teoria como condutor racional da humanidade e pela prática, na condução de uma sociedade, pela condução da ação coletiva. Eu acredito que toda ação filosófica tem também o seu vínculo com a política, tem o seu vínculo com a história (P2).

Existe no sentido de que o centro de tudo aí é a pessoa, o homem. Então quer dizer, o mesmo homem que faz a história, que faz parte da vida política, é ele que educa e é educado, é ele que produz e que faz filosofia (P3).

Eu acho que há uma relação extremamente íntima, há uma correlação entre elas. Não se pode fazer nenhuma dessas investidas aí sem que nós tenhamos uma base da filosofia, sem que nós tenhamos uma perspectiva histórica. Como é que você vai trabalhar a política sem a perspectiva filosófica e histórica? Nós não poderíamos jamais trabalhar a educação sem inserir essa educação essa educação dentro de um contexto sócioeconômico, político. O que vai definir esse contexto é exatamente essa perspectiva histórica. O que nos dá a possibilidade de compreensão e até dessa visão crítica desse contexto é a filosofia. E a educação é consequência da própria política. O tipo de educação que nós temos é uma educação que decorre da própria orientação política (P4).

A filosofia, por ser uma reflexão radical e de conjunto dos problemas propostos pelo nosso existir está presente em todas as nossas ações pedagógicas, políticas e, por consequência, na construção de nossa história (P5).

É difícil separar o contexto histórico da filosofia. Assim, quer queira ou não, nós vamos falar da política daquela época, na educação, no tipo de educação e de homem que se tinha na época. Isso está intimamente ligado à política, que é a formação do governante daquela época histórica. e que tipo de homem se quer formar par determinada época, para determinado contexto. A filosofia tem por objetivo entender a posição do homem, hoje, na sua totalidade. Para mim, a filosofia é um grande eixo que está em todas as áreas, sempre repetindo o porquê de o homem estar seguindo determinadas metas e, também, estar interpretando o que dessas metas atingir. Neste sentido ela é uma constante reflexão (P6).

Eu penso que existe uma relação fundamental entre o conhecimento filosófico e a história da humanidade. O sistema filosófico não surge do nada, mas surge das relações que uma determinada civilização tem com o seu modo de produção, com o seu modo de organização e tudo o mais. Portanto as coisas caminham juntas, isto é, a

história e a filosofia. Isso é fundamental para entender a educação nesse contexto, e a política vai gerir esse contexto histórico (P7).

Quando eu tenho poder, tenho que definir uma política. Essa política deve ser representada, levada adiante através das escolas. Dentro dessa política está implícita uma posição filosófica. Então não há uma dicotomia, mas existe uma unidade. Esse poder e essa minha filosofia vão se propagar através da escola (P8).

Falando em educação, é indissociável discutir as questões filosóficas, históricas e políticas (P9).

Para nós termos uma visão de homem integral, que é a que nós desejamos e devemos ter, ou uma visão de totalidade, não tem como deixar de lado outra ciência. Toda ciência contribui uma com a outra. Se quisermos ter uma noção de educação ou então uma noção de homem, na sua totalidade, devemos pelo menos dar uma olhada em todas as ciências (P10).

Analisando-se as respostas dos professores, percebe-se que, sob diferentes óticas, todos eles consideram a existência de uma relação necessária entre filosofia, história, política e educação. No caso de P9, ele apenas reconhece a indissociabilidade entre essas várias dimensões do real. P8 afirma a unidade dessas dimensões do real, mas toma como centro as relações de poder existentes na sociedade. No informe de P2, a relação aparece na unidade de teoria e prática humanas.

Na busca do homem integral, considerando-o como centro e tomando a categoria de totalidade como referência, alguns professores, como P10, P1, P3, P4, P5, P6, P7, consideram como fundamental essa íntima relação entre as várias dimensões da realidade humana citadas acima. Ao tentar responder a questão posta anteriormente, pode-se destacar o fato de a grande maioria dos professores recorrer à categoria dialética de totalidade. Entretanto, apenas alguns procuram entendê-la numa perspectiva materialista histórica, recorrendo às questões de fundo econômico e social presentes no contexto histórico concreto de uma determinada época. Neste sentido, P1, P4, P6 e P7, adotam uma perspectiva historicista marxista de compreensão do real. Por ser esta uma questão complexa e ampla, muitos professores acharam difícil explicar e respondê-la em poucas linhas. Como afirmou P7, “é assunto pra uma tese”. Vejamos, a seguir, como isso aparece nos dizeres dos acadêmicos.

Eu acho que uma coisa casa com a outra. Quando a gente fala em filosofia, a gente também está contando história e ao mesmo tempo está fazendo política. Tudo que você faz é um ato político. Desde a época de Sócrates, quando ele ia para a praça fazer o parto das idéias, a filosofia está ligada à política (A1).

É uma relação em que uma completa a outra. A educação só existe porque existe uma política, e a política tem uma trajetória histórica. Essa trajetória histórica se relaciona com a filosofia (A2).

Existem todas as relações possíveis e imagináveis, porque a filosofia é uma forma de pensar, de agir, de criar, de ser e de estar. A história conta a nossa história, os movimentos, todos calcados na filosofia desde então. A política, o sistema e a educação o que rege o sistema (A3).

Então essa relação com a filosofia é nesse sentido, de você tomar partido de alguma coisa, mas você saber por que você está fazendo aquela escolha. Você sair do curso de pedagogia sabendo o que você quer fazer lá fora, e sabendo que você vai chegar lá fora e não vai poder mudar tudo. Você vai ter que respeitar todo um contexto social em que você está sendo inserido. A filosofia e a educação, têm o sentido de delinear algumas perspectivas pra você, no futuro. A política, eu não sei exemplificar muito bem política com a filosofia. Eu não vou dizer que não gosto de política, mas é que eu não entendo muito de política. Mas eu acho que toda política tem alguma coisa de filosofia, até porque essas correntes teóricas direcionam. Eu acho que tudo, tudo na nossa vida, se relaciona. Então eu acho que a política se pauta na filosofia, ela busca alguns conceitos na filosofia (A4).

Nossa! Eu não sei se a gente separaria, porque são feitas essas distinções de área na educação, mas a filosofia e a história estão muito próximas. Do mesmo jeito que a gente estuda Platão ali na filosofia, a gente estuda também na história da educação. A política da educação, ela está inserida neste processo desde o início até hoje. Eu nunca estudei uma disciplina isoladamente. Eu acho que as coisas vão se juntando, vão se complementando. Então, no estudo da filosofia ele trabalhou mais estas questões da sociedade em si, talvez um pouco mais separado, de um ponto diferente, de uma óptica diferente, mas eu acho que elas se misturam. A história, ela trabalha mais a questão histórica, a construção, a evolução, tudo isso; e a política trabalha os problemas, toda aquela questão do alvoroço dela que existe em todas as relações (A5).

Eu acredito que tudo está relacionado, e que a filosofia é o alicerce para o mundo tanto na história, quanto na política e principalmente na educação. Tudo pra mim está interligado, e a filosofia é a forma de a gente conseguir interpretar e ver como essas relações acontecem. Então eu acredito que a filosofia nos faz ver além do que está estampado aí. Claro, ela faz a gente entender o que está escrito nas entrelinhas. É fundamental a gente estudar filosofia num curso de pedagogia ou em qualquer outro curso (A6).

Eu penso que tem tudo a ver. Eu passei a entender mais depois que eu estudei filosofia, principalmente Marx, por quem eu sou apaixonada. Então é a maneira de você não ir aceitando tudo, de ir enxergando nas entrelinhas, as lacunas que existem nos textos, nas revistas, etc. Tudo isso a filosofia nos ajudou a perceber, inclusive as ideologias existentes (A7).

No contexto atual, praticamente tem tudo a ver, porque nós vivemos agora num mundo globalizado, e, nesse mundo, filosofia, história, política e educação tem uma relação muito grande. Nesse contexto, devemos relacionar as teorias do passado com a realidade atual que nós vivemos (A8).

Eu penso que filosofia, história, política e educação estão todas interligadas. Quando se fala historicamente, você vai acabar levando o aluno, ou quem quer que seja, a fazer uma reflexão. Com isto, você entra na filosofia. Já a educação não tem como se destacar da história, porque ela está sendo construída historicamente, foi modificada em alguns momentos, muda os seus caminhos e, assim, não tem como desvincular. Querendo, ou não, quando você discute a educação, você tem que relacionar com o que aconteceu lá atrás. Desse modo você vai refletir, questionar, buscar entendê-la em todas as suas dimensões (A9).

Eu acho que tem tudo a ver a relação entre filosofia, história, política e educação. Filosofia é política mais do que tudo, porque você vê a filosofia de acordo com a sua situação socioeconômica, familiar, política. A minha filosofia está diretamente ligada àquilo que eu vivo. A minha filosofia da educação está ligada à minha formação educacional, política, familiar, à minha situação financeira. Se a minha filosofia da educação não estiver ligada a uma política e à minha formação educacional, não tem filosofia (A10).

A filosofia está ligada com a história. A história está em todas disciplinas, e elas não desvinculam, não tem como você desvincular. Todo momento em que você vai estudar filosofia, história, política, você vê que uma está intrinsecamente ligada à outra. O currículo de uma universidade, por exemplo, está impregnado de filosofia, de política, de história. Se você for pensar nessa linha, até o currículo de uma universidade, até essa grade nossa, que foi mudada agora, que nesse momento eles entenderam que precisa de outra grade, todo esse pensamento, desse grupo de professores que vão mudar, tem a filosofia que eles acreditam, tem a política que eles querem atender ou chegar. Então, estão intrinsecamente ligados (A11).

A filosofia faz a crítica do senso comum presente na história. A política quer alienar as pessoas e a educação está diretamente ligada a isto. Como falou Paulo Freire, toda educação é política. Então, tudo isso tem que ficar ligado. Estudar a educação passada, a filosofia em seu passado e até hoje, e a política e a educação, porque queiramos ou não, em muitas coisas nós ficamos à mercê da política (A12).

Quando a gente estudou história da educação, a gente via filosofia, e outros pensadores; sempre relacionava política e educação. Sempre tinha um conceito sobre isso (A13).

Na minha opinião, todo pensamento filosófico nasce de uma determinada situação da realidade. Se eu entendi a filosofia como forma de desenvolver o senso crítico, então quer dizer que eu a compreendi como vinda da realidade. E se ela vem embasada na realidade, posso dizer que os pensadores da filosofia influenciaram na história, na política e na educação. É por isso que nós temos, aí, a história da filosofia. É por isso que nós estudamos os filósofos. E é com base nisso que nós estamos aqui fazendo, também, parte dessa filosofia. E, automaticamente, ela vai mudar o trajeto da história e da política, porque através dela nós podemos modificar determinadas situações que nós vivenciamos (A14).

Eu acho que uma completa a outra. Dentro da filosofia há história e em toda história há política. Em tudo envolve a questão da educação. Então uma vai completando a outra. Acredito que entre filosofia, história, política e educação há sempre um mesmo eixo (A15).

Na ótica dos alunos, esta relação é fundamental. A educação é compreendida não como um ato meramente pedagógico, mas também político, porque “tudo que você faz é um ato político” (A1). E, nesse sentido outro aluno afirma que “a educação só existe porque existe uma política e a política tem uma trajetória histórica” (A2) que traz em si uma filosofia. Outro, ainda, vai detalhando essa relação dizendo que é no sentido de “você tomar partido de alguma coisa, mas você saber porque você está fazendo aquela escolha (...) sabendo que o que você quer fazer lá fora, e sabendo que você vai chegar lá fora e não vai poder mudar tudo” (A4), mas o curso de filosofia da educação mostra o rumo, “delineia algumas perspectivas” (A4). Assim outro aluno diz: “a minha filosofia está diretamente ligado a aquilo que eu vivo” (A10) e “se a minha filosofia não estiver ligada a uma política e à minha formação profissional, não tem filosofia”. Esta afirmação reforça o caráter historicista, no sentido marxista gramsciano do entendimento do homem, da vida e da própria filosofia como algo que todo homem tem e que está presente na vida, na conduta das pessoas e na sua política. E isso fica mais claro ainda quando outro estudante diz: “a filosofia faz a crítica do senso comum presente na história. A política quer alienar as pessoas e a educação está diretamente ligada a isto (A12). Desse modo, o entendimento dos alunos revela, também, que entre eles, houve alguns que assimilaram a perspectiva historicista de Gramsci presente entre uma parcela dos professores. Essa compreensão é reforçada quando um acadêmico faz a seguinte afirmação: “se eu entendi a filosofia como uma forma de desenvolver o senso crítico, então quer dizer que eu a compreendi como vinda da realidade (...) É por isso que nós temos aí a história da filosofia” (A14). Também, olhando a sua relação com a política, diz que “através dela nós podemos modificar certas condições que nós vivemos” (A14). Nesse sentido, podemos dizer que ela está criando um novo clima cultural, uma nova concepção de mundo que, na luta pela hegemonia, é fundamental para a mudança social.

Então, essa relação com a filosofia é no sentido de se tomar partido de alguma coisa, mas saber por que está fazendo aquela escolha. É sair do curso de pedagogia

sabendo o que se quer fazer lá fora, e sabendo que lá não vai poder mudar tudo. É preciso respeitar todo um contexto social em que se está sendo inserido.

No entanto, alguns encontram uma certa dificuldade em relacionar história, filosofia, política e educação e explicar essa relação. Alguns, a exemplo de A6, ao estabelecerem esta relação, caem numa postura idealista, pois partem do princípio de que “a filosofia é o alicerce para o mundo”. Outros adotam uma postura materialista, mas nem sempre dialética ao compreender essas várias faces da realidade. Enfim, alguns discentes, a exemplo de A9 e A10, procuram compreendê-las na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

4.10. O conteúdo que o professor mais gostou de trabalhar

“Nas disciplinas de filosofia da educação ministradas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou?” Diante deste questionamento, vimos nas respostas uma diversidade de perspectivas que certamente influenciaram os rumos dos cursos de filosofia da educação. Vejamos, a seguir, as posições:

A) Os professores que gostam de trabalhar as correntes filosóficas.

Eu gosto de trabalhar as correntes filosóficas contemporâneas. Eu gosto muito das correntes contemporâneas porque aí há toda uma possibilidade de você discutir teoria crítica, de você discutir a posição dos franceses quanto à construção do conhecimento, dos americanos e o seu utilitarismo, o seu pragmatismo com relação à construção do conhecimento e da educação (P1).

Gostei muito de trabalhar as correntes filosóficas (P5).

B) Os professores que gostam de trabalhar as questões curriculares.

A paixão que eu tenho hoje é o currículo porque ele forma a identidade, o cidadão. A idéia de currículo seja ela manifesta, a oficial ou oculta, é uma idéia fascinante pra mim. Este não é o tema mais trabalhado no curso (P8).

Eu me identifico muito com as questões curriculares (P9).

C) Professores que gostam de discutir conceito: educação, professor, aluno.

O que eu mais gostei foi de discutir o que é educação. Saber o que é a educação e o que determinados autores pensavam sobre a educação, o contraponto do que eles pensavam sobre a educação”. Um tema que eu utilizei um pouco com eles e de que mais gostei foi (...) se utilizar de certos temas que levassem os meus alunos a um entendimento do que estava se passando (P3).

*O conteúdo a que eu mais me dedicava era, exatamente, quando tratava do professor, o conteúdo da educação, mais exatamente, quem é o professor e quem é o aluno. Isto é a questão fundamental, o que me chama mais a atenção. O professor na minha concepção é exatamente aquele que simplesmente mostra o seu horizonte. Ele aponta para os alunos o caminho, os horizontes, e o aluno vai atrás descobrir qual é esse horizonte. Então o professor é aquele que simplesmente vai abrindo caminhos com os alunos. Isso é o que achava, a concepção de educação de que fala muito bem o Álvaro Vieira Pinto nas **Sete lições sobre a educação de adultos**. A questão do professor, aquele que tenta mudar, que transmite conhecimento de tal maneira que o aluno começa a mudar a mentalidade. A educação, acima de tudo, tem que procurar mudar a mentalidade. Se não mudar a mentalidade, não adianta nada. Esse conteúdo, _ quem é o professor, quem é o aluno, _ essa aí foi a parte que mais me chamava a atenção. Esse foi um dos conteúdos mais trabalhados no curso (P10).*

D) Professores que gostam de trabalhar um determinado período da história da filosofia.

É um período de transição da idade média para a idade moderna. Essa revolução copernicana, esse racionalismo e essa empiria que ali vem entrando para o pensamento da humanidade é o que me chama a atenção e que me põe no trabalho (P2).

Uma das questões que eu gosto de trabalhar, que eu trabalhei e que possibilitou uma série de questionamentos foi a própria evolução histórica da filosofia, a partir da qual a gente pode ter o amadurecimento do próprio pensar humano, que parte do próprio pensar filosófico, que parte das indagações sobre o cosmos, até chegar a essa visão antropológica da filosofia. Não que elas tenham que ser isoladas, mas quando o homem chega, com Sócrates, a indagar sobre a sua própria situação, quando Sócrates diz conhece-te a ti mesmo, está fazendo aí uma revolução no sentido desse homem sujeito consciente da sua própria condição de homem. Eu acho que essa é uma questão muito interessante (P4).

O que eu mais gostei foi a parte da sociedade antiga em que eu trabalho Sócrates, Platão e Aristóteles. Também a parte contemporânea em que eu posso colocar Freire e Leonardo Boff (P6).

De maneira geral, eu gostava muito quando eu trabalhava com a alegoria da caverna do Platão. Primeiro porque eu gosto do trecho, gosto da República. Isso ajudava a

ver que a filosofia não era uma coisa tão longe e aproximava os alunos da filosofia (P7).

O objetivo desta questão não era propriamente saber o gosto dos professores e dos alunos, mas, a partir daí, levantar outros elementos que possam ter influenciado nos rumos do trabalho do professor e, também, revelar um pouco mais as suas concepções e práticas a partir do que marcou positivamente os alunos. Quanto aos professores, os pontos mais ressaltados foram: a) o trabalho das correntes filosóficas (P5) e aí, polemizar, debater, com as várias correntes contemporâneas (P1). Aqui aparecem, entre as correntes contemporâneas, as que o professor polemizou, discutiu, a partir do seu ponto de vista, da sua concepção de mundo: a teoria crítica, a posição dos franceses quanto ao conhecimento, dos americanos e o seu utilitarismo e pragmatismo, tanto nas questões epistemológicas quanto na educação; b) as questões curriculares, oficial ou oculto (P8 e P9); c) discutir e clarear os conceitos de professor, de alunos de educação baseado em alguns autores (P3).

Nesse entendimento, o professor aparece como “aquele que simplesmente mostra o seu horizonte. Ele aponta para os alunos o caminho, os horizontes, e o aluno vai atrás descobrir qual é esse horizonte” (P10). Esse mesmo professor indica e ressalta o uso de uma obra, **sete lições sobre educação de adultos**, de Álvaro Vieira Pinto, um filósofo da educação brasileira; e “esse foi um dos conteúdos mais trabalhados no curso” (P10). E (d), professores que gostam de trabalhar um período da história da filosofia. Aqui aparece “a transição da Idade Média para a Idade Moderna” (P2); a passagem do período cosmológico para o período socrático. E “quando Sócrates diz conhece-te a ti mesmo, está fazendo aí uma revolução no sentido desse homem sujeito consciente da sua própria condição de homem” (P4); o período mais trabalhado foi o da filosofia grega antiga. Dessa filosofia o livro mais citado é a **República**, destacando aí, “a alegoria da caverna de Platão”.

Por outro lado, as palavras dos alunos nos revelam novos aspectos trabalhados pelos professores. Dentre eles podemos citar a leitura do livro “**Mundo de Sofia**” (A1), realizado a pedido da professora, dando a entender que foi uma bibliografia complementar; o ceticismo religioso do professor e a sua crítica “dentro de uma perspectiva do existencialismo” (A2); discutir os conceitos de mito, de filosofia e de verdade utilizando, para isso, “o livro **Convite à Filosofia** de Marilena Chauí” (A3);

aparece também a referência a “alguns conceitos sobre Platão, Sócrates, Aristóteles” (A4). Temas existencialistas como “a morte, a vida, a felicidade, a alienação, e as questões da sociedade” (A5); estudaram “bastante, o materialismo histórico” (A6); “o pensamento de Karl Marx (A7); “o marxismo” (A15); “o conteúdo mais trabalhado foi Marx” (A8); para outro foram “o de Platão e o de Marx” (A9); também aparece o livro do professor Gilberto Lima Alves, **A produção da escola pública contemporânea**” (A11); a discussão da avaliação através de um vídeo do Luchesi (A12); percebe-se que foram trabalhadas as “escolas filosóficas” (A14).

O conteúdo dessas falas dos acadêmicos nos revela e confirma as perspectivas iniciais, apontadas desde a análise dos planos de ensino, isto é, de que a concepção de mundo que prevalece e orienta o trabalho da maioria dos professores tem sido o marxismo. Isso é percebido tanto pelo estudo do pensamento de Marx quanto pelo estudo de autores marxistas, como foi apontado por A11, ou de filósofos brasileiros que sofreram influência do marxismo, como Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Em segundo lugar, vêm os estudos da filosofia grega antiga, com os estudos de Sócrates, Platão e Aristóteles. Em terceiro, aparecem as questões curriculares. Menos estudados estão os pensamentos da passagem da filosofia medieval para a Idade Moderna e os temas existencialistas. Sem dúvida esses estão entre os referenciais que mais influenciaram os professores. Aparece ainda uma perspectiva de um estudo introdutório à filosofia.

Do ponto de vista de procedimentos de ensino, os alunos deixam transparecer o emprego de seminários por vários professores, inclusive para o estudo das correntes e tendências pedagógicas. Dentre os procedimentos de ensino mencionados aqui, este foi um dos poucos referidos nas falas dos alunos e dos professores.

4.11. O conteúdo mais trabalhado no curso

Ao questionarmos se o conteúdo de que o professor mais gostou foi o mais trabalhado no curso, tivemos respostas que, em certos casos, o confirmaram. No entanto, para muitos os conteúdos foram muito além, não houve privilegio de nenhum em detrimento de outros. Vejamos, a seguir, os depoimentos dos professores.

A) Professores que privilegiaram os conteúdos de que mais gostam.

As correntes filosóficas foram os conteúdos mais trabalhados, principalmente porque através da filosofia podemos denunciar as formas ideológicas que utilizam a educação como instrumento de dominação (P5).

B) Professores que trabalharam o que gostam sem prejudicar outros conteúdos.

Eu gosto de trabalhar as correntes filosóficas contemporâneas, mas nem sempre aquela turma está disposta a trabalhar aquela temática com profundidade. As vezes eles vão para outras temáticas e fica aquela outra temática, sendo a preocupação maior deles. No primeiro ano, a moçada ainda está escorregando na maionese, como se falam por aí, ainda está muito imatura no sentido da formação, não no sentido da sua vivência pessoal, mas no sentido da formação do conhecimento, da estruturação, da elaboração de teorias, do debate de teorias e conteúdos para esses debates (P1).

Eu dou muita ênfase à sociedade que para mim é o alicerce do nosso pensamento ocidental, e entender o hoje. Eles têm essa ansiedade de entender o agora, e eles conseguem fazer essa ponte com os pensadores, principalmente os três antigos, o que eles idealizaram com o hoje (P6).

Eu tento dividir o tempo de acordo com a necessidade de trabalhar os diversos conteúdos programados, sem privilegiar este ou aquele pensador, esta ou aquela escola. Mesmo que seja uma coisa de que eu gosto mais, como o marxismo, eu não dedico mais tempo que o necessário (P7).

O tema (mais trabalhado no curso) está atrelado à carência dos alunos. Eu vou contribuir com os autores, com o pensamento filosófico para ter um esclarecimento, se assim é possível dizer, uma discussão mais teórica em cima dessa carência da clientela que eu estou atendendo. Vou tentar clarear algumas questões, não vou impor o que eu penso (P8).

Todos conteúdos eram trabalhados igualmente, não uns mais e outros menos, porque senão fica uma parte mais importante do que outra. É claro que tudo é difícil, vamos dizer, eu abarcar todo o conhecimento, mas o conteúdo de uma disciplina, no meu entender, tem que ser visto e tem que ser dada importância a todo ele, não a um mais que a outro (P10).

C) Professores que trabalharam outros conteúdos diferentes do que mais gostam.

Alguns textos que eu tenho usado são os de Paulo Freire que falam da educação como processo de mudança social (P2).

Discutir um pouco a questão das idéias do marxismo, principalmente em relação à ideologia, a questão política, a questão do que é educação, seu conceito (P3).

Mostrar que a razão é algo que é para ser usado para que o homem não seja manipulado, para que a educação não seja usada a serviço de uma determinada causa, mas que ela seja usada, efetivamente para criar homens, pessoas íntegras, críticas, compromissadas, ou capaz de compromissos sérios com o mundo, com a mudança, com a construção de um mundo melhor (P4).

Nesse tópico, transparece que a maioria dos professores tem uma preocupação em trabalhar igualmente todos os conteúdos programáticos previstos. Sejam eles as correntes filosóficas, as tendências pedagógicas contemporâneas. Em dois casos (P1 e P8), os conteúdos mais trabalhados foram os vinculados às carências existenciais dos alunos. O tópico revela, ainda, a influência do referencial marxista entre os professores. Dentre os clássicos da filosofia mais citados aparecem Marx, na filosofia geral, e Paulo Freire na filosofia da educação brasileira.

Os dizeres dos acadêmicos, além de reforçarem o que foi dito pelos professores, ampliam o leque de assuntos e autores clássicos trabalhados. Desse modo, “o materialismo histórico” (A6), o pensamento “Karl Marx” (A1, A7 e A8) foi o mais trabalhado no curso. São citados, ainda, outros pensadores clássicos como Dewey, Engels, Sócrates, São Tomás de Aquino e, no que se refere ao Brasil, os alunos lembraram de Paulo Freire. Entre os pensadores brasileiros, eles lembraram de Luchesi (A12), do clássico Paulo Freire (A14 e A15) que foi muito aprofundado; de Gilberto Lima Alves por sua obra **A produção da escola pública contemporânea** (A11). Porém, houve aluno que disse que o professor “se prendeu só em um livro” (A4). Por fim, de um ponto de vista geral, afirma-se que o professor trabalhou fazendo ‘uma linha do tempo resgatando o conteúdo desde Sócrates, passando pelo cristianismo, pelo feudalismo, os jesuítas, casando muito filosofia com história da educação” (A1), adotando uma filosofia que não se desvincula da história.

4.12. As idéias e textos principais trabalhados no curso

Vejam, a seguir, através de partes das entrevistas, quais foram as idéias e os textos principais que aparecem nos relatos dos professores.:

O Saviani, o Saviani tem que entrar, mas, também, como nós temos um peso no Brasil da questão Paulo-freireana, Paulo Freire abre possibilidades de um debate, inclusive em uma perspectiva marxiana não muito profunda, mas dá pra você trabalhar alguns elementos. Muitas coisas vêm dos gregos. É importante a gente dizer: oh, essa questão da democracia vem de lá. Então eu busco mostrar para eles de onde vem, qual é a origem, onde é que começou este tipo de democracia, quem formulou inicialmente, de que forma formulou, como isso chega hoje”. Outro exemplo, “a questão da disciplina em sala de aula (P1).

Os de Paulo Freire que falam da educação como processo de mudança social, Outro texto que entra na questão dos valores, da axiologia dos valores. Tenho também olhado bastante para a questão da educação como prática da liberdade. Dermeval Saviani também, ‘Do senso comum à consciência filosófica’. Do Moacir Gadotti, tenho incluído alguns textos da obra ‘Educação e Poder’ (P2).

Eu utilizei o livro do TOBIAS, o livro da Marilena Chauí, ‘Convite à filosofia’, o ‘Filosofando’, que é um livro de que eu gosto muito porque ali tinha alguns textos principalmente para discutir o que é ideologia. Trabalhei com alguns autores que a Marilena Chauí citava, as Marias, autoras do ‘Filosofando’, que tem outro livro chamado ‘filosofia da educação’(P3).

O próprio texto da Odisséia mostra exatamente essa busca do homem; o homem em busca de si próprio. Eu também trabalhei Rubem Alves, Paulo Freire. Pedi a leitura do Mundo de Sofia para que eles a fizessem de uma forma complementar. Eu trabalhei muito a Chauí porque gosto muito dela: aquele texto que foi publicado na folha de São Paulo onde ela fala da violência. Como texto de orientação eu usei o texto da Chauí, Convite à Filosofia (P4).

As obras mais trabalhadas foram: “Filosofia e filosofia da educação’ de Mariana Claudia Broens; o livro ‘Introdução à filosofia’ de Cleides Antonio Cabral e História das Idéias Pedagógicas de Moacir Gadotti (P5).

Com Sócrates, eu tenho trabalhado o que Platão escreveu sobre ele, que é “O Banquete” e de Platão, “A República”. De Aristóteles, “A Política”. Para trabalhar um pouco mais a filosofia, eu tenho feito um projeto de extensão cujo título é ‘a perspectiva da filosofia e os elementos para a reflexão’. Eu tenho oferecido esse projeto a dois anos (P6).

Eu me lembro do texto do Saviani, onde ele discute o papel da filosofia, problematiza a palavra problema e a discute, mostrando que não se trata de problema matemático, mas que um problema de caráter filosófico tem uma outra característica, bem diferente do caráter corriqueiro dessa palavra. O texto de Gramsci que discute filosofia, ciência e senso comum. Até a consciência histórica do sujeito, se a gente pensar, é feita num processo histórico. Já falei do Platão; do Aristóteles, vimos um trecho da política; Santo agostinho (confissões); Tomás de Aquino; Locke (O ensaio sobre o entendimento humano (P7).

Eu gosto do Epicuro, o filósofo da alma, o médico da alma; do Paulo Freire também, que trabalha dentro de uma fenomenologia existencialista cristã. Ninguém procura nada sem esperança, todo mundo procura alguma coisa com esperança. Eu faço um joguinho entre esse existencialismo cristão, as idéias de Epicuro e, às vezes, também com Sartre, particularmente quando ele fala do ser humano, em sua obra a Náusea. Eu mostro esses extremos. Utilizo-os para que as pessoas consigam pensar. Tentando sensibilizar as pessoas. Trabalhei, também, Henrique Dussel (a filosofia da libertação), a coletânea de textos do Ernani Maria Fiori; o Pablo Gentili; o Paulo Guiraldelli Jr. eu tenho acompanhado de perto, assistido algumas palestras, seminários; Saviani e vários outros pensadores. Eu pego alguns livros desses autores (P8).

*Eu tenho uma influência teórica que eu penso que é de primeira mão: o **Introdução à filosofia**, do Cipriano Carlos Luckesi, que trata das questões do conhecimento, do refletir, do clarear. O texto da Marilena Chauí: **Convite à filosofia**. Trabalho também a teoria da avaliação. Isso, num primeiro momento, para se situarem. Trabalhar a idéia de um conceito crítico, de trabalhar as questões da verdade: o que é a verdade, o que é ser crítico? Trabalhar o Nietzsche, quando for trabalhar as questões da genealogia do poder. Nas questões do currículo, da avaliação, estão indissociáveis da questão do poder. Por isso eu trabalho o Foucault, o Tomás Tadeu da Silva e outros que trabalham essa linha foucaultiana. Tem na nossa ementa o seguinte: trabalhar os grandes educadores brasileiros, mas quem são os grandes educadores brasileiros? O educador brasileiro que não deixo de trabalhar é o Paulo Freire. Penso em trabalhar o **Emílio** de Rousseau e a **Metáfora**. Eu penso que os seus trabalhos foram interessantes na questão da educação, principalmente nas questões de poder, a **Microfísica do Poder**. Fica difícil eu tomar um posicionamento se pós-moderno, se foucaultiano, se marxista. Eu prefiro não tomar um posicionamento. Quando eu digo que eu me identifico, é porque eu penso que é importante o trabalho que ele fez. Talvez seja interessante mostrar para os alunos os vários caminhos e aí cabe a eles escolherem (P9).*

*Nós trabalhamos um texto de Alceu Amoroso Lima que trata do professor, trata do docente e do discente. Também vimos um texto de Aristóteles, **A política**, que fala sobre a educação. Vimos também Platão, **Alegoria da caverna**, e tantos outros (P10).*

Analisando esses depoimentos dos professores referentes aos conteúdos, idéias e textos trabalhados no curso, podemos, num primeiro momento, levantar os conteúdos e pensadores que foram lembrados pelos docentes. E classificá-los em: A) conteúdos ou pensadores trabalhados pelo maior número de professores; B) conteúdos ou pensadores trabalhados por um número razoável de professores; C) conteúdos ou pensadores trabalhados por poucos professores; D) conteúdos e pensadores trabalhados citados apenas por um professor. Vejamos, a seguir, como isso aparece.

A) Conteúdos ou educadores trabalhados pelo maior número de professores.

a) Paulo Freire.

Citado por seis professores, talvez devido ao fato de a ementa recomendar trabalhar educadores brasileiros, as obras de Paulo Freire (**Educação como prática da liberdade; Política e educação**) são as mais lembradas e citadas pelos professores. Alguns trabalharam diretamente obras desse educador, enquanto outros utilizaram obras introdutórias ao estudo da filosofia e da história da educação que comentaram o pensamento dele.

B) Conteúdo e educador trabalhados por um número razoável de professores.

a) Dermeval Saviani.

Referenciado por quatro professores, mostra uma relativa influência em parte dos professores, principalmente por sua obra **Educação: do senso comum à consciência filosófica** e também por **Tendências e correntes da educação brasileira**.

b) O marxismo.

No decorrer das entrevistas, essa corrente de pensamento foi citada por quatro professores; entretanto não relatam como trabalharam esta concepção de mundo, nem todos os textos utilizados. Os autores clássicos mais utilizados pelos marxistas foram Marx e Engels. Gramsci é citado apenas por uma professora, que se considera historicista. Além dos clássicos, ficou claro o constante recurso aos livros introdutórios de filosofia, pois alguns recorreram a obras introdutórias. Dentre elas podemos citar **Convite à filosofia** de Marilena Chauí e **História das idéias pedagógicas** de Moacir Gadotti.

C) Conteúdos ou pensadores trabalhados por poucos professores.

a) Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro.

Todos esses pensadores foram lembrados por três docentes, que afirmaram trabalhar a filosofia da educação desenvolvida na Grécia antiga. As obras citadas foram **Banquete** (Sócrates), livro VII da **República** (Platão) e **Política** (Aristóteles).

b) Marilena Chauí

O livro de Marilena Chauí foi citado por três docentes e pode ser considerado o livro introdutório à filosofia mais utilizado pelos professores, que abordam em seus cursos diversos assuntos filosóficos.

c) Conceito de educação, professor e aluno.

Citada por três professores, esta temática é trabalhada com os mais diversos textos. Uns utilizaram os livros de **Introdução à filosofia** e **Filosofia da educação** de Luckesi; um outro recorreu à **Sete Lições sobre educação de adultos** de Álvaro Vieira Pinto e Alceu Amoroso Lima. Aqui fica claro que o professor, apesar de recorrer aos livros introdutórios, ele vai utilizar o que mais se identifica com a sua corrente de pensamento.

d) Correntes filosóficas presentes na educação.

Mencionadas por três docentes, no entanto não falam quais obras tomaram como referência para trabalhar esse conteúdo. Dá a impressão de que recorreram ao livro **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas** de Bogdan Suchodolski e ao livro **Escola e democracia** de Dermeval Saviani citados nos planos de ensino de vários professores.

d) Ideologia, currículo e avaliação.

Temas citados apenas por dois professores, mas que não apontaram muitos textos ou autores de referência para o estudo. Aparecem, aqui, **A Microfísica do poder** de Michael Foucault, **Genealogia do Poder** de Nietzsche; **Introdução à filosofia**; **Filosofia da educação** de Luckesi. Isso indica que os professores que trabalharam essas questões adotaram um referencial foucaultiano.

D) Outros pensadores e conteúdos trabalhados e citados por um menor número de professores.

- a) Teoria crítica
- b) Filosofia francesa relativa ao conhecimento.
- c) Utilitarismo, pragmatismo e neopragmatismo.
- d) Transição da Idade Média para a Idade Moderna.
- e) **Emílio** de J.J.Rousseau.
- f) **A águia e a galinha** de Leonardo Boff.
- g) **Odisséia** de Homero
- h) A questão da violência.
- i) **Educação e poder** de Moacir Gadotti.
- j) A consciência histórica do sujeito adquirida no decorrer do processo histórico.
- k) Santo Agostinho.
- l) Tomás de Aquino.
- m) **O ensaio sobre o entendimento humano** de Locke.
- n) Epicuro.
- o) **A Náusea** de Sartre.
- p) A filosofia da educação na ótica de Henrique Dussel.
- q) Pablo Gentili.
- r) Guiraldelli Jr.(vários textos).
- s) Livros introdutórios à filosofia: **Filosofando e Filosofia da educação** de Maria Lúcia de Arruda Aranha & Maria Helena Martins.
- t) O mundo de Sofia.
- u) Rubem Alves.

- v) A questão da pós-modernidade.
- x) A filosofia da libertação de Henrique Dussel.

Desse modo, vemos que os professores, ao organizarem seus cursos, recorreram a autores e temáticas que envolvem boa parte dos pensadores da história da filosofia e da educação. O que mostra uma preocupação deles em favorecer o acesso dos alunos à cultura filosófica produzida historicamente.

Podemos destacar mais alguns pontos relevantes: em primeiro lugar do ponto de vista de conteúdo, eles revelaram boa parte dos conteúdos que estão contidos nos planos de ensino dos professores. Isso indica que houve uma preocupação deles em trabalharem conforme os planos de ensino que elaboraram. Num segundo momento, indica que a forma mais usada para trabalhar as tendências pedagógicas foi recorrer a textos, elaborados por autores que as discutiram a partir de um fio condutor específico. E os autores desses textos geralmente as discutiram numa perspectiva marxista. Com isso, as interpretações marxistas chegaram aos alunos, mesmo nos casos em que os professores não eram marxistas. Em terceiro lugar, através do referencial teórico utilizado pelos professores vai ficando patente que o pensador da filosofia da educação brasileira mais trabalhado é Paulo Freire. Além dele, aparece Álvaro Vieira Pinto utilizado apenas por um professor. Outros pensadores da filosofia da educação brasileira praticamente não aparecem. Assim, podemos concluir que, mesmo tomando como base a história da filosofia e da educação, em termos de Brasil, os professores do curso de filosofia da educação da UFMS privilegiaram a discussão contemporânea mais recente, deixando de lado boa parte da filosofia da educação brasileira.

Vejamos o que nos trazem os depoimentos dos alunos:

Ele falou de Marx, de Paulo Freire, sobre o mito da caverna, as concepções teóricas, as correntes filosóficas e outros pontos (A2).

O que me marcou muito foi o conteúdo do livro da Marilena Chauí. Nós vimos o primeiro capítulo, o que é filosofia, o mito, as verdades; nós vimos grande parte deste livro da Marilena Chauí (A3).

As idéias principais, os textos principais que ele passou pra nós, ele se prendeu bastante num livro, num livro que nós tínhamos. Foi a disciplina inteira somente aquele livro, um livro de filosofia da educação. Todos os alunos adquiriram o livro e

nós ficamos presos apenas aquelas idéias ali, do livro. Quando ele falou desses autores, eu até me empolguei na aula, comecei a colocar minhas idéias e falar um pouco sobre o que eu sabia, mas ele chegou e falou assim pra mim: “olha, vamos parando por aqui, não se empolgue muito porque a gente só vai ver de relance esses autores, nós não vamos ficar aprofundando muito nesses teóricos (A4).

Eu não lembro de nenhum referencial pra te dizer. Eu disse aqui, ele trabalhou um texto do Durkeim. Quando ele falou da questão da morte e tal, lembro-me até dos textos assim, vêm à minha memória os textos grifados, mas eu não sei te dizer o referencial. Eu vou voltar lá na primeira pergunta. Quando a gente entra no primeiro ano, acho que nós somos muito imaturos. A gente entra muito direcionada e acho que tanto a filosofia quanto as outras disciplinas bases do primeiro ano fazem com que a gente desperte, um pouco, para a criticidade que vai se evoluindo. É a questão de abrir a visão mesmo, abrir a mente, fazer com que a gente possa pensar de forma diferente. É a questão da criticidade, de abrir horizontes, de conseguir enxergar de formas diferentes (A5).

*Um dos livros que nós estudamos durante o curso foi o **Manifesto do partido comunista** que trazia as idéias de organização do mundo, de como era isso do ponto de vista econômico, como se formava a sociedade, sobre a luta de classes e porque aconteciam as lutas, as diferenças sociais. **Convite a Filosofia**, da Marilena Chauí, lemos praticamente todo o livro. Estudamos sobre ética, sobre valores, sobre os filósofos (A6).*

Trabalhamos a Ideologia Alemã, Trechos de O Capital, Platão, Sócrates. Geralmente eram seminários e o pessoal da sala trazia vários textos (A7).

Platão, de que a professora gostava muito e, também pelo trabalho que eu fiz. Já o Estudo de Marx foi muito interessante e eu gostei muito (A9).

Lembro que trabalhamos muitos textos do professor Sandino. Ele tinha muita produção. Ele publicava muito. Daquela revista “Intermeio” vimos vários textos dele sobre Marx, sobre Ratk. Outros textos dele com o professor Lino Rodrigues de Sá para trabalhar aquela parte sobre o fetiche. A gente trabalhava muito com produção dele mesmo. Mas eu não me lembro com clareza (A11).

Nos lembra A12: “Ele falou um pouco sobre Paulo Freire, sobre a pedagogia do amor, que nós devemos ter amorosidade. Ele gostava muito do Luchesi: no começo do ano ele deu umas apostilas com textos deste autor, sobre Herbart, sobre a monografia que ele tinha feito, etc. Eram várias as leituras, mas não tinha nada aprofundado, faltava discutir a fundo o assunto. Não vimos nem um livro, nem um texto sobre o Freire, ele apenas falou sobre o seu pensamento. Vimos também sobre a pós-modernidade através de seminário (A12).

Nos dizeres de A13: “Ele dava muitos textos dele, muitos artigos que ele escreveu. Agora, nome dos artigos eu não me lembro (A13).

Recorrendo aos depoimentos dos acadêmicos, percebe-se que, além dos conteúdos e autores citados anteriormente, eles recordaram de outros tais como: as questões existenciais (amor, morte, felicidade, vida); a alienação; a polêmica entre o

ceticismo e a religião; ética e valores; obras de Karl Marx (Trechos de **O Capital, Ideologia Alemã, Manifesto Comunista**); Gilberto Lima Alves (**A produção da escola pública contemporânea**), e pensadores como Durkeim e J. Dewey.

Segundo os alunos, como base do curso, a maioria dos professores adotou um livro introdutório à filosofia e à filosofia da educação. Dentre os mais lembrados, podemos citar os seguintes: **Convite à filosofia** (Marilena Chauí); **Filosofando** (Maria Lúcia de Arruda Aranha & Maria Helena Martins); **Filosofia da educação** (Maria Lúcia de Arruda Aranha & Maria Helena Martins) ; **Filosofia da Educação** (José Antônio Tobias); **Filosofia da educação** (Cipriano Carlos Luckesi); **Introdução à filosofia** (Cipriano Carlos Luckesi). Com certeza a perspectiva de abordagem e a interpretação dos seus autores acabaram influenciando os alunos. Por outro lado, devido à baixa produção em pesquisa e, talvez, pelo fato de muitos professores não serem formados em filosofia, apenas um professor foi citado por usar textos próprios em seus cursos. O fato de alguns adotarem um manual, reflete também a busca de oferecer aos alunos o acesso aos pensadores através de textos didáticos que oferecessem uma linguagem e exposição mais fácil de ser apreendida.

Dentre os vários conteúdos estudados, as idéias de Karl Marx foram as que mais chamaram a atenção dos alunos. Em segundo lugar, podemos citar as correntes filosóficas e as temáticas existenciais. Entretanto, parece que eles assimilaram pouquíssimo dessas correntes, quase não falaram delas e tiveram dificuldade em distingui-las ou discriminá-las. Um fator que pode ter influenciado negativamente foi o fato de alguns alunos afirmarem que essas tendências foram trabalhadas em forma de seminários e ficaram um pouco confusas. Em matéria de pensamento educacional brasileiro, Paulo Freire foi o educador brasileiro mais lembrado e estudado.

De um modo geral, os conteúdos citados pelos professores não entram em contradição com os depoimentos dos alunos. Porém, reforçam três fatores importantes: a) a baixa assimilação dos conteúdos trabalhados durante os cursos; b) que os conteúdos presentes nos planos de ensino não estão em contradição com o que foi dito, mas que estão muito além do que a maioria dos professores tem realmente conseguido trabalhar em sala de aula; c) que os professores recorreram constantemente aos manuais introdutórios à filosofia e à filosofia da educação, nem sempre dando a possibilidade de o acadêmico ter acesso direto aos textos dos pensadores em matéria de filosofia e de

filosofia da educação. Isso reforça o caráter introdutório do curso de Filosofia da Educação.

Num depoimento bem revelador de um aluno, aparece como ele vê a contribuição da filosofia da educação num período em que os acadêmicos, recém-chegados, ainda são muito imaturos: “fazem com que a gente desperte, um pouco, para a criticidade que vai se evoluindo”. Por fim, vimos que o ensino de filosofia da educação teve uma boa aceitação, estimulou muitos alunos a desenvolverem a sua leitura crítica da realidade educacional. Por sinal, o seu papel na aquisição dessa perspectiva crítica foi considerada muito importante pelos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado está constituído em duas partes. Na primeira, procuramos fazer algumas aproximações à filosofia da educação e, para isso, apresentamos três capítulos. No primeiro, recorremos à história da filosofia e, partindo da Paidéia grega mostramos que há uma relação estreita entre filosofia e educação. Na Paidéia grega estão postos os objetivos da educação como formação integral do homem para uma vida racional, ética e política na pólis. Nela, aos futuros dirigentes deve-se ensinar o fazer, entendido hoje como a realidade do mundo do trabalho, o dizer, entendido hoje como a capacidade de atuar politicamente como dirigente e o pensar, entendido hoje como a capacidade de conhecer criticamente o mundo em que se vive e nele atuar, de modo que sejam preparados para viverem plenamente a sua vida pessoal e social. Entendemos que educar o homem numa perspectiva da onilateralidade deve ser tomado, ainda hoje, como o grande objetivo da educação.

Uma educação nessa perspectiva pode auxiliar muito no desvelamento da realidade contraditória em que vivemos e na luta dos homens para a sua libertação, para a recuperação da sua humanidade. Na história da filosofia, intimamente ligada ao movimento social concreto da realidade histórica em que os pensadores viveram, foram aparecendo diversos objetivos e problemas ligados à formação educacional do homem. Entretanto, já postos na *Ilíada* por Homero, vemos que esses objetivos da educação grega continuam muito atuais.

No segundo capítulo, constatamos que no percurso do ensino da filosofia no Brasil, influenciado desde o seu início pelo modo de vida europeu, pelas suas concepções de mundo e pelo seu modo de ensinar, as características da filosofia no país foram se revelando. Assim, constatamos que inicialmente, devido ao processo de colonização do Brasil pelos portugueses, os jesuítas trouxeram e imprimiram no país a concepção e o estilo escolástico tomista de pensar e ensinar filosofia. Os seus cursos de filosofia, baseados no *Ratio Studiorum*, seguiam uma diretriz humanista clássica basicamente latina, literária, erudita, portanto, artificial, que difundia uma concepção de mundo descolada da realidade social, servindo apenas aos interesses da elite e à

manutenção da divisão de classes na sociedade colonial. Essa marca do escolasticismo, pela qual o educador busca ser coerente apenas com a escola de pensamento à qual está vinculado, penetrou no espírito intelectual dos filósofos e educadores brasileiros.

Com o novo contexto social, político e econômico europeu, a partir do início do século XVIII, o Marquês de Pombal acabou com o domínio jesuíta e tentou implantar novos rumos na educação dentro do espírito iluminista, que viessem ao encontro dos interesses da burguesia portuguesa e se baseassem principalmente na filosofia empirista de Locke. Nesse contexto, Genuense tentou reunir racionalismo e empirismo e, com isso, adotou uma postura eclética que marcou profundamente o ensino de filosofia no Brasil. Foi assim que Pombal tentou mudar a mentalidade cultural portuguesa e brasileira.

Entre os séculos XVIII e XIX, esse modo de fazer filosofia ganhou força no Brasil durante o período Imperial e passou a ser predominante. Nessa fase, as elites dirigentes aprofundam a política de conciliação entre os interesses dos latifundiários, da igreja católica e da pequena burguesia urbana. Tentou-se harmonizar o liberalismo com o conservadorismo das elites, desenvolvendo e defendendo uma filosofia eclética, uma filosofia que buscasse nas idéias e sistemas dos grandes filósofos o que cada um teria de verdadeiro, de bom, e construir, com isso, novas idéias e novas sínteses que fossem mais adequadas à realidade.

O ecletismo foi a filosofia oficial e hegemônica no país entre 1840 e 1880 e serviu para criticar os dogmas do escolasticismo. Dentre as visões ecléticas, temos aquelas que se consideram mais autênticas como o espiritualismo eclético de Cousin e aquelas que podemos chamar de pejorativas, pois se constituíam em mero sincretismo, uma simples conciliação mais ou menos forçada de doutrinas totalmente diferentes, contrárias, que apenas se agregavam ou se justapunham de acordo com as preferências subjetivas de cada pensador. Como nos lembra VITA (1969, p. 62-63), num sentido positivo, “toda nova filosofia, em última instância, é eclética, englobando em seu seio os aspectos de doutrinas alheias aparentemente incompatíveis com ela”. Toma um princípio como critério de verdade e, a partir daí, julga as demais escolas, apropria-se do que julga verdadeiro e refuta o que pensa ser falso. O perigo também está em analisar e incorporar idéias como se estas estivessem descontextualizadas, não se considerando as suas raízes e vínculos com a história concreta das sociedades humanas. A história do

Brasil tem mostrado que, politicamente, a conciliação tem servido aos interesses conservadores e se coloca contrária a uma tomada de posição revolucionária.

No século XIX, surgiu na França, com Augusto Comte, uma nova concepção filosófica que influenciou toda a Europa e também o Brasil. É o positivismo. Estruturado nas leis dos três estados, na classificação das ciências e na religião da humanidade. Politicamente, funcionou como uma ideologia que procurou justificar os interesses da burguesia e a estrutura de classes então existente, defendendo a ordem e o progresso. No Brasil, o positivismo teve Benjamim Constant como o seu maior representante que, devido à sua atuação política, influenciou na proclamação da república no país. Do ponto de vista do conhecimento, ela trouxe uma nova concepção de ciência baseada numa outra coerência metodológica. Essa corrente de pensamento trouxe uma confiança na abordagem científica dos fatos sociais influenciando numa nova mentalidade científica.

A partir de 1922, como resultado da imigração, da industrialização e do crescimento do operariado, as contradições sociais afloram entre o proletariado e surge o PCB. Com este importante órgão de luta do operariado urbano, a filosofia e seu ensino no Brasil ganharam uma nova corrente de pensamento, o marxismo. Esta filosofia revolucionária exprime um novo conteúdo de classe e busca a libertação do proletariado de toda espécie de opressão imposta pelo capitalismo. Com a consolidação da classe operária e, principalmente através dos comunistas, difunde-se no país essa nova concepção materialista histórica de mundo, seja por meio dos materiais do partido, seja por meio de seus membros, que, aos poucos, vão ganhando espaço na academia. Esse partido com sua concepção de mundo, apesar de passar a maior parte do tempo na ilegalidade, ganhou tanto espaço que, durante o regime militar instaurado em 1964, sofreu grande perseguição e muitos de seus membros foram exilados, perseguidos ou mortos. No entanto, após a abertura do regime, os comunistas se reorganizaram, conquistaram a legalidade para os seus partidos e passaram a ocupar espaço nos movimentos político-sociais e na academia, mantendo vivo o marxismo no país.

Em fins do século XX e início do século XXI, encontra-se presente uma gama de correntes filosóficas tais como o neotomismo, o neopositivismo, a fenomenologia existencial, o marxismo, o historicismo, o neopragmatismo e outras. Também

permanece o modo eclético de fazer filosofia, influenciando pensadores das mais diversas correntes filosóficas.

Inseridos e participantes de um contexto social concreto e conflituoso, vimos na história da filosofia geral e do Brasil, que, de um modo geral, os filósofos expressaram as suas concepções de mundo e de homem dependendo da posição e da ótica sob as quais analisavam a realidade. Foi assim que apresentaram como sendo a finalidade da educação desenvolver nos homens suas capacidades de pensar (conhecer a realidade), atuar politicamente (a partir de certos valores e de seus entendimentos de sociedade e de homem) e preparar para o mundo do trabalho. Entretanto, ora enfatizaram um, ora outro, dicotomizando a formação humana.

Com Marx, buscou-se retomar como finalidade da educação a formação integral do homem, a sua onilateralidade. Em um processo de luta que procura superar a sua alienação, libertá-lo frente as adversidades da natureza e, principalmente da dominação político-social, recuperando assim a sua humanidade, unindo conhecimento, trabalho e política, a educação passou a ter um papel importante. Nesse sentido, os marxistas procuraram atuar em todas as instâncias da sociedade na busca da libertação dos trabalhadores.

No Brasil, na busca da conquista do poder político e da libertação, os marxistas se organizaram, fundaram os partidos e atuaram em todas as instâncias da sociedade civil e política. Também estiveram presentes e atuantes na educação escolar, trabalhando na academia, levando a sua concepção crítica de mundo e seus objetivos a muitos de seus alunos e à sociedade em geral.

Desse modo, muito antes de se institucionalizarem as reflexões filosóficas referentes à educação dos homens na disciplina Filosofia da Educação, as reflexões sobre os problemas relativos à formação educacional dos homens já existiram. No entanto, será que o desenvolvimento da capacidade de pensar e a busca do pensamento crítico, o estudo dos fins, dos valores éticos, políticos e do mundo do trabalho presentes na história da filosofia e da educação também aparecem nos planos de ensino de filosofia da educação e nas falas de professores e alunos dos cursos de pedagogia da UFMS? E se estão presentes, como isso foi tratado? De que modo os professores ministraram as suas aulas de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS? Quais os referenciais teórico-metodológicos que embasaram a prática concreta desses

professores? Que método na verdade eles usam e quais os seus pressupostos? Esses foram os problemas fundamentais que buscamos descobrir, solucionar, e que orientaram o desenvolvimento e a realização do nosso trabalho.

A partir dos dados coletados inicialmente sobre o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS, nos documentos encontrados e nas entrevistas realizadas com os professores e alunos, os quais constituíram a nossa base empírica, percebemos que, independentemente do referencial que os professores adotaram, eles tomavam a história como referência, e a concepção marxista de Antonio Gramsci se fazia presente em parte deles. Foi com base nesse fato que o seu pensamento filosófico foi considerado necessário para a nossa pesquisa. Assim, tomamos o historicismo de Gramsci como um referencial e tratamos de expor, em linhas gerais, o seu pensamento no terceiro capítulo da primeira parte deste trabalho.

Nessa perspectiva, fomos ler, analisar e interpretar os dados concretos que coletamos nos documentos e nas entrevistas. Nesse estudo, nos preocupamos em conhecer o “claro-escuro” presente, indagar e descrever como a filosofia da educação se manifesta no mundo fenomênico do objeto de estudo escolhido por nós.

Desse modo, na segunda parte, fizemos a análise do objeto de estudo, isto é, do ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esta investigação tomou por base a análise materialista histórica e dialética da prática de ensino da disciplina. Esta parte central do trabalho foi dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, denominado a UFMS e os caminhos metodológicos da pesquisa, procuramos situar historicamente o nosso campo de estudo, isto é, os cursos de pedagogia da UFMS, uma instituição pública de ensino superior que, além de muitos outros cursos de graduação, extensão e pós-graduação, oferece também cursos de formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Esses cursos de pedagogia atendem, basicamente, a uma clientela de Mato Grosso do Sul, estado localizado na região centro-oeste do Brasil.

Os professores e alunos, objeto deste estudo, estão inseridos em um estado da federação cujo contexto social está fundado numa base econômica predominantemente agropecuária, com pouquíssimos pólos semi-industrializados. Essa situação econômica

capitalista, estruturada na exploração da mão-de-obra nos setores primários, secundários e terciários, determina que os trabalhadores e a clientela do curso pertençam às camadas mais baixas do estrato social sul-mato-grossense. Nesse contexto, uma parcela dos trabalhadores tem se organizado e lutado politicamente contra as elites regionais em busca de melhores condições de vida. Além disso, neste estado, que possui uma das maiores populações indígenas do país, existem constantes conflitos pela posse da terra. Aqui, apesar da imensidão das fazendas, não apenas os indígenas sofrem com a ausência de terras, mas também muitos outros habitantes do estado. Isso tem levado a uma organização e a uma ação mais incisiva do movimento dos trabalhadores sem-terra na luta pela libertação social. É desses trabalhadores urbanos, rurais, sem terra e indígenas que é constituída a clientela dos cursos de pedagogia da UFMS. É nesse estado, que possui características peculiares em sua base econômica, social, cultural e política, que está localizada e estruturada a UFMS.

Sendo a UFMS uma instituição pública organizada em multicâmpus, com administrações setoriais próprias, possui nestes câmpus cursos de bacharelado e licenciatura que visam atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado. Dentre eles, podemos destacar os cursos de graduação em pedagogia existentes nos Câmpus de Aquidauana, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Campo Grande. Esses foram os cursos que tomamos como objeto de estudo deste trabalho. Foi aqui que buscamos entender a ação pedagógica dos professores de filosofia da educação tomando como referência o período de 1999 a 2003.

Partimos da realidade histórica concreta do ensino de Filosofia da Educação nesses cursos de pedagogia da UFMS, das suas especificidades, elaboramos o percurso metodológico da pesquisa desses dados concretos. Assim, na análise dos dados que revelam o “quadro” do ensino dessa disciplina nos cursos de pedagogia da UFMS, partimos dos dados concretos levantados por nós, dos referenciais teóricos presentes nos planos de ensino dos professores, em suas falas, e também do nosso referencial teórico, e procuramos desvelar os caminhos do ensino de Filosofia da Educação na UFMS.

Assim, procuramos definir os instrumentos para captar o objeto de estudo, os indivíduos que seriam entrevistados e que responderiam aos questionários, definimos a metodologia que seria utilizada para a investigação, os cursos, os câmpus e os centros urbanos para a aplicação da pesquisa. Elaboramos também os procedimentos

metodológicos que foram utilizados para pesquisar, coletar e analisar a base empírica, material, encontrada e coletada. Após observação e análise dos planos de ensino, adquirimos informações preciosas que nos permitiram a montagem do roteiro das entrevistas semi-estruturadas, baseadas em perguntas de caráter aberto, envolvendo o conjunto dos professores e uma amostragem do universo de alunos, envolvendo três acadêmicos em cada um dos câmpus estudados. Também fizemos e aplicamos um questionário para coletar dados e conhecer o perfil dos professores.

De posse dos dados coletados, elaboramos o segundo capítulo, que analisou e apresentou o perfil dos professores de ensino de Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS. E o que esse perfil revela?

Vimos que, quanto ao regime de trabalho, dos doze professores, (66,7 %) fazem parte do quadro efetivo, contratados pelo regime de dedicação exclusiva. Temos uma defasagem de 33,3 % nesse quadro efetivo, o que dificulta o ensino, pois as condições precárias de trabalho e o seu caráter temporário dificultam uma maior inserção nos projetos de ensino, na pesquisa e na seqüência de um trabalho planejado.

Esta situação em que se encontrava a universidade era conseqüência de uma política de cunho neoliberal implementada nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso - PSDB de 1995 a 2002, de desvalorização do ensino superior público, de privatização e destruição de bens e serviços públicos e de uma política de implementação de um Estado mínimo para os trabalhadores, mas fortemente preparado para proteger o capital financeiro. Um quadro que somente poderia ser revertido através da luta política dos professores e dos trabalhadores em geral, que, além de perderem em qualidade de ensino, corriam o risco de ficar sem a universidade pública.

Analisando a maior titulação acadêmica dos docentes, notamos que dos doze professores pesquisados, 33,3 % possuíam doutorado, e um, o pós-doutorado; 33,3 % fizeram o mestrado e 33,3 % atingiram apenas especialização lato sensu. Isto revela um baixo número de professores com alta capacitação e com capacidade de desenvolver um trabalho de ensino vinculado à pesquisa. Geralmente, os professores com doutorado são os mais habilitados a desenvolver a pesquisa. Desse modo, além da união do ensino, da pesquisa e da extensão ficarem seriamente comprometidas, afetou-se também a qualidade do ensino ministrado.

Quanto às áreas em que cursaram a pós-graduação, observamos que 66,7 % dos professores tinham pós-graduação em educação, mas, destes, 25 % possuíam apenas especialização lato sensu, 16,7 % fizeram o mestrado e 25 % realizaram o doutorado. Apenas 16,7 % fizeram mestrado em filosofia. Assim, ficou claro que a grande maioria, dentro de seus limites, procurou se qualificar dentro da área. No entanto, isso não nos permitiu inferir que a pós-graduação realizada os qualificou no ensino de Filosofia da Educação, pois não apareceram o enfoque e a subárea de seus cursos.

Foi possível notar que, além de Filosofia da Educação, existia uma grande variedade de disciplinas ministradas pelos professores. Dos doze professores pesquisados, 25 % lecionavam sociologia da educação; 25 % lecionavam didática; 8,3 %, história da educação; 8,3 %, psicologia da educação; e 8,3 %, outras disciplinas. Os dados nos levaram a concluir que uma parte dos 50 % de professores formados em filosofia, 25% acabaram se dedicando exclusivamente a ministrar filosofia da educação. E que os demais professores ministraram, também, outras disciplinas pedagógicas. Isso revelou uma baixa especialização dos professores na área da Filosofia da Educação. Isso pode ter sido resultado da falta de contratação de um maior número de professores pela instituição, e em último caso da deletéria política de cunho neoliberal, de defesa de um “estado mínimo”, defendida e implantada pelo Governo FHC nos seus oito anos de governo e da privatização de bens públicos. Sobrecarregados, os professores poderiam não exercer satisfatoriamente as suas atividades pedagógicas.

Outra característica verificada com relação ao perfil dos professores de Filosofia da Educação é quanto ao tempo em que lecionavam a disciplina. Ficou evidente que 58,3 % a lecionam num período de dois a cinco anos. Destes, 25 % há apenas dois anos, e 16,7 %, há três anos. Aparece ainda a situação de 8,3 % lecionarem durante quatro anos, e mais 8,3 % trabalhar o período de cinco anos. Esses dados nos revelaram a pouca experiência desses professores. Apenas 25 % lecionavam há mais de dez anos. Essa experiência, apesar de não garantir a qualidade, poderia ter auxiliado na organização e na qualidade do trabalho do professor.

Vimos, também, que existe uma baixa produção filosófica entre os professores de filosofia da educação. Dos doze, 83,4% não publicaram nenhum artigo ou livro referente a assuntos filosóficos. Apenas 8,3%, _um professor com pós-doutorado _,

assumiu uma atitude mais produtiva no campo da pesquisa, com seis publicações na área da Filosofia da Educação.

Quanto às publicações em outras áreas, dos doze professores, 58 % não publicaram sequer um artigo. Dentre os que publicaram, 16,7 % produziram um artigo; 8,3 % publicaram quatro e 16,7 %, mais que cinco artigos. Ressalta aqui o fato de que os que mais publicaram foram professores doutores, geralmente vinculados ao programa de mestrado existente no câmpus de Campo Grande.

Assim, vimos que a produção realizada pelos professores e a qualidade da docência estavam ligados, pelo menos em parte, a fatores tais como: o vínculo aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o nível e a especialização acadêmica na área, a forma de contratação e o vínculo do docente com a instituição, o seu grau de experiência em lecionar Filosofia da Educação e sua dedicação aos estudos e pesquisas neste campo.

Além desses elementos iniciais, vimos também que existiram outros elementos que influenciaram os rumos do ensino da disciplina. Esses elementos poderiam nos auxiliar no trabalho de revelar o modo como os professores ministraram essa disciplina na UFMS e os referenciais teórico-metodológicos pressupostos nesse ensino. Assim, fomos aos dados apresentados pelos planos de ensino, fizemos a sua análise e elaboramos o terceiro capítulo.

Logo ao primeiro contato com esses planos de ensino, saltou aos nossos olhos que a existência da filosofia da educação nos currículos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no período estudado, se dava através de duas disciplinas, isto é, da Filosofia da Educação I e da Filosofia da Educação II. No entanto, essas disciplinas não estavam presentes de modo igualitário em todos os cursos. Se, por um lado, a Filosofia da Educação I, composta por uma carga de 136 horas-aula e de caráter obrigatório, era ministrada nas primeiras séries de todos os cursos de pedagogia da instituição; por outro, a Filosofia da Educação II, com uma carga de 68 horas-aula, era uma disciplina de caráter optativo, podendo ser ou não ser oferecida pelos cursos de pedagogia de quaisquer um dos seus câmpus. Quando era fornecida, normalmente ela era ministrada nas segundas séries.

A partir da análise de cada um dos elementos constitutivos dos planos, tais como os objetivos, o programa, os procedimentos e a bibliografia desenvolvidos pelos

professores, buscamos fazer uma análise crítica, desvendar elementos que nos auxiliassem a compreender os referenciais teórico-metodológicos em que eles se embasaram para organizar e ministrar os seus cursos. Referenciais que, fundados em suas concepções de homem e de mundo, podem ter levado a diferentes enfoques na busca da compreensão da realidade histórico-social e educacional, tanto em nível geral quanto em nível de Brasil. Dessa forma, este estudo se deu em duas etapas. Na primeira, analisamos a disciplina Filosofia da Educação I e na segunda, a disciplina Filosofia da Educação II.

Ao analisarmos a disciplina nos planos de ensino de Filosofia da Educação I, vimos que os cursos se estruturaram partir de seis tipos de ementas. Esta variedade de ementas indicou que, a critério dos professores que lecionavam a disciplina, os cursos de Filosofia da Educação I percorreram caminhos distintos, sofrendo alterações de rumo inclusive no mesmo câmpus. De todos os cursos estudados, os únicos que não alteraram as suas ementas foram os ministrados no câmpus de Corumbá.

Elas revelaram, também, diferentes referenciais e posicionamentos teóricos dos docentes diante do mundo, da sociedade e da educação. À primeira vista, ficou evidente a existência de duas concepções: o neopragmatismo americano e o marxismo.

A partir daí, recorreremos aos objetivos e vimos a presença de uma variedade muito grande deles. Com isso, os reunimos em quatro grupos: a) contribuir para que os acadêmicos desenvolvam o pensamento crítico; b) possibilitar o conhecimento das diferentes correntes filosóficas construídas pela humanidade; c) propiciar o conhecimento dos conceitos filosóficos e a análise dos pressupostos epistemológicos e ideológicos da educação; d) examinar e analisar os diferentes posicionamentos filosóficos, políticos e ideológicos em bases históricas e sua relação com a educação.

Esses quatro grupos de objetivos, além de revelar uma concepção de filosofia, de sociedade, de homem e de educação, indicam os rumos que o ensino de Filosofia da Educação procurou seguir, e materializou-se nos conteúdos programáticos dos cursos de Filosofia da Educação I. Esses conteúdos foram organizados a partir de temas ou cronologicamente, a partir da história da filosofia.

Diante da variedade de conteúdos organizados a partir de temas, nós os reunimos e os apresentamos, em linhas gerais, do seguinte modo: conteúdos que explicitam uma concepção de filosofia; conteúdos que demonstram a relação entre

filosofia e educação; conteúdos que abordam a relação entre filosofia, ideologia e educação; conteúdos que procuram discutir as influências do pensamento filosófico e as principais correntes pedagógicas da filosofia da educação; conteúdos que estudam as tendências pedagógicas na prática escolar; conteúdos que discutem filosofia, conhecimento e educação; conteúdos que abordam as concepções de homem, de sociedade e a educação; conteúdos que discutem questões éticas e morais; conteúdos que abarcam a relação entre cultura, trabalho e educação; conteúdos organizados a partir de temas gerais, selecionados de modo a não revelar um critério específico, tais como a teoria educacional e a teoria curricular; e os conteúdos organizados na seqüência cronológica da história da filosofia.

Confrontando os objetivos com os conteúdos, percebemos que eles ficaram um pouco mais claros. Por isso retomamos esses objetivos e afirmamos: no grupo “a”, a filosofia aparece como um esforço da razão para analisar, refletir e compreender, de modo crítico, o mundo, o homem, a educação, a ideologia e o pensamento histórico; no grupo “b”, sugere um estudo da filosofia em sua historicidade, das suas diferentes visões de mundo construídas pelas sociedades ocidentais, dos problemas fundamentais levantados pela história da filosofia e da educação; no grupo “c” fica evidente uma preocupação com os estudos da teoria do conhecimento, da fundamentação epistemológica e ideológica que estão subjacentes aos projetos, às propostas, às políticas e às práticas educacionais e, no grupo “d” parece ressaltar-se o estudo das questões políticas e ideológicas de um modo geral, buscando compreendê-las em suas raízes históricas e no modo como interferem nas questões e nos rumos educacionais.

A partir daqui, recorreremos à bibliografia analisando-a e confrontando-a com os objetivos e conteúdos encontrados. Assim, com base nesses dados, começamos a clarear o referencial teórico-metodológico adotado.

Recorreremos a SAVIANI (1989, p. 33-36), educador que se encontra entre os principais referenciais utilizados pelos professores de filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS e por muitos outros educadores brasileiros. A partir dos conteúdos propostos e da comparação com a perspectiva posta por Saviani, vimos que esses conteúdos tiveram a possibilidade de serem desenvolvidos de acordo com quatro linhas básicas: a) baseando-se em uma corrente de pensamento, num determinado paradigma filosófico já elaborado, trabalhando apenas na perspectiva dessa corrente

escolhida; b) uma perspectiva eclética de abordagem de todas as correntes filosóficas e pedagógicas; c) nem se filiar a uma corrente nem ecletismo, buscando-se formas alternativas a partir de temas e grupos de estudo; d) uma perspectiva que parta dos problemas apresentados pela realidade histórica, do concreto da realidade educacional.

Além dessas quatro linhas básicas, vimos na interpretação de NOSELLA e BUFFA, autores e educadores mencionados pelos professores de Filosofia da Educação da UFMS em seus planos de ensino e por muitos outros educadores brasileiros, a apresentação da existência de dois caminhos: escolástica ou historicismo, retomando-se a discussão da relação entre o geral e o particular, entre o teórico e o empírico, e o entendimento de que é preciso superar a dicotomia pois “nem o universal *precede* (sendo-lhe exterior) o particular, nem o particular pode preceder o universal” (NOSELLA e BUFFA, 2002, p. 72). Continuando essa discussão, as suas afirmações deram a entender que fugindo de posturas meramente ideológicas, geralmente ligadas à escola à qual serve, _ ao escolasticismo _, que analisam as teorias fora de seu terreno concreto, devíamos adotar o historicismo, buscando na vida prática a filosofia. “Na verdade o desafio posto pelo historicismo é compreender o nosso movimento histórico concreto” (NOSELLA e BUFFA, 2002, p. 78).

É do estudo dessa concretude, desse particular que é a instituição escolar (a UFMS), dos dados empíricos que, neste capítulo, estamos buscando extrair o universal. Uma atitude de imanentizar o pensamento, as concepções de ensino de filosofia no concreto histórico. Vimos que ambos, partiram do referencial teórico marxista gramsciano, talvez variando, em alguns pontos, que uns enfatizaram ou deram mais relevância que outros.

Mas, sem entrar muito na polêmica, ressaltamos que, de qualquer forma, em quaisquer perspectivas que o professor buscou para organizar os seus cursos ou para realizar as suas pesquisas, subentende-se que ele fez a escolha de um paradigma filosófico, de um referencial ou corrente teórica, até mesmo para afirmar a importância do historicismo.

Quanto aos procedimentos, eles não adotaram posturas conservadoras, tradicionais de valorizar apenas o papel do educador, nem assumiram uma postura liberal não diretiva do ensino. Parece que agiram muito mais como mediadores no processo ensino e aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos em seus planos

de ensino. Não descartaram, porém, a participação ativa dos acadêmicos, mas consideraram relevante o envolvimento deles na práxis pedagógica universitária.

Quanto à avaliação, os docentes utilizaram-se de vários recursos para aferir o andamento do curso e a aprendizagem dos acadêmicos. Além de provas dissertativas que levaram os alunos a retomarem os conteúdos estudados, os docentes recorreram à avaliação da participação e do envolvimento do aluno no conjunto das atividades do curso, demonstrando o reconhecimento de que a avaliação não se dá apenas num momento, mas envolve o conjunto das atividades desenvolvidas no processo ensino aprendizagem.

Na análise e interpretação da bibliografia indicada pelos professores em seus planos de ensino, partimos dos conteúdos propostos por eles; da classificação dos conteúdos estabelecida por nós na análise dos conteúdos programáticos de ensino; da consideração das especificidades das obras, (seu caráter introdutório ou de aprofundamento; clássico ou comentarista, etc), a provável linha de pensamento do autor e abordagem da filosofia da educação brasileira. É desse modo que os conteúdos foram relacionados às obras mencionadas. Para isso, recorreremos principalmente aos planos de ensino localizados no caderno de apêndices e anexos.

A primeira questão clareada pela análise da bibliografia foi a concepção de filosofia que estava presente nos planos de ensino dos professores.

Os textos e autores citados aqui mostraram basicamente dois caminhos utilizados por eles para desenvolver os temas propostos. Trabalharam com manuais que têm um caráter geral e introdutório à filosofia e à filosofia da educação, e, também com duas obras clássicas: “A ideologia alemã” de MARX e “Concepção dialética da história” de GRAMSCI.

Das obras introdutórias, vimos na obra “Do senso comum à consciência filosófica” de SAVIANI uma clara ligação com essas duas obras clássicas, demonstrando que esses pensadores marxistas, juntamente com os de outros manuais, marcaram profundamente a concepção de filosofia da educação e o ensino de filosofia da educação na UFMS. Saviani procurou desenvolver uma reflexão filosófica que, partindo da análise e interpretação da realidade brasileira concreta, buscou uma certa autonomia no pensamento filosófico e histórico da educação nacional.

A UFMS e seus professores, particularmente no processo de implantação de seu mestrado em educação, em convênio com a Faculdade de Educação da UNICAMP, certamente também receberam as influências de seu pensamento pedagógico. Muitos mestres e docentes da UFMS fizeram suas pós-graduações na PUC-SP e na UNICAMP, cujo pensamento filosófico e histórico da educação sempre esteve presente e ajudou no processo formativo desses professores. Chegou-se, inclusive, a ter na UFMS, no câmpus de Corumbá, uma seção local do HISTEDBR.

Na sua obra “Do senso comum à consciência filosófica”, após uma longa discussão Saviani afirma que a filosofia da educação deve ser encarada “*como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA (SAVIANI, 1989, p.29).*”

Respalado em Gramsci e em outros clássicos, Saviani defende que um pensamento e uma ação críticos não podem surgir apenas do estudo do resultado da produção historicamente realizada pelos clássicos. Todavia, enfatizando a atitude adotada no processo do filosofar, afirma que só podem surgir a partir do processo da reflexão dialética dos problemas que são colocados pela realidade educacional brasileira em sua historicidade concreta. Só assim, isto é, passando do senso comum à consciência filosófica, pode-se chegar a uma compreensão e uma ação críticas, transformadoras da sociedade.

Esta concepção crítica e transformadora elaborada e defendida por Saviani é coerente com o seu referencial e busca, na ação concreta do educador, do professor de filosofia da educação, uma ação coerente com a perspectiva da transformação das estruturas sociais, uma luta política por uma nova hegemonia social sob a perspectiva das classes trabalhadoras e dominadas da sociedade. Nesta ótica, vemos aqui que Saviani assume uma postura historicista gramsciana, e Nosella e Buffa em linguagem diferente, assemelham-se na compreensão historicista por eles apresentada anteriormente.

Apesar de alguns dos demais escritores das obras introdutórias terem opções teórico-metodológicas diferentes destes, por exemplo, a fenomenologia, o pragmatismo e outras, eles são os clássicos e filósofos brasileiros que mais aparecem, que mais influenciaram, e suas idéias estão presentes em muitas das outras obras introdutórias.

Também podemos dizer que, por motivos nem sempre claros, os professores utilizaram livros introdutórios para ministrar filosofia da educação com os seus alunos, talvez pela linguagem mais acessível e pela diversidade de temáticas abordadas num só manual.

Do ponto de vista metodológico e de conteúdo, os clássicos aqui mencionados e a visão filosófica de Saviani aparentam ter grande influência sobre os professores de Filosofia da Educação da UFMS.

Mas parece que na escolha da bibliografia convergiram alguns fatores tais como: a formação e a opção teórica do docente; os objetivos traçados pelo professor; os livros disponíveis e de fácil acesso ao docente para que ele desenvolvesse junto aos alunos as temáticas propostas. Assim, devido à variedade de vertentes de pensamento contido nas obras, vai ficando claro que a concepção de mundo e de filosofia da educação dos professores de filosofia da educação da UFMS, apesar de predominar uma visão historicista gramsciana, são bem distintas e refletem na bibliografia e nos objetivos delineados por eles.

Assim, percebemos tanto a clara influência e a presença do marxismo entre os professores, quanto que essa corrente de pensamento, mesmo sendo majoritária, não é a única a influenciá-los.

A bibliografia nos diz que a maioria dos professores marxistas ou que são influenciados pelo marxismo, entre outros autores, se fundamentaram em GRAMSCI (1987), SAVIANI (1986), MANACORDA (1989), SUCHODOLSKI (1992), NOSELLA (1988), MENDES (1991), LUCKESI (1992), HOFF (s/d), FURTER (1975), GADOTTI (1993 e 1994).

Dentre outros autores, podemos citar: TOBIAS (1986), de clara influência neotomista; KNELLER (1972), BRANDÃO (1981), GILES (1983 e 1987) e outros, de influência fenomenológica; GUIRALDELLI Jr (2000), que segue a linha do neopragmatismo americano; MORAM (2000), LIPPMAN (1997), que discutem a educação numa perspectiva do pensamento complexo. A presença dessas obras sugere que, entre os professores de Filosofia da Educação da UFMS, também existem docentes influenciados ou que seguem as seguintes correntes de pensamento: idealismo neotomista; neopragmatismo americano; fenomenologia e pensamento complexo.

Adotando poucos clássicos e poucos pensadores da filosofia brasileira, os professores buscaram refletir e analisar criticamente sobre os problemas educacionais presentes na realidade nacional.

Ao falar das influências filosóficas na educação, os professores adotaram três caminhos diferentes. Uma das formas de se abordar este assunto foi adotar as seguintes temáticas: positivismo, historicismo e marxismo (o materialismo histórico). Isso denota a influência de duas obras de LOWY (1988 e 1994), um autor reconhecidamente marxista e de grande influência entre educadores e cientistas sociais brasileiros. Outro modo foi tomar como base a obra de SUCHODOLSKI (1992), que aborda as grandes correntes filosóficas e sua influência na pedagogia. Este é, também, outro autor reconhecidamente marxista e que influenciou o curso de vários docentes que ministram Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS. Também recorreram à obra de BOCHENSKI (1977) para discutir as diretrizes do pensamento filosófico. Essas três formas de compreender e estudar as influências filosóficas no pensamento educacional, também conduziram a vários caminhos de se tratar das tendências e correntes filosóficas da educação brasileira.

Ao tratar das tendências e correntes filosóficas da educação, recorreram a SAVIANI (1983 E 1992). A partir de suas obras, os professores delinearam as diversas temáticas e assumiram a ótica marxista de abordagem usualmente utilizada nos textos desse autor. Também buscaram explicar na ótica de LIBÂNEO (1985), “Tendências pedagógicas da prática escolar”. O autor e seu modo de pensar, também marxista, influenciaram boa parte dos professores. Esses foram os autores utilizados pela grande maioria dos professores.

Temos ainda uma terceira opção feita por uma minoria de professores. Estes buscaram desenvolver as correntes pedagógicas se apoiando em obras introdutórias à filosofia da educação tais como: GADOTTI (1994), PILETTI (1999), GUIRALDELLI Jr (2000 e 2000a). Este último caminha das pedagogias liberais até as concepções neopragmáticas pós-modernas. Sendo uma pequena minoria, os professores geralmente influenciados por Guiraldelli Jr e sua visão filosófica, têm adotado posturas não marxistas e se aproximando das visões do neopragmatismo americano de Davidson e Rorty. Geralmente se aproximam de uma visão filosófica da educação que vem ao

encontro da perspectiva pós-moderna. A única unanimidade entre os professores foi o estudo do pensamento de Paulo Freire.

Desse modo, ao se estudar as influências do pensamento filosófico e as tendências e correntes da educação brasileira, os professores se baseiam em obras bem específicas e, neste tópico do curso, adotam o fio condutor utilizado pelos autores dos textos estudados.

Ao desenvolverem as várias outras temáticas postas como conteúdos, os professores se apoiaram em várias obras introdutórias. Dentre elas, além das que já mencionamos, as que mais se destacaram foram: LUCKESI (1992), BUZZI (1988), CHAUI (1995) e FURTER (1975). TOBIAS (1986).

Essas obras revelam os referenciais que os professores utilizaram e os diferentes paradigmas teórico-metodológicos que influenciaram suas aulas. Vai ficando cada vez mais claro que os professores se basearam no neotomismo, na fenomenologia, no neopragmatismo e no marxismo, com destaque para este último.

Dois clássicos do Marxismo estão presentes e marcam essa influência: MARX (1986) e GRAMSCI (1987). A partir deles e também da grande influência de SAVIANI (1986), que parece ter tido papel importante na aproximação dos docentes ao pensamento gramsciano, os professores também buscam outras leituras marxistas que abordaram as temáticas propostas. Neste sentido, recorrem a MANACORDA (1989), FRIGOTTO (1996), GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) (1999), MENDES (1991), NOSELLA (1998). Também buscam elementos em manuais didáticos de autores que, ao discorrerem sobre os assuntos propostos, tentam abordá-los sob a perspectiva do materialismo histórico. É o caso de ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P (1997), ARANHA (1996).

Alguns professores pareciam estar em fase de transição, à procura de um novo referencial teórico-metodológico, pois se fundamentaram em manuais introdutórios de referenciais teóricos bem distintos, quando não opostos, como marxismo e neopragmatismo americano, Saviani e Guiraldelli Jr. Parece que adotaram uma postura eclética. Mas a maioria seguiu uma postura historicista.

Dentre os professores que procuraram organizar os seus cursos a partir da história da filosofia e da educação em ordem cronológica, muitos indicaram várias obras e autores tanto de caráter introdutório, quanto de caráter histórico da filosofia e da

educação, além algumas obras clássicas. Geralmente eles vão do pensamento grego clássico, passam pelo medieval, pelo renascentista, chegam à idade moderna e, finalmente, abordam as principais linhas de pensamento da filosofia contemporânea da educação.

Foram destacados os seguintes clássicos: a República de PLATÃO, ARISTÓTELES (1987), DANTE ALIGHIERI (s/d), DESCARTES (1989), DEWEY (1978), GRAMSCI (1987), HEGEL (1991), MARX (1986), PLATÃO (1976), ROUSSEAU (1994). Dá a impressão que o pensamento de outros clássicos foram estudados através de obras introdutórias à filosofia, à filosofia da educação e aos manuais de história da filosofia e da educação.

Outra questão intrigante é até onde a filosofia da educação dos cursos de pedagogia da UFMS discutiram a filosofia da educação brasileira. Este aspecto do curso parece estar concentrado muito mais nas discussões das tendências do pensamento pedagógico brasileiro, tratadas em momentos anteriores, do que numa perspectiva cronológica da história da filosofia brasileira. Além disso, vai ficando claro que se concentra muito mais numa discussão contemporânea, baseada na interpretação que Saviani imprimiu no debate sobre as tendências do pensamento educacional brasileiro. Quando aparece referência a textos de pensadores clássicos da educação brasileira, são sempre mencionados os estudos das obras de Anísio Teixeira e de Paulo Freire. Neste tópico citaram FREIRE (1975, 1996, 1997) e TEIXEIRA (1978). Tudo indica que tais estudos foram complementados recorrendo-se a textos oferecidos por GADOTTI (1985, 1993 e 1994), indicando, também, a sua influência entre os docentes. Apesar de os planos indicarem que os professores utilizaram uma bibliografia complementar, esta não é indicada neles, o que limita a nossa análise.

Na análise que fizemos dos planos de ensino de Filosofia da Educação II, constatamos que ele foi guiado por ementas que apresentaram dois sentidos: uma mais genérica, mostrando a necessidade de se abordar as correntes pedagógicas contemporâneas da educação, as questões dos valores, da ética e da política, e outra que, mesmo sendo ampla, denota uma concepção marxista e historicista de filosofia e de educação. Ao serem viabilizadas, percebemos que nelas os professores buscam discutir algumas questões da realidade educacional brasileira.

Quanto às discussões das tendências filosóficas e correntes pedagógicas brasileiras, nota-se que seguiram a mesma direção apontada pelos professores que abordaram este assunto na Filosofia da Educação I, e que os referenciais teórico-metodológicos foram os mesmos. Nos procedimentos de ensino e avaliação, pouco se diferenciaram. Quanto aos procedimentos podemos dizer que os professores de Filosofia da Educação, no seu fazer pedagógico não privilegiaram apenas um certo procedimento, mas que, no decorrer do curso, de acordo com a clientela, com os objetivos traçados para cada unidade de ensino, empregaram um ou mais dos instrumentos relacionados acima. Podemos concluir que eles não adotaram posturas conservadora, tradicional, de valorização apenas do papel do educador, nem assumiram uma postura liberal não diretiva do ensino. Parece que, num sentido positivo, agiram muito mais como mediadores no processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos em seus planos.

Ao analisarmos a bibliografia, vimos onde os professores se fundamentaram para encaminharem os seus cursos.

A discussão das relações entre educação e valores vem embutida dentro de uma compreensão de que a axiologia, ou teoria dos valores, é uma área fundamental da filosofia e envolve a questão da ação, ou podemos dizer, da práxis ética e política dos homens na sociedade. Portanto, considera-se relevante discutir os valores que lhe dão suporte ou direção, orientando a ação dos homens em um determinado rumo.

Ao recorrermos às obras que aparecem nos planos vimos que se fundamentaram em autores como HESSEN (1980). De inspiração agostiniana, mas que vai além dela, é conhecido como um pensador que busca fundamentar filosoficamente a religião católica e que defende a reunificação do cristianismo. É também um crítico de Marx. Sendo assim, ele revela que o professor possui, em sua formação, influência de uma posição neotomista de visão de mundo. Sabemos que parte dos professores de filosofia passou por seminários e deles carregou essa influência. Parece que esse é o caso desses professores que se fundamentam em Hessen. É uma posição teórico-metodológica que pouco, ou em nada contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos acadêmicos. Somente serviria se o docente partisse de uma análise, um posicionamento crítico e fosse contundente em relação aos fundamentos e a muitas conclusões defendidas por Hessen. No entanto, este não parece ser o caso.

A segunda obra, de SILVA (1988), na mesma direção do neotomismo, desenvolve um pensamento filosófico na perspectiva idealista e claramente religiosa. Isto revela que o neotomismo, mesmo que contraditoriamente, continuou presente e vivo entre parte dos professores de filosofia da educação da UFMS.

Ao discutirem as questões da relação entre ética e educação, os professores também recorreram a autores de referencial escolástico, neotomista e idealista como TOBIAS (1986) e VIDAL (1981), mas também em autores marxistas como em VASQUES (1982), que se fundamenta as suas posições na filosofia da práxis.

Nesta instituição, os planos de ensino revelaram que, apesar de apontar nos conteúdos, os problemas da realidade educacional brasileira, a bibliografia mostra que a discussão sobre esses problemas, relativos à uma filosofia brasileira da educação, tem sido pouco enfatizada. Alguns recorreram a Paulo Freire para fazer esta discussão. Com isso, podemos supor que os professores tentaram, a partir dos problemas éticos e políticos levantados pelos textos estudados, puxar alguns “ganchos” com os problemas da atual realidade educacional brasileira em geral e, em particular, de Mato Grosso do Sul.

Ao trabalharem, os professores deram mais ênfase às relações entre política e educação, tanto discutindo os problemas daí advindos quanto para compreenderem os fundamentos políticos da educação e a sua relação com as políticas educacionais historicamente criadas.

Entre os clássicos destacaram-se ARISTÓTELES (s/d), DANTE ALIGHIERI (s/d), GRAMSCI (1987), PLATÃO (1955) e, ainda, dois pensadores clássicos da educação brasileira: FREIRE (1975) e TEIXEIRA (1978). Uma discussão fundada principalmente nos clássicos da Paidéia grega, do pensamento moderno e contemporâneo na perspectiva gramsciana. Em alguns professores, principalmente os de influência neotomista, predominou o enfoque da Paidéia grega. Porém, entre os marxistas, a ótica de análise é, principalmente a marxista de influência gramsciana.

Apesar de não constarem na bibliografia, mas citados nos conteúdos trabalhados, outros clássicos aparecem como importantes. Principalmente Thomas HOBBS, ROUSSEAU, MARX e ENGELS. No que diz respeito ao Brasil, aparece a análise da obra de Saviani, “Escola e democracia”, reforçando ainda mais a nossa compreensão de que Saviani penetrou e influencia grande parte dos professores de

filosofia da educação. Através de seus textos e na sua perspectiva gramsciana, estudam a realidade da educação brasileira.

Mas, aqui, também se discutiu o Brasil. Essa discussão se dá a partir das análises e das críticas que os professores marxistas vão tecendo às relações de poder, à ideologia de segurança nacional, ao estado tecnocrático estabelecido durante o regime militar e suas influências nos rumos da política educacional brasileira. As discussões foram desde a questão da legitimidade e autoridade do poder, da organização estatal capitalista até as questões das relações de poder no interior da escola.

Ao estudar as origens e tendências do pensamento pedagógico brasileiro, parece que os professores não voltaram, do ponto de vista histórico e cronológico, a muitas das raízes filosóficas e pedagógicas da nossa educação. Também não foram diretamente aos textos dos pensadores da filosofia da educação brasileira, exceto a Anísio Teixeira, a Freire e ao próprio Saviani. Por sinal, algumas das obras de Saviani são tomadas como se fossem clássicos do nosso pensamento pedagógico.

Neste sentido, eles partiram do ponto de vista de que o importante e fundamental é a discussão do pensamento filosófico e pedagógico contemporâneo, adotando, para isso, a perspectiva dos autores já citados, os seus referenciais e o seu fio condutor. Assimilando a posição dos autores utilizados, acabam contribuindo para difusão de suas concepções filosóficas, políticas e ideológicas no campo educacional, particularmente entre os graduandos dos cursos de pedagogia da UFMS.

A partir dos depoimentos e falas dos professores e dos alunos, estruturamos o quarto e último capítulo. Nele, os professores e os alunos em muito confirmaram, esclareceram ou enriqueceram o que vimos em nossa análise dos planos de ensino. Neste momento, tomamos como base empírica os depoimentos concedidos através das entrevistas realizadas por nós. Nele, diversas problemáticas levantadas foram analisadas mais detalhadamente na ótica dos professores e, logo a seguir, confrontadas com os depoimentos dos alunos.

A partir da discussão do conceito de filosofia da educação, ficaram claros os seus referenciais teóricos e confirmaram o que já vimos no capítulo anterior, isto é, ficou evidente que, para desvelar o conceito, a grande maioria dos professores utilizaram livros de introdução geral à filosofia e à filosofia da educação, e alguns clássicos. Normalmente, muitos professores utilizaram expressões e livros de um

conjunto de escritores que possuem posturas teóricas e concepções muito diversas, em alguns casos até opostas. Dentre eles, procuramos esclarecer as concepções de três autores utilizados: TOBIAS, GUIRALDELLI Jr. e SAVIANI, que, como vimos anteriormente, possuem concepções muito diferentes e, que se opõem umas as outras. Vejamos as suas concepções, pois elas revelam os referenciais teórico-metodológicos dos professores de Filosofia da Educação.

Partindo de TOBIAS, vimos que ele possui uma concepção idealista, metafísica, especulativa e escolástica de mundo, de homem e de sociedade e de educação, fundada nos referenciais neotomistas. Fundamenta-se nos clássicos Aristóteles e Tomás de Aquino e, também, no pensador neotomista Jacques Maritain. Ao defender o seu referencial, a sua “escola”, esse autor critica o tempo todo as posições materialistas de mundo, o pragmatismo e principalmente o marxismo. Em nosso ponto de vista, sendo esta uma concepção totalmente desvinculada da concretude da realidade histórica e social, em nada ela contribui para a formação e para o desenvolvimento do espírito crítico dos acadêmicos que estudam filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS.

Por outro lado, GUIRALDELLI Jr expressa uma concepção paragrâmica de filosofia, de homem, de mundo e de sociedade. Tomando como referência o neopragmatismo contemporâneo de Donald Davidson e Richard Rorty, ele transita do moderno ao pós-moderno. Neste sentido, ele aponta caminhos neopragmáticos para a filosofia da educação. Parece que, desencantado e perdido com a falência do socialismo real, fundado numa concepção marxista dogmática, aderiu à concepção neopragmática de influência americana que se aproxima da realidade pós-moderna, mais em moda em alguns países do primeiro mundo. Dá a impressão de que percebendo o domínio da ideologia capitalista neoliberal e globalizante, ficou envergonhado, resignou-se ou foi seduzido pelo dominador. Assim fica mais fácil conseguir certos apoios e conquistar certos espaços no mercado editorial, pois, de modo utilitário, não questiona a fundo a política do próprio mercado capitalista, não questiona a sua verdade, mas dela se esconde ou se abstém. Abraça uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação que, se não se põe numa perspectiva idealista, também foge da discussão da luta de classes presentes na sociedade. Adota, na prática, o pensamento único, pois não

questiona os reais fundamentos da realidade capitalista vigente, nem aponta radicalmente para a sua solução.

Em outra perspectiva, SAVIANI (1986), utilizando como referenciais teóricos obras de Marx, Engels, Lênin e, principalmente, Gramsci, desenvolveu uma concepção dialética de filosofia, de filosofia da educação e de história da educação que, partindo da materialidade histórica da realidade busca ir do senso comum a uma concepção crítica, radical e de totalidade da realidade educacional brasileira, elevando assim o nível cultural, de compreensão e de intervenção no mundo. Como no dizer de Gramsci, busca um “novo conformismo”. Portanto, ele adota uma concepção historicista de filosofia, de mundo, de homem, de sociedade e de educação que seja, nas palavras de Gramsci, uma atitude pedagógica de conhecer a “a filosofia de uma época histórica”. Saviani defende o ponto de vista de que a filosofia da educação deve, principalmente, desenvolver uma atitude filosófica crítica e transformadora do mundo.

Apesar de todos os professores terem afirmado que buscavam o pensamento crítico sobre os problemas educacionais, alguns, voltando-se mais para os problemas intrínsecos à realidade educacional, não os contextualizaram ou não lembraram de dizê-lo ao darem os seus depoimentos. Parte deles fundamentou as suas concepções em referenciais teóricos que se baseavam no neotomismo, no neopragmatismo e até mesmo numa visão marxista. Outra parte se aproximava de uma concepção que entende a filosofia como vida, reflexão crítica, contextualizada, superação da consciência ingênua, busca da libertação e da transformação social. Esses últimos adotaram uma posição claramente historicista na direção do referencial teórico marxista de Gramsci.

Vimos também que essas posições se refletem nos depoimentos dos alunos, e o que mais os marcou foram as concepções de filosofia idealistas e marxistas, sendo esta última a que ficou mais clara para os alunos. Foi nitidamente apontado por eles o entendimento da reflexão como crítica da realidade. Seus depoimentos indicam inclusive que, não apenas do ponto de vista do conteúdo, mas da atitude filosófica, eles assimilaram a compreensão de que é necessário “sair do senso comum e ir para uma idéia mais científica” (A12) e outro ainda afirmou: “minha filosofia da educação está em minha forma de trabalhar, nos meus métodos de trabalhar, nos meus objetivos educacionais” (A10). Desvendar essa filosofia encarnada na conduta, na forma de

trabalho e, por que não?, nos objetivos pedagógicos, na imanência da vida e elevá-la criticamente é também fazer uma filosofia da práxis, uma compreensão de Gramsci.

Isso revela que, como vimos nos planos de ensino, uma parcela dos professores segue uma perspectiva gramsciana, seja por influência direta de Gramsci, seja pela influência de Saviani.

Sem dúvida, esse foi o referencial teórico-metodológico que predominou entre os professores que lecionaram Filosofia da Educação nos cursos de pedagogia da UFMS. É nessa direção, conhecendo profundamente ou não o pensamento marxista e historicista de Antonio Gramsci que a maioria dos professores organizou os seus cursos. Assim, podemos dizer que eles e os alunos reconheceram a necessidade de adotarem uma postura filosófica transformadora ou revolucionária.

Em nossa concepção, e como já afirmamos anteriormente, realmente não basta um pensar, um refletir, mas é preciso pensar, refletir de um modo que venha ao encontro da filosofia encarnada na vida, na ação concreta, real, dos homens no mundo, e passar da incoerência à coerência, da ingenuidade presente no senso comum a um entendimento crítico da concepção de mundo, que efetivamente orienta a nossa vida. Só assim podemos reorientar as ações concretas de nossas vidas e buscar, concretamente, na práxis histórica em que estamos inseridos, a nossa libertação, um processo de reencontro e de recriação dialética do mundo e do homem no concreto, e a partir do concreto da práxis histórica.

Além dos objetivos de despertarem nos alunos a criticidade para compreender melhor o mundo e nortear as suas ações educacionais e sociais a partir dessa visão mais crítica, eles demonstraram, também, a sua forma de filosofar a concepção de filosofia. Essa concepção revelada pelos professores e pelos acadêmicos se fundamenta bem na perspectiva de Gramsci ou na interpretação de Saviani do processo de filosofar. Foi assim que a maioria dos professores fez, e esforçando-se para despertar uma atitude filosófica crítica nos universitários. Assim, eles contribuíram para elevar o nível cultural dos estudantes e orientar ou reorientar as suas ações na educação e na sociedade, visando a sua transformação.

Apesar de alguns professores se orientarem pelo pensamento de Foucault, pelo neopragmatismo, e pelo neotomismo, podemos afirmar que a maioria _ uns diretamente e outros de modo indireto _ expressou que orienta a sua prática pedagógica a partir de

uma filosofia que se preocupa com o mundo atual e, sendo reflexão crítica, busca conhecer e transformar a realidade e construir um mundo melhor, mais livre. Com uma clara influência do marxismo, adotam uma perspectiva socialista de luta pela liberdade social, econômica, cultural, concreta dos homens em contraposição ao conformismo atual, isto é, ao modo de produção capitalista.

Nos depoimentos dos alunos, também ficou evidente que uma grande parcela dos estudantes de pedagogia ficou confusa, meio perdida e não conseguiu escolher nem delinear claramente a sua concepção de filosofia, nem um referencial teórico, uma determinada concepção crítica de mundo que pudesse nortear-lhes as práticas de ensino e a vida na sociedade, nem os caminhos para se buscar o pensamento crítico. Apesar de os estudantes perceberem a necessidade e a importância de adotarem uma atitude reflexiva, crítica, questionadora diante do senso comum presente no mundo e na educação, para guiarem a vida prática, e apesar dos esforços dos seus professores, faltou conteúdo. Isso pode ter sido resultado de um conjunto de fatores que não ficaram muito claros. Dentre os que colhemos nas falas dos professores e dos alunos estão a imaturidade e despreparo dos acadêmicos que pertencem aos primeiros anos do curso, e a postura e o modo como os professores trabalham as concepções de mundo.

As primeiras impressões nos dizem que, apesar de ser relevante, isso não é resultado direto da quantidade de horas-aulas de filosofia da educação que eles têm. Revelam que é fruto, muito mais, da imaturidade dos acadêmicos e do modo como as concepções de mundo foram trabalhadas pelos professores; provavelmente, muitos dos referenciais teóricos existentes não tenham ficado claros durante o estudo. Mostram, também, que os procedimentos de ensino adotados podem ter influenciado a ausência de clareza. Desses alunos, alguns afirmaram que o trabalho em sala de aula na forma de seminários só serviu para ele aprender o assunto pesquisado e apresentado por ele ou pelo grupo dele. Lembraram-se apenas de alguns dos outros assuntos, mas não dos seus conteúdos. Isso, sem dúvida, influenciou negativamente e mostra que quando não foram bem conduzidos não resultaram em aprendizagem. Alguns alunos, reconhecendo a importância da filosofia da educação, mas também o seu limitado conhecimento filosófico, afirmam que vão buscar, estudar mais e até sugere a inclusão da disciplina, não apenas nas séries iniciais, mas também no último ano do curso de pedagogia quando todos se encontram mais maduros e percebem mais a sua necessidade.

No entanto, o fato de os docentes terem despertado nos seus alunos uma preocupação com a criticidade, com uma atitude filosófica crítica frente o mundo, e com o conhecimento historicamente produzido já não é pouco.

Ao discutirmos a postura teórico-metodológica que os professores adotaram para conhecerem o mundo e como deixaram transparecer isso, buscamos elementos que nos fizeram entrar no debate do ecletismo, do escolasticismo e do historicismo. Diante dessas questões, as falas dos professores e dos alunos revelaram uma certa confusão ou mal entendido que nos levaram a esclarecer este assunto. A maioria dos alunos entendeu o ecletismo como uma postura de neutralidade diante da realidade e dos conhecimentos historicamente produzidos; uma não-emissão de juízos e um abarcar da totalidade sem tomar um posicionamento, etc. Então, diante disso resolvemos questionar e ver até onde isso orientava a prática do professor. A partir do senso comum exposto nas afirmações de professores e alunos, buscamos clarear a noção de ecletismo e sua relação com o historicismo. Será que os professores encontravam-se realmente perdidos, sem posicionamento e sem rumo? Isso seria contraditório com o que vimos até aqui.

Como disse um professor, “não se poderia cair numa questão livresca, do conhecimento pelo conhecimento, no enciclopedismo” (P8). Assim, o ecletismo entendido como justaposição de idéias e tendências filosóficas e educacionais elaboradas pelos filósofos sem questioná-las, sem historicizá-las, é danoso para o conhecimento e para o ensino de filosofia. Esse ecletismo não contribui, significativamente, para uma concepção e uma prática transformadora da vida dos homens em sua realidade social concreta. Na prática, essa postura eclética, muitas vezes conciliadora, acaba por camuflar o conflito real entre posturas filosóficas contrárias como idealismo e materialismo; ajuda a manter a alienação; esconde os conflitos e as contradições entre capital e trabalho; e dificulta o movimento e a luta de libertação das classes trabalhadoras pela criação e estabelecimento de uma nova sociedade.

Assim, retomando o que vimos anteriormente, não podemos esquecer que, como muito bem nos lembra Gramsci, a educação, em sua historicidade concreta, tem uma função fundamentalmente política e busca a construção de um “novo conformismo” de uma nova hegemonia social. Nesse sentido de uma “filosofia criadora” (GRAMSCI, 1978, p.33), não há espaço para a neutralidade. Assim, devemos

“colocar na base da filosofia a vontade (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas históricas” (GRAMSCI, 1978, p.33).

Mas alguns professores e alunos entenderam que o ecletismo é positivo e não se fundamenta na neutralidade, mas pode ser crítico; que quando falam, falam de um determinado lugar, tomam partido e têm um referencial teórico-metodológico que os orienta mas não os limita aos horizontes da escola de pensamento. Não é dogmático, mas está aberto ao mundo concreto para conhecê-lo, apontar caminhos e nele intervir. De fato, eles buscam romper com o que o professor NOSELLA chama de “escolasticismo”, com o mundo das “fórmulas teóricas” (NOSELLA 2002, p.73) das escolas. Assim, se aproximam ou adotam uma postura historicista em seu processo ensino-aprendizagem. Em nosso entender, essa segunda concepção de ecletismo não constitui propriamente um ecletismo, mas sim um historicismo.

Como vimos anteriormente, ter uma concepção de mundo, “adotar” uma determinada perspectiva, uma corrente filosófica, desde que não se caia no escolasticismo, é saudável, coerente com o projeto político pedagógico libertador adotado pelos pensadores que acabamos de citar. No processo de busca da verdade, seja através da ciência, seja da filosofia, Gramsci já nos alertava para não cairmos na dogmatização da escola. O escolasticismo pode nos levar a uma posição ideológica, doutrinária que não contribui para o conhecimento do mundo.

Nesse sentido, vimos que, de fato, entre os professores estão presentes o ecletismo, num sentido negativo, e também o referencial teórico metodológico historicista de Gramsci, que tem orientado o trabalho e o estudo da maioria dos professores. Um historicismo que vai se construindo no fazer pedagógico do professor de Filosofia da Educação, um constante ensinar e aprender não só dos alunos, mas também dos professores.

Adotando essa postura historicista, o professor tem a possibilidade de reconhecer que a escola não está à margem da vida social e política; que na sua atividade de educar, deve tomar o seu referencial teórico-metodológico; que entendendo a escola como parte da totalidade social concreta, deve escolher um fio condutor para dialogar e debater criticamente com seus interlocutores, situar as correntes e tendências pedagógicas historicamente, reconhecer as suas contribuições, os

seus limites, a sua base econômica e social, o seu vínculo com os grupos, classes sociais e frações de classes concretas; de desvelar a ética e a política que está enraizada na sociedade concreta, na relação pedagógica escolar e extra-escolar, clareando e participando da luta por uma nova hegemonia.

Mostrar o que isso significa faz parte do processo de luta pela emancipação humana; uma luta que se dá sob as novas condições da práxis histórica concreta. Uma práxis que busca o encontro ou reencontro do homem alienado, dilacerado, com a sua humanidade, isto é, com o homem completo, onilateral. Um homem que trabalha, pensa e faz política na práxis dialética que se faz na concreticidade da vida humana.

O professor não precisa dizer em alto e bom som “eu sou isto ou eu sou aquilo, filiado a essa escola ou a outra, a esse referencial ou a outro”, mas, até para ser coerente consigo mesmo, deve deixar claro é na sua práxis, no seu fazer pedagógico concreto em sala de aula e mesmo fora dela. As atitudes e as nossas ações dizem e revelam quem somos de fato, mais do que o que falamos ou o que pensamos ser.

Organizando os seus cursos por temas ou recorrendo à seqüência cronológica da história da filosofia e da educação, as falas dos alunos e dos professores revelam que estes, ao organizarem os seus cursos, se fundamentaram ou recorreram à história da filosofia e da educação. Essa postura traz um ganho pedagógico considerável. Nós a consideramos uma postura filosófica e pedagógica bem mais avançada do que outras que não tomam como base, em seu fazer pedagógico concreto da sala de aula, a história da filosofia e da educação como parte da história social dos homens.

Assim, eles confirmaram o referencial teórico-metodológico historicista adotado e praticado pelos professores no ato de ensinar a Filosofia da Educação. E, como vimos anteriormente, um referencial que se apóia principalmente nas concepções marxistas de Antonio Gramsci.

Mas, numa universidade situada num estado de base econômica agropecuária, latifundiário, semi-industrializado, de grande contingente indígena e sem uma classe operária forte, como é o Mato Grosso do Sul, o que levou os professores ao marxismo, e principalmente ao marxismo de Antônio Gramsci? O que explicaria essa aproximação ao marxismo e a sua tomada como um referencial teórico-metodológico adequado para explicar a realidade e orientar a ação dos docentes? E, ainda mais, nesse momento em que o socialismo ruiu no leste europeu, que o capitalismo se fortaleceu e a ideologia

neoliberal se tornou hegemônica nessa fase de globalização, justificar-se-ia essa tomada de posição?

Observando os dados de que dispomos, vimos que existe um conjunto de fatores que, em seu conjunto, influenciaram essa escolha dos professores. E, olhando a partir de Mato Grosso do Sul, terreno onde está enraizada a UFMS, percebemos que esse estado teve, em sua história, a presença e atuação marcante dos comunistas e de sua organização partidária, o PCB (Partido Comunista Brasileiro), não só na capital, mas também nas suas pequenas cidades do interior. Mesmo após a sua dissolução e a fundação do PPS (Partido Popular Socialista), os comunistas e ex-comunistas continuaram presentes e atuantes no estado, seja no PPS, seja em outras legendas como o PSB (Partido Socialista Brasileiro) e o PT (Partido dos Trabalhadores). Portanto, Mato Grosso do Sul tem uma tradição de luta política de esquerda, a ponto de levar o PT ao governo do Estado, simbolizando o sentimento e as necessidades da população trabalhadora.

O PCB, na história do comunismo mundial, rompeu com o marxismo-leninismo oficial que vigorava na URSS e, buscando novas bases de apoio, aproximou-se do marxismo de Antonio Gramsci. Compreendendo-o como uma teoria revolucionária mais adequada para explicar a realidade histórico-social do Brasil e apontou, em suas teorias, categorias para compreender a realidade social e redirecionar a luta política em nosso país. Os comunistas o adotaram como um referencial para a sua luta político-pedagógica. Inclusive chegaram a traduzir para a língua portuguesa alguns de seus textos. Portanto, podemos inferir que o PCB e a tradição de uma luta política de esquerda, presentes entre uma boa parte dos trabalhadores, foram um dos fatores que influenciaram a existência, entre a maioria dos professores, de um referencial teórico-metodológico marxista gramsciano.

Outro motivo é o fato de muitos professores, em seu processo de formação acadêmica, em nível de graduação e de pós-graduação, terem estudado em universidades como a PUC, UNICAMP e UFSCar, onde tiveram professores que adotaram em seus cursos a concepção marxista de mundo de Antonio Gramsci. Essa influência ficou marcante quando a vimos nas idéias dos professores e na bibliografia que orientaram o trabalho dos professores de filosofia da educação dos cursos de pedagogia da UFMS.

Também o fato de ter existido um convênio entre a Faculdade de Educação da UNICAMP e a UFMS para a implantação do curso do mestrado em educação no câmpus de Campo Grande. Ficaram entre os professores do mestrado as idéias pedagógicas, filosóficas e políticas de Saviani e de Gramsci. Esse referencial é usado por vários professores que trabalham em uma das linhas do programa de mestrado e doutorado em Educação na UFMS.

Desse modo, podemos inferir que foi o conjunto desses fatores que influenciou e, portanto, levou os professores a adotarem o referencial teórico-metodológico marxista de Gramsci para conduzir a sua atividade política e pedagógica de ensinar filosofia da educação nos cursos de pedagogia da UFMS.

Assim, foi percorrendo os vários caminhos desse ensino e relacionando-o com a realidade concreta em que está situada a UFMS que conseguimos elucidar os seus referenciais teóricos que estavam pressupostos no modo de ensinar filosofia da educação, e, também, clarear a concepção que mais o influenciou, isto é, o historicismo de Gramsci e a sua concepção de mundo, de homem e de educação.

Entendendo, como Gramsci, que a luta de classes não se dá apenas no âmbito econômico, mas também no cultural e dele se realimenta, os professores atuaram no complexo terreno da luta político-ideológica, buscaram desenvolver o espírito crítico, questionador, para desvelar a política dominante e buscar a formação de um novo consenso, uma nova concepção de mundo ligada ao processo de construção de uma nova sociedade, isto é, daquela formação social que busca organizar-se numa perspectiva da justiça social, de um Estado socialista. Assim, pratica-se o ensino como um ato de libertação, despertando nos seus alunos a capacidade crítica que lhes permite conhecer o mundo e decidirem sobre os seus destinos.

Agindo no terreno concreto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lecionando para trabalhadores e futuros educadores, esses professores fizeram escolhas de um referencial teórico que, na sua prática, se converteram em escolhas políticas, metodológicas e de conteúdos historicamente acumulados. Compreendendo como parte de uma força hegemônica, eles socializaram esses conteúdos com os seus alunos e, enquanto desenvolviam e criavam novos intelectuais, elevaram o seu nível cultural e político e lutaram por uma nova hegemonia na sociedade brasileira. Foi nessa especificidade do trabalho em sala de aula, na não neutralidade dos professores, no

desenvolvimento do senso crítico que eles possibilitaram aos alunos, desvelar e desarticular os interesses das classes dominantes. Desse modo, os professores lutaram pela libertação social dos trabalhadores e pela construção de uma nova sociedade socialista.

Consideramos que o fato de os professores adotarem Gramsci como referencial-metodológico e tentarem viabilizar o ensino nessa perspectiva, mesmo com seus limites e equívocos, vem ao encontro da realidade histórica concreta em que está situada a UFMS, a sua clientela e em muito tem contribuído na formação dos futuros pedagogos. Pensamos que os limites e equívocos fizeram parte do aprendizado prático dos professores e podem superá-los para melhorar as suas práticas. Dentre eles podemos apontar os seguintes limites:

O primeiro deles foi o uso incorreto de seminários que não colaboraram para o aprendizado adequado dos conteúdos propostos. Portanto, faz-se necessário reavaliar o uso deste importante procedimento de ensino e verificar como aplicá-lo melhor.

Em segundo lugar, aparece o pouco uso da leitura direta dos clássicos da história da filosofia e o privilégio do uso freqüente de manuais introdutórios à filosofia e à filosofia da educação. É importante e necessário colocar os alunos em contato direto com as obras desses pensadores. Pode-se até usar os manuais didáticos introdutórios à filosofia e à filosofia e história da educação, mas não se pode negligenciar a leitura dos clássicos.

O terceiro aspecto falho foi o pouco estudo da filosofia da educação brasileira: os professores estudaram apenas Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira e Paulo Freire, e a maioria se limitou às obras de Freire. Para se compreender a realidade educacional brasileira, é importante e necessário ir a fundo no estudo do pensamento filosófico educacional brasileiro. De modo geral, estudaram as tendências e correntes filosóficas da educação brasileira usando apenas um texto de Saviani ou outro de Libâneo.

O quarto aspecto que apontamos como equivocados foi a postura eclética de parte minoritária dos professores, entendida aqui como uma mera justaposição, uma miscelânea de idéias, ou a tentativa de fundir concepções, métodos e autores de referenciais diferentes e até mesmo contraditórios, tais como o idealismo e o marxismo. Essa atitude, já avaliada e esclarecida por nós anteriormente, é negativa e não contribui

para o desenvolvimento da capacidade crítica dos acadêmicos, mas apenas os confundem.

O quinto limite foi a ausência de um fio condutor que desse unidade ao curso. Foram raros os programas estruturados a partir de um fio condutor. Na maioria das vezes os docentes, sem um fio condutor que alinhavasse as idéias, apenas foram seguindo a história da filosofia ou, então, apenas escolheram alguns temas que eles entenderam importantes para serem tratados com os acadêmicos. Se, como vimos, muitos desses professores buscaram desenvolver o espírito crítico e a libertação dos homens em sua concreticidade histórica, então apontamos um fio condutor coerente com essa finalidade, isto é, busca do homem completo, onilateral, tal como surgiu na Paidéia grega homérica, e ver como isso foi trabalhado na história da filosofia até os dias atuais. No início do primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho, nós apontamos este fio condutor. Para o professor é possível encontrar vários fios condutores e cabe a eles escolherem e estruturarem seus cursos coerentes com o que for escolhido. E a partir do fio condutor, fazer uma escolha dos conhecimentos mais importantes e mais necessários, mais significativos, para que os acadêmicos possam apropriar-se deles criticamente, incorporá-los, utilizá-los e orientá-los em suas condutas, em seus futuros trabalhos como educadores, em suas vidas. O que não pode é ministrar um curso fragmentado, baseado em várias idéias escolhidas a esmo, desconectadas, que não têm um vínculo coerente entre si. Em um bom curso de filosofia da educação não pode existir a falta de unidade nos conteúdos trabalhados.

Nesta segunda parte do trabalho, procuramos assumir uma perspectiva crítica e esforçamo-nos por ir além da mera sistematização de doutrinas e da descrição do senso comum. Partimos do imediato, das aparências, e procuramos avançar além delas, superá-las e “desvendar o movimento real interno” (KOSIK, 1976, p.16) da realidade estudada, isto é, a sua totalidade concreta, apontar seus avanços e seus limites para que os professores de Filosofia da Educação da UFMS possam superá-los e melhorar a sua práxis pedagógica. Apesar de considerarmos interessante e importante, neste trabalho não tivemos como o objetivo apontar ou elaborar uma proposta de ensino de Filosofia da Educação. Não se trata de dar receitas de como ensinar filosofia. Um trabalho nesta direção daria assunto para mais uma tese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed., Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BERGO, Antonio Carlos. **O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1979.

BERTELLI, Antonio Roberto. Uma introdução polêmica. In: MARX, Karl. **As lutas de classes na França (1848-1850)**. São Paulo: Global, 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. Carmem c. Varriale et al.; coord. Trad. João Ferreira e Luis Gerreiro Pinto Caçais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12ª. Ed., 2004. Vol.1.

BUCI-GLUCKMANN, C. **Gramsci e o estado**. Trad. Angelina Peralba. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMBI, FRANCO. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPALBO, Creusa. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho (Coord.). **As idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978.

CARTOLANO, Maria T. Penteado. **Filosofia no ensino de 2º. grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

COMTE, Auguste. “**Catecismo positivista**”. Trad. Miguel Lemos, págs.101-302. In: COMTE, Auguste & DURKHEIM, Emile. Comte-Durkeim. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. Trad. Renato Barbosa Rodrigues Pereira e Ivan Lins, Porto Alegre: Globo/EDUSP, 1973.

COMTE, Auguste. **Opúsculos de filosofia social**. Trad. Ivan Lins e João Francisco de Souza. Porto Alegre: Globo/EDUSP, 1972.

CORBISER, Roland. **Enciclopédia filosófica**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

CORBISIER, Roland. **Introdução à filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Tomo II, parte 5.

COSTA, J. Cruz. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. 2.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

COSTA, J. Cruz. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1959, p.72.

COSTA, J. Cruz. **Pequena história da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CRIPPA, Adolpho. O conceito de filosofia na época pombalina. In: PAIM, Antonio (org.). **Pombal e a cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Brasil-Portugal; Tempo Brasileiro, 1982.

CROCE, Benedetto. **A história, pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

CROCE, Benedetto. **Materialismo histórico e economia marxista**. São Paulo: Instituto Progresso, 1948.

CUNHA, L. Antonio. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DUCHESNEAU, François. John Locke. In: CHÂTELET, François. **História da Filosofia: Idéias, Doutrinas**. Vol. 4, Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1974.

ENGELS, Friedrich. Introdução. In: MARX, Karl. **As lutas de classes na França (1848-1850)**. São Paulo: Global, 1986.

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Engels para a terceira edição alemã. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelman**. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRANCA, Leonel S.J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 10ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1961.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir, **História das idéias pedagógicas**. 8ª. ed., São Paulo: Ática, 2001.

GAMBOA, Sívio Ancízar Sanches. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado, In: LOMBARD, José Claudinei (org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC, 1999, p. 77-93.

GRAMSCI, Antonio **Caderno 11 (XVIII) 1932 – 1933: introdução ao estudo de filosofia**. Edição e Trad. Paolo Nosella. São Carlos – SP –UFSCAR/Departamento de Educação, 1989, 113p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. 2ª.ed., Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Trad., de Luiz Mário Gazzaneo.3ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1, Edição e Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. de Nelson Coutinho, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. vol. 2.

HEGEL, G.W.F. **Propedêutica filosófica**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed., São Paulo: Companhia das Letras,1995.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. de Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Mônica Stabel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. 4ª. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLUT, Duarte. O momento pedagógico pombalino: referências bibliográficas. In: PAIM, Antonio (org.). **Pombal e a cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Brasil-Portugal; Tempo Brasileiro, 1982.

KONDER, Leandro. História e política em Marx. In: FOGEL, Gilvan; KONDER, Leandro; KATX, Chaim Manuel. **As concepções revolucionárias do homem**. Rio de Janeiro: UNIVERSITA, UFRJ/IFCS, 1990.

KOSIK, Karel. A dialética da moral e a moral da dialética. In: VOLPE, Galvano Della, et all. **Moral e sociedade**. Trad. Nice Rissone. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia e TORÍBIO, Alderico. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Serafim. **História da companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro:, Civilização Brasileira, 1938 (tomos I e II), Instituto nacional do livro, 1943 (tomos III e IV), 1945 (tomos V e VI), 1949 (tomos VII, VIII e IX).

LEITE, Serafim. **Suma histórica da companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: 1965: resumo da “História”.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s/d.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 11ª. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: Epv, 1986.

LUPORINI, Cesare. As raízes da vida moral. In: VOLPE, Galvano Della, et all. **Moral e sociedade**. Trad. Nice Rissone. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 4ª. Ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. de Gaetano Le Mônaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. Para a crítica da economia. In: MARX E ENGELS. **Obras escolhidas**. Trad. de Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante / Moscovo: Edições Progresso, 1982. Tomo I.

MONROE, Paul, **História da educação**; nova introdução e notas de Idel Becker. 14ª.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MORAES FILHO, Evaristo de. “Notas e Comentários sobre o livro História do Positivismo no Brasil de Ivam Lins”. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, XV (57), jan.-março/1965, págs.59,69.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª. ed. revista e atualizada. São Paulo:Cortez, 2004.

NOSELLA, P. **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2ª. ed. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

NUNES, César. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 2.ed., São Paulo: Universidade de São Paulo/Grijalbo, 1974.

PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo/Grijalbo, 1967.

PAIM, Antonio. Introdução à Filosofia Contemporânea no Brasil: a mentalidade positivista”. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, XVI (64): 549-576, out. – dez./1966.

PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Convívio, 1986.

PÉPIN, Jean. Santo Agostinho e a Patrística ocidental. In: CHÂTELET, François. **História da Filosofia: Idéias, Doutrinas**. Vol. 2, Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1974.

PÉPIN, Jean. Santo Tomás e a Filosofia do Século XIII. In: CHÂTELET, François. **História da Filosofia: Idéias, Doutrinas**. Vol. 2, Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1974. (a) Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1974a, págs. 37-60.

PRADO JR, Caio.**Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1952. 2 vols.

- PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 36ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.
- REALE, Miguel. Perspectivas da Filosofia no Brasil. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, XXIII (91): 3 – 16, jul. – set./1973.
- ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Alienação e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de história da educação**. 12^a. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989.
- SCHIMITZ, Egídio. **Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto (org.); apresentação de Leandro Konder. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à revolução brasileira**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 16ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. **O positivismo no Brasil**. 2.ed., Petrópolis, Vozes, 1957.
- TOBIAS, J. A. **Iniciação à filosofia**. 7.ed., Presidente Prudente: Editora da UNOESTE, 1986.
- VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Trad. de Haiganuch Sarian. 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANA, L.W. À propósito de uma apresentação. In. GRUPPI, L. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2^a. ed., Rio de Janeiro:Graal, 1978.

VITA, L. Washington. **Alberto Sales – Ideólogo da República**. São Paulo:Cia. Editora Nacional / USP, 1965.

VITA, L. Washington. **Antologia do pensamento social e político no Brasil**. São Paulo: Pan-Am e Grijalbo, 1968.

VITA, L. Washington. **Panorama da filosofia no Brasil**. Porto Alegre: Globo,1969

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

VOLUME II

**SÃO CARLOS - SP
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS DA SILVA

**O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DO SUL**

APÊNDICES E ANEXOS

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração: Fundamentos da Educação, sob a orientação do Professor Dr. Paolo Nosella.

**SÃO CARLOS - SP
2007**

SUMÁRIO

APÊNDICE I: Cartas de encaminhamentos e roteiros das entrevistas.....	3
APÊNDICE II: Entrevistas com os professores.....	8
APÊNDICE III: Entrevistas com os alunos.....	61
APÊNDICE IV: Bibliografia que aparece nos planos de ensino de filosofia da educação.....	115
ANEXOS : Planos de ensino de filosofia da educação.....	122

APÊNDICE I

CARTAS DE ENCAMINHAMENTOS E ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Aos professores.

São Carlos, ____ de _____ de 2004.

Prezado(a) Senhor(a) _____

Na qualidade de doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), na área de Fundamentos da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella e como Prof. de Filosofia da Educação do Departamento de Educação da UFMS/Campus de Três Lagoas, estou desenvolvendo um trabalho, para fins de tese de doutorado que prevê uma análise histórico-filosófica do ensino de Filosofia da Educação nos cursos regulares de pedagogia da UFMS.

Este trabalho inclui a apreciação dos programas propostos para esta disciplina, a análise de um questionário respondido pelos professores e, também, a análise de uma entrevista realizada com professores e alunos que estudaram a referida disciplina no período de 1999 a 2003.

Neste sentido, solicito a sua prestimosa colaboração em responder e devolver o questionário em anexo, assim como analisar o roteiro para uma entrevista e agendá-la.

Antecipadamente agradeço.

Prof. José Carlos da Silva
UFMS/DED/CPTL
Responsável pela pesquisa

Endereço para Correspondência:

José Carlos da Silva
Rua Alameda dos Crisântemos, 60, Apto. 33B, Ed. Paineiras
Bairro: Cidade Jardim, São Carlos – SP. Cep.13566-550.
E-mail: jcsilv@yahoo.com.br, jcsilva@ceul.ufms.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?
2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?
3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professor de filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?
4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto?
5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?
6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Aos Alunos.

São Carlos, ____ de _____ de 2004.

Prezado(a) Senhor(a) _____

Na qualidade de doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), na área de Fundamentos da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella e como Prof. de Filosofia da Educação do Departamento de Educação da UFMS/Campus de Três Lagoas, estou desenvolvendo um trabalho, para fins de tese de doutorado que prevê uma análise histórico-filosófica do ensino de Filosofia da Educação nos cursos regulares de pedagogia da UFMS.

Este trabalho inclui a apreciação dos programas propostos para esta disciplina, a análise de um questionário respondido pelos professores e, também, a análise de uma entrevista realizada com professores e alunos que lecionaram ou estudaram a referida disciplina no período de 1999 a 2003.

Neste sentido, solicito a sua prestimosa colaboração em analisar o roteiro para uma entrevista e agendá-la.

Antecipadamente agradeço.

Prof. José Carlos da Silva
UFMS/DED/CPTL
Responsável pela pesquisa

Endereço para Correspondência:

José Carlos da Silva
Rua Alameda dos Crisântemos, 60, Apto. 33B, Ed. Paineiras
Bairro: Cidade Jardim, São Carlos – SP. Cep.13566-550.
E-mail: jcsilv@yahoo.com.br, jcsilva@ceul.ufms.br

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

7. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?
8. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?
9. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?
10. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?
11. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?
12. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

APÊNDICE II

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Entrevista: Professor 1

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

É um questionamento interessante, da base epistemológica da filosofia mesma. O que é filosofia da educação. A verdade, eu vou dizer da minha experiência pessoal como professor de filosofia e colocar o seguinte: o que eu pretendo com essa disciplina é provocar a razão para que ela busque as respostas para as coisas. Nós, nossos alunos, enfim, os dados da nossa cultura, início de século, final do século XX e início do XXI estamos muito ligados aos elementos da materialidade capitalista e isso faz com que a razão, até dentro de uma perspectiva mais existencialista, ela tenha um refluxo, ou seja, as explicações ditas racionais não são tão elaboradas e, se busca mais, os jargões colocados pela cultura nas respostas aos diferentes encaminhamentos da vida. Então, ministrar filosofia da educação, na minha maneira de ver, é colocar à disposição dos alunos, dos acadêmicos, os elementos de reflexão de um determinado contexto social, com dados na razão, portanto elementos de filosofia. Colocar essas discussões, esses valores, à disposição dos alunos para que eles possam construir a partir deste conhecimento anterior, da própria vida social, da própria convivência humana, para que eles possam construir, também, as suas propostas de educação, as suas propostas de encaminhamento para a cidadania. Enfim, de libertação, porque para mim a razão faz sentido quando ela liberta. Para mim, toda vez que a razão escraviza, ela perde o seu sentido de ser, seu sentido histórico que vem desde os gregos, possibilidade de libertação (os iluministas vão reassumir isso). Mas, em especial essa busca da libertação a partir da razão. A gente sabe que nem sempre o encaminhamento que é dado, mesmo por algumas correntes filosóficas, leva a isso. Por exemplo, o próprio positivismo que cai no seu cientificismo, no tecnicismo, mas mesmo assim isso não desconfigura, isso não invalida a busca das explicações racionais para que se possa ter, dentro do processo civilizatório o melhor possível no existir humano.

Eu penso assim: se agente pelo menos como professor de filosofia conseguir despertar os acadêmicos para o valor do questionamento, o valor da crítica enquanto possibilidade de se construir o diferente, eu penso que se agente conseguir pelo menos isso, já está excelente dentro de um curso de pedagogia, porque é por aí que depois o acadêmico vai buscar outros elementos de construção do seu conhecimento e de repasse desse conhecimento para o seu aluno, ou de interação desse conhecimento com os seus alunos. Eu penso que é por aí.

Eu busco colocar a filosofia enquanto preocupação com o cotidiano, mas não ficando ao nível das respostas do próprio cotidiano, ou seja, do conformismo. A filosofia, para mim, vem como uma forma de buscar o esclarecimento a respeito das coisas do próprio existir, que é o cotidiano da gente. E, ao buscar o esclarecimento da forma de existir atual, nós estamos também projetando. Então, ela é de uma certa forma uma revolução porque ela mexe com os preconceitos, aqueles que já vêm estabelecidos a partir de vivências anteriores, da própria história de cada sujeito, porque no fundo a nossa sociedade, baseada no modo de produção capitalista, se fundamenta no ter, se torna uma sociedade que exclui ao invés de incluir. Se ela exclui, ela tem uma ligação muito profunda com a velha sociedade escravocrata, ou seja, as liberdades que são os elementos fundamentais do existir humano são muito mais relacionadas com o ter, portanto com a mercadoria, com a posse das coisas do que com o ser das pessoas. Eu levo esses elementos de reflexão porque eu penso que, na fase em que nos encontramos, que os europeus dizem de pós-modernidade, mas que nós os latinos, em especial os brasileiros, se não conseguimos chegar à modernidade e já querer trabalhar na perspectiva do pós-moderno, eu penso que é um salto muito grande. E como os velhos teóricos, antigos e clássicos, dizem que a natureza não dá pulos, não dá saltos, é melhor, é mais prudente a gente tentar trabalhar a partir uma visão universal. É verdade que a razão te leva a um conhecimento mais universalizante, mas procurando o sentido do universal no particular ou do particular nesse universal. Então, caminhar no sentido da liberdade, da busca da liberdade, para mim não é só a perspectiva da liberdade de eu poder dizer o que eu quero, de eu votar em quem eu quero, mas de eu viver de forma digna a minha existência.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, você se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Quando eu falo, eu falo de um determinado lugar. Quando eu assumo a minha fala, me assumo de um determinado lugar. Agora, evidentemente como professor de filosofia eu devo deixar em aberto as diferentes possibilidades de outros lugares, porque não existe só o meu lugar, existem também os outros lugares. Mas é evidente que eu tenho segurança falando do meu lugar, falando de uma posição. Eu assumo a minha posição, ela é pública, ela é clara. Eu sou socialista não por uma questão de conveniência, aliás o momento até não é muito propício para isso, mas eu me coloco como socialista na perspectiva do solidarismo, na perspectiva da busca de uma vida diferente, para melhor, na perspectiva da universalização da liberdade, das possibilidades da existência com saúde, com segurança, com educação, com conhecimento. Quer dizer, é nesse sentido do bem, é de distribuir riquezas e não misérias. Então, ao dizer isso, eu digo de uma posição. Agora, evidentemente que eu não deixo de mencionar que existem outras posições e que eu não posso realizar por ninguém e ninguém se realiza por mim. E essa busca coletiva é no fundo uma responsabilidade individual. Se eu penso desse jeito, eu construí esse conhecimento a partir do coletivo, é verdade, mas eu também não posso esquecer de mim enquanto indivíduo. Eu tenho um papel enquanto indivíduo nessa coletividade e tenho que fazer esse papel da melhor maneira possível. É por isso que eu fui buscar os estudos, fui buscar mais conhecimentos para que eu possa trabalhar, para que eu possa servir melhor.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o seu trabalho de professor(a) de filosofia da educação? Você deixou claro para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumentou em sala de aula?

Eu procuro falar de uma posição, deixar bem claro onde é que eu “bebo”, quais as águas com as quais eu “molho a minha garganta” e “refresco” os meus conhecimentos.

Enquanto socialista, é verdade que nós temos diferentes pensadores do socialismo. Talvez a gente pudesse dizer que existem socialismos, como a gente diz que existem marxismos. É evidente que eu não trabalho na perspectiva do fundamentalismo de nenhuma espécie. Então, enquanto pensador socialista, eu busco em todos os socialistas elementos que provoquem crescimento da minha reflexão. E Marx é fundamental, não há como passar, como deixar despercebida, uma presença histórica, um conhecimento elaborado como foi o de Karl Marx para o próprio crescimento das interpretações socialistas no mundo, das filosofias socialistas de vida. Não se pode deixar Marx de lado. Então o marxismo ou marxianismo é fundamental nas nossas reflexões, mas nunca de forma fundamentalista, sempre de forma crítica, porque, na minha maneira de ver, Marx não era nenhum profeta. Ele foi um pensador do seu tempo que tentou no seu tempo dar o melhor de si, no sentido de elaborar a melhor teoria, a mais fundamentada na sua época a respeito da sua própria época. Portanto, como as épocas passam, os conhecimentos vão sendo reelaborados. É necessário que se faça a cada momento, _ pelo menos eu penso assim, trabalho dessa maneira, _ releituras dos textos do próprio Marx. Algumas coisas, até ele já previa nos seus escritos, algumas coisas foram ficando diferenciadas. Evidentemente, o próprio trabalho da técnica e da ciência colocando mais meios que possibilitassem um estudo melhor, possibilitassem um avanço melhor na perspectiva do conhecimento da sociedade humana, das suas interações, das suas relações. Então eu trabalho a partir desta perspectiva. Mas lendo em todas as fontes socialistas e colocando Marx como o centro, sem deixar, sem abrir mão da razão, sem abrir mão da filosofia, portanto da crítica.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Até pegando um gancho na resposta anterior, que eu estava me lembrando aqui, como é que você pode por exemplo abrir mão de um trabalho de reflexão de um Habermas, e colocá-lo como um marxista, como um marxiano puro é complicado, porque ele também

vai beber em outras correntes filosóficas. Eu não penso que isso seja uma coisa que o poeta diria, “samba do crioulo louco”. Eu penso que é por aí, que existem reflexões em outros campos, que você pode se apropriar delas; desde que elas condigam com o que você pensa do mundo e da vida, você pode colocar nelas elementos de reflexão do seu campo, sem prejuízo de nenhum dos campos que se queira aí, mais para frente, reivindicar.

Eu gosto muito de trabalhar com os alunos em sala de aula a partir de alguns temas ou de algumas temáticas. E aí é muito variável de turma para turma. Tem turmas que são mais barulhentas, no sentido de mais preocupadas com o próprio conhecimento, que querem conhecer mais, que têm mais preocupação em aumentar o seu nível de conhecimento. Tem outras turmas que são um pouco mais acomodadas, então depende muito da maturidade de cada turma de filosofia da educação que você encontra. E a partir daí vão surgir algumas temáticas, até temáticas de fundo bem preocupantes, como por exemplo a questão da morte, a questão da existência do humano: Por que existimos? Para que existimos? O que é a morte? O que a morte pode significar para nós? Essas temáticas dependem de cada turma. Tem turma que nem chega a esse tipo de indagação. Então, aí a gente tenta seguir a programação dos conteúdos estabelecidos e encaminhar, trabalhar da melhor maneira com esses conteúdos. Têm outras que já exigem bastante de você, enquanto professor, isso é muito bom.

Eu pego para início de curso alguns autores como a Marilena Chauí, a Maria Lucia de Arruda Aranha, pego alguns temas que elas colocam em seus livros e exponho para a turma. Na verdade, eu não tenho a intenção, a pretensão com o meu curso de formar filósofos, filósofos da educação, mas de dar os elementos de reflexão para que eles possam depois, no curso, ter um posicionamento crítico, ter um posicionamento no sentido analítico mas não positivista a respeito das temáticas que eles vão enfrentar no curso de pedagogia.

5. Na sua opinião, em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Ah! Existe tudo. Não dá pra se pensar o humano sem a história, não dá pra se pensar o humano, hoje, em especial na sociedade em que nós vivemos, sem a educação e

também a educação formal, não só a educação de uma maneira geral. Não dá pra pensar esse tipo de organização da sociedade em que nós vivemos sem política. Aliás, Hana Arendt diz que Deus criou o homem, os homens se criam na relação política, na interação, no processo interativo, portanto na política. É fundamental se trabalhar nessa perspectiva da unidade. O ser humano não é uma sobreposição de coisas: aqui é matemática, aqui é história, aqui é geografia, aqui é a política, aqui é a religião, aqui é isso ou aquilo. Não, ele é tudo. Essa visão de totalidade eu penso que tem ser resgatada. Talvez um dos grandes problemas da educação do nosso tempo seja essa visão parcial do humano. O humano que ora é matemático, que ora é médico, que ora é não sei o que, mas não é, na sua totalidade, o humano. Ele é um matemático, ele é um historiador, ele é o ... Ou talvez, essas formas, essas especialidades tornaram-se um reducionismo para a compreensão da complexidade humana. O humano é muito mais do que o filósofo, muito mais do que o historiador, muito mais do que o matemático, muito mais do que o político. Eu creio que, de certa forma, essas limitações têm prejudicado o trabalho da educação, da própria educação formal. Por exemplo: a formação do matemático, muitas vezes, não é a formação do educador que também trabalha matemática; a formação do pedagogo é do pedagogo, muitas vezes não tem a preocupação de ser o educador que também trabalha pedagogia, também trabalha letras, também pode trabalhar matemática. De repente, a especialidade fica sendo o ponto central de formação de uma pessoa, quando na verdade é um pedaço da deformação de uma pessoa que se preocupa demais com a parte e às vezes se esquecendo dessa totalidade do humano. Talvez isso apareça, mais claramente, na medicina em que o indivíduo se especializa em, sei lá, em braço, ele é médico só de braço. Se você tem uma dor no braço é com ele mesmo. Acontece que a dor do braço ultrapassa o braço, pode ter outros fundamentos. Então essa questão da especialização, que no fundo tem a contribuição do positivismo, talvez seja um passo que nós tenhamos que pelo menos reduzir. Não esquecer dela, é necessário também uma certa especialização, mas não dar tanta ênfase a ela. Eu penso que isso é o trabalho da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade como os alemães gostam de trabalhar isso.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação ministradas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

De turma pra turma você tem diferenciações. Eu gosto de trabalhar as correntes filosóficas contemporâneas, mas nem sempre aquela turma está disposta a trabalhar aquela temática com maior profundidade. As vezes eles vão para outras temáticas e fica aquela outra temática, sendo a preocupação maior deles. Eu gosto muito das correntes contemporâneas porque aí há toda uma possibilidade de você discutir teoria crítica, de você discutir a posição dos franceses quanto a construção do conhecimento, dos alemães quanto à construção do conhecimento, dos americanos e o seu utilitarismo, o seu pragmatismo com relação à construção do conhecimento e da educação. Então é um campo muito propício pra discussões e elaborações, e até pra você levantar elementos. Se bem que é no primeiro ano, a moçada ainda está escorregando na maionese, como se fala por aí, ainda está muito imatura no sentido da formação, não no sentido da sua vivência pessoal, mas no sentido da formação do conhecimento, da estruturação, da elaboração de teorias, do debate de teorias e conteúdos para esses debates. Mas eu gosto muito das correntes contemporâneas da filosofia. Inclusive aí nós temos mais um pouco de liberdade de expor a da gente, de fazer a defesa. E aí alguns autores que eu ... o Saviani, o Saviani tem que entrar, mas, também, como nós temos um peso no Brasil da questão paulofreireana, e Paulo Freire abre possibilidades de um debate, inclusive em uma perspectiva marxiana não muito profunda, mas dá para você trabalhar alguns elementos. Então, Paulo Freire também tem alguma coisa a ver com a família nordestina. A gente estimula a leitura de Paulo Freire, discussões a respeito. Se eu for falar do meu gosto pessoal, eu vou longe porque eu gosto; acontece que eu tenho que ver o problema das turmas, e cada ano você pega turma diferente. Eu tenho um curso na geografia que são 68ha apenas, então a gente faz apenas um sobrevôo sobre o que é a filosofia da educação, mas em 68ha você tem que fazer um sobrevôo assim e trazer para algumas reflexões. Aí, a questão da exposição de conteúdos a partir de temas é mais interessante para trabalhar porque você tem menos tempo; há uma economia de tempo para você trabalhar essas temáticas. Talvez um momento de aferir, ver se isso deu

resultado, fosse o último ano. Eu nunca fiz isso, se a gente tivesse uma possibilidade de no último ano fazer um debate, um questionamento com os acadêmicos e ver o que sobrou do primeiro ano, e o que sobrou foi de fato o que eles aprenderam.

Os alunos estavam dizendo que ao mesmo tempo que estavam tendo filosofia da educação tem uma professora trabalhando história da filosofia da educação. Então algumas coisas estão coincidindo: algumas escolas, alguns períodos, o estudo de história da filosofia da educação. Eu acho que dá para fazer uma relação até para que os meninos, as meninas tenham uma posição histórica, vejam que essas coisas não surgiram do nada, que essas coisas foram elaboradas em determinados períodos da existência humana. Em questões circunstanciais dadas de repente dali, daquele meio, surge uma idéia e essa idéia tem uma repercussão que ultrapassa o seu tempo. Muitas coisas, por exemplo, vêm dos gregos. É interessante a gente dizer : oh, essa questão da democracia, isso vem de lá. Agora como era isso lá? Então vamos ver na história da filosofia, na história da filosofia da educação como era pregada essa democracia; era a mesma coisa que aqui? Mas aqui também tem a problemática que não é a daquele tempo. Problemática de hoje: onde se compra voto; onde se vende voto; se não houver quem venda não existe quem compre; então, para existir o corrupto é necessário existir o corruptor. Neste sentido, muitas vezes parte do povo se tornar o corruptor de corruptos que vão ser seus representantes. Essa relação é um dado concreto da nossa realidade. O que fazer para ultrapassar isso? É o processo de conhecimento, é a aprendizagem escolar? Onde é que a razão pode ajudar nisso? A busca pelo menos das causas desse malefício que a gente pensa ser o processo democrático, onde o representante na verdade não é um representante, ele é um “comprante” da sua representatividade. Então, eu busco mostrar para eles de onde vem, qual é a origem, onde é que começou este tipo de problemática, quem formulou inicialmente, de que forma formulou, como isso chega hoje.

Quando se trabalha, por exemplo, a questão da disciplina em sala de aula, ver quem é o rei do disciplinamento, onde é que isso começa, na verdade, de forma mais pesada, em que etapa na educação brasileira aparece a questão da disciplina, já que o Brasil tem forte presença militar em determinados momentos da sua história. Como é que isso vai se concretizar na república, os positivistas colocando ali seus ideais de ordem e progresso, e

o que significa isso em sala de aula. Quer dizer, o silêncio enquanto demonstração de conhecimento; a bagunça enquanto demonstração de anarquia, de subversão da ordem, de desorganização, de não conhecimento, portanto de ignorância. Esses preconceitos que vão se estabelecendo como conceitos. O que fazer para tirar isso? Como é que a gente pode superar isso? De que forma a gente pode superar e qual a filosofia pode nos dar elementos de compreensão disso.

O fundamental é isto: eu penso que as pessoas têm que saber a origem dos seus até pressupostos conhecimentos. De repente ele se pega dizendo coisa em sala e a gente diz: isso é seu? Não, eu li em algum lugar, alguém me falou. Ah, vamos ver como é que a gente pode encontrar esse tipo de posição. Hoje é muito comum buscar elementos bíblicos. A nossa sociedade, hoje, está trabalhando muito com valores religiosos para justificar as coisas. Eu entendo isso como peso do mercado sobre as religiões. Foi o último setor, o de serviço, penso eu, e dos os signos e serviços foi aonde o capitalismo chegou atualmente. Chegou nos signos, nos significados e nos serviços. E a religião entrou aí. A educação que já vem há algum tempo, inclusive os organismos internacionais recomendando o mercado da educação, um mercado com um potencial fantástico onde o capitalista não vai perder, vai ter muito lucro por muito tempo; e o mercado religioso que estava à parte e hoje é um grande mercado. Esse é o último guardião das conquistas capitalistas, coisa do capeta mesmo.

Entrevista: Professor 2

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

É também uma filosofia que é voltada para o estudo, para a educação. E se nós falarmos que a filosofia é a mãe das ciências, também é uma ciência humana voltada aos trabalhos da educação, aos trabalhos do pedagogo, do pedagógico. Principalmente a educação escolar, numa perspectiva de formar cidadãos cultos, críticos e reflexivos, cidadãos que exercem os seus direitos e também exercem os seus deveres. Exigem os seus direitos e que, também, dentro disso, formam uma consciência e uma reflexão.

Eu penso que um grande objetivo é formar um cidadão consciente das suas responsabilidades, formar um professor, uma professora que atenda as necessidades da clientela e do processo educacional visando a formação da pessoa humana.

O papel dos professores é conduzir o processo educativo; agora, o papel de formador de opinião pública, de formador de opinião, esse me parece que é o objetivo maior. Apesar que seja necessário que todo aluno, toda criança, todo jovem, todo adolescente precisam entrar na teoria do conhecimento, no saber da bíblia (bíblios = livro), o saber escolar, o saber livresco, mas não se direcionando somente para o saber do livro, mas também para o saber da consciência reflexiva, crítica, o que leva um aluno a ter a sua personalidade formada, a ter consciência das suas responsabilidades. Então na verdade, pelo meu entender, o formador, o professor, o pedagogo vai ser um instrumento, uma pessoa que conduz esse processo de uma consciência mais elaborada, de uma consciência reflexiva, de uma consciência de saber o que é direito, o que é o justo.

Eu sou muito consciente do saber filosófico e do quanto ele é necessário. Você fala assim, da concepção de filosofia que norteia a minha prática? Eu procuro colocar nos meus alunos um processo de história do pensamento, fazer uma construção da história do pensamento filosófico, e vou primeiro partir dos mais antigos e depois venho num processo construtivo da história do pensamento filosófico. A minha maneira de ensinar consiste em transmitir a educação filosófica dentro de uma caminhada histórica do pensamento filosófico.

2. Para organizar o seu programa de filosofia da educação você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem adotando uma postura mais eclética.

Eu procuro ver as várias correntes filosóficas e analisá-las sob um ângulo um tanto eclético. É claro que priorizando mais uma corrente de pensamento, ou então detalhando mais um foco de uma filosofia moderna, vamos dizer assim, partindo da Idade Média para a Moderna. Dentro disso acho que eu concentro mais o meu conteúdo.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professora de filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

Eu não deixo muito claro, eu estou convencido de que sou um tanto idealista, eu aposto no pensamento, eu acho que a idéia é aquela que antecipa a prática. Eu sou muito simpático a Marx e ao seu trabalho todo, mas ainda acredito que a idéia produz o pensamento e é dele que surgem os questionamentos e as soluções, e também as soluções dos problemas. O ideal, o pensamento, eu acredito mais no idealismo do que no

pragmatismo, do que no marxismo. Apesar de eu ser simpático ao trabalho, ao princípio educativo do trabalho, a idéia, o pensamento vai ser aquele que nos traz o saber.

Não, não deixo muito clara essa minha opção. Eu acredito que eles venham, assim, não sei se eles copiam ou não copiam, mas eu não me confesso como um tal.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação para organizar os seus estudos. Qual seria a sua posição sobre isso?

Eu procuro dar ênfase à história da filosofia, da educação, apesar de eu não ser professor de história da educação, mas a história da filosofia para mim é interessante, é importante. Não analisar as grandes linhas do pensamento filosófico eu acho que não é uma boa, pois a sabedoria existente na história e na história da humanidade fica no esquecimento. Então, eu penso que reconstruir com o próprio aluno a história do pensamento, a história da educação é também uma vantagem para ele, é também uma forma de ele encontrar no estudo que ele fizer um processo de reflexão filosófico. Fazer com que ele também reflita sobre as suas atitudes e, assim, copie lições de cada ação que se estuda, se faz, se realiza.

5. Na sua opinião, em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Ela é vinculada pela teoria e pela prática. Pela teoria como condutor racional da humanidade e pela prática, na condução de uma sociedade, pela condução da ação coletiva. Eu acredito que toda ação filosófica tem também o seu vínculo com a política, tem o seu vínculo com a história. Se eu sou um bom filósofo eu sou alguém que me vinculo ao saber histórico, ao saber político e educacional neste momento.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Eu acho que eu já confessei isso né, eu tenho falado nisso numa pergunta anterior. É um período de passagem, é um período de transição da Idade Média para a Idade Moderna. Essa revolução copernicana, esse racionalismo e essa empiria que ali vem entrando para o pensamento da humanidade é o que me chama a atenção e que me põe no trabalho.

Alguns textos que eu tenho usado são os de Paulo Freire que falam da educação como processo de mudança social. Outro texto que entra na questão dos valores, da axiologia dos valores. Tenho também olhado bastante para a questão da educação como prática da liberdade. Dermeval Saviani também, tenho tirado textos dele, **Do senso comum à consciência filosófica**. Do Moacir Gadotti, também tenho incluído alguns textos da “Educação e Poder”. Então é com isso que venho trabalhando, quer dizer, agora já não venho trabalhando essa matéria, já faz dois anos que eu não leciono mais essa matéria no curso de pedagogia. Agora, eu estou dentro da introdução a filosofia no curso de Administração e também a questão do jurídico, do direito. Então hoje as minhas leituras estão mais direcionadas para aquilo que é a filosofia jurídica do que para o pedagógico. Então, dentro disso, eu tive que buscar algumas coisas que eu estava trabalhando para saber (...). Mas isso é da filosofia, é da consciência crítica, é construir um aluno que reflita, que pense, que sempre tenha esse querer saber mais.

Entrevista: Professor 3

1. O que é filosofia da educação e quais os objetivos desta disciplina no curso de pedagogia? Qual é o papel da disciplina na formação de professores num curso de pedagogia? E qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática pedagógica?

Para mim, filosofia da educação é a parte da filosofia que pretende discutir os problemas da área da educação, discutir saídas e principalmente o conceito que nós temos, o que se entende por educação. O objetivo da disciplina, eu sempre trabalhei no sentido de despertar os alunos para discutir qual é o melhor caminho para a educação hoje. Então, o que realmente se quer para a educação.

O papel dela é despertar os professores principalmente para uma visão mais crítica de mundo, entender, buscar caminhos, definir qual é o modelo de educação hoje, qual é o melhor caminho para se tratar a questão da educação e, principalmente, para nós termos professores com uma visão de mundo mais ampla, mais aberta. Sempre pensei neste sentido, trabalhar a formação de professores.

Minha filosofia é a questão do aluno como o centro da questão do ensino, principalmente buscar extrair do aluno aquilo que ele pensa; trabalhar a partir do aluno. Sempre trabalhar neste sentido, nunca uma educação do professor que sabe tudo, do professor que chega e joga o conteúdo, mas trabalhar sempre em conjunto com o aluno. Até, partindo muito de uma coisa do Tobias, que ele usava, num livro que eu uso, usei bastante e gosto, que é o despertar do aluno de dentro para fora, trazer a ele o que ele pensa, fazer o entrosamento com a teoria das correntes, e, a partir daí, formar uma idéia das concepções do que é a filosofia, o que é a educação.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação você se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética.

Eu sempre tive as minhas preferências neste campo, mas eu procurei adotar com os alunos uma postura mais eclética. Eu gosto muito do marxismo, mas eu achei que hoje o discurso do marxismo é um pouco difícil de se fazer. A questão das filosofias mais do século XX é um pouco mais, só que eu sempre tive um certo receio de ... porque a disciplina é no primeiro ano do curso. Então eu acho que os alunos chegavam, assim, com uma formação de coisas bastante prontas, de conceitos que eles trazem da família e tudo mais. Então trabalhar com certas correntes como o existencialismo, de que eu gostava muito, gosto e simpatizo, eu achei sempre muito forte de “se jogar” com eles. Eu procurei trabalhar com várias correntes, mostrar vários caminhos, idéias e procurar deixar que eles também formassem a opinião deles a respeito disso. Seria uma postura mais eclética.

3. Qual é a opção teórica que orientou o seu trabalho de professor de filosofia da educação? Você deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumentou em sala de aula?

Com uma tendência forte para o marxismo, também um pouco para o existencialismo, mas sempre eu tive um pouco de cautela com o existencialismo. Eu procurei sempre deixar um pouco clara a minha posição, acredito que sim, mas sempre deixando claro para eles o seguinte: vocês vejam as diversas correntes, os vários pensamentos e vocês podem ter as suas posições. Claro que a gente acaba influenciando, mas se você acha que não?

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da

filosofia e da educação para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Eu utilizei também, em certas ocasiões, temas atuais, mas eu sempre preferi, por uma questão de fazer um debate a partir de idéias um pouco mais tradicionais, as correntes de pensamento que a gente tem aí, de autores já conhecidos, tradicionais e tudo o mais. Claro que sempre tive a preocupação de trabalhar no seguinte sentido: não adianta só teoricamente eu jogar isso para eles, se eles não conseguem fazer ligação com o dia-a-dia. Mas eu usei inclusive artigos, assuntos que estavam aí, sobre temas do dia-a-dia, até temas de revista que discutiam a questão da educação, eu trabalhei algumas aulas com eles. Mas eu acho... que procurei me manter em cima de uma linha de autores mais tradicionais, de pensamentos e correntes. É a postura que se usou aqui. Eu acho que é importante amarrar um pouco com a história para fazer entender, porque se não os caras correm o risco de achar que as coisas sempre foram assim. Eu penso um pouco por aí, acho que é importante você fazer esse caminho para ver a raiz do problema.

5. Na sua opinião, em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu acho que tem toda relação. Existe no sentido de que o centro de tudo aí é a pessoa, o homem, é o ser humano. Então quer dizer, o mesmo homem que faz história, milita, que faz parte da vida política, é ele que educa e é educado; é ele que produz e que faz filosofia. Então acho que a relação principal, o centro de tudo isso, é a pessoa, principalmente o educando. E principalmente nós, somos nós que fazemos esse caminho, a história, a filosofia da educação.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação ministradas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O que eu mais gostei foi a questão de discutir o que é educação. Eu acho que até para mim, quando eu fiz a disciplina, passou um pouco despercebido, mas como professor você toma um outro lado da questão. Saber o que é a educação e o que determinados autores pensavam sobre a educação, o contraponto do que eles pensavam sobre a educação. Essas correntes: um pouco o marxismo, o pragmatismo, que eu acho que é uma coisa bastante presente na educação, e de que eu particularmente não gosto. Então são praticamente esses temas. E um tema que eu utilizei um pouco com eles e de que eu mais gostei foi fazer um pouco a discussão do ... _ não sei se era o caminho até da disciplina _ de ver, por exemplo, como se utilizar de certos temas que levassem os meus alunos a um entendimento do que estava se passando. Discutir um pouco a questão das idéias do marxismo, principalmente em relação a ideologia, a questão política, a questão do que é educação, seu conceito.

Eu utilizei o livro do Tobias, cujo nome eu não me lembro; utilizei bastante o livro **Convite à filosofia** da Marilena Chauí; o **Filosofando**, que é um livro de que eu gosto muito porque ali tinha alguns textos principalmente para discutir o que é ideologia; trabalhei com alguns autores que a Marilena Chauí citava; as Marias, autoras do **Filosofando**, que têm outro livro chamado **Filosofia da educação** e eu trabalhei um pouco com eles. Eu comecei trabalhando, umas duas aulas, sobre o que é a filosofia de um modo geral, porque a disciplina chamava-se filosofia e filosofia da educação. Acho que eles juntaram duas disciplinas em uma. Então eu trabalhei no sentido de fazer uma introdução geral do que é filosofia e depois fui fechando mais no sentido da filosofia da educação.

Senti isso, que era uma disciplina em que parecia que não havia muito interesse por parte dos alunos. Isso foi uma coisa que me marcou muito. Ah professor, o que é? Para que serve? Não tem validade. Dá idéia que os alunos são muito pragmatistas. Mas eu acho que foi um bom trabalho, consegui despertar nos alunos um interesse pela filosofia.

Entrevista: Professor 4

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

Eu acho que primeiro, definir o que é filosofia é uma coisa ao mesmo tempo simples e complexa. Simples, porque eu vejo filosofia como indagação e como perspectiva de um norte. Indagação enquanto nós nos voltamos para a realidade, seja para a natureza, seja para o homem, e questionamos, o que é, porque é, e assim por diante. E a busca de algum norte no sentido de que é a filosofia, a partir de tudo aquilo que ela já acumulou em termos de método, de pensar, em termos de orientação e tudo o mais que vai nos possibilitar uma orientação para essas próprias indagações e para busca das respostas a essas indagações. E eu tenho a impressão que aí fica a complexidade, porque se nós colocássemos as coisas como indagações, as crianças fazem indagações. Mas de que forma nós chegaremos as respostas pra essas indagações? É aí que nós entramos dentro do campo da filosofia. Se essas indagações se referem ao campo da educação, ao que fazer da educação ou o que é a educação especificamente, pra que educar e de que forma educar, nós entramos na filosofia da educação. Assim, eu tento responder da forma mais simples possível.

Entretanto, eu gostaria de deixar bem claro o seguinte: eu não sou uma professora de filosofia da educação. Eu sou apenas um aprendiz, e gosto de trabalhar a questão porque a medida que trabalho, eu vou aprendendo também. Aprendo junto com os alunos, e assim por diante.

Quanto ao papel da filosofia num curso de pedagogia, eu acho que é fundamental porque se nós colocamos que a filosofia da educação, da mesma forma que a filosofia para as outras ciências, a filosofia da educação para a educação, se nós a tomamos como um norte, ela é fundamental porque é ela que vai nos dar as diretrizes ou, pelo menos, que nos vai possibilitar buscar quais são os referenciais fundamentais em termos de valores com os

quais nós vamos trabalhar a educação. Eu acho que no momento atual a filosofia da educação tem um papel ampliado, de uma forma muito especial, exatamente porque nós estamos vivendo num mundo onde existe uma crise de valores, onde existe basicamente uma inversão de valores. Se nós tomamos como base que o valor é aquilo que define o ser, nós hoje vivemos a inversão. O valor dado pela sociedade capitalista é uma inversão do valor dado ao ser porque é o valor do ter. Ora, nós só vamos ter possibilidade de refletir sobre isso, de tomar consciência disso, a partir do momento em que nós temos este norte dado pela filosofia, que nos possibilita fazer exatamente esta distinção entre o ser e o ter. E que nos possibilita, inclusive, fazer a eleição do ser para que o processo educativo possa realmente se dirigir a partir da busca da formação do homem enquanto ser. Mais do que isso, que possa possibilitar, inclusive, o resgate desse ser que de certa forma, é um pouco destruído, desumanizado dentro da sociedade.

Na verdade, eu acho que a minha filosofia não pode se definir em termos de uma orientação, mas, de qualquer forma, o centro de minha conduta enquanto educadora é exatamente a busca do homem, do homem enquanto ser, enquanto condição humana, buscando até aquela contribuição da Hanna Arendt que fala da condição humana. Eu acho que o norte é esse. E esse norte, em termos teórico-metodológicos, é trabalhado, conduzido por várias correntes: o marxismo trabalha esse norte do ser do homem; se formos ver o Marx dos manuscritos, ele está lá em busca desse ser; eu acho que a Hanna Arendt, que não é marxista, trabalha firmemente essa questão; eu acho que a fenomenologia vai trabalhar isso aí. Mas, de qualquer forma, eu tenho a impressão o seguinte: que a matriz marxista ou a matriz humanista, digamos assim, é a minha face de educadora e de alguém que mexe com filosofia.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Eu acho que tem duas questões aí que são fundamentais. Primeiro, em termos de uma condução metodológica, eu não tenho dúvida que, aí, talvez em função da própria

perspectiva marxista, eu privilegio muito uma postura que valoriza a dialética. Eu acho que é fundamental. O aluno e nós só podemos ser capazes de ter uma visão crítica, se contemplamos essa realidade enquanto uma realidade em transformação, ou passível de transformação. É uma realidade que contém em si toda uma dialética, que é a dialética da contradição. Mesmo que nós estivéssemos nos referindo a uma realidade não capitalista, ela também traria em seu bojo essas contradições. A gente tem que ser capaz de enxergar isso, em todo e qualquer momento, para que isso possa realmente nos dar instrumental para enxergarmos, de forma clara, essa realidade. Sem isso nós vamos fazer uma leitura muito parcial. Ou nós vamos partir para uma visão, digamos assim, positivista, que olha a realidade como uma coisa dada, e a realidade como coisa dada não é real, porque a coisa muda. Ou, então, nós vamos ter que descobrir, exatamente, toda essa complexidade existente dentro dessa realidade. Não é através de uma visão positivista que nós vamos fazer isso. Para mim é muito mais fácil falar dessa oposição positivismo e marxismo, por conta da sociologia, mas eu vejo assim: que há de buscar, contemplar isso. Uma vez que você tenha a preocupação em compreender essa realidade em seu conjunto, você pode fazer uma soma de outras perspectivas. Você pode ver que aí eu não sou radical, eu não trabalho só dentro da perspectiva marxista. Se houver referências que possibilitem uma reflexão acerca da realidade, mesmo que ela não seja marxista, eu não vejo sentido em não trabalhá-las. Agora, em termo de método de abordagem, aí sim, eu acho que você tem que possibilitar, ao aluno, ver o conjunto, as contradições contidas nesse conjunto e as inter-relações aí existentes e saber, também, avaliar o que está contido em cada uma, em cada orientação. Talvez eu seja capaz de fazer, até, um samba de crioulo doido, porque eu não sou nenhuma doutora nessa coisa. Eu acho até que eu faço um pouco samba de crioulo doido. Mas de qualquer forma a perspectiva é uma visão crítica da realidade. Uma visão crítica que nos possibilite ser sujeitos dentro dessa realidade: sujeito ético, político, e assim por diante.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professora de

filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

Sim, eu deixo clara a minha concepção para os meus alunos. Acho que é fundamental. Acho que eu tenho um lado marxista muito forte em mim, deixo isso muito claro porque eu penso que é uma questão de honestidade intelectual. O aluno tem que aprender a perceber qual é a perspectiva com a qual ele está lidando. Eu acho que é fundamental que o professor de filosofia instrumentalize o aluno para que ele perceba qual é a linha em que ele está navegando, onde é que ele está andando.

Meu trabalho com filosofia foi de um ano só. Eventualmente eu trabalho com ética, mas o que está por trás de tudo isso, o que é fundamental? É que o aluno se torne capaz de enxergar criticamente a realidade, que se torne capaz de conquistar a sua própria autonomia. Aí eu sou muito Chauí quando ela coloca a questão do sujeito ético. Normalmente na sociedade capitalista nós temos, em termos da formação do sujeito, uma heteronomia; as regras vêm de fora, mas é preciso que se conquiste a autonomia. Paulo Freire também colocava isso tão bem. Eu acho que essa questão é fundamental. Nós não vamos chegar a adquirir essa autonomia se nós não soubermos dar nomes aos bois, se nós não soubermos identificar as diferentes formas de abordagens dessa realidade.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto?

Eu acho que sem essa perspectiva histórica, o aluno não se situa. É preciso que ele saiba onde estão localizadas as questões. Não adianta você montar um curso de filosofia da educação a partir de temas atuais. Onde é que está o berço da reflexão filosófica? Quais são as bases fundamentais? Então essa perspectiva histórica é, também, fundamental. Embora em termos de filosofia da educação a coisa esteja cada vez mais difícil porque cada vez mais se restringe o tempo pra se trabalhar essas questões. É fundamental que se saiba de onde surgiu e como é que se coloca essa filosofia. Nós temos que voltar ao berço da

filosofia, pelo menos da filosofia grega. Segundo a Chauí a filosofia é grega, nasceu na Grécia.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu acho que há uma relação extremamente íntima, há uma correlação entre elas. Não se pode fazer nenhuma dessas investidas aí sem que nós tenhamos uma base da filosofia, sem que nós tenhamos uma perspectiva histórica. Como é que você vai trabalhar a política sem a perspectiva filosófica e histórica. A mesma coisa é a educação: nós não poderíamos jamais trabalhar a educação sem inserir essa educação dentro de um contexto socioeconômico, político. O que vai definir esse contexto é exatamente essa perspectiva histórica. O que nos dá a possibilidade de compreensão e até dessa visão crítica desse contexto é a filosofia. E a educação é consequência do quê? É consequência da própria política. O tipo de educação que nós temos é uma educação que decorre da própria orientação política. É aí que está a importância fundamental do conhecimento de filosofia, de história e da própria política para que nós possamos trabalhar a educação de uma forma mais consequente. Eu estava falando de sujeito ético, de sujeito, mas vamos falar do homem como sujeito, sujeito da educação. Como é que ele vai ser sujeito da educação se a educação não puder ser dada dentro dessa perspectiva histórica, filosófica; se essa educação não possibilitar contemplar a própria política que a define. Para que a educação seja efetivamente capaz de formar seres que questionem a própria política, que questionem a própria orientação da educação que, do jeito que está, está terrível, defasada, empobrecida.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Uma das questões que eu gosto de trabalhar, que eu trabalhei e que possibilitou uma série de questionamentos foi a própria evolução histórica da filosofia, a partir da qual a gente pôde ter o amadurecimento do próprio pensar humano, que parte do pensar filosófico, que parte de indagações sobre o cosmos, até chegar a essa visão antropológica da filosofia.

Não que elas tenham que ser isoladas, mas quando o homem chega, com Sócrates, a indagar sobre a sua própria situação, quando Sócrates diz “conhece-te a ti mesmo”, está se fazendo aí uma revolução no sentido de tornar esse homem sujeito consciente da sua própria condição de homem. Eu acho que essa é uma questão muito interessante. Eu pude trabalhar essa questão a partir do próprio Ulisses. Independente de ser filosofia da educação, uma coisa que eu gosto de usar é o filme *Odisséia*. Toda a trajetória de Ulisses depois da guerra de Tróia, quando ele é amaldiçoado pelos deuses e que ele sai em busca do caminho de volta pra sua terra. Na verdade, o próprio texto da **Odisséia** mostra exatamente essa busca do homem; O homem em busca de si próprio. Em busca de si próprio enquanto homem, ser capaz de pensar, capaz de elaborar um plano porque ele é um ser pensante, racional. Ele é capaz, inclusive, a partir dessa razão, de desafiar os próprios deuses. Este é um meio que eu acho fantástico para trabalhar com o aluno e pra gente também, porque ele faz uma leitura que vai nesse sentido. Inclusive Ulisses pergunta para um dos deuses, o deus do vento, por que ele o está ajudando, e este respondeu: é porque você foi o primeiro homem que usou a razão. Então, eu acho que essa é uma questão fundamental para se trabalhar. Para mostrar que a razão é algo que é pra ser usado para que o homem não seja manipulado, para que a educação não seja usada a serviço de uma determinada causa, mas que ela seja usada, efetivamente para criar homens, pessoas íntegras, críticas, compromissadas, ou capaz de compromissos sérios com o mundo, com a mudança, com a construção de um mundo melhor.

Eu também trabalhei Ruben Alves, Paulo Freire. Pedi a leitura do *Mundo de Sofia* para que eles a fizessem de uma forma complementar. Eu trabalhei muito a Chauí porque eu gosto muito dela: aquele texto que foi publicado na folha de São Paulo onde ela fala da violência. Como texto de orientação eu usei o texto da Chauí, **Convite à Filosofia**, ao qual eu tive acesso por indicação sua e eu me apaixonei. Inclusive no curso que eu trabalho com ética, numa pós em educação, eu uso alguns capítulos daquele livro da Chauí que eu acho fantástico e eu recomendo que os alunos o leiam todo, porque eu acho que ele é uma leitura muito boa, ela trabalha muito bem.

Entrevista Professor 5.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

A filosofia da educação é uma área do saber que busca refletir filosoficamente sobre os diferentes modelos pedagógicos, as variadas concepções de conhecimento de que estes modelos partem, as diversas formas de ensino-aprendizagem que eles supõem e as práticas didáticas que deles se seguem.

Os objetivos da disciplina são: identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia; discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas; fazer um exame crítico das correntes filosóficas.

O meu papel é de articuladora e orientadora do processo ensino-aprendizagem, onde o diálogo e o debate de idéias é fundamental para haver conhecimento. A concepção que norteia a minha prática é a marxista e socialista.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Prefiro aproveitar o que as várias correntes oferecem, principalmente porque acredito que cada aluno será capaz de, após conhecê-las, fazer sua opção filosófica e também para saber o que cada teoria educacional traz como concepção de homem e de mundo.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professor de

filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

Marxista e socialista, porém procuro não deixar claro para os alunos. Sempre proporciono a discussão e a crítica de todas as correntes.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto?

Não acredito no trabalho discutindo somente os problemas atuais; penso que sem conhecer a história não é possível conhecer o presente para compreendê-lo e a partir daí propor mudanças possíveis.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

A filosofia, por ser uma reflexão radical e de conjunto dos problemas propostos pelo nosso existir está presente em todas as nossas ações pedagógicas, políticas e, por consequência, na construção de nossa história.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Gostei muito de trabalhar as correntes filosóficas. Foram também os conteúdos mais trabalhados, principalmente porque através da filosofia podemos denunciar as formas ideológicas que utilizam a educação como instrumento de dominação. As obras mais

trabalhadas foram: O texto Filosofia e filosofia da Educação de Mariana Claudia Broens; o livro Introdução à filosofia de Cleides Antonio Cabral e História das Idéias Pedagógicas de Moacir Gadotti.

Entrevista: Professora 6.

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

A concepção de filosofia da educação que eu tenho e que coloco no primeiro dia de aula é que filosofia é vida, porque vida é o amor se transformando no dia-a-dia. Essa concepção vai sendo aprofundada no decorrer do curso. O objetivo dessa disciplina, que eu ofereço aos alunos, é que eles tenham amor ao conhecimento. Isso porque, num primeiro momento, eles acham que filosofia não serve para nada. É apenas um caminho para contemplar o mundo e não entendem que a filosofia está, a cada momento, norteando a vida, nos levando a refletirmos todos os momentos da nossa vida. Sempre eu coloco para eles: filosofia é vida, é uma transformação, é uma reflexão do que vocês estão pensando a cada momento; e eu estou aqui para levar vocês a terem amor a este conhecimento, ao saber, não só na filosofia enquanto disciplina, mas porque ela vai nortear todas as disciplinas do nosso curso e, também, a vida cotidiana de vocês. Esta é a concepção que eu ofereço para eles e, também, é o objetivo que eu tenho.

Agora, o meu papel enquanto professora do curso de formação e a concepção que se tem na prática pedagógica são as seguintes: eu levo os alunos a pensar que a filosofia e a educação estão intimamente ligadas e que a filosofia leva os alunos a entenderem os problemas da educação. Isso é importante quando eles vão à prática, não só na minha disciplina como em outras _ pois nós fazemos teoria e prática. Por exemplo: a questão democrática, estudada desde a Grécia antiga até nos dias atuais, serve como referencial teórico quando eles vão para duas escolas particulares de nível médio, aqui em Corumbá, que oferece a disciplina de filosofia da educação. Eles fazem esse trabalho com os alunos de nível médio e comparam o que eles pensam e o que os alunos do nível médio, em sua grande maioria adolescentes, pensam. Aí nós fechamos a questão da democracia, que é um conteúdo que nós trabalhamos no curso de pedagogia. Assim, eu digo para eles que a

filosofia vai levá-los a refletir sobre a concepção da educação, sobre a política educacional que vem colocando a educação brasileira ainda num atraso perante os outros países do primeiro mundo e até entre os países chamados emergentes. Essa é concepção de filosofia na qual eu conduzo a minha prática pedagógica de professora de filosofia.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Eu procuro adotar uma postura eclética, mas o que tem norteado a minha postura em sala de aula é uma tendência que eu coloco, que é a tendência libertadora, que tem como principal representante Paulo Freire e, também, Leonardo Boff. Eu até trabalho textos de Paulo Freire e quero introduzir textos do Leonardo Boff, como os livros “A águia e a galinha” e “Saber Cuidar”.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professor de filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

Eu sou muito apaixonada por Platão, então seria o idealismo. Mas como a minha formação tanto na graduação, quanto na especialização e no mestrado eu tive uma formação de forte tendência historicista de Marx, e isso é muito forte dada a minha formação, não dá para eu fugir. Com isso, eu procuro conciliar o meu idealismo de Platão com o historicismo segundo Marx, uma vez que a minha formação foi muito forte. Eu tive professores marxistas como o Gilberto Alves de Lima, Almir Correia, Ester Sena. Posso dizer que essa tendência ficou muito forte no meu trabalho.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto?

Não dá para separar a história da filosofia, porque você não pode separar o contexto em que viveram aqueles grandes pensadores de suas idéias. Deve-se colocar, para os alunos, o que eles representam, hoje, por serem pensadores clássicos. O que eles nos trazem para refletirmos em nossa vida, enquanto profissionais, enquanto pessoas humanas. Desse modo, filosofia e a história não estão separadas. Há a necessidade de, ao estudar um pensador, articular o seu pensamento ao contexto histórico em que ele viveu. A história da educação está intimamente ligada com a filosofia, até porque a filosofia vai refletir o pensamento daquela época. Eu não consigo trabalhar sem fazer essa reflexão na história. Mesmo existindo a história da educação enquanto outra disciplina, na filosofia eu preciso falar um pouco da história para entender aquele contexto. Também articulo o trabalho com a Sociologia, com a professora Dora, discutindo e articulando os conteúdos a serem trabalhados.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Como eu havia dito, é difícil separar o contexto histórico da filosofia. Assim, nesse contexto, quer queira ou não, nós vamos falar da política daquela época, na educação, no tipo de educação e de homem que se tinha na mesma época. Isso está intimamente ligado à política, que é a formação do governante daquela época histórica. E que tipo de homem se quer formar para determinada época, para determinado contexto. Por exemplo: hoje, o tipo de homem que a nossa sociedade quer é um homem flexível, um homem que tenha uma noção do seu contexto profissional, que ele entenda um pouco de cada coisa, mas sem que ele se aprofunde tanto. Já a filosofia tem por objetivo entender a posição do homem, hoje, na sua totalidade. Aí a gente entra no paradigma holístico, que é entender realmente o homem como um ser total. Um homem que seja, ao mesmo tempo, o que Leonardo Boff

vai colocar, a galinha, mas que também seja uma águia. Que ele não receba só as migalhas que são jogadas à uma galinha. Também, que ele saiba ver além das montanhas o que a sociedade pode oferecer. Desse modo, a filosofia está interligada à política, à história e à educação. Para mim, a filosofia é um grande eixo que está em todas as áreas, sempre repetindo o porquê de o homem estar seguindo determinadas metas e, também, estar interpretando o que, dessas metas, atingir. Nesse sentido, ela é uma constante reflexão.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O que eu mais gostei foi a parte da sociedade antiga em que eu trabalho Sócrates, Platão e Aristóteles. Também a parte contemporânea em que eu posso colocar Freire, Leonardo Boff.

Quanto aos conteúdos, eu trabalho todas as sociedades, mas realmente eu dou muita ênfase à sociedade que para mim é o alicerce do nosso pensamento ocidental, e entender o hoje. Eles têm essa ansiedade de entender o agora, e eles conseguem fazer essa ponte com os pensadores, principalmente os três antigos, o que eles idealizaram com o hoje. Pelo menos eu tenho percebido isso. Com Sócrates, eu tenho trabalhado o que Platão escreveu sobre ele, que é o Banquete (Diálogos) e de Platão, a República. De Aristóteles, a Política.

De modo geral, eu percebo que a filosofia deveria ter uma carga horária maior do que tem, e que fosse trabalhada semestralmente; seriam necessários quatro semestres. Uma coisa que eu não consegui trabalhar com os alunos, e que eu acho importante, é a lógica. Eles têm muita dificuldade, e eu vejo uma necessidade de os alunos terem a lógica, até para eles organizarem seus textos. Essa disciplina é trabalhada em um ano, com uma carga horária de 136h. Para trabalhar um pouco mais a filosofia, eu tenho feito um projeto de extensão cujo título é “a perspectiva da filosofia e os elementos para a reflexão”. Eu tenho oferecido esse projeto a dois anos.

Entrevista Professora 7.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

Para mim, a Filosofia da Educação seria uma disciplina que daria para o aluno a possibilidade de um olhar menos ingênuo à educação: educação enquanto campo de estudo, enquanto objeto, que eles vão começar a trabalhar na universidade. Portanto a Filosofia da Educação seria um conjunto de conhecimentos da Filosofia, porque eu não consigo entender que existe uma filosofia da educação separada da filosofia geral. Há uma filosofia, que entre o que se pensa nela, se pensa também na educação. A relação do homem com o pensamento, do homem com os seus sistemas filosóficos. E eu acredito que esse conhecimento seja fundamental para o aluno para que ele possa começar a entender. Por exemplo: mais tarde ele vai fazer psicologia da educação e todas as teorias psicológicas da educação estão embasadas numa epistemologia. Elas não surgiram do nada. Outro exemplo: Por que Vygotsk pensava que o homem aprendia assim? Ele pensava que o homem aprendia assim porque ele tem uma base filosófica que é o marxismo. Então, essa desmistificação das teorias a partir do conhecimento das bases epistemológicas é o objetivo principal da filosofia. A filosofia deve proporcionar aos alunos o conhecimento dessas diferentes bases filosóficas, teorias filosóficas ou bases epistemológicas, para que eles possam olhar o restante do conhecimento com um olhar mais crítico e, também, lhes possibilitem identificar algumas linhas que permeiam a discussão hoje da educação. E começar a perceber que a discussão que hoje permeia a educação não é uma discussão que surgiu hoje, mas é que vem, que está presente desde a época da antiguidade, com Platão, com Aristóteles, etc. Como é que eles pensavam a relação do homem com o conhecimento? Estava lá, na antiguidade. O que se discute hoje está totalmente ligado à história, a essa construção histórica do pensamento humano. Esse também é o papel da filosofia na formação de professores. Se você proporciona uma boa base de conhecimento filosófico

para os seus alunos, os futuros professores, eu acho que poderão ter uma ação educacional mais consciente. Esse é o papel sim. Aliás, eu me lembro que quando eu trabalhava com a filosofia da educação, _ pois eu já não trabalho mais essa disciplina há alguns anos, _ eu gostava de começar com um texto do Saviani, que ele fez para os alunos da PUC de São Paulo, acho que nos fins da década de 70, onde ele fala do papel da filosofia no curso de formação dos professores. Apesar de ser antigo, no sentido de ter sido publicado há bastante tempo, ele é um texto que fala do papel da filosofia na formação dos professores e desmistifica para os alunos a idéia de que filosofia é uma coisa extra-terrena, que está completamente longe da sua vida cotidiana. Eu gosto deste texto porque ele traz a filosofia para dentro do fazer pedagógico. Começa a ficar mais palpável para o aluno o lugar desse conhecimento na vida, não só acadêmica, mas, também, profissional, como professor.

Eu penso que a minha prática de ensino está baseado numa concepção de homem e de mundo que, eu acredito, visa a construção de um mundo melhor. Eu tento organizar a minha prática a partir desta imagem de que o mundo é construído pelos homens e que essa construção, se dá no dia-a-dia, numa prática em que você faz e você reflete, você faz e você reflete, ou seja, numa prática reflexiva. Como eu disse anteriormente, já faz anos que eu não trabalho com a disciplina filosofia da educação, mas eu tento essa coerência mesmo em outras disciplinas. Hoje eu trabalho com educação especial, que é o meu tema de pesquisa, e trabalho com práticas pedagógicas em instituições sociais não escolares, que é onde você possibilita aos alunos de pedagogia pensar, fazer e construir atividades pedagógicas em instituições que não sejam escolas. Por exemplo: abrigo, enfermarias hospitalares e outras instituições. Então eu tento manter a minha coerência. Para que eu estou formando o acadêmico? Para que eu estou formando professores? Eu espero estar contribuindo para a formação de professores que possam construir a sua história e ao mesmo tempo repensar, rever. Que eles possam ter, também, essa relação com os seus próprios alunos. Assim, se eu pensar qual é a concepção que norteia a minha prática, eu pretendo, e espero que seja uma base filosófica que sustenta esse modo de ser, pensar e agir. Eu trabalho em pesquisa com o materialismo histórico e tento ser coerente com essa concepção de homem que o materialismo histórico trabalha. Obviamente, a gente trabalha nas contradições do mundo e eu tento , no dia a dia, estar muito ciente desses aspectos contraditórios que envolvem a

formação de professores. Por exemplo: da falta de controle que a gente tem das relações não só na sala de aula, mas também entre escola e sociedade, entre universidade e a escola.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Na verdade, eu acho que eu não faço nem uma coisa, nem outra. Eu tenho clara a posição filosófica em que eu acredito, não é segredo para os meus alunos pelo menos ao final do curso. Eu não trabalho de forma eclética, mas trabalho de uma forma histórica. Eu trabalhava essa disciplina da seguinte maneira: partia deste texto inicial do Saviani, em que ele procurava desmistificar as questões; depois tentava trabalhar e nem sempre tinha muito sucesso, mas dava uma discussão interessante, com um texto do Gramsci, “introdução ao estudo da filosofia” em que faz uma reflexão sobre a filosofia e a história, trabalha o conceito de ciência, de senso comum e outros. A gente trabalhava um pouquinho porque, para os alunos, é um texto extremamente denso e eles faziam confusão. Entretanto, com toda essa densidade, dava uma discussão interessante. A partir desse texto, com que eu tentava passar para os alunos a necessidade do conhecimento da própria história da construção filosófica do pensamento da humanidade; a gente trabalhava também com um texto do Platão, do Aristóteles, do Santo Agostinho, de São Tomás de Aquino. Passamos pelo Renascimento, falamos sobre a modernidade, o surgimento do pensamento liberal, os pensadores da modernidade e como isso vai marcar a contemporaneidade. Vimos a filosofia contemporânea e como ela acaba sendo marcada por esse movimento que a humanidade fez. Como é que existe o resgate da filosofia antiga, como é que ela é reinterpretada ou trabalhada novamente e, aí, hoje, no pensamento contemporâneo, como isso se apresenta.

É pouco tempo, porque é uma disciplina de um ano só, mas que eu tentava passar para os alunos essa idéia de que o homem constrói o conhecimento a partir da existência de outros conhecimentos. Não é uma coisa que surgiu do nada. Uma escola de filosofia não é feita por alguém que dorme, acorda e já tem um pensamento maravilhoso. Mas é lendo os autores que já existem. Eu tentava passar essa idéia trabalhando com os alunos dessa

forma. Não sei se conseguia, porque é uma coisa complicada, mas eu tentava, já no começo do ano, dar várias sugestões de clássicos e pedia para os alunos ficarem à vontade na escolha dos clássicos de diferentes fases em que iríamos trabalhar. Tentava pegar obras, como o Emílio de Rousseau, a República de Platão, que contribuíam mais diretamente com a educação. Os alunos tinham um ano para ler e, aí, aos poucos, durante o ano eu tentava fazer as ligações com os conteúdos trabalhados. Mais para o fim do ano, nós fazíamos uma rodada das leituras, que os alunos tinham feito, dos tais clássicos. Na verdade, eu trabalho, nem apresentando e escolhendo só a linha filosófica em que eu acredito, que é o materialismo histórico, nem fazer um ecletismo, uma meleca. Eu tentava apresentar o movimento da criação, da organização das diferentes teorias no seu contexto histórico e como que esse movimento contribuiu para o surgimento de outras teorias.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professor de filosofia da educação? Você deixa claro para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

A minha opção teórica é o marxismo. Eu deixava claro para os meus alunos quando agente chegava marxismo. Os alunos perguntavam assim: Professora, não tem uma corrente certa? Quando nós começávamos a trabalhar os autores, seus textos, começamos pela República do Platão e eu dava aula expositiva sobre Platão, como é que ele foi organizando as idéias dele, o substrato das idéias que vão sustentando o sistema filosófico dele, como isto pode contribuir para a gente entender a relação do homem com o conhecimento e tudo mais. Assim nós fomos vendo os autores. Mas aí os alunos começam a perguntar qual é o autor certo. Eu falava: gente, não tem o autor certo. O que vocês vão começar a entender agora é que existem vários filósofos tentando lidar com esse enigma que é o homem no mundo e a relação dele com o conhecimento. Portanto, não tem um autor certo. Vocês verão que se identificam mais com um ou mais com outro autor, dependendo das várias opções que vocês fazem, até das opções políticas, mas não dá pra

you talk that Plato was wrong, that Aristotle was wrong, that someone was wrong. This does not exist. I tried to pass this on to them, but they asked me: professor, what do you believe in? Here I said: when I get there I talk to you about what I believe in. I was working on the authors, trying to incorporate them without this thing, that is, to talk that it was absurd this thing of the world of ideas of Plato, etc. I tried to convince the student that there is a plan of ideas, that this thought favors a way of thinking, and that's all. In this way, I tried to pass on to the students that I work with Marxism when I got to the study of Marxism. Historically, when we studied Marxism, I identified myself, at least because the students ask. The students ask: and your school, what is your school? The Marxist works that I work with are the works of the following authors: Marx, Engels and Gramsci. In truth, I don't work with philosophy, in the sense that I am not a philosopher. I ended up distancing myself from the discipline of philosophy of education, but as a researcher I use this foundation for my look as a researcher, even in special education. When I have to do an analysis of society, etc., I look for these authors.

4. Some philosophy of education professors prefer to organize their programs starting from current themes or problems related to education, leaving aside the history of philosophy and education, to organize their studies. What is your position on this?

In principle, I find the following: if the professor is good, if he has it in his head, if he has the history of philosophy, he organizes the course in any way and is sure, because when dealing with the problems he manages to make all the connections, to make the student understand and go on, etc., or he manages, also, to do the course in this historical line. I think it depends on the quality of the professor. When the professor dominates the field of the discipline, in this case philosophy, in a lecture the audience enjoys it with him. He manages to make all the relationships of what happens today in schools, etc. Then, I think it depends much more on the consistent formation of the professor than, in principle, on something that will be sure or wrong. It depends, also, on the classroom situation. I don't have a formed idea of what

assim seria melhor. Eu me sentia melhor trabalhando com uma apresentação histórica das escolas. Eu me sentia mais à vontade fazendo a ponte contrária: a partir da história, do estudo das escolas de um modo histórico, fazer as relações com as coisas de hoje. Eu nunca tentei, pelo menos, fazer ao contrário. Mas acredito que, se o professor for bom, ele dá conta de tudo. Agora, a minha única preocupação é que se o professor tiver uma formação parcial, não tão sólida, e partir dos problemas, diz que fala dos problemas, mas na verdade não vai à fundo na contribuição da filosofia para esses problemas. O meu receio é que o professor não consiga sair da discussão do cotidiano, ficando apenas na aparência do problema.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Aí dá uma tese. Eu penso que existe uma relação fundamental entre o conhecimento filosófico e a história da humanidade. Como eu já comentei anteriormente, o sistema filosófico não surge do nada, mas surge das relações que uma determinada civilização tem com o seu modo de produção, com o seu modo de organização e tudo o mais. Portanto as coisas caminham juntas, isto é, a história e a filosofia. Isso é fundamental para entender a educação nesse contexto, e a política vai gerir esse contexto histórico. São campos do conhecimento que nós dividimos por uma questão didática, mas que na história são completamente interligados. Nós devemos ter uma leitura que favoreça ver essas interligações.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O conteúdo de que eu mais gostava de trabalhar dependia da turma. Mas, de maneira geral, eu gostava muito quando eu trabalhava com a alegoria da caverna do Platão. Primeiro que eu gosto do trecho, gosto da República. Além disso, eu me lembro que eu brincava com a turma. Eu gosto muito de fazer dramatização sobre a forma de enxergar e como pode ser a forma de não enxergar, a sombra, o significado. Isso me dava muito prazer. Não sei se os alunos vão se lembrar disso, mas era uma forma muito gostosa porque os alunos acabavam se envolvendo nessa atividade e não viam as quatro horas de aula passar. De uma forma geral é a Alegoria da Caverna. Isso ajudava a ver que a filosofia não era uma coisa tão longe e aproximava os alunos da filosofia.

Eu tento me policiar quanto aos conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Nós temos x escolas a serem vistas durante o ano. Eu procuro me policiar para dar um tempo que seja compatível para cada escola. Mesmo que seja uma coisa de que eu gosto mais, como o marxismo, eu não dedico mais tempo que o necessário. Eu tento dividir o tempo de acordo com a necessidade de trabalhar os diversos conteúdos programados, sem privilegiar este ou aquele pensador, esta ou aquela escola.

Desde 2001 que não trabalho essa disciplina. Eu me lembro desse texto do Saviani, onde ele discute o papel da filosofia, problematiza a palavra problema e a discute, mostrando que não se trata de um problema matemático, mas que um problema de caráter filosófico tem uma outra característica, bem diferente do significado corriqueiro dessa palavra. Os alunos gostavam desse texto também. O texto do Gramsci que discute filosofia, ciência e senso comum. Uma parte desse texto, que dava mais “pano pra manga” é quando ele discute que você tem uma consciência crítica, isto é, quando você tem consciência da sua própria historicidade. Isso dá uma discussão tão grande com os alunos porque eles não conseguiam saber o que é essa historicidade. Com isso a gente começa a desmistificar as idéias de que as coisas são prontas, de que são dadas. Não é nada dado, as coisas são construídas. Porque as coisas são da forma que são? Até a constituição do sujeito, se a gente pensar, é feita num processo histórico. Já falei do Platão; do Aristóteles, vimos um trecho da política; Santo Agostinho (Confissões); Tomás de Aquino; Locke (O ensaio do entendimento humano).

Eu gostei de ministrar essa disciplina, mesmo que por pouco tempo, e a maior dificuldade foi o fato de eu não ser uma estudiosa em filosofia. Penso que isso acaba deixando uma lacuna. As obras filosóficas que eu trabalhei eu já li. Mas uma coisa é você ler, outra é você realmente se dedicar ao estudo daquilo. Quando a gente trabalha essa disciplina e outras disciplinas, a gente não consegue aprofundar o suficiente, pois, além disso, faço as minhas em outra área. Com isso acabo não contribuindo, muito, para a profundidade que a disciplina necessitaria. Hoje eu trabalho com educação especial e, é sobre isso que eu faço pesquisa há vinte anos. Nessa disciplina eu tenho mais oportunidade de ir a fundo, buscar mais relações, etc. O que eu sinto foi o fato de eu não poder me dedicar tanto quanto eu acho que essa disciplina merece. Acho, ainda, que essa continua sendo uma falha do nosso departamento. Nenhum de nós no departamento tem formação e dedicação pra trabalhar com essa disciplina. O pessoal que está oferecendo a disciplina tem a formação mínima, um título de mestre em educação brasileira onde a gente vê as diferentes epistemologias, mas não tem um estudo aprofundado nessa área do conhecimento. Eu gostaria de dizer que isso é uma frustração minha e do curso também. No restante, as dificuldades encontradas são as dificuldades comuns aos alunos dos primeiros anos de qualquer curso de graduação, aonde as pessoas vêm sem um costume de leitura, encontram uma grande carga de leitura e de vocabulário. Eles pensam que um resumo é tudo o que a professora quer, mas eu não quero um resumo; eu quero é que eles pensem sobre o assunto. Isso é uma coisa que faz parte do amadurecimento do aluno e eu não vejo isso como um problema tão grave. Para concluir, eu digo que senti falta de uma formação adequada e o fato de, no nosso curso de pedagogia, no nosso departamento de educação, não termos pessoas que se dedicam à área de filosofia e de filosofia da educação. Na área de história da educação já é diferente: nós temos pessoa que trabalha em história da educação, que faz pesquisa em história da educação, mas em filosofia não temos ninguém.

Entrevista: Professor 8.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

Eu parto do entendimento que é pensar o impensado, o nosso pensamento. A partir da organização de alguns autores, você vai reinterpretar esses autores com a visão pós-moderna, se é que houve modernidade, e aí eu dou um passeio histórico e geográfico, pegando o Herbert, Dewey, Freire, Saviani e os pós-modernos. Procuro ver o que realmente eles construíram de concreto e não idealizado, superando o idealismo, o voluntarismo. Ver essa prosa crítica que nós temos e, realmente, o que é que fez a educação. E a gente passeia no pensamento desse pessoal. Eu acho que isso é interessante. Mas mapear o que é filosofia da educação é muito difícil.

Eu parto do seguinte pressuposto: eu tive alguns professores interessantes em filosofia da educação. E não há algo concreto para você. Você se inspira nesses professores, no que eles faziam, no que eles falavam. Em filosofia da educação há um consenso de que se deve trabalhar alguns autores. Qualquer bom professor de filosofia da educação tem que trabalhar certos autores como todos os outros trabalham. Na especialização você aprofunda algumas relações desses autores com outros, faz algumas aproximações. Mas na graduação eu confesso que se tem, em filosofia da educação, que apresentar alguns pensamentos como Descartes, talvez Nietzsche, etc. Conforme o clima de saúde de relações internas do Centro, da faculdade, você pode trabalhar o Foucault, a questão das mentalidades. É essa idéia de passear, de conversar sem ter um referencial específico, mas mostrar o conhecimento, seduzir os acadêmicos para a tua área de conhecimento.

Nós vivemos num mundo paradoxal, como dizia o Boaventura de Souza, no sentido de que a tecnologia elevadíssima são ilhas de excelência que o homem nunca pensou antes. Mandar foguetes, satélites, computadores fazendo coisas que antes eram inimagináveis. Enquanto isso, o ser humano continua tacinho, periférico, expandindo a

miséria em uma classe social que nem dá para categorizar porque é subumana. Você vê o trabalho escravo em Águas Claras, Ribas do Rio Pardo; em São Paulo, a escravidão dos bolivianos, dos latinos, e outras coisas absurdas. Esse é um tempo bastante paradoxal. Diante disso, eu tento criar uma tempestade mental nesses alunos, criar a rebeldia intelectual. Eu acho que esse é o grande fundamento da filosofia hoje: criar pessoas descontentes, rebeldes intelectualmente, não conformadas com a situação. A educação tem que criar o conflito, a indignação, o inconformismo.

Voltando a citar o Boaventura, ele diz o seguinte: “temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. A idéia é de que a igualdade nos descaracteriza, as pessoas não são iguais, são diferentes. A igualdade nos descaracteriza um pouco. Veja os problemas dos países ex-comunistas do leste europeu e dos países capitalistas. Então a lei não é justa; é injusta porque trata iguais pessoas diferentes. Isso é o que eu quero explicar.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação você se filia a determinada corrente ou escola filosófica e procura segui-la ou prefere aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Na filosofia, a questão do ecletismo é negativa. Eu acho que o eletivo está em você fazer uma leitura correta da população que você está atendendo. A filosofia tem que libertar o pensamento. Então, se você pega um pessoal dogmático, você tem que pegar um referencial teórico que venha a forçar, a quebrar essa idéia. Assim, a filosofia está a serviço do social. Ela não pode ser dogmática, ela tem que ser libertadora. Não devemos reproduzir o pensamento grego e outros, aleatoriamente. Isso é enciclopedismo, é uma questão livresca, é o conhecimento pelo conhecimento. O conhecimento deve libertar as pessoas, ajudar as pessoas a serem mais dignas como seres humanos.

Quando eu trago à discussão os fundamentos da igreja, dos pensadores antigos, acho interessante o conflito presente neles. Lê-los e memorizá-los enciclopedicamente mata

qualquer pensamento filosófico. Devemos utilizar os pensamentos como contribuição numa determinada discussão.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orienta o seu trabalho de professor de filosofia da educação? Você deixa clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumenta em sala de aula?

Eu sou um cético. Como cético, o princípio único é a dúvida. Eu acho que todo professor tem que sociabilizar a dúvida e não a certeza. Se basear na certeza não serve para ser professor, é um doutrinador. Como doutrinador serve para ser pastor de igreja, padre, etc. O professor não é sinônimo de verdade, ele tem que trazer o princípio da dúvida, sem a questão do ecletismo. Você toma um posicionamento, mas você não pode doutrinara os seus alunos porque, senão, eles vão se afeiçoar a você. Se você é marxista, se você é fenomenológico, se você é isso ou aquilo, eles vão segui-lo sem consciência do que vão fazendo, mas podem seguir pelo setor afetivo. Não devemos agir como um psicólogo behaviorista. Não se trata de condicionar, de moldar o comportamento, mas de estimular a reflexão das pessoas. As pessoas têm direito ao livre arbítrio e devem exercitar isso. Procuo criar uma tempestade mental nos alunos, criar um desequilíbrio, para que eles se reequilibrem em outra circunstância, em outro estágio do desenvolvimento humano; essa é a minha preocupação. A questão de usar uma etiqueta eu não acho muito salutar. As pessoas devem ter uma opinião diferenciada sobre você. O importante é não te rotular. Você deve mostrar conhecimento, ser seguro no que você está falando, mas não ficar submisso a um rótulo.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto?

Eu acho que a questão de textos são artimanhas. Qualquer pessoa pode dar aulas de filosofia com textos porque não aprofunda nada, é a crítica sobre a crítica. Você se nega, se torna acrítico fazendo a crítica do outro. O texto do outro já é um recorte e você vai acabar fazendo mais um recorte sobre outro recorte. Eu sou contra o uso de textos. Eu sou a favor de trazer o pensamento de alguns autores que você elege como importante para a educação. A educação é um sistema que tem uma legislação embasando. É uma profissão porque você tem uma licenciatura que te dá uma licença para trabalhar. Não é um processo de um para o outro, mas uma relação entre o professor e o acadêmico. Há uma dialogicidade entre as subjetividades que se interacionam. Não uma subjetividade impondo o seu ponto de vista sobre a outra. Isso é o que eu penso nessa questão de textos. O texto pode facilitar, mas é uma coisa subalterna que se deve utilizar como recurso. Ele não pode ser a essência do curso. A essência deve ser o pensamento antigo, medieval, moderno, etc. Você deve trabalhar o seu pensamento, o que você entende por homem, sociedade, cidadania. Não é uma cidadania grega nem francesa. Nós estamos no Brasil, no centro-oeste e, portanto, é uma cidadania diferenciada. Como professor você está intervindo e prescrevendo intervenções. Eu acho que sem um quadro de referências você não pode trabalhar. O texto não é um quadro de referência. São apenas subsídios.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Quando eu tenho o poder, tenho que definir uma política. Essa política deve ser representada, levada adiante através das escolas. Dentro dessa política está implícita uma posição filosófica. Então não há uma dicotomia, mas existe uma unidade. Esse poder e essa minha filosofia vão se propagar através da escola. Para ilustrar isso que eu estou dizendo, vemos que nos governos atual e anteriores, todos falavam em reformas. O que significa reformas? No meu entendimento é apenas uma marca ideológica. Cada governo quer deixar uma marca ideológica com as suas reformas. Ninguém está propondo uma revolução, uma mudança radical, são só reformas. Ninguém muda nada, apenas muda conservando.

6. Nos cursos de filosofia da educação ministrados por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Eu gosto de trabalhar o assunto que fala sobre uma nova erótica no currículo, uma nova estética, uma nova formação. O currículo me fascina muito porque ele não é conceito. Você pode até usar o conceito de que o currículo é um elenco de disciplinas a serem cumpridas em determinados espaços e tempos. Mas na verdade eu entendo que o currículo é toda a experiência que você tem sobre a responsabilidade da instituição. Se você está na sala de aula, se você está no corredor, se tem um bate boca na direção, em tudo isso você aprende. Então, isso é currículo. É toda a atividade que você encontra na escola e sob a responsabilidade da escola enquanto instituição. Então a paixão que eu tenho hoje é o currículo porque ele forma a identidade, o cidadão. A idéia de currículo seja ela manifesta, a oficial ou oculta, é uma idéia fascinante pra mim.

Esse não é o tema mais trabalhado no curso. O tema está atrelado à carência dos alunos. Eu vou contribuir com os autores, com o pensamento filosófico para ter um esclarecimento, se assim é possível dizer, uma discussão mais teórica em cima dessa carência da clientela que eu estou atendendo. Vou tentar clarear algumas questões, não vou impor o que eu penso. O que eu penso fica pra mim, nem para a minha filha eu coloco, não imponho meu pensamento. Eu deixo que ela o desenvolva. Eu ponho alguns princípios, mas ela se desenvolve a partir da inspiração dela. A questão, no caso da minha filha é que ela seja criativa e seja feliz. Já para os alunos, digo que o ser humano não nasceu pra sofrer, mas para ter prazer e ser feliz. Eu penso em ajudá-los a utilizar o seu potencial, a fazer o bom uso daquilo que eles possuem como pessoa.

Eu gosto muito do Epicuro: o filósofo da alma, o médico da alma; do Paulo Freire, também, que trabalha dentro de uma fenomenologia existencialista cristã. Ninguém procura nada sem esperança, todo mundo procura alguma coisa com esperança. Eu faço um joguinho entre esse existencialismo cristão, as idéias de Epicuro e, às vezes, também com

Sartre, particularmente quando ele fala do ser humano, em sua obra a Náusea. Eu mostro esses extremos. Utilizo-os como referencial para inspirar algumas coisas, criar o desconforto para que as pessoas consigam pensar. Tentando sensibilizar as pessoas. Não existe consciência, no sentido de um passando para os outros, isso não é consciência.

Trabalhei, também, Henrique Dussel (a filosofia da libertação), a coletânea de textos do Ernani Maria Fiori; o Pablo Gentili; o Paulo Guiraldelli eu tenho acompanhado de perto, assistido algumas palestras, seminários; Saviani e vários outros pensadores. Eu pego alguns livros desses autores.

Não sou formado em Filosofia, mas eu estava estudando a filosofia do ser ou metafísica antiga e comecei a descobrir o pensamento liberal. Pelo pensamento liberal eu percebia a doutrinação da igreja. A pergunta que eu fiz foi: Se Deus é convosco, quem é por mim? Essa foi a primeira questão que a filosofia me despertou. Aí eu descobri alguns princípios desse pensamento, mas eu já estava decidido a sair dessa vida monástica. O único curso que tinha uma vaga era Educação Física. Com isso eu nem fiz vestibular, bastando apenas eu mudar de curso. Terminei o curso de Educação física e o choque foi: o que eu faço com esse diploma? Aí eu resolvi fazer um curso de especialização em deficiência mental. Nesse curso eu percebi que a deficiência é criada e mantida pela sociedade, assim como a miséria, a pobreza....Fiz mestrado em currículo com a idéia de ideologia, fazendo uma análise do discurso. A minha maturação intelectual passa pela minha formação e pela minha reflexão do que eu vivenciei e que estou vivenciando nessa questão da educação.

Entrevista: Professor 9

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

O importante não é perguntar o que é filosofia da educação, mas, sim, para que filosofia da educação e que rumos ela vai tomar a partir de agora. Quando eu estou dizendo a partir de agora, quero dizer no tempo de hoje, na dita pós-modernidade. Eu tenho uma ementa a seguir, e muitas vezes nem essa ementa, nem os objetivos são cumpridos, alcançados no final do curso. Eu não adianto uma discussão sem antes sentir, perceber o momento da sala.

A ementa que me foi oferecida este ano na disciplina Educação na Filosofia, que antes era Filosofia da Educação: trata das questões das correntes filosóficas e a filosofia na história. Eu penso que há uma dificuldade em trabalhar essas correntes filosóficas e teórico-metodológicas a partir do ponto em que eu tenho que passar da Filosofia para a Filosofia da Educação. Em que ponto da história que eu tenho que transmitir, falar da educação na filosofia. Muitas vezes o acadêmico chega pensando que vai estudar a filosofia “pura”(Lógica, as concepções da verdade, a busca do conhecimento, etc). E o acadêmico chegando com essa busca, com esse olhar, esperando que no curso de pedagogia vai encontrar um curso de filosofia geral, acaba encontrando a educação na filosofia ou a filosofia da educação. Eu penso essas questões antes e converso com eles. Falo do objetivo da disciplina: que eles não vão encontrar, aqui, somente a filosofia. Apesar de eu tentar trabalhar o discurso da história na filosofia, como disciplina, agora, é educação na filosofia, a partir de que momento eu vou discutir a questão da infância? Se a infância já era discutida na antiguidade, não no sentido etimológico, com mais razão deve ser discutida na modernidade. O que parece confuso é a ementa: dá a entender que ou é filosofia ou é filosofia da educação. Existe aí, uma certa dificuldade: onde eu começo a trabalhar essas questões. Se é educação na filosofia, porque uma ementa que tem somente temáticas da

filosofia. Mas o objetivo que eu tento alcançar é fazer com que o acadêmico, no mínimo, saia pensando e refletindo sobre quem ele é, quem nós somos, onde nós estamos, em que tempo nós estamos pra que a filosofia, o que é filosofia e filosofia da educação, a quem ela é destinada e para quê. O que é o tempo? O que é modernidade? O que é pós-modernidade?

Quanto à concepção de filosofia que norteia a minha prática, eu penso que talvez eu não teria uma concepção. Se eu sou um discurso reproduzido, eu sou embasado num referencial teórico.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o professor se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

A primeira dificuldade que encontro aqui, em sala de aula, _ inclusive teve um professor que foi embora daqui, e disse que não agüentava mais trabalhar com cristão, _ é o nosso ceticismo. Os alunos logo perguntam: você é cético? É ateu?

Numa sala de aula heterogênea, você tem diversas opiniões. O acadêmico chega à universidade com alguns conceitos e valores e aí se choca. Às vezes os alunos, diante do ceticismo, dos questionamentos dos conceitos e crenças, acha que o professor é um louco. Entretanto, conversando com calma com eles, eu vou esclarecendo. Como eu vou trabalhar fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo já de cara com os alunos. Primeiro eu tenho que discutir o que é o marxismo, o idealismo, etc. Nem essas próprias teorias, da passagem do século XIX para o século XX até agora, essas concepções de modernidade não se entendem, então eu tenho que primeiro explicar essas teorias. Particularmente, eu acredito na contribuição de todas, mas me identifico mais com a linha foucaultiana. Mas, mais importante do que eu discutir essas correntes, talvez seria situá-las no tempo. Será que elas ainda são válidas ou não? Talvez não seria importante tomar um posicionamento, mas discutir as contribuições das várias correntes.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Você deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumentou em sala de aula?

A minha opção teórica é linha foucaultiana, dentro de uma visão da pós-modernidade. Eu deixo clara para os meus alunos a minha concepção filosófica.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Quando eu disse que procuro situar no tempo um determinado autor, eu quero dizer a partir de que momento ele está falando, e a partir de que tempo eu também estou falando. Por exemplo: se eu vou trabalhar uma linha dos tempos atuais como a metáfora, a narrativa, (posso citar um grupo de estudo que trabalha essa linha: o do prof. Paulo Guiraldeli Jr., que trabalha essa linha do pragmatismo e do neopragmatismo), eu não vou pensar as questões do passado para ver o presente, mas talvez analisar as questões do presente para ver o passado e me situar novamente no presente.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu penso que nessa região em que estamos, colar grau é sinônimo de desemprego. E muito mais ainda, se a pessoa não tiver um vínculo político partidário. Falando em educação, é indissociável discutir as questões filosóficas, históricas e políticas.

Muito mais as questões políticas e culturais, mas conceituando o que eu entendo por cultura, por política, por democracia, etc.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Nem sempre eu trabalho o que eu gosto, e nem sempre os alunos gostam do que eu trabalho. Eu sigo a ementa, mas às vezes fujo dessa ementa. Eu me identifico muito com as questões curriculares.

Eu tenho uma influência teórica que eu penso que é de primeira mão: o **Introdução à filosofia**, do Cipriano Carlos Luckesi, que trata as questões do conhecimento, do refletir, do clarear. O texto da Marilena Chauí: **Convite à Filosofia**. Trabalho também a teoria da avaliação. Isso, num primeiro momento para se situarem. Trabalhar a idéia de um conceito crítico, de trabalhar as questões da verdade: o que é a verdade, o que é ser crítico? Trabalhar o Nietzsche, quando for trabalhar as questões da genealogia do poder. Nas questões do currículo, da avaliação, estão indissociáveis da questão do poder. Por isso eu trabalho o Foucault, o Tomás Tadeu da Silva e outros que trabalham essa linha foucaultiana. Tem na nossa ementa o seguinte: trabalhar os grandes educadores brasileiros, mas quem são os grandes educadores brasileiros? O educador brasileiro que não deixo de trabalhar é o Paulo Freire. Penso em trabalhar o **Emílio** de Rousseau e a Metáfora. Eu penso que os seus trabalhos foram interessantes na questão da educação, principalmente nas questões de poder, a **Microfísica do Poder**. Fica difícil eu tomar um posicionamento se pós-moderno, se foucaultiano, se marxista. Eu prefiro não tomar um posicionamento. Quando eu digo que eu me identifico, é porque eu penso que é importante o trabalho que ele fez. Talvez seja interessante mostrar para os alunos os vários caminhos e aí cabe a eles escolherem.

Entrevista: Professor 10.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia a sua prática de ensino?

Para tratar desse assunto, nós temos que partir sempre da concepção de filosofia e depois de educação. Se a filosofia trata da radicalidade do ser e a educação trata da formação do homem, então é só aplicar, fazer a aplicação e definir a filosofia da educação como a ciência que trata do ser da educação, trata dos objetivos da educação. Em última análise, a filosofia da educação trata da formação integral do homem.

Os objetivos dessa disciplina nada mais são do que fazer com que o aluno tenha compreensão de si mesmo, do mundo e daqueles que o rodeiam. A filosofia da educação nada mais é do que situar o aluno no mundo e a sua finalidade. A filosofia tem por objetivo dar uma visão ampla ao ser humano. O papel da filosofia da educação para a formação de professores é fornecer aos estudantes uma visão ampla e profunda a respeito do homem, a respeito daquele ser que será educado. No fundo, no fundo, trata de educar o próprio homem.

Eu sempre procurei ter uma visão de mundo, unindo vários pensadores, principalmente os gregos, sempre optando pela filosofia mais aristotélica, mais pela filosofia de Santo Tomás e Aristóteles.

2. Ao organizar o seu programa de filosofia da educação o sr. se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Procurei sempre seguir aquilo com que mais me identificava, procurei sempre aprofundar e seguir sempre os gregos e aqueles filósofos que me diziam respeito. Como eu acabei de dizer, mais uma filosofia humanista: Aristóteles, São Tomás, Maritain, e os pensadores brasileiros.

3. Qual é a opção teórica que orientou o seu trabalho como professor de filosofia da educação? Você deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual você argumentou em sala de aula.?

Eu sempre procurei e convoquei sempre a pensar a filosofia destes pensadores: Platão, Aristóteles, São Tomás, Maritain, sempre nessa linha. Esses pensadores são os que me chamaram mais a atenção. Pensadores tomistas, mas de preferência esses três, Aristóteles, Platão e São Tomás.

Sempre deixei clara para eles, (a concepção a partir da qual eu argumento em sala de aula) e mostrei também os pensadores. Outros pensadores também, Nietzsche: quem quiser seguir Nietzsche segue Nietzsche, quem quiser seguir Husserl segue Husserl, Marx, cada um é livre. Mesmo a linha do pragmatismo também, James, cada um segue o que quer. O professor simplesmente mostra as linhas, indica os caminhos, e o aluno deverá procurar o seu caminho.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Por mais que nós procuremos temas para organizar os nossos programas, vá onde quiser, sempre vamos parar nos gregos, e sempre temos que fazer uma leitura a partir da

história da educação. Não tem como falar de educação se nós não formos beber na fonte e sabermos, exatamente, como essa educação foi vista e como se deu através do tempo.

5. Na sua opinião, em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

É difícil separar as ciências, cada uma delas contribui uma com a outra. E para nós termos uma visão de homem integral, que é a que nós desejamos e devemos ter, ou em uma visão de totalidade, não tem como deixar de lado outra ciência. Toda ciência contribui uma com a outra: história contribui; a filosofia contribui; a educação, a política, a antropologia contribuem. Se quisermos ter uma noção de educação ou então uma noção de homem, na sua totalidade, devemos pelo menos dar uma olhadela em todas as ciências.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação ministradas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O conteúdo a que eu mais me dedicava era, exatamente, quando tratava do professor, o conteúdo da educação, mais exatamente, quem é o professor e quem é o aluno. Isto é a questão fundamental, o que me chama mais a atenção.

O professor na minha concepção é exatamente aquele que simplesmente mostra o seu horizonte. Ele aponta para os alunos o caminho, os horizontes, e o aluno vai atrás descobrir qual é esse horizonte. Então o professor é aquele que simplesmente vai abrindo caminhos com os alunos. Isso é o que achava, a concepção de educação de que fala muito bem o Álvaro Vieira Pinto nas **Sete lições sobre a educação de adultos**. A questão do professor, aquele que tenta mudar, que transmite conhecimento de tal maneira que o aluno começa a mudar a mentalidade. A educação, acima de tudo, tem que procurar mudar a mentalidade. Se não mudar a mentalidade, não adianta nada. Esse conteúdo, _ quem é o professor, quem é o aluno, _ essa aí foi a parte que mais me chamava a atenção. E a parte

que mais estudava, que menos sabia, da qual menos chegava à conclusão era exatamente: quem era o professor, quem era o aluno. Esse foi um dos conteúdos mais trabalhados no curso.

Todos conteúdos eram trabalhados igualmente, não uns mais e outros menos, porque senão fica uma parte mais importante do que outra. É claro que tudo é difícil, vamos dizer, eu abarcar todo o conhecimento, mas o conteúdo de uma disciplina, no meu entender, tem que ser visto e tem que ser dada importância a todo ele, não a um mais que a outro. Mesmo a introdução, ela tem que ser dada com ênfase tão importante quanto o conteúdo.

Nós trabalhamos um texto de Alceu Amoroso Lima que trata do professor, trata do docente e do discente. Também vimos um texto de Aristóteles, **A política**, que fala sobre a educação. Vimos também Platão, **Alegoria da caverna**, e tantos outros.

APÊNDICE III

ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Entrevista: Aluno 1

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Sempre que a gente fala em filosofia, desde quando eu fazia o ensino médio e foi extinta essa disciplina, _ o que eu considero uma grande perda, _ ela é uma disciplina que fala sobre os porquês, que faz com que a gente pense um pouco mais em vez de ter uma resposta pronta. Na educação, isso só vem a contribuir, porque a gente esquece um pouco essa parte da criança, o seu lado investigador que vive perguntando, que procura, que é curioso e não se contenta com uma resposta curta, sintética. Com a filosofia a gente começa a pensar que as coisas não são tão práticas e objetivas quanto aparecem, mas que podem ser um pouco subjetivas e podemos ver além do que a praticidade do dia-a-dia oferece pra gente.

O papel da filosofia, nesse processo de formação do educador é proporcionar elementos para que a gente não se contente com as coisas prontas, mas que possa ser, de fato, um pesquisador, que busque sempre o conhecimento e saiba que sabe pouco. A vida é um processo de conhecimento contínuo e a gente tem que buscar, mesmo que seja nas coisas mais simples. O papel da filosofia pra gente é muito importante no sentido de que relembremos de coisas que a gente já fez e, também, comece a valorizar coisas que a gente não valorizava antes.

A concepção filosófica que me norteia, de que eu sou adepta é a de Karl Marx. A teoria marxista. Não separo, aqui, a filosofia da concepção sociológica de Marx. Eu gosto muito de Marx e de Engels. A minha filosofia é essa mesma, que discute principalmente a questão do trabalho, do sistema social.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

No primeiro ano, tivemos aula com uma professora que foi contratada pelo departamento de educação. Ela tem uma trajetória atuante dentro do sindicato dos professores e acho que ela marcou mais na parte marxista. Talvez por ela ter esse engajamento junto aos movimentos, ela passou uma filosofia mais libertadora pra gente. Eu fiz letras e no curso de letras não tem essas disciplinas que eu acho muito importantes. Eu gostei muito das aulas, de ouvir a professora falar, do conteúdo, apesar de algumas críticas dos alunos a ela. Eu adoro essa disciplina.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Eu acredito que ela teve embasamento teórico para argumentar em sala de aula, principalmente no campo das idéias marxistas, talvez porque ela tinha esse envolvimento com a sociedade civil organizada. Eu até me lembro que vimos várias correntes, mas se for para eu dizer, com certeza, qual a corrente que ela seguia eu não sei dizer. Ela não chegou a deixar clara, a dizer para os alunos qual a corrente de pensamento que ela seguia. Mas eu acredito que seja o marxismo. Tanto em filosofia, quanto em sociologia e história da educação falava sobre o marxismo. Isso foi o que ficou mais alicerçado na gente. Se você perguntar para os alunos do curso, com certeza eles vão lembrar do marxismo e não citarão outras correntes.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

A professora organizou vários seminários, o ano inteirinho, desde os filósofos antes de Cristo. Ela fez um apanhado bem legal mesmo. Houve boa interação com os alunos e teve grupos que trabalharam bastante. O nosso grupo tratava da questão da igreja católica, o domínio de Roma. A filosofia não era a área dela, ela não era formada em filosofia, mas ela fez com que buscássemos e uma coisa sempre fica.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

R. Eu acho que uma coisa casa com a outra. Quando a gente fala em filosofia, a gente também está contando história e ao mesmo tempo está fazendo política. Tudo que você faz é um ato político. Desde a época de Sócrates, quando ele ia para a praça fazer o parto das idéias, a filosofia está ligada à política.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Eu não me lembro mais de todos os conteúdos, mas eu gostei de alguns pensadores que ela falava: J. Dewey, Engels e Marx. Eu gostei muito quando ela fazia uma linha do tempo, resgatando o conteúdo desde Sócrates, passando pelo cristianismo, pelo feudalismo, os jesuítas, casando muito filosofia com história da educação. Eu acho que isso é conteúdo. O conteúdo de que eu mais gostei não foi o mais trabalhado no curso, tanto que ela pediu

para que a gente lesse o livro Mundo de Sofia, mas só de ver o tamanho a gente já assustava. Ele faz uma retrospectiva e nele vai trabalhando todas essas correntes, mas nós não trabalhamos esse livro em aula, apenas pediu para que nós fizéssemos um resumo do texto. Talvez se nós trabalhássemos esse livro de outra maneira, explorando os vários temas trabalhados nas cartas, em aula, tivéssemos aproveitado mais. Talvez poderíamos ter feito uma ponte com os conteúdos em aula, trabalhando o livro de forma paralela com os demais textos do curso. No curso, foram divididos os seminários e os alunos é que foram atrás dos seus textos. Cada grupo, ao final do seminário, entregava só uma cópia pro líder dos outros grupos. Faltou discutir os resumos que os grupos fizeram.

Entrevista: Aluno 2.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A Filosofia da Educação parte do princípio de que tem que estudar o processo educacional. É um histórico da educação. O objetivo dessa disciplina é trabalhar esse histórico dentro da sala de aula, para a gente fazer uma reflexão sobre como trabalhar o ensino, como trabalhar a educação, buscando entendê-la. A palavra-chave é a reflexão.

O curso de pedagogia vem nos preparar para entrarmos no campo de trabalho defendendo o campo da educação, defendendo o trabalho com o aluno. E a filosofia vem despertar em nós a reflexão. Com a reflexão, nós temos, enquanto professores, como transmitir para os nossos alunos a maneira como se portar dentro do meio, dentro da sociedade, sendo reflexivo, partindo de vários princípios tanto dentro da sua casa, quanto na escola. Enfim, o aluno vai ter uma formação reflexiva.

A concepção de filosofia para nortear a minha prática de ensino parte do princípio de ensinar de forma dinâmica. A minha filosofia vai partir de um dinamismo.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Ele adotou uma postura eclética, porque ele começou trabalhando o modernismo, depois ele foi para um tradicionalismo. Depois, ele ficou mediando os dois. Ele nos deu a oportunidade de trabalharmos de várias formas. Talvez ele tenha pecado pelo fato de não adotar nenhuma corrente. Acho que ele deveria adotar uma só corrente. Ele adotou todas

para que nós pudéssemos ter a opção de trabalhar aquela que nós achássemos melhor, ou mais conveniente.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Ele trabalhou bastante o marxismo e o idealismo. Ele deixou bem claros, sim, tanto o idealismo quanto o marxismo. Nós trabalhamos um ano com ele e, nesse ano, ele dividiu o trabalho em seminários. Foi bastante em cima do idealismo e isto foi o que mais marcou.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isso? Como foi organizado o programa de seu curso?

O professor trabalhou conosco as questões atuais, que estavam acontecendo naqueles dias: a eleição do Lula, enfim, tudo foi gerado em cima daquilo que ele achava conveniente. Ele trabalhou a filosofia da educação maravilhosamente bem e em cima dos conceitos, dos acontecimentos atuais. A minha posição sobre isso é que foi muito certo o que ele falou, porque ele está falando de filosofia, de refletir sobre um assunto que está ali, que está acontecendo. Não que ele não tivesse que ir ao passado. Ele também fazia analogia do que aconteceu com o que estava acontecendo e explicava o porquê, fazia debate. A minha posição é a de que ele não “pecou” em nenhuma hora. Ele foi muito bem sucedido nessa opção dele. O plano de aula dele foi muito maleável. Um exemplo que marcou foi a eleição do Lula, seu histórico, etc.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

É uma relação em que uma completa a outra. A educação só existe porque existe uma política, e a política tem uma trajetória histórica. Essa trajetória histórica se relaciona com a filosofia.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O que me marcou bastante foi a questão da religião. Meu professor é bem cético quanto à religião e ele descobriu, não sei como, que eu freqüentava a igreja católica. Ele colocou na aula a questão da religião, de como a igreja se portou no decorrer dos anos e discutiu sobre a religião, sobre Deus. Essa questão, ele trabalhou, na verdade, dentro de uma perspectiva do existencialismo. Teve os problemas de didática, mas quem teve realmente anseio pela disciplina aprendeu muita coisa. Ele falou de Marx, de Paulo Freire, sobre o mito da caverna, as concepções teóricas, as correntes filosóficas e outros pontos.

Entrevista: Aluno 3

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Nesses três anos de formação acadêmica, o que ficou pra mim sobre filosofia é que ela é a arte de formar, de inventar e de fabricar os conceitos. Muito também o que foi passado é se libertar dos conceitos tradicionais; interpretar, diagnosticar os males da civilização, interligando-os à escola. Como nós seremos professoras, estaremos diretamente ligados com a civilização em formação, com o processo de formação da nossa sociedade.

Os objetivos dessa disciplina são calcados na realidade, no dia-a-dia, no cotidiano, na própria práxis pedagógica. A gente percebe isso, alguns professores têm medo de se libertar dos conceitos e acabam sempre seguindo a mesma linha de pensamento. Até quando eu estava no segundo grau, foi isso que foi me passado.

O papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia é a busca de soluções, de novas saídas. Buscar soluções para os problemas que já existem, que continuam persistindo. O professor só é capaz de sair destes problemas, de encontrar novas saídas filosofando, estudando a sociedade, porque estudar é estar à frente do mundo. Então, estando à frente, ele vai buscar novas soluções. Acho que esta é a contribuição da filosofia que vai nortear o meu trabalho como futura professora.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Ela (a professora) não procurou impor nenhuma postura. De todas as correntes ela nos deu uma noção, não falou: isso é certo, isso é errado. Ela nos colocou e fez com que

a gente saísse da condição de homem-objeto e assumisse a condição de homem-sujeito; ela fez com que a gente, de certa forma, se libertasse.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho de seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ela deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ela argumentou em sala de aula?

Olha, é difícil citar alguma dessas correntes. Deixar claro ela não deixou, porque ela sempre foi uma pessoa, assim, muito... que deixa o aluno pensar, ela não chegou a impor nada, ela sempre nos apresentou e deixou que a gente seguisse, mas não falou, não chegou a citar qual era a corrente que ela pretendia seguir em sala de aula.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Ela não deixou de lado a história e também não falou só sobre os fatos atuais. Ela procurou mesclar as situações históricas com as atuais, o que aconteceu e o que ainda acontece, o porquê que ainda acontece.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Existem todas as relações possíveis e imagináveis, porque a filosofia é uma forma de pensar, de agir, de criar, de ser e de estar. A história conta a nossa história, os

movimentos, todos calcados na filosofia desde então. A política, o sistema e a educação o que rege o sistema

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Nós, no primeiro ano de filosofia, usamos o livro **Convite a Filosofia** da Marilena Chauí. Foi um livro que esclareceu muito o que é filosofia, mitos, verdades. Então esse foi o conhecimento maior que eu tive, porque eu comecei a conhecer filosofia. O meu primeiro contato direto com a filosofia. Conhecer a filosofia foi muito interessante pra mim. Esse conteúdo realmente foi o mais trabalhado no curso. Nós trabalhamos bastante essa questão do conhecer, do saber o que é, para que serve, como usar a filosofia no nosso cotidiano em sala de aula. O que me marcou muito foi o conteúdo do livro da Marilena Chauí. Nós vimos o primeiro capítulo, o que é filosofia, o mito, as verdades; nós vimos grande parte deste livro da Marilena Chauí. A maior contribuição deste curso de filosofia para mim foi o crescimento pessoal, o crescimento intelectual e profissional. Eu não trabalho na área da educação, mas tive um crescimento pessoal muito grande.

Entrevista: Aluno 4

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

O nosso curso de filosofia da educação foi um curso que não se apegou muito em autores, filósofos como Platão, Sócrates e outros. Essas coisas a gente viu muito rápido. Nós vimos mais sobre a questão política, a sociedade. Então, pra mim, o curso de filosofia da educação traz essa contribuição, no sentido de a gente entender mais a nossa sociedade, o meio em que a gente vive, entender mais as pessoas e tentar contribuir, através dessa disciplina, para a nossa formação como professor. Quando nós formos dar aula qual será a nossa filosofia adotada. Para mim, a filosofia da educação seria a maneira, como que você vai direcionar as suas expectativas, as suas perspectivas em direção ao aluno. Eu gosto da filosofia, mas eu gosto muito da filosofia em relação aos autores, Sócrates, Platão, estudar os filósofos mesmos. Só que eu me senti frustrada quando entrei no curso, porque eu fiz pedagogia pensando na filosofia. Eu pensava que eu ia chegar e ia ver muito desses autores porque é o que eu realmente gostava e eu não vi. Eu me frustrei um pouco. As meninas falavam assim: ela gosta de filosofia, mas eu gosto nesse sentido. Então eu não consegui assimilar muita coisa da filosofia. Apesar de eu ter nota, eu tirava notas boas. O professor falava que eu era uma das melhores alunas dele, mas eu não assimilava muita coisa. Então, para eu te falar o que eu sei sobre filosofia, o que é filosofia da educação eu não consigo fazer um conceito de filosofia da educação.

O que o professor sempre salientava era essa questão da sociedade mesmo, você ter um conhecimento do que é política, do que é uma sociedade e você poder analisar os seus problemas. Era sempre isso que ele colocava. Não sei se é porque ele é um pouco político também, mas ele sempre salientava essa questão da política. Mas eu acho que a contribuição que teve foi para esclarecer alguns conceitos pra nós, para podermos chegar ao segundo ano com uma bagagem maior sobre sociedade, política, cultura.

Eu pretendo lecionar, sim, em educação infantil, alias é o que o nosso curso oferece, mas eu sinto um pouco de dificuldade quando eu começo a pensar nessa questão. Nós temos professores e eles apregoam uma coisa que eles não colocam em prática. Eles são muito tradicionais, têm professores que são tradicionais mesmo. Às vezes eu me pergunto: qual seria a minha filosofia? Eu chegaria na escola e colocaria em prática tudo aquilo que eu estou passando? Eu tentaria dar para os alunos um retorno daquilo que eu estou sentindo? Eu não sei qual seria; eu não faço idéia de qual seria a minha filosofia, o que iria nortear as minhas aulas. Eu realmente não faço idéia porque eu até cheguei a falar para uma professora: mas a senhora fala uma coisa e faz outra. Ela me disse assim: é o meu jeito, não consigo mudar isso, isso é meu. Então eu não sei.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

O professor adotou essa postura eclética, ele usou vários autores, tanto é que tinha aula que a gente se “embananava” todo, porque utilizava Marx e outros e a gente se “embananava” com um e com outro. Ele nunca foi assim de falar assim só em Marx, bater sempre na mesma tecla, ou só em determinado autor. Ele sempre trazia autores novos. Nós utilizamos um livro, e esse livro era bem eclético. Trazia autores diferentes, uma literatura bem diferenciada. Então ele era assim, um professor que usava uma literatura bem eclética, bem diferenciada.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Eu não sei dizer. Eu não me lembro, até porque, por motivos pessoais e de família, eu faltei bastante nas aulas de filosofia, mas nas aulas em que eu participei não me lembro de ele ter salientado nem uma linha.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Como eu já havia dito, ele não se prendeu a filósofos tais como Sócrates, Platão. Ele sempre usava exemplos do que acontecia, algum acontecimento na cidade, alguma manchete que saía. Sempre pegava pra exemplo em sala de aula coisas mais atuais, que estavam acontecendo no momento mesmo. Ele não se prendia muito à história da filosofia não, ele trazia bem atualidades para as aulas. Explicando política, sociedade, ele trazia esses exemplos, mas dentro de todo aquele contexto que ele estava estudando. Se ele pegava Marx, ele tentava buscar um exemplo que tivesse uma característica marxista e trazia para dentro da sala de aula. Para alguns isso facilitava um pouco, já eu tinha um pouco de dificuldade nisso. Ele fundamentava teoricamente sim.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

A filosofia na educação, como eu disse para o Sr antes, eu acho que a relação entre filosofia e educação é que a filosofia traz muitos conceitos, os diversos autores abordam bastante conceitos, e pra mim o que serviria de filosofia na área da educação seria a questão de realmente você se colocar, ter uma posição sobre o que você realmente quer, sobre o que você vai fazer quando sair da faculdade. É mais essa relação de você se posicionar.

Esses dias a professora Jacira estava comentando: Quando vocês forem fazer os seus trabalhos de final de curso vocês têm que tomar uma posição, tem que ver de que lado vocês estão. Se vocês são marxistas, vocês são marxistas por quê? Se vocês são positivistas, são positivistas por quê? Então essa relação com a filosofia é nesse sentido, de você tomar partido de alguma coisa, mas você saber por que você está fazendo aquela escolha. Você sair do curso de pedagogia sabendo o que você quer fazer lá fora, e sabendo que você vai chegar lá fora e não vai poder mudar tudo. Você vai ter que respeitar todo um contexto social em que você está sendo inserido. A filosofia e a educação, têm o sentido de delinear algumas perspectivas pra você, no futuro. A política, eu não sei exemplificar muito bem política com a filosofia. Eu não vou dizer que não gosto de política, mas é que eu não entendo muito de política. Mas eu acho que toda política tem alguma coisa de filosofia, até porque essas correntes teóricas direcionam. Eu acho que tudo, tudo na nossa vida, se relaciona. Ao estudar alguns teóricos você percebe a relação em qualquer coisa que você vai fazer na sociedade. Eu estava pegando livros pra iniciação científica que eu faço, de políticas públicas, e você sempre encontra as linhas em que os autores escreveram: uns são positivistas, outros são mais neoliberais. Então eu acho que a política se pauta na filosofia, ela busca alguns conceitos na filosofia.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O conteúdo que eu mais gostei foi realmente o relacionado a alguns conceitos sobre Platão, Sócrates, Aristóteles. Ele não trabalhou muito isso no curso. Eu me senti bastante frustrada porque pensei que eu teria aula de filosofia sobre esses autores, mas não tive.

As idéias principais, os textos principais que ele passou pra nós, ele se prendeu bastante num livro, num livro que nós tínhamos. Foi a disciplina inteira somente aquele livro, um livro de filosofia da educação. Todos os alunos adquiriram o livro e nós ficamos

presos apenas aquelas idéias ali, do livro. Quando ele falou desses autores, eu até me empolguei na aula, comecei a colocar minhas idéias e falar um pouco sobre o que eu sabia, mas ele chegou e falou assim pra mim: “olha, vamos parando por aqui, não se empolgue muito porque a gente só vai ver de relance esses autores, nós não vamos ficar aprofundando muito nesses teóricos”. Então, eu dei uma estacionada. Assim, eu fiquei meio de escanteio nas aulas. Eu estava gostando do curso e pensando que mais a frente fosse chegar ainda a matéria que eu iria gostar, mas não foi isso que eu encontrei. Eu gosto de filosofia, mas não a filosofia que eu recebi na faculdade.

Eu adoro o professor, não tenho nada contra ele. Ele é um professor que explicou bastante a matéria e como eu disse, eu faltei muito, eu estava gestante até. Mas eu creio que a grade curricular do curso de pedagogia devia dar margens para esses estudos. Por isso eu me senti frustrada. É que eu não conhecia realmente e quando eu cheguei, era outra coisa. Pra falar do conteúdo, realmente eu não gostei do conteúdo. Percebi que não tinha mais interesse pela disciplina e agora estou sentindo falta do conteúdo como base para os anos seguintes. O curso em si teria contribuído bastante se eu tivesse tido mais interesse na disciplina. Mas agora passou e tenho que correr atrás do prejuízo.

Entrevista: Aluno 5.

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

No primeiro ano a gente chega muito cru, a gente não assimila isso tão bem. Uma definição de filosofia, eu vou ser sincera, eu não sei dar. Foi uma disciplina que, por mais que tenha tido os seus tropeços (o afastamento do professor oficial e a contratação de um outro) ficaram, dali, as primeiras bases para um pensamento crítico posterior. Foi a primeira visão daquilo que era diferente, das questões críticas em relação à sociedade, de modo que a gente pôde partir dali para uma criticidade mais profunda em relação a todos os aspectos filosóficos que nos foram apresentados, alguns que ainda lembro e outros que realmente não me recordo.

No primeiro ano era muito isso: a questão de o professor abrir os nossos horizontes, fazer com que a gente pudesse enxergar o mundo de forma diferente. É o que realmente acontece, acaba acontecendo até um choque, mas acho que devo me orientar embasado nisso, porque na maioria das disciplinas do primeiro ano esse era o maior objetivo: levar a gente a conhecer os preceitos básicos da disciplina e atentar pra questão da criticidade, da desenvoltura disso.

Eu acredito que isso, _ nos levar a uma visão mais ampla, _ seja o papel da disciplina, mas também poderia ter deixado mais teoria mesmo se a gente não estivesse tão cru lá no primeiro ano e, também, se a disciplina tivesse sido ministrada de forma mais linear.

Eu acho que a filosofia trabalha muito com os aspectos sociais, _ me corrija se eu estiver errada, _ mas eu acredito que quando a gente lê as coisas da filosofia, a gente também está trabalhando com a questão do social, a questão do indivíduo, e isso é importante em qualquer prática, porque a gente está trabalhando em sociedade e, também, temos que levar em consideração cada individuozinho que está ali na sala de aula, sem

desconsiderar o todo, sem recortar muito a nossa prática e ficar preso somente ali na sala de aula. Acho que a filosofia faz isso. Ela faz com que a gente pense na historicidade da própria pedagogia em relação à sociedade, ao indivíduo, nos aspectos mais teóricos, e no fato de que não tem prática sem teoria e nem teoria sem prática.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Eu acredito que a postura dele foi mais eclética, até porque a gente teve dificuldade em assimilar essas diversas correntes filosóficas. Eu posso citar duas _ que, eu me lembro que estávamos trabalhando: eram justamente os escritos do Fernando Henrique Cardoso e os de Durkeim; _ foram duas que gravaram. Foi realmente bastante eclético e a gente tinha dificuldade de estar captando todas essas diferenças, esse monte de coisa que vinha pra gente. Chegamos também a estudar questões sobre a morte, o sonho, a alienação e outras coisas.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Eu não sei fazer distinção dessas várias correntes teóricas pra te dizer qual é a que ele utilizava. Essa questão é complicada. Se eu conseguisse distinguir as diversas, eu poderia encaixar o meu professor em uma delas, mas eu não consigo.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Acho que foi mais histórico mesmo. A gente começou lá em Platão, com o mito da caverna e lembro-me bem do professor tentando explicar. Depois de todo um embasamento teórico, ele se afastou, e o próximo professor que pegou o programa dele trouxe outros temas que são mais intrínsecos a vida de todos nós, tais como a morte, a vida, a felicidade, a alienação e as questões da sociedade. Eu acho que foi mais histórico. Eu não posso dizer pra você que foi mais embasado nos temas atuais.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Nossa! Eu não sei se a gente separaria, porque são feitas essas distinções de área na educação, mas a filosofia e a história estão muito próximas. Do mesmo jeito que a gente estuda Platão ali na filosofia, a gente estuda também na história da educação. A política da educação, ela está inserida neste processo desde o início até hoje. Eu nunca estudei uma disciplina isoladamente. Eu acho que as coisas vão se juntando, vão se complementando. Então, no estudo da filosofia ele trabalhou mais estas questões da sociedade em si, talvez um pouco mais separado, de um ponto diferente, de uma óptica diferente, mas eu acho que elas se misturam. A história, ela trabalha mais a questão histórica, a construção, a evolução, tudo isso; e a política trabalha os problemas, toda aquela questão do alvoreço dela que existe em todas as relações.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

É que nem eu falei. As correntes filosóficas estudadas no início do curso me misturavam, me embaraçavam muito, _ os temas trabalhados pelo outro professor me chamaram mais a atenção, _ mas era por conta da minha imaturidade. Eu acho que hoje, se eu assistisse uma aula de filosofia, se eu cursasse novamente uma disciplina de filosofia

desde o seu início, eu teria muito mais, digamos assim, eu estaria muito mais preparada para absorver desta disciplina tudo que ela pode trazer pra gente.

Eu acho que os conteúdos foram meio divididos, porque é aquilo que eu te falei: um professor, depois um outro pelo motivo do afastamento do professor titular. Eu acho que foi bem trabalhado pelo professor substituto. Ele era um pouquinho mais leigo no assunto mas foi trabalhado.

Eu não lembro de nenhum referencial pra te dizer. Eu disse aqui, ele trabalhou um texto do Durkeim. Quando ele falou da questão da morte e tal, lembro-me até dos textos assim, vêm à minha memória os textos grifados, mas eu não sei te dizer o referencial.

Eu vou voltar lá na primeira pergunta. Quando a gente entra no primeiro ano, acho que nós somos muito imaturos. A gente entra muito direcionada e acho que tanto a filosofia quanto as outras disciplinas bases do primeiro ano fazem com que a gente desperte, um pouco, para a criticidade que vai se evoluindo. É a questão de abrir a visão mesmo, abrir a mente, fazer com que a gente possa pensar de forma diferente. A questão que a gente não entendia: que um pensa de um jeito, que outro pensa de outro e outro pensa de outro, que não existe uma verdade única, só uma linha pra seguir. A gente ficava muito embaraçada nisso: nossa, mas nada está certo porque um texto é uma coisa; outro texto é outra; outro texto pensa outra. O que é na verdade? A gente queria a verdade e, desde esse início, esse conflito conosco mesmo nos fez, nos levou durante todo o curso, (agora estou no terceiro ano), a ver que existem possibilidades diferentes, existem visões, ópticas diferentes e o que era muito difícil, aliás, não existia antes. É a questão da criticidade, de abrir horizontes, de conseguir enxergar de formas diferentes. Nossa, a gente brigava muito com o professor, a gente queria uma verdade e ele falava: não é que eu penso de um jeito. Ele tem todo um jeito manso de falar e às vezes a gente ficava até com raiva, mas hoje a gente entende a prática dele, era aquela intenção de mostrar as várias correntes teóricas e que, infelizmente, por mim não foram todas absorvidas.

Entrevista: Aluno 6.

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A filosofia da educação para mim é uma disciplina que nós temos no curso de pedagogia que vai nos dar um embasamento filosófico sobre a educação, sobre as diversas tendências e correntes filosóficas. Quanto aos objetivos desta disciplina, eu acredito que o primeiro ponto seria a gente conhecer os filósofos, as suas idéias e quando nós formos trabalhar, direcionar de acordo com uma tendência, uma identificação pessoal de cada um. O papel da filosofia no curso, eu acredito que seja nos fornecer um conhecimento de mundo em todos os sentidos: conhecimento sobre ética, valores, conhecimento de mundo pra que a gente possa depois estar atuando com seres humanos. Então a gente tem que ter uma visão de mundo ampliada. Acredito que eu já trazia comigo uma concepção que, com a disciplina filosofia da educação, foi reforçada, ou melhor, foi ampliada. Eu fui tendo uma clareza maior sobre a minha concepção, fundamentando melhor essa minha concepção. Essa minha concepção é uma concepção dialética, uma concepção crítica de mundo, de ser humano, que eu acredito.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

A professora nos passou um panorama de várias correntes filosóficas, mas eu pude observar que ela se identificava e acreditava no materialismo histórico.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Uma vez até a questioneei sobre essa posição, que ela não deixava muito clara para os alunos apesar de eu a ter identificado. Ela me disse o seguinte: que a postura dela era eclética porque aqui na faculdade não seria um lugar de doutrina. Então ela gostaria de passar um conhecimento amplo para nós. A postura pessoal dela era essa, marxista, porém ela não nos induzia no sentido de termos uma visão. Ela procurava de forma bem neutra, poderia até dizer, nos fazer avaliar as posições, indagar, nos tornar críticos diante das posições que eram colocadas, das discussões em sala de aula. Então, uma vez eu até a questioneei, mas ela me deu essa resposta.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Eu, hoje, no terceiro ano, acredito que o curso de filosofia da educação tem que se reportar às bases histórico-filosóficas para nos dar um embasamento teórico. A finalidade dessa disciplina tem que ser essa. Quando os professores preferem se reportar a temas atuais, eu acredito que o futuro professor e nós, enquanto estudantes, vamos ficar com lacunas na nossa fundamentação teórica. Nós estudamos os teóricos, os filósofos e, por isso, hoje eu posso dizer que conheço alguma coisa que me dá uma sustentação teórica mais calcada, mais real, dentro daquilo que é necessário ao ensino.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu acredito que tudo está relacionado, e que a filosofia é o alicerce para o mundo tanto na história, quanto na política e principalmente na educação. Tudo pra mim está interligado, e a filosofia é a forma de a gente conseguir interpretar e ver como essas relações acontecem. Então eu acredito que a filosofia nos faz ver além do que está estampado aí. Claro, ela faz a gente entender o que está escrito nas entrelinhas. É fundamental a gente estudar filosofia num curso de pedagogia ou em qualquer outro curso.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Nós estudamos bastante o materialismo histórico, como eu citei anteriormente faz parte da linha da professora, e eu conhecia muito pouco anteriormente. Eu gostei bastante dessa linha, e foi o que mais a gente trabalhou no curso. Um dos livros que nós estudamos durante o curso foi o **Manifesto do partido comunista** que trazia as idéias de organização do mundo, de como era isso do ponto de vista econômico, como se formava a sociedade, sobre a luta de classes e porque aconteciam as lutas, as diferenças sociais. O que me lembro, mais fortemente, é a questão do capitalismo exacerbado, em que poucos têm muito em detrimento da grande maioria que vive em condição de miséria, uma grande desigualdade social. São pontos que foram mais discutidos e porque isso acontecia. O livro mostrava as diferenças sociais existentes e que levavam às lutas de classes, as conquistas que tiveram ou que os estudos apontaram como fundamentais no desenvolvimento da sociedade capitalista. **Convite a Filosofia**, da Marilena Chauí, lemos praticamente todo o livro. Estudamos sobre ética, sobre valores, sobre os filósofos. Eu tentei, particularmente e por indicação da professora, ler o livro **O Mundo de Sofia** porque eu achei o livro da Marilena Chauí muito difícil de entendimento. Algumas pessoas me disseram sobre o livro,

O Mundo de Sofia, e fui procurar fazer uma leitura e tentar, através desse, entender melhor o de Marilena Chauí. Não terminei ainda a leitura desse livro porque no decorrer do curso fui lendo outras coisas. Li **O mundo de Sofia** como uma forma de lazer para melhorar os meus conhecimentos dentro de filosofia, mas eu achei que facilitou o meu entendimento.

Esse curso contribuiu para que eu tivesse um olhar mais crítico em relação ao mundo, em relação aos acontecimentos políticos, sociais do país e do mundo. Fez eu procurar ver além do que está posto aí pra gente. Eu acredito que tenha feito eu ampliar meus horizontes, no sentido de poder enxergar mais, entender melhor os fatos, os acontecimentos. O curso pra mim foi bom, apesar de ter sido bastante denso, e de eu não ter as melhores condições pra absorver melhor os conhecimentos do curso. Mas hoje, depois de praticamente três anos do curso, quando eu assisto uma palestra, um encontro, percebo que o curso me acrescentou porque já não é tudo tão estranho pra mim. Muita coisa do que ouço falar, eu digo: isso eu já sei o que é. Então ele contribuiu neste sentido pra mim.

Entrevista: Aluna 7

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Eu penso que filosofia da educação é toda a minha conduta enquanto profissional, enquanto pessoa. É tudo aquilo que eu penso e que eu vou, de alguma forma, transferir para a minha vida pessoal e, até, para a minha área profissional. Assim, a filosofia vai nortear o meu trabalho.

O papel da filosofia da educação é despertar a crítica, fazer com que a pessoa passe a refletir, questionar. Com ela abre-se o leque de opções para o graduando, em que você passa a questionar mais do que antes de estudar a disciplina. Comigo foi assim. Quando eu fazia o magistério eu não tinha essa visão que eu adquiri aqui na universidade. Agora, o que vai nortear o meu futuro trabalho como professora é a reflexão. Dar sempre espaço para o aluno refletir, para ensiná-lo a pensar criticamente, adotando uma postura mais aberta a novas opiniões, aprendendo a distinguir o que é bom ou não para uma conduta melhor..

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Ela mostrou os vários autores e correntes filosóficas, não adotando nenhuma especificamente, tomando uma postura mais eclética.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

A professora nunca deixou clara para nós a sua postura teórica. A sala, em geral, gostou muito de Karl Marx, mas a professora nunca se posicionou. O que ela fazia era dizer as vantagens e as desvantagens de cada pensador, os pontos positivos e negativos. O que eu notei é que ela gostava muito de Platão, porque ela sempre falava que muitos alunos se apaixonavam pelo seu pensamento, inclusive ela.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

No nosso curso, num primeiro momento foi abordada a parte histórica e depois foram trazidos temas, muitos polêmicos, para a sala discutir. Isso sempre com base no referencial histórico. Nós debatíamos sempre relacionados aos autores estudados no curso.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu penso que tem tudo a ver. Eu passei a entender mais depois que eu estudei filosofia, principalmente Marx, por quem eu sou apaixonada. Então é a maneira de você não ir aceitando tudo, de ir enxergando nas entrelinhas, as lacunas que existem nos textos, nas revistas, etc. Tudo isso a filosofia nos ajudou a perceber, inclusive as ideologias existentes.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O conteúdo que eu mais gostei foi o pensamento de Karl Marx. Isso, talvez, porque nós fizemos muitos trabalhos dele, não só em filosofia, mas também em sociologia da educação. Trabalhamos a Ideologia Alemã, Trechos de O Capital, Platão, Sócrates. Geralmente eram seminários e o pessoal da sala trazia vários textos.

De modo geral o curso me auxiliou a melhorar a minha maneira de pensar, a entender mais o que acontece no mundo. A partir do curso, eu passei a enxergar a realidade com outros olhos. Antes, nem passava pela minha cabeça que existia por trás de um simples texto de uma revista ou jornal, as influências de uma classe dominante na sociedade, etc.

Entrevista: Aluno 8

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A professora, inicialmente, explicou a origem da palavra filosofia. Ela disse que a filosofia vem do grego e, a partir daí, ela foi aprofundando o tema, estudando os filósofos desde os tempos antigos. Quanto aos objetivos, eu acho que seria dar aos futuros professores uma maior clareza da realidade. Penso que o papel dessa disciplina seja formar pessoas mais críticas. E na minha prática, eu devo mostrar ao aluno a relação do passado com o presente.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Pelo que deu para eu perceber, a professora não se prendeu somente a uma corrente. Ela deu uma visão bem geral. Nós estudamos vários filósofos, vários pensadores, passando uma visão mais ampla, sendo mais eclética, não se prendendo a uma visão filosófica.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Pelo que eu me lembro, ela falou sobre o marxismo, deixando bem claro o conteúdo marxista, Platão. Além de ela ter textos elaborados, fizemos trabalhos escritos e

debatemos em sala de aula também. Ela não se preocupou em revelar claramente a sua concepção.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de curso?

Pelo contrário, ela estudou desde a concepção da palavra filosofia. Ela não fugiu muito de uma estudo histórico: vimos os filósofos, tais como Marx e outros que não me recordo, e já, praticamente no final da disciplina ela fez uma coisa muito interessante, isto é, um seminário diferente em que debatemos todos os filósofos que nós estudamos durante o curso.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

No contexto atual, praticamente tem tudo a ver, porque nós vivemos agora num mundo globalizado, e, nesse mundo, filosofia, história, política e educação tem uma relação muito grande. Nesse contexto, devemos relacionar as teorias do passado com a realidade atual que nós vivemos.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

O conteúdo de que eu mais gostei foi quando, estudando os filósofos, ela fez um seminário diferente da forma tradicional, em que o aluno vai lá na frente e fica só expondo. Foi algo que envolveu toda a classe. O conteúdo trabalhado foi Marx, mas eu não me recordo dos textos e das idéias.

De um modo geral, eu achei muito importante o curso de filosofia da educação, porque nós entramos na faculdade sem noção alguma. Na escola de ensino médio, nós vemos as disciplinas muito superficialmente. A disciplina de filosofia contribuiu para nosso conhecimento porque os próprios filósofos, em suas teorias, nos passam informações muito importantes para o nosso futuro enquanto professores.

Entrevista: Aluno 9

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Quando nós tivemos a primeira aula de filosofia da educação, a primeira coisa que a professora colocou foi a origem grega da palavra filosofia: o amor à sabedoria. A partir disso, ela começou a trazer os pensadores, que, para mim, foram as pessoas que realmente construíram as tendências da educação que nós temos hoje. Num primeiro momento de contato com a filosofia, nós vimos toda a parte teórica, os pensadores de cada época e as idéias que eles tinham. Como as suas idéias estão representadas, até hoje, no nosso dia a dia. Quanto ao objetivo da filosofia, eu consegui ver mais nitidamente no segundo ano, quando nós começamos a filosofar. Na filosofia passamos a buscar respostas, formular hipóteses, questionando, buscando caminhos para tentar entender o que acontece no dia a dia dentro da escola. Penso que a maior contribuição da filosofia é fazer você refletir, pensar, não encontrar as coisas prontas, não querer se orientar pelos chavões que os outros dizem ou pelo senso comum. Realmente você tem que analisar, refletir, buscar, e agir de acordo com aquilo que você acredita ser a verdade. Eu acho que o papel da filosofia da educação, no curso de pedagogia é desenvolver a criticidade.

Quando eu fiz a disciplina filosofia da educação, eu me apaixonei por dois filósofos: Sócrates e Platão. Eu fiz um trabalho especificamente sobre Platão, e ficou muita coisa sobre ele na minha cabeça. Eu gosto muito da questão da essência das coisas, da verdade das coisas. Você buscar na essência das coisas a sua verdade. Por outro lado tem aquilo que Sócrates diz: quanto mais eu sei, sei que nada sei. Penso que na minha prática eu quero estar sempre buscando, questionando, investigando, dando sempre um passo à frente, colocando as coisas da forma mais pura, trabalhando realmente aquilo que é, sem colocar muita maquiagem na realidade.

Eu peguei duas aulas de filosofia no ensino médio, enquanto estava fazendo estágio, e, lá, eu fiquei decepcionada porque os alunos não pensam, eles não têm vontade

de aprender. Enquanto eu viajava no assunto, os alunos não estavam nem aí. Não é o fato de os alunos não entenderem, mas é porque eles não percebem a necessidade da filosofia, a sua amplitude. No final de uma aula a professora me falou assim: dá um testemunho, fala alguma coisa. Aí eu disse assim: olha, o dia em que vocês descobrirem que filosofar faz parte do dia-a-dia de vocês muito mais do que vocês imaginam, vocês vão começar a entender, não só a filosofia, mas tudo o que acontece. Acho que se deve fazer o aluno questionar o porquê das coisas serem assim, se devem ser assim ou de outro modo.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

A professora foi bem eclética. Eu me lembro que ela nos mostrou as tendências, deu uma prova em que nós tínhamos que discorrer sobre as três tendências, de modo sucinto, mais especificamente, sobre a que mais nos agradou. A partir daí, ela começou a estudar os pensadores. Então, nós tivemos momentos em que ela mostrou todos os pensadores, todas as linhas possíveis, dentro do espaço de tempo que ela tinha, sendo bastante eclética, indo, por exemplo, de Santo Agostinho a Sartre, sem defender qual era melhor. Penso que os trabalhos poderiam ter sido muito mais amplos, mas como o estudo foi feito em forma de seminário, cabe aí a responsabilidade de cada grupo desenvolver mais ou menos o assunto. Eu percebo que ela não estipulou, nem desenvolveu uma linha; ela mostrou todas as linhas para gente.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Ela não deixou clara a opção teórica dela. Ela falou sobre a contribuição de cada pensador, mas eu não consigo lembrar o que ela disse sobre cada um.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Em hipótese alguma a professora deixou de lado a questão da filosofia e da história, até mesmo para você entender o que acontece hoje, os seus porquês e como as coisas acontecem. Ela mostrou as tendências, as correntes filosóficas dos pensadores. Na filosofia dois a professora abordou a questão do ato de filosofar, não teve um trabalho histórico, e vimos muitas questões que eram ligadas mais diretamente à didática, as metodologias, planejamento, elaboração de plano de aula, relação professor-aluno, etc. Esses conteúdos foram vistos, por nós, em outras disciplinas também. Para mim, a filosofia dois acabou ficando meio perdida, porque tudo o que eu vi em metodologia do ensino fundamental e em didática um e dois, foi o que eu vi em filosofia da educação dois. Não sei se a professora partiu de uma necessidade da turma ou se a ementa era essa mesma. Houve um corte entre a filosofia um e a dois. Na filosofia dois ela abordou o ato de filosofar, o senso comum e o senso crítico, e as tendências da educação, logo nas primeiras aulas. Não chegamos a trabalhar os pensadores brasileiros. Depois disso, ela montou uma apostila, tirada de um autor brasileiro, e nós trabalhamos os tópicos, os capítulos: o cotidiano escolar, a escola que você quer, a relação professor-aluno, planejamento de aula, etc.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu penso que filosofia, história, política e educação estão todas interligadas. Quando se fala historicamente, você vai acabar levando o aluno, ou quem quer que seja, a fazer uma reflexão. Com isto, você entra na filosofia. Já a educação não tem como se destacar da história, porque ela está sendo construída historicamente, foi modificada em alguns momentos, muda os seus caminhos e, assim, não tem como desvincular. Querendo, ou não, quando você discute a educação, você tem que relacionar com o que aconteceu lá atrás. Desse modo você vai refletir, questionar, buscar entendê-la em todas as suas dimensões.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais

O conteúdo de que eu mais gostei foi o pensamento de Platão e de Karl Marx. Todos os conteúdos foram trabalhados de modo igual, mas Platão, de que a professora gostava muito e, também pelo trabalho que eu fiz. Já o Estudo de Marx foi muito interessante e eu gostei muito.

Entrevista: Aluna 10

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Eu ainda acho que o significado de filosofia da educação é muito subjetivo. Somente no final do curso, é que eu comecei a assimilar bem o significado da filosofia da educação. Eu percebo que a filosofia da educação é o conjunto de teorias que as pessoas tiveram ou têm a respeito da educação, fruto do estudo, da reflexão. Elas escreveram sobre, e passaram por aquilo. Essas teorias podem, ou não, servir à nossa vida de educador. Nesse sentido, a filosofia da educação está muito ligada ao estudo do que aconteceu ou não, em diferentes épocas. A disciplina da educação pode ser uma disciplina nova, mas a filosofia é muito antiga. Minha filosofia da educação está na minha forma de trabalhar, nos meus métodos de trabalhar, nos meus objetivos educacionais. Não é ser sábio, nem dizer frases feitas. A minha filosofia de vida está diretamente ligada à minha filosofia da educação. Mas eu acho que essa base filosófica está muito longe do aluno, principalmente no primeiro ano. É importante, para o aluno, ir além da sala de aula, buscar outros livros, se informar mais para assimilar melhor a filosofia. No início, a gente nem sabe o que é filosofia da educação. A gente sabe de pessoas que são filósofos e que fizeram análises filosóficas da realidade e criaram a sua filosofia. Assim, à medida que nós vamos conhecendo essas teorias, nós nos identificamos, ou não, passando a utilizar aquelas com que mais nos identificamos.

Pelo meu entendimento de filosofia da educação, eu acho que o seu papel da filosofia é nos levar além do nosso entendimento cotidiano, levando-nos a buscar outras leituras, outros autores e, a partir daí, construir o seu conhecimento. A nossa filosofia de vida não é construída sozinha, ela está diretamente ligada às pessoas que nos rodeiam, aos fatos, etc. É necessária a leitura, aumentar a minha base teórica, o meu conhecimento da realidade, para que eu possa ensinar bem aos meus alunos.

A minha filosofia não pode ser cética. Eu tenho que buscar um caminho, buscar uma luz e dentro disso seguir meu trabalho. Se eu for lecionar, eu não sei ainda qual a concepção filosófica que irá nortear o meu trabalho como futura professora.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Acho que a professora seguiu uma postura eclética. Ela falou de tudo, de vários autores, de vários filósofos, não se prendendo a uma concepção filosófica. Ela dividiu a sala, fez seminários, debates, mas nós é que defendíamos aqueles autores, que nos colocávamos na posição daquele autor e víamos se aquelas idéias estavam ou não de acordo com o que nós pensávamos. Ela, enquanto professora, não defendia nenhuma posição.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

A professora não deixou clara a sua opção teórica. Mas, mesmo que ela não tenha deixado explicitamente clara, eu acredito que a posição teórica dela era o historicismo. Isto eu afirmo pela maneira como ela ministrava a aula.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Eu acho que o professor não pode deixar de lado a história. Como fazer um programa de curso de filosofia da educação se você não buscar o passado, a história. O ponto de partida, a referência, é ver como as outras pessoas, que passaram por esse caminho

pensaram, registraram, deixaram escrito a respeito da educação. É em cima disso que eu vou programar o meu curso. É o histórico que dá a base teórica para o professor organizar o seu curso.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Eu acho que tem tudo a ver a relação entre filosofia, história, política e educação. Filosofia é política mais do que tudo, porque você vê a filosofia de acordo com a sua situação socioeconômica, familiar, política. A minha filosofia está diretamente ligada àquilo que eu vivo. A minha filosofia da educação está ligada à minha formação educacional, política, familiar, à minha situação financeira. Se a minha filosofia da educação não estiver ligada a uma política e à minha formação educacional, não tem filosofia.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Eu me lembro de alguns autores que nós estudávamos. A sala era dividida de uma maneira que cada grupo estudava um autor e tentava se colocar com discípulo dele. Isso ficou muito marcado, porque nós aprendíamos bem aquele autor e tínhamos que apontar defeitos nos autores de outros grupos. Era quase um teatro, mas foi muito válido. A sala era dividida em grupos e, a cada semana, uma pessoa do grupo era chamada para falar sobre determinado tema de filosofia de um determinado autor. Isso foi muito válido pra mim. Não basta chegar na sala de aula e ler um texto. O aluno entra na faculdade achando que vai receber uma receita para lidar com os seus futuros alunos, e que vai ser muita fácil lecionar com essa receita. Aí o acadêmico pensa: mas eu vou dar filosofia da educação para criança de primeira a quarta série? Não. Então pra que e por que filosofia da educação? Somente no final do curso que o aluno começa a assimilar um pouco da filosofia da

educação, para que ela serve no meu dia a dia. O aluno chega totalmente cru do ensino médio. O aluno não sabe relacionar a história e a filosofia com o trabalho cotidiano do professor. No momento, eu não lembro nomes de autores nem de textos que foram trabalhados no curso.

Entrevista: Aluno 11

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A disciplina é para passar para os alunos a contribuição dos filósofos, dos grandes filósofos, dos grandes nomes, dentro dessa concepção de filosofia. Os objetivos dela seriam apresentar pra gente essas grandes pessoas, filósofos, que ficaram na historia, mostrar como eles trabalhavam, o que eles pensavam disso, cada um na sua época e mostrar a contribuição que eles deixaram e que a gente pode usar até hoje em nossa profissão como professor.

Quando a gente faz a disciplina, a gente não consegue perceber isso. Ao longo do curso, depois, nos outros anos é que a gente vai começar a perceber como que acontece mesmo essa contribuição, o que é que ficou. Quando a gente faz essa disciplina no primeiro ano, não faz com muita boa vontade, não entendendo qual é o objetivo dela. Isto a gente só começa a perceber depois, dentro de outras várias disciplinas do curso: dentro da psicologia, quando você vai começar a estudar todos os fundamentos da educação infantil, da educação pré-escolar, quando você vai para a prática de ensino, etc. Nos momentos seguintes da sua formação, você começa a perceber. Isso leva a gente sempre a questionar o fato de ela ser ministrada no primeiro ano do curso, quando entramos imaturos, sem conseguir saber no que ela vai te servir no curso, e, com isso, você não tem o aproveitamento que seria necessário, depois, no decorrer do curso. Seria um caso a pensar, esta disciplina no primeiro ano. Eu estou no terceiro ano, mas pra mim, ainda não é claro se ela está correta, na grade, no primeiro ano ou se precisaria de um amadurecimento melhor dos acadêmicos e aí colocá-la na grade. Isso é uma incógnita pra mim.

O papel dessa disciplina é justamente definir qual a concepção que ele vai trabalhar, utilizar na sua prática docente. Eu não tenho clara a minha concepção de filosofia, qual linha de pensamento que norteará a minha prática de ensino. Tanto na parte

da psicologia que é uma coisa que influi muito no ensino da pré-escola e das séries iniciais, que são muito ligadas, você tem grandes nomes que pensam coisas que você acredita. Em todas as linhas: tem o construtivismo, tem Vigotsk que os professores falam muito, mas neste momento da minha formação eu ainda não consegui definir. Se eu fosse pra sala de aula agora, eu não sei ainda que linha seguir, que grandes filósofos influenciaram essas pessoas contemporâneas que falam de educação.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

O meu professor era claro, até por conhecermos a carreira dele dentro da universidade, e no meu caso, porque eu sou também funcionária aqui da universidade, eu já sabia da linha dele, já conhecia algumas coisas. Eu sabia que ele era de uma linha marxista, só que, apesar de sabermos disso, se declarar na sala de aula, ele falava de todas as correntes, fazia comparações, mas apresentou todas pra nós. Ele não escolheu o marxismo como o certo ou impôs este pensamento. Ele mostrou todas as linhas, mas a gente sabia claramente que ele era marxista.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Ele deixava clara para os seus alunos que a sua opção teórica era o marxismo. Nas aulas dele, você conseguia perceber nas coisas que ele falava, também deixava clara. Um exemplos que a gente até ria, já tinha até ficado engraçado, quando ele falava: nessa mesa tem o sangue do trabalhador, ela não é feita só de madeira, mas também do suor do trabalhador , do trabalho. A gente percebia e ficava muito clara durante as aulas dele. Também por todos os ganchos que ele fazia. Mesmo quando ele falava de outra concepção

you could perceive that, not that he exalted, but he always made comparison for you to perceive that in that conception it was like this and in Marxism it was in another way.

4. Some philosophy professors of education prefer to organize their programs starting from actual topics related to education, leaving aside the history of philosophy and education, to organize their studies. What is your position on this? How was the program of your course organized?

My course was very classic even. In the evaluations he always brought the whole theory within a classic situation. Every time that the people were evaluated there was a classic situation in which you had to opine in the light of what he taught. But this was only in the evaluations. During the course, it was very classic even. He gave the classes in a very classic way, talking about each of the moments of education: in the mode of slave production, in the feudal mode, very classic, following the temporal line. Very historical.

5. In your opinion, and in general terms, what relationship exists between philosophy, history, politics and education?

All relationships exist. When you are studying in a dense course, _ and our course is quite dense, heavy, _ you perceive that the relationships are all. Philosophy is linked to history. History is in all disciplines, and they do not disengage, you cannot disengage. Every moment in which you will study philosophy, history, politics, you will see that one is intrinsically linked to the other. The curriculum of a university, for example, is impregnated with philosophy, with politics, with history. If you think in this line, up to the curriculum of a university, up to our grade, that was changed now, at this moment they understood that they need another grade, this whole thought, of this group of professors who will change, they have the philosophy that they believe in, they have the politics that they want to attend or reach. Then, they are intrinsically linked.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Como eu dizia, eu era muito imatura, academicamente falando, para perceber naquele momento se eu estava gostando ou não da disciplina. A gente teve alguns problemas nos encontros, eles não foram muito contínuos. Eu não posso dizer que adorei. Mas teve uma sugestão de leitura que o professor fez, que eu li e que eu gostei muito. Foi um livro do prof. Gilberto Lima Alves, **A produção da escola pública contemporânea**. Ele dividiu e mandou a gente ler em capítulos. Eu gostei muito da leitura e até hoje ele me serve para os tipos de debates que estou fazendo agora. Eu estou fazendo uma disciplina chamada “fundamentos da educação infantil” e eu estou tendo que falar em Comênio. Eu voltei nessa obra de novo para falar de Comênio, agora na educação infantil. O que ficou e que eu lembro até hoje bem, lembro de outras coisas também, mas o que gostei muito, na época que eu fiz o curso, foi a leitura desse livro. Este conteúdo não foi o mais trabalhado no curso. Isto foi em forma de um trabalho. Ele escolheu vários textos, de vários teóricos, de vários filósofos e cada grupo tinha que trabalhar um daqueles filósofos e entregar um resumo. Era uma coletânea de, mais ou menos, uns quinze textos. Uns textos que ele escolheu. Dentre eles estava um texto do livro **A produção d escola pública contemporânea** que eu acabei lendo o livro todo.

Lembro que trabalhamos muitos textos do professor Sandino. Ele tinha muita produção. Ele publicava muito. Daquela revista “Intermeio” vimos vários textos dele sobre Marx, sobre Ratk. Outros textos dele com o professor Lino Rodrigues de Sá para trabalhar aquela parte sobre o fetiche. A gente trabalhava muito com produção dele mesmo. Mas eu não me lembro com clareza.

Essa disciplina teria contribuído muito mais se ela não tivesse sido no primeiro ano. Essa é uma coisa que pra mim está clara. Mas ficou assim, quando eu preciso voltar na filosofia eu tenho material, eu tenho alguma maturidade pra voltar e retomar. Quando eu fiz no primeiro ano, na verdade não ficou nada. Eu até comentava isso: si tem uma das coisas que eu não gosto é da minha nota de filosofia, é uma nota altíssima, mas não me deixou

nada. É uma nota que pra mim ela não tem representatividade. Eu pego meu histórico, pareço uma boa aluna, mas de filosofia me irrita porque ela não representa o que ficou pra mim da disciplina. Ficou pouco, e minha nota é muito alta. Sempre eu tenho que retomar, pesquisar, ir atrás. Cada vez que eu preciso da filosofia, agora, eu tenho que voltar. Tudo bem que eu tenho material e eu posso voltar e entender. Mas o que ficou da disciplina quando acabou o primeiro ano não era praticamente nada.

Entrevista: Aluno 12

O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A filosofia da educação ajuda a gente a sair do senso comum e ir para uma idéia mais científica. Sair da credence, dessa coisa cultural que às vezes pode existir em um local ou região. Procurar as raízes e as causas das coisas. Os objetivos da disciplina foram fazer a gente “acordar”, porque, neste mundo, nós temos concepções prontas que nós levamos a vida inteira, mas na verdade podem ser mudadas. A gente pode trabalhar isso, ver que existem outros caminhos, que não existe uma coisa pré-estabelecida para sempre. Seu papel é ajudar a pensar e até fazer o professor avaliar seu trabalho. Não podemos ficar apegados ao passado. Por exemplo: muitas coisas que eu aprendi nas séries iniciais, hoje já não valem mais. Eu acho que filosofia são caminhos que você pode trilhar e buscar com relação a educação. Perguntar se isso que eu estou fazendo pode sr melhorado, está correto ou pode ser feito de outra maneira. É não parar no tempo, ver os nossos erros e acertos, observar, discutir, criticar: é para isso que serve a filosofia num curso de pedagogia. Eu gosto muito da holística e devo direcionar o meu trabalho para a área da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Isso não foi trabalhado no curso, mas eu procurei fora, justamente porque eu estava muito decepcionada com o tipo de educação que eu vejo no dia de hoje. Dessa forma crítica, a filosofia até me ajudou a procurar outras correntes, uma coisa mais inovadora, mais atual. Uma concepção mais aberta, que não seja pronta e acabada, mas que vai se aperfeiçoando, melhorando. Seriam as pontes que são feitas entre as disciplinas, não vendo nada fragmentado, não sendo reducionista nem totalitarista. Então, a minha concepção mesma é a holística.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

O professor tratou um pouco de várias correntes, mas, apesar de ele não se declarar, parecia que ele era marxista. Às vezes ele falava da hermenêutica, mas ele não aceitava a opinião dos alunos. Também não aprofundava muito em uma certa corrente. Apesar dele falar de algumas correntes, eu acho que ele era marxista. Criticava as outras correntes filosóficas como ingênuas.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Ele não deixou clara a sua concepção, nunca falou diretamente, mas ele a deixava subentendida pelo jeito crítico que ele era. Pode até ser que ele realmente não seja marxista; como ele era muito radical, falava sobre o trabalho, de proletário, classes sociais, fica subentendido que ele seja marxista.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

O professor não tinha um programa, um planejamento a seguir. Ele dava muitas apostilas, falava de muita coisa atual, polemizava sobre assuntos do dia a dia, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a universidade: às vezes, citava alguma coisa da história, mas ele não era organizado, não tinha planejamento.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

A filosofia faz a crítica do senso comum presente na história. A política quer alienar as pessoas e a educação está diretamente ligada a isto. Como falou Paulo Freire, toda educação é política. Então, tudo isso tem que ficar ligado. Estudar a educação passada, a filosofia em seu passado e até hoje, e a política e a educação, porque queiramos ou não, em muitas coisas nós ficamos à mercê da política.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

R. Uma coisa que o professor acertou e eu gostei muito, foi um vídeo que ele passou, do Luchesi, que falava sobre a avaliação. Comentou um pouco sobre a avaliação que nós fazíamos e às vezes nós dávamos uma nota baixa para o aluno. Na verdade não é isso que deveríamos avaliar e sim se ele evoluiu durante o ano em relação ao início do ano. Entretanto na própria prática da disciplina não acontecia isso. Ele falou um pouco sobre Paulo Freire, sobre a pedagogia do amor, que nós devemos ter amorosidade. Ele gostava muito do Luckesi: no começo do ano ele deu umas apostilas com textos deste autor, sobre Herbart, sobre a monografia que ele tinha feito, etc. Eram várias as leituras, mas não tinha nada aprofundado, faltava discutir a fundo o assunto. Não vimos nem um livro, nem um texto sobre o Freire, ele apenas falou sobre o seu pensamento. Vimos também sobre a pós-modernidade através de seminário.

Entrevista: Aluno 13

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Como eu estou no final do segundo ano, pra mim, pelo que eu lembro, foi história do homem, o interesse pelos pensamentos, pelas idéias. Eu não sei qual é o objetivo dela. Pra mim, acho que serve pra orientar a posição que você vai adotar em sua prática de ensino, no seu dia-a-dia em sala de aula. Como professora, eu não sei qual concepção eu iria adotar.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Quando ele ia dar aula, ele não deixava muito claro, era mais eclético. Ele sempre falava muita coisa, mas pra mim ele não assumia nenhuma postura claramente.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Segundo o meu colega, o Erik é historicismo porque ele trazia o contexto da história pra nossa realidade, o que se passava antigamente, o contexto social, as relações políticas, para a nossa realidade de agora. É mais isso, mas não ficou claro. Ele não deixou clara, para os alunos, a sua concepção filosófica.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Os trabalhos que ele pedia pra gente visavam aprender a relacionar conteúdos. Ele dava pra gente estudar alguma coisa do passado e comparar com o presente. Ele dava mais o contexto social, a sociedade, o homem perante a sociedade. Ele sempre trazia do passado para a realidade de agora.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Quando a gente estudou história da educação, a gente via filosofia, e outros pensadores; sempre relacionava política e educação. Sempre tinha um conceito sobre isso.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Quando ele vinha pra aula, quando tinha aula, não tinha um conteúdo específico que você seguia. Você sabia que ia chegar lá, ou não ia ter, ou o professor ia falar pouco e baixo, ia mandar você ler e outro dia chegava e ia mandar você fazer uma prova, dar os seus conceitos e pronto. O que a gente estudou foi muita pesquisa que ele dava: pesquisar qual era o conceito de homem, de sociedade a partir de cada filósofo (como por ex. em São Tomás). Ele dava muitos textos dele, muitos artigos que ele escreveu. Agora, nome dos artigos eu não me lembro.

Entrevista: Aluno 14

1. O que é Filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

Pra mim, a filosofia da educação, até onde eu compreendi, é uma nova forma de levar o ser humano a pensar; é uma maneira de tirar o acadêmico, o aluno, daquela rotina, daquela aceitação de pensamentos certinhos, copiados, prontos e levar você a desenvolver o senso crítico diante das situações. O papel da filosofia da educação na formação de professores no curso de pedagogia é buscar na própria história da filosofia da educação um norteamento daquilo que aconteceu no decorrer da história e, ao mesmo tempo, estar focando a nossa realidade, fazendo com que a gente pense, repense sobre ela, e com que a gente desenvolva um senso crítico, tome uma decisão diferente ou procure soluções diferentes para determinados problemas atuais que acontecem.

Eu ainda não tenho uma concepção de filosofia que norteará a minha prática de ensino. Pra eu ter uma concepção e defendê-la de punho, preciso aprofundar mais nos meus estudos, eu preciso ter um conhecimento muito maior do que o que eu tenho. Vejo que na minha formação ainda falta muita pesquisa, preciso pesquisar mais a fundo, porque você tentar uma determinada forma de trabalho, ou um norteamento é uma coisa, mas você ter naquilo uma eficiência para desenvolver com o seu aluno é outra. Então, eu preciso de mais pesquisa e aprofundar mais os meus conhecimentos teóricos e, também, naquilo que acontece no dia-a-dia.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Ele não seguiu nenhuma corrente. Ele não deixou clara para nós a corrente que ele seguia. Mas nos mostrou, de uma forma ampla, o que foi cada corrente filosófica, falou sobre elas e, quanto à postura eu prefiro não comentar.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

Pra mim, a concepção filosófica em que ele argumentava era o marxismo e falava um pouco sobre o idealismo, sob um ponto de vista crítico, não o defendendo.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

Ele não deixou de lado a história da filosofia da educação pra organizar os nossos estudos. Eu acho isso coerente, mas de uma forma que fosse mais aberta, que nos desse mais liberdade de expressar nossas idéias. Em algumas situações, eu não consegui entender de forma muito clara onde é que ele queria chegar. A gente questionava, mas não tinha aquele espaço pra você juntar os seus pensamentos e obter aquela parte que você queria. É preciso conhecer história da filosofia. Não tem como você falar sobre filosofia, fazer um curso de filosofia da educação sem você saber a história dela. É coerente isso. É necessário ter um embasamento. Mas no nosso programa de curso faltou um pouco mais. Poderíamos ter aprofundado bem mais, ter um conhecimento mais profundo do que o que nós temos. Talvez, não tenho certeza disso: faltou também da nossa parte um pouco mais de aprofundamento, as vezes, de recursos (biblioteca, o material adquirido), de melhores condições econômicas para adquirir material.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

Na minha opinião, todo pensamento filosófico nasce de uma determinada situação da realidade. Se eu entendi a filosofia como forma de desenvolver o senso crítico, então quer dizer que eu a compreendi como vinda da realidade. E se ela vem embasada na realidade, posso dizer que os pensadores da filosofia influenciaram na história, na política e na educação. É por isso que nós temos, aí, a história da filosofia. É por isso que nós estudamos os filósofos. E é com base nisso que nós estamos aqui fazendo, também, parte dessa filosofia. E, automaticamente, ela vai mudar o trajeto da história e da política, porque através dela nós podemos modificar determinadas situações que nós vivenciamos.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Eu gostei das escolas filosóficas, quando nós entramos nesse assunto, só que ele foi trabalhado em forma de seminário. Eu creio que teria mais para aprofundar. É o que eu lhe disse antes: ou por falta de fontes, ou por falta nossa mesma, ou por falta do professor, ou por falta de condições, mas eu creio que ele poderia ter sido mais enriquecido. Só que nós vimos não só em filosofia da educação. Nós vimos esse conteúdo (as escolas e um pouco da história) em outras disciplinas também. Em didática, por exemplo. Mas ainda faltou mais enriquecimento. Achei interessante, gostei, mas eu queria ter me aprofundado mais. Isso não é uma coisa que eu não possa fazer. Não é porque ficou essa falha que eu sou obrigada a persistir nela. Se eu gostei, me despertou interesse, eu tenho a obrigação de estudar um pouco mais também, para que eu possa me aprofundar nisso.

No último semestre o que nós mais aprofundamos foi Paulo Freire. Nós falamos muito sobre as suas idéias, a pedagogia do amor, alguns critérios com que poderíamos nortear os nossos estudos.

Entrevista: Aluno 15

1. O que é filosofia da educação? Quais os objetivos desta disciplina? Qual é o seu papel na formação de professores no curso de pedagogia? Qual a concepção de filosofia que norteia ou norteará a sua prática de ensino?

A filosofia é o conjunto das idéias de todos os filósofos, o que eles passaram, e que pode trazer contribuições para a gente passar para os nossos alunos, idéias para fazer nosso plano de trabalho. É um estudo em cima dos filósofos e das suas idéias. O objetivo dessa disciplina é que a filosofia da educação vai ajudar a nos despertar para um olhar mais crítico da realidade. Eu acredito que ela vai nos nortear diante dos problemas sociais, da educação, enfim, da sociedade. Quanto ao seu papel, acredito que ela vai nos ajudar no como pensar, como repensar a nossa prática docente, o que a gente está fazendo, permitindo um olhar crítico à nossa prática docente. Sei qual a concepção de filosofia que norteará a minha prática docente. É uma coisa que eu tenho que buscar, me aprofundar mais. Uma coisa que me marcou e acho que vai me ajudar é a forma de avaliação, de como você avaliar o seu aluno, como uma avaliação contínua. Isso vai me ajudar bastante.

2. Ao organizar seu programa de filosofia da educação, o(a) professor(a) se filiou a determinada corrente ou escola filosófica e procurou segui-la ou preferiu aproveitar o que as várias correntes oferecem, adotando uma postura mais eclética?

Ele não teve uma corrente determinada. Acho que ele falou um pouco de tudo sem se aprofundar em alguma corrente ou assunto. Ele adotou uma postura mais eclética. Dois professores que atuaram em nosso curso foram ecléticos.

3. Qual é a opção teórica (fenomenologia, existencialismo, historicismo, marxismo, idealismo, pragmatismo, etc.) que orientou o trabalho do seu (sua) professor(a) de filosofia da educação? Ele(a) deixou clara para os seus alunos a concepção filosófica a partir da qual ele(a) argumentou em sala de aula?

O que me lembro que ele estudou bem foi o marxismo e o idealismo. Ele se baseou mais nisso. Ele também dava muita pesquisa e seminários, fazendo a gente correr atrás da matéria. Embora ele nunca tenha deixado clara, quando se referia aos filósofos, ele foi bem eclético. Ele foi bem eclético em todos os sentidos.

4. Alguns professores de filosofia da educação preferem organizar seus programas a partir de temas ou problemas atuais referentes à educação, deixando de lado a história da filosofia e da educação, para organizar seus estudos. Qual a sua posição sobre isto? Como foi organizado o programa de seu curso?

A história da filosofia ficou um pouquinho a desejar, no sentido de trazer as idéias dos filósofos mesmos. O que o professor trazia mais para a sala de aula eram as suas idéias, inserindo-as na nossa realidade. E, quando se referia aos filósofos, ele foi bem eclético, misturando-os todos.

5. Na sua opinião, e em linhas gerais, que relação existe entre filosofia, história, política e educação?

R. Eu acho que uma completa a outra também. Dentro da filosofia há história e em toda história tem a política. Em tudo envolve a questão da educação. Então uma vai completando a outra. Acredito que entre filosofia, história, política e educação há sempre um mesmo eixo.

6. Nas disciplinas de filosofia da educação cursadas por você, qual o conteúdo de que você mais gostou? Ele foi o mais trabalhado no curso? Cite as idéias e os textos principais.

Fenomenologia, foi o seminário que eu fiz, mas dentre os seminários eu gostei mais do pessoal que fez sobre o marxismo. O meu, eu entendi, mas ficou mais ou menos, porque era muito difícil, chato, sem graça. Agora, o do pessoal que explicou o marxismo, sobre o Marx, eu gostei mais. Entretanto este não foi o conteúdo mais trabalhado no curso. Lembro de outros assuntos que a gente estudou bastante: Paulo Freire e muita discussão sobre a religião. No curso usávamos muitas apostilas, e quase não usávamos livros.

APÊNDICE IV

BIBLIOGRAFIA QUE APARECE NOS PLANOS DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

BIBLIOGRAFIA QUE APARECE NOS PLANOS DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ABBAGNANO, J. **História da Filosofia**. Vols. 1 – XIV. 5ª. ed. Lisboa: Presença, 1991.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. México: Fondo de Cultura económica, 1992.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1997.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1994.

ARANHA, M. Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Paulo et al. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993.

ARISTÓTELES. **POLÍTICA**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

ATHAYDE, Belquior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação**. São Paulo: Pioneira, 1986.

BOCHENSKI, J.M. **Diretrizes do pensamento Filosófico**. 6ª ed. São Paulo: E.O.U., 1977.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 3ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUZZI, A.,R. **Introdução ao Pensar**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ, 1988.

Cadernos CEDES. N. 52. História, práticas e representações. Campinas: CEDES, 2000.

Cadernos CEDES. N.51. Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. Campinas: CEDES, 2000.

CHATELET, François. **História da filosofia: idéias, doutrinas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, 8 volumes.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Atlas, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista. **Caros amigos**, São Paulo, n.29, p.7-12,ago.1999.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense,1987.

COLEÇÃO: **Os Pensadores**. Abril Cultural.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**. 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1993.

DANTE ALIGHIERI. **Monarquia**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento**. Campinas: Papyrus, 1999.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. Brasília: UNB/Ática, 1989.

DEWEY, John.; **Vida e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 10ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOWBOR, L., IANNI, O. e RESENDE, P. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

FRANCO, Maria Estela dal Pai. **Comunidade e conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino**.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Cortez, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**. Introdução a pedagogia do conflito. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.
- GARCIA, W. E. (ORG.) **Inovação educacional no Brasil, problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GILES, T. R. **Filosofia da educação**. 5^a. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: E.P.U, 1987.
- GOOLER, L. F. **Educação & História: algumas considerações**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI, Jr. P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GUIRALDELLI, Jr. P. **O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos Pós-modernos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HEGEL, G. W.F. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura, 1991.
- HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. 5^a. ed., Coimbra: Armênio Amado Editor, 1980.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. 7^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- HOFF, S. **A humanidade como objeto da educação e a história como pedagogia**. Revista Intermeio, UFMS: Mestrado em Educação, Vol. I, p. 73-89.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Herder,
- JOLIVET, Régis. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- KNELLER, Y. P. **Introdução a Filosofia da educação**. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Zaar, 1972.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- LIPPMAN, M. **Pensamiento complejo y educacion: el aula como comunidad de investigación.** Madrid: De la Torre, 1997.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 4ª. ed., revista. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia.** Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorj Zahar editor, 1997.
- MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MASETO, Marcos (Org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord.). **Filosofia da educação brasileira.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia.** 6ª ed., São Paulo., 1981.
- MONARCHA, C. (org.) **Lauro de Freitas.** Outros Aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado das Letras: Marília: UNESP, 1997.
- MORAIS, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. (Org.) **Inteligência brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MORAN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.
- NILDECOF, M. T. **Uma escola para o povo.** 10ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

- OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, C.; SILVA, F.; CHAUÍ, M. **Primeira filosofia**. Aspectos da história da filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- OLIVEIRA, A. **Primeira Filosofia**. Tópicos de Filosofia Geral. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- OLIVEIRA, Admardo S. e outros. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PLATÃO. **A República**. Lisboa: Estampa, 1976.
- PLATÃO. **El político**. Madrid; Instituto de Estudios Políticos, 1955.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. 3^a. ed., São Paulo: Nacional, 1980.
- REZENDE, Antônio. **Curso de Filosofia**. 3^a. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor Ltda., 1989.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANO, Roberto. **A Universidade e o neoliberalismo**. In: Caminhos (Revista da Associação profissional dos docentes da UFMG), n.18, Dezembro de 1999.
- ROUSSEAU, J.J. **Emile e Sophie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- ROUSSEAU, J.J. **Projeto para a educação**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 1979.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, B. de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1986.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez & Autorez Associados: São Paulo, 1986.

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1985.
- SCHIMITZ, Egídio F. **O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação**. Porto Alegre: Sagra, 1982.
- SEVERINO, A Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, S.R.L. **Valores em educação**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- SMOLKA, A. L. e MENEZES, M. C. (org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- TOBIAS, José Antônio. **Filosofia da educação**. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.
- VALLE, L. **A escola e a nação**. São Paulo: Letras & Letras, 1987.
- VASQUES, Adolfo Sanches. **Ética**. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- VIDAL, M. **Moral de atitudes**. 2ª. ed. São Paulo: Santuário, 1981.
- YUNES, Eliana & PONDÉ, Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FID, 1989.
- ZILBERMAN, R. & MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

ANEXOS

PLANOS DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

PLANO DE ENSINO - 1

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I

CURSO: Pedagogia

CENTRO: CCHS

DEPARTAMENTO: DCH

DURAÇÃO: Anual

HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 138H.

PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

O homem e sua atividade laborativa. O conhecimento e a produção científica. A ciência e a educação. A filosofia e a história: a essência humana histórica. A ideologia e a educação. O liberalismo e a educação.

3. OBJETIVOS:

Fornecer conhecimentos básicos da filosofia e do conhecimento científico.

Discutir os elementos do desenvolvimento histórico do pensamento humano.

Esclarecer o conceito de ideologia em bases históricas e sua relação com a educação.

Definir os conteúdos do liberalismo, liberalismo de transição e neoliberalismo e suas relações históricas com a educação.

4. PROGRAMA:

A fase antropocêntrica do pensamento humano e a cultura letrada.

A produção do conhecimento científico e sua socialização na educação.

A essência humana e a história na educação.

O liberalismo, filosofia da burguesia; o neoliberalismo e a fase do capital financeiro.

O conceito de ideologia e a educação.

Fetichismo, alienação e educação.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

As aulas serão realizadas através de explanações dos conteúdos do programa e através de discussões das principais questões abordadas nos textos ou trazidas pelos alunos.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

FRIGOTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
HEGEL, G.W.F. Escritos Pedagógicos. México: Fondo de Cultura, 1991.
MANACORDA, M. A. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1989.
HOFF, S. A Humanidade como Objeto da Educação e a História como Pedagogia. Revista Intermeio. UFMS: Mestrado em Educação, vol.I, p.73-89.
PLATÃO. A República. Lisboa: Estampa, 1976.
ROUSSEAU, J. J. Projeto para a Educação. Porto Alegre: Paraula, 1994.
ROUSSEAU, J. J. Emile e Sophie. Porto Alegre: Paraula, 1994.
SUCHODOLSKI, B. Teoria marxista da educação I, II, III. Lisboa: Estampa, 1976.

PLANO DE ENSINO - 2

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia
CENTRO: CCHS DEPARTAMENTO: DCH
DURAÇÃO: Anual
HORAS/AULA SEMANAIS: 2 CARGA HORÁRIA: 60H.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

A filosofia, entendida como reflexão da práxis educativa, aborda as idéias que os homens construíram historicamente a partir de suas atividades. A relação teoria e prática na educação.

3. OBJETIVOS:

Apreciar os valores humanos.
Obtenção de uma visão ética e política do mundo social.

4. PROGRAMA:

A natureza humana ou a concepção histórica enquanto fundamento teórico/prático dos valores, da ética e da política.

- Educação e valores. Tipos de valores.
- Educação e ética. Os atos humanos e do homem.
- Educação e política. O Bem Comum.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- ARISTÓTELES. Política. Coleção os pensadores.
- DANTE ALIGHIERI. Monarquia.
- GRAMSCI. Concepção dialética da história.
- HESSEN, Johannes. Filosofia dos Valores. 5ª. Ed., Coimbra, Armênio Amado Editor, 1980.
- PLATÃO. El Político. Madrid, Instituto de Estudos políticos, 1955.

- VASQUES, Adolfo Sanches. Ética, 5ª. Ed.,Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- SCHMITZ, Egídio F. O homem e sua educação: fundamentos de filosofia da educação. Porto alegre: Sagra, 1982.
- TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1978.

PLANO DE ENSINO - 3

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I

CURSO: Pedagogia

CÂMPUS: Corumbá

DEPARTAMENTO: Educação

DURAÇÃO: Anual

SÉRIE: 1º.

HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.

PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

Propiciar a análise e discussão da relação entre filosofia e educação, através da identificação da ideologia da história e das correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

4. PROGRAMA:

Unidade 1 (28h.)

1. Filosofia e Educação

1.1. Conceito de Filosofia

1.2. Origem e importância da Filosofia

1.3. Objeto da Filosofia

1.4. Método da Filosofia

1.5. A Filosofia na formação do profissional da educação: o docente.

Unidade 2 (34h.)

2. Ideologia e Educação.

2.1. Conceito de Ideologia

2.2. Positivismo.

2.3. Historicismo.

2.4. Marxismo.

Unidade 3 (59h.)

3. Educação e história

3.1. O processo educativo e o ato do conhecimento.

a) Idade Antiga:

-período socrático.

-Sócrates de Atenas

- Platão de Atenas.
- Aristóteles de Estagira
- b) Idade Média: o problema metafísico – religioso.
 - A Patrística (Séc.I a V d.c): Santo Agostinho.
 - A Escolástica (Séc.XI a XVI d.c.) Santo Tomás de Aquino.
- c) Idade Moderna: a questão do conhecimento.
 - René Descartes: o racionalismo .
 - Immanuel Kant: o criticismo.
 - Francis Bacon; John Locke e David Hume: o empirismo.

Unidade 4. (15h.)

4. Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação

4.1. Existencialismo: Sartre.

4.2. Fenomenologia: Husserl.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Leituras e discussões; aulas expositivas; seminários; bibliografia indicada e complementar; trabalhos escritos em grupos e/ou individual e provas dissertativas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Livros indicados na Bibliografia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia para uma geração consciente. 3ª. Ed., São Paulo: Saraiva, 1988.**

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras.**

JOLIVET, Régis. Curso de Filosofia. Rio de Janeiro: Agir, 1976.*

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992.*

LOVY, Michael. Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988*

OLIVEIRA, Admardo S. e outros. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Loyola, 1990.**

PILETTI, Claudino. Filosofia da Educação. São Paulo: Ática, 1999.**

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. São Paulo: Ática, 1999.

PLANO DE ENSINO - 4

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2003
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

Propiciar a análise e discussão da relação entre filosofia e educação, através da identificação da ideologia da história e das correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

4. PROGRAMA:

Unidade 1 (24h.)

1. Filosofia e Educação
- 1.1. Conceito de Filosofia
- 1.2. Objeto da Filosofia
- 1.3. Método da Filosofia.
- 1.4. O papel da Filosofia

Unidade 2 (30h.)

2. Ideologia e Educação.
- 2.1. Conceito de Ideologia
- 2.2. A Filosofia e sua didática.
- 2.3. Filosofia: uma demanda da educação
- 2.4. A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças.

Unidade 3 (40h.)

3. Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.
- 3.2. Positivismo.
- 3.3. Historicismo.
- 3.4. Marxismo.

Unidade 4 (44h.)

3. Educação e história

3.1. O processo educativo e o ato do conhecimento.

a) Idade Antiga:

- período socrático.
- Sócrates de Atenas
- Platão de Atenas.
- Aristóteles de Estagira

b) Idade Média: o problema metafísico – religioso.

- A Patrística (Séc.I a V d.c): Santo Agostinho.
- A Escolástica (Séc.XI a XVI d.c.) Santo Tomás de Aquino.

c) Idade Moderna: a questão do conhecimento.

- René Descartes: o racionalismo .
- Immanuel Kant: o criticismo.
- Francis Bacon; John Locke e David Hume: o empirismo.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Leituras e discussões; aulas expositivas; seminários; bibliografia indicada e complementar; trabalhos escritos em grupos e/ou individual e provas dissertativas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Livros indicados na Bibliografia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia para uma geração consciente. 3ª. Ed., São Paulo: Saraiva, 1988.**

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras.**

JOLIVET, Régis. Curso de Filosofia. Rio de Janeiro: Agir, 1976.*

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992.*

LOVY, Michael. Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988*

OLIVEIRA, Admarco S. e outros. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Loyola, 1990.**

PILETTI, Claudino. Filosofia da Educação. São Paulo: Ática, 1999.**

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. São Paulo: Ática, 1999.

PLANO DE ENSINO - 5

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2001
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

Favorecer ao educando a possibilidade de conhecer o desenvolvimento das diferentes “visões de mundo” construídas pelas sociedades ocidentais, a fim de subsidiá-lo na análise dos fundamentos do pensamento Educacional Brasileiro.

4. PROGRAMA:

I. Filosofia e a formação do educador:

- Filosofia e Filosofia espontânea
- Filosofia e ideologia
- Filosofia, senso comum e bom senso.

II. Filosofia e sua constitucionalidade histórica:

- O pensamento grego clássico
- O pensamento medieval
- O pensamento moderno
- O pensamento contemporâneo.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Discussões em grupos, aulas expositivas, exibição e debate de filmes, seminários, trabalhos em sala de aula, confecção de textos.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Os recursos necessários para a realização das atividades já encontram-se disponíveis no Departamento e no Campus de Corumbá.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ABBAGNANO, N. História da filosofia. Vol. I – XIV. 5ª. Ed. Lisboa: Presença, 1991.**

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras.**

GUIRALDELLI JR. P. (Org.) O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000**

MARCONDES, D. Iniciação à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GADOTTI, M. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, C; SILVA, F. CHAÚÍ, M. Primeira filosofia. Aspectos da história da filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Cortez: Autores Associados, 1986.

PLANO DE ENSINO - 6

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2001
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 2º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação, valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

Propiciar ao aluno do curso de pedagogia – futuro professor – conhecimentos a respeito da formação do pensamento pedagógico brasileiro, principalmente do pensamento contemporâneo.

4. PROGRAMA:

- I. Tendências do pensamento na educação brasileira.
 - Origens do pensamento educacional brasileiro
 - Tendências e correntes da educação brasileira.
 - Debate atual sobre as tendências da educação nacional.
- II. Ética, autoridade e relações de poder na escola.
 - Autoridade e legitimidade.
 - Relações de poder na dinâmica da escola.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Aulas expositivas, exibição e debate de filmes, seminários, discussão em sala de aula, confecção de textos, pesquisa de diferentes fontes, estudo de textos.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Os recursos necessários para a realização das atividades já encontram-se disponíveis no Departamento e no Campus de Corumbá: biblioteca, laboratório de informática.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- Cadernos CEDES. N. 51. Educação, sociedade e Cultura no século XIX: discursos e sociabilidades. Campinas: CEDES, 2000.**
- Cadernos CEDES. N. 52. História, práticas e representações. Campinas: CEDES, 2000.**
- FREITAS, M. C. (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1997.*
- GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1994.*
- _____. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1994.*
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.*
- MONARCA, C. (Org.) Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado das Letras: Marília: UNESP, 1997.*
- MORAES, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. (Orgs.). Inteligência brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1986.**
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.*
- _____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.*
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. (org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.*
- SMOLKA, A. L. e MENESES, M. C. (Org.) Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP. Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.**
- SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.*
- VALLE, A. a escola e a nação. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

PLANO DE ENSINO - 7

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2000
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 2º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação e valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

Propiciar ao aluno do curso de pedagogia conhecimentos a respeito do pensamento pedagógico brasileiro.

4. PROGRAMA:

I. Tendências e pensamentos na história da educação brasileira.

- Origens do pensamento educacional brasileiro
- Tendências e correntes da educação brasileira.
- Debate atual sobre as tendências da educação nacional.

II. Ética, autoridade e relações de poder na escola.

- Autoridade e legitimidade.
- Relações de poder na dinâmica da escola.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Aulas expositivas, seminários, discussão em sala de aula, confecção de textos, estudo de textos.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Os recursos necessários para a realização das atividades já encontram-se disponíveis no Departamento e no Campus de Corumbá: biblioteca, laboratório de informática.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1994.*
- _____. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1994.*
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.*
- MONARCA, C. (Org.) Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado das Letras: Marília: UNESP, 1997.*
- MORAES, R.; ANTUNES, R.; FERRANTE, V. (Orgs.). Inteligência brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1986.**
- REBOUL, O. Filosofia da educação. São Paulo: companhia Editora Nacional, 1988.**
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.*
- _____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.*
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. (org.). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.*
- SMOLKA, A. L. e MENESES, M. C. (Org.) Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP. Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.**
- SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.*
- VALLE, A. a escola e a nação. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

PLANO DE ENSINO - 8

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2000
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

Favorecer aos acadêmicos a possibilidade de conhecer as diferentes correntes filosóficas construídas pela humanidade; subsidiar a análise das fundamentações epistemológicas dos projetos e propostas na área da Educação.

4. PROGRAMA:

I. Filosofia e a formação do educador:

- Filosofia e Filosofia espontânea
- Filosofia e ideologia
- Filosofia, senso comum e bom senso.

II. Filosofia e sua constitucionalidade histórica:

- O pensamento grego clássico
- O pensamento medieval
- O pensamento moderno
- O pensamento contemporâneo.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Discussões em grupos, aulas expositivas, estudos de textos, confecção de textos, seminários, análise de material audiovisual.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Livros, textos xerocopiados e vídeos.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- ABBAGNANO, N. *História da filosofia*. Vol. I – XIV. 5ª. Ed. Lisboa: Presença, 1991.**
- _____. *Diccionario de Filosofia*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.**
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Cia das Letras.**
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.*
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.*
- OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, C; SILVA, F. CHAUI, M. *Primeira filosofia. Aspectos da história da filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1992.*
- _____. *Primeira filosofia. Tópicos de filosofia geral*. São Paulo: Brasiliense, 1992.*
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Cortez: Autores Associados, 1986.*
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizontes, 1984.

PLANO DE ENSINO - 9

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2002
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Letras
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

- Contribuir, em nível de iniciação, para a formação da inteligência crítica dos professores participantes.
- Compreender a Filosofia como fruto de atividade intelectual e como esforço da razão para compreender o mundo.
- Enfatizar a contribuição que a filosofia pode dar para uma compreensão da educação.
- Entender a gênese dos conceitos filosóficos e aprender como aplicá-los no reconhecimento dos pressupostos de toda teoria subjacentes às práticas educativas.

4. PROGRAMA:

Unidade I

1. Filosofia e Educação.
 - 1.1. O conceito e origem da Filosofia.
 - 1.2. O processo do filosofar.
 - 1.3. Importância da filosofia.
 - 1.4. Filosofia da Educação.
 - 1.5. Função da filosofia da educação.

Unidade II

2. Ideologia e Educação.
 - 2.1. Conceito de ideologia.
 - 2.2. Função da ideologia.
 - 2.3. Caráter ideológico das teorias pedagógicas.
 - 2.4. Legislação e ideologia.
 - 2.5. Prática educativa e ideologia
3. Filosofia do cotidiano escolar

- 3.1. O senso comum
- 3.2. O senso comum pedagógico.

Unidade III

- 4. Educação e história.
 - 4.1. Noções gerais sobre as sociedades grega e romana.
 - 4.2. A Idade Média.
 - 4.3. O Renascimento
 - 4.4. As tendências filosóficas no século XVII.
 - 4.5. O século das luzes – Século XVIII.
 - 4.6. Revolução industrial – Século XIX.
 - 4.7. Filosofia contemporânea.

Unidade IV

- 5. Tendências pedagógicas na prática escolar.
 - 5.1. Pedagogia liberal.
 - 5.1.1. Tendência liberal tradicional.
 - 5.1.2. Tendência liberal renovada progressivista.
 - 5.1.3. Tendência liberal não-diretiva.
 - 5.1.4. Tendência liberal tecnicista
 - 5.2. Pedagogia Progressista.
 - 5.2.1. Tendência progressista libertadora.
 - 5.2.2. Tendência progressista libertária.
 - 5.2.3. Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Métodos e Técnicas: Debates, aulas expositivas e dialogadas, leitura e interpretação de textos, estudo dirigido em grupo.
- Recursos: Giz, quadro de giz, transparências, retroprojektor, fitas de vídeo, aparelhos de televisão e vídeo, Livros, textos xerocopiados, gravador, computador e Internet.
- Avaliação (instrumentos e critérios): Avaliação do desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas em sala, verificação de leituras extra-classe, trabalhos individuais e em grupos, em debates, desempenho em provas escritas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Aparelho de vídeo e TV, retroprojektor, gravadores, papel sulfite, filmes, transparências, canetas para transparências, disquetes e computador.
Técnico de equipamentos e multimídia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 2ª. Ed., São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.
- GOLLER, Liliana Ferreira. Educação & História: algumas considerações. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. 8ª. Ed., Rio de Janeiro.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ª. Ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (Coord.). Filosofia da Educação Brasileira. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- RESENDE, Antônio. Curso de Filosofia. 3ª. Ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1989.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9ª. Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- YUNES, Eliana & PONDÉ, Glória. Leitura e Leituras da Literatura Infantil. São Paulo: FID, 1989.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

PLANO DE ENSINO - 10

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2001
CÂMPUS: Aquidauana DEPARTAMENTO: Letras
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

- Contribuir, em nível de iniciação, para a formação da inteligência crítica dos professores participantes.
- Compreender a Filosofia como fruto de atividade intelectual e como esforço da razão para compreender o mundo.
- Enfatizar a contribuição que a filosofia pode dar para uma compreensão da educação.
- Entender a gênese dos conceitos filosóficos e aprender como aplicá-los no reconhecimento dos pressupostos de toda teoria subjacentes às práticas educativas.

4. PROGRAMA:

Unidade I

1. Filosofia e Educação.
 - 1.1. O conceito e origem da Filosofia.
 - 1.2. O processo do filosofar.
 - 1.3. Importância da filosofia.
 - 1.4. Filosofia da Educação.
 - 1.5. Função da filosofia da educação.

Unidade II

2. Ideologia e Educação.
 - 2.1. Conceito de ideologia.
 - 2.2. Função da ideologia.
 - 2.3. Caráter ideológico das teorias pedagógicas.
 - 2.4. Legislação e ideologia.
 - 2.5. Prática educativa e ideologia.
3. Filosofia do cotidiano escolar

- 3.1. O senso comum.
- 3.2. O senso comum pedagógico.

Unidade III

- 3. Educação e história.
- 3.1. Noções gerais sobre as sociedades gregas e romana.
- 3.2. A Idade Média.
- 3.3. O Renascimento
- 3.4. As tendências filosóficas no século XVII.
- 3.5. O século das luzes – Século XVIII.
- 3.6. Revolução industrial – Século XIX.
- 3.7. Filosofia contemporânea.

Unidade IV

- 4. Tendências pedagógicas na prática escolar.
- 4.1. Pedagogia liberal.
- 4.1.1. Tendência liberal tradicional.
- 4.1.2. Tendência liberal renovada progressivista.
- 4.1.3. Tendência liberal não-diretiva.
- 4.1.4. Tendência liberal tecnicista
- 4.2. Pedagogia Progressista.
- 4.2.1. Tendência progressista libertadora.
- 4.2.2. Tendência progressista libertária.
- 4.2.3. Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Métodos e Técnicas: Debates, aulas expositivas e dialogadas, leitura e interpretação de textos, estudo dirigido em grupo.
- Recursos: Giz, quadro de giz, transparências, retroprojeto, fitas de vídeo, aparelhos de televisão e vídeo Livros, textos xerocopiados, gravador, computador e Internet.
- Avaliação (instrumentos e critérios): Avaliação do desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas em sala, verificação de leituras extra-classe, trabalhos individuais e em grupos, em debates, desempenho em provas escritas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Aparelho de vídeo e TV, retroprojeto, gravadores, papel sulfite, filmes, transparências, canetas para transparências, disquetes e computador.
Técnico de equipamentos e multimídia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 2ª. Ed., São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.

GOLLER, Líliliana Ferreira. Educação & História: algumas considerações. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. 8ª. Ed., Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ª. Ed., São Paulo: Cortez, 1994.

PLANO DE ENSINO - 11

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2000
CÂMPUS: Dourados DEPARTAMENTO: DED
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

O aluno dever-se-a estar apto a:

- Identificar os fundamentos da filosofia e da filosofia da educação
- Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia.
- Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los a luz das diversas concepções filosóficas e antropológicas.
- Fazer um exame crítico das visões e das conclusões da ciências pedagógicas.

4. PROGRAMA:

Unidade I

1. Filosofia e Educação.
 - 1.1. O conceito e origem da Filosofia.
 - 1.2. O processo do filosofar.
 - 1.3. Importância da filosofia.
 - 1.4. Filosofia da Educação.
 - 1.5. Função da filosofia da educação.

Unidade II

2. Ideologia e Educação.
 - 2.1. Conceito de ideologia.
 - 2.2. Função da ideologia.
 - 2.3. Caráter ideológico das teorias pedagógicas.
 - 2.4. Legislação e ideologia.
 - 2.5. Prática educativa e ideologia.
3. Filosofia do cotidiano escolar

- 3.1. O senso comum.
- 3.2. O senso comum pedagógico.

Unidade III

- 3. Educação e história.
- 3.1. Noções gerais sobre as sociedades gregas e romana.
- 3.2. A Idade Média.
- 3.3. O Renascimento
- 3.4. As tendências filosóficas no século XVII.
- 3.5. O século das luzes – Século XVIII.
- 3.6. Revolução industrial – Século XIX.
- 3.7. Filosofia contemporânea.

Unidade IV

- 4. Tendências pedagógicas na prática escolar.
- 4.1. Pedagogia liberal.
- 4.1.1. Tendência liberal tradicional.
- 4.1.2. Tendência liberal renovada progressivista.
- 4.1.3. Tendência liberal não-diretiva.
- 4.1.4. Tendência liberal tecnicista
- 4.2. Pedagogia Progressista.
- 4.2.1. Tendência progressista libertadora.
- 4.2.2. Tendência progressista libertária.
- 4.2.3. Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Métodos e Técnicas: Debates, aulas expositivas e dialogadas, leitura e interpretação de textos, estudo dirigido em grupo.
- Recursos: Giz, quadro de giz, transparências, retroprojeto, fitas de vídeo, aparelhos de televisão e vídeo Livros, textos xerocopiados, gravador, computador e Internet.
- Avaliação (instrumentos e critérios): Avaliação do desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas em sala, verificação de leituras extra-classe, trabalhos individuais e em grupos, em debates, desempenho em provas escritas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Aparelho de vídeo e TV, retroprojeto, gravadores, papel sulfite, filmes, transparências, canetas para transparências, disquetes e computador.
Técnico de equipamentos e multimídia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 2ª. Ed., São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.

GOLLER, Liliana Ferreira. Educação & História: algumas considerações. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. 8ª. Ed., Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ª. Ed., São Paulo: Cortez, 1994.

PLANO DE ENSINO - 12

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2000
CÂMPUS: Dourados DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e educação. Ideologia e educação. Educação e História.
Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

Dever-se-a estar apto a:

- _ Identificar os fundamentos da filosofia e da filosofia da educação
- _ Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia
- _ Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los a luz das diversas concepções filosóficas e antropológicas.
- _ Fazer um exame crítico das visões e das conclusões das ciências pedagógicas.

4. PROGRAMA:

I – Introdução ao estudo da filosofia da educação

1. Filosofia.

1.1. O que é filosofia.

1.2. Importância da filosofia.

1.3. Natureza da Filosofia.

1.4. Métodos da Filosofia.

1.5. O objeto da Filosofia e o conhecimento humano.

II – Filosofia da Educação

2.1. Conceitos de Filosofia da Educação.

2.2. Importância da Filosofia da Educação.

3. Filosofias tradicionais da educação

3.1. A educação como processo e como produto

3.2. O pragmatismo e a educação.

3.3. O existencialismo e a educação.

- 3.4. O idealismo e a educação.
- 3.5. Filosofias da matéria e a educação.
 - 3.5.1. O naturalismo e a educação.
 - 3.5.2. O positivismo e o neopositivismo e a educação.
 - 3.5.3. O marxismo e a educação.
 - 3.5.4. O socialismo e a educação.
 - 3.5.5. A educação democrática.

III – O homem e a educação

1. Modelos de homem no transcurso da História.

- 1.1. Modelos humanistas.
- 1.2. Modelos pragmáticos.
- 1.3. Modelos anti-pragmáticos.

2. A postura do educador na sociedade brasileira

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas;
- Recursos: Giz, quadro de giz, transparências, fitas de vídeo, aparelhos de televisão e vídeo.
- Análise e interpretação, dinâmica de grupo, textos, livros, provas escritas.
- Seminários.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Disquete e xerox de matrizes de textos para passar aos alunos.
- Televisão e vídeo cassete.
- Alocação de fitas nas locadoras.
- Transparências.
- Papel pautado para as avaliações.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1997.

BUZZI, A. R. *Introdução ao pensar*. 17ª. Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.

MORENTE, M. G. Fundamentos de Filosofia. 4ª. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
BRANDÃO, C. R. O que é educação? 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
GILES, T. R. Filosofia da educação. 5ª. Ed. São Paulo: EPU, 1983.
FURTER, P. Educação e reflexão. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
KNELLER, George F. Introdução à filosofia da educação. 4ª. Ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
SEVERINO, A. J. Educação, ideologia e contra-ideologia. 5ª. Ed. São Paulo: EPU, 1986.
NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. 10ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1975.
GADOTTI, M. Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.
VIDAL, Moral de Atitudes. 2ª. Ed. São Paulo: Santuário, 1981.
COLEÇÃO: Os Pensadores. Abril Cultural.
DICIONÁRIOS DE FILOSOFIA.

PLANO DE ENSINO - 13

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2000
CÂMPUS: Dourados DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 2º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação e valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

Dever-se-a estar apto a:

- Identificar os problemas fundamentais da educação e estudá-los a luz da axiologia.
- Discernir os problemas fundamentais da educação e estudá-los a luz da política.
- Distinguir as questões fundamentais da educação brasileira e estudá-los a luz da política.

4. PROGRAMA:

I. Educação e valores

- 1.1. Caracterização do agir humano.
- 1.2. A filosofia e as categorias axiológicas.
- 1.3. Precusores da teoria dos valores.
- 1.4. A moderna teoria dos valores.
- 1.5. A educação tradicional e suas bases axiológicas.
- 1.6. A educação nova e seus valores.
- 1.7. A educação progressista e suas bases axiológicas.
- 1.8. Valores e objetos na educação.

II. Educação e política.

- 2.1. Educação e política no Brasil.
- 2.2. Tendências críticas atuais da educação.
- 2.3. Análise da obra de Paulo Freire: educação como prática da liberdade.
- 2.4. Análise da obra de Demerval Saviani: Escola e democracia.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas – quadro, giz, vídeo
- Análise e interpretação de textos.

- Dinâmica de grupo – textos, livros
- Seminários.
- Provas escritas.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Disquetes e xerox de matrizes de textos para passar uma cópia aos alunos.
- Transparências.
- Papel pautado para as avaliações.
- Papel sulfite para textos matrizes.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANTES, Paulo et al. A filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ, 1993.

VIDAL, M. Moral de atitudes: Ética da Pessoa. 2ª. Ed. São Paulo: Santuário, 1983.

SILVA, S.R.L. Valores em educação. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. Do senso comum a consciência filosófica. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, M. Educação e poder. Introdução a pedagogia do conflito. 6ª.ed. São Paulo:Cortez.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 1987.

PLANO DE ENSINO - 14

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2002
CÂMPUS: Dourados DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 102h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

- Fundamentos e importância da filosofia da educação.
- Conceito de Educação.
- Construção histórica do conhecimento das correntes filosóficas e educacionais.
- Valores, ética e política.

3. OBJETIVOS:

O aluno deverá estar apto a:

- _ Identificar os fundamentos da filosofia e da filosofia da educação
- _ Refletir e analisar criticamente os problemas apresentados pela filosofia e pela ideologia.
- _ Posicionar-se frente aos dados históricos levantados pela filosofia e pela pedagogia e estudá-los a partir das diferentes concepções filosóficas e antropológicas.
- _ Examinar e analisar os diferentes posicionamentos políticos.

4. PROGRAMA:

- 1 – Fundamentos filosóficos da Educação.
 - 1.1. Filosofia da Educação e Filosofia.
 - 1.2. conceito de Filosofia.
 - 1.3. Conceituação de ideologia.
 - 1.4. Partes da Filosofia.
 - 1.5. Conceituação de crítica.
 - 1.6. Conceito e conceitos de homem.
 - 1.7. conceito de filosofia moral.
 - 1.8. Moralidade Objetiva e Subjetiva
 - 1.9. Conceito de Sociedade.
2. Conceito e conceituações de Filosofia da Educação.
 - 2.1. conceito de Filosofia da Educação.
 - 2.2. Fronteiras da Filosofia da Educação.

- 2.3. Diferentes abordagens da Filosofia da Educação.
- 2.4. Os desafios da realidade nacional.
- 3. a construção histórica das diferentes correntes filosóficas e educacionais.
 - 3.1. A educação como processo e como produto.
 - 3.2. O pragmatismo e a educação.
 - 3.3. O existencialismo e a educação.
 - 3.4. O idealismo e a educação.
 - 3.5. O positivismo e a educação.
 - 3.6. O marxismo e a educação.
 - 3.7. A educação democrática.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas;
- Recursos: Giz, quadro de giz e vídeo.
- Estudo dirigido
- Seleção e orientação de leituras
- Trabalhos individuais e em grupo (resenhas, relatórios).
- Avaliação pela leitura dos textos, participação nas discussões e trabalhos, pelo relatório/resenha, pelas provas escritas e seminários.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Livros , capítulos de livros, artigos de periódicos específicos
- Televisão e vídeo cassete.
- Transparências

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ATHAYDE, Belquior Maia de. Fundamentação filosófica da Educação. São Paulo: Pioneira, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. Entrevista. Caros amigos, São Paulo, n.29, p.7-22, ago. 1999.
- CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1993.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. Educação e desenvolvimento. Campinas: Papirus, 1999.
- FRANCO, Maria Estela dal Pai. Comunidade e conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Cortez, 1975.
- GARCIA, W. E. (Org.) Inovação educacional no Brasil, problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

- LIPPMAN, M. Pensamiento complejo y educacion: el aula como comunidad de investigación. Madrid: De la Torre, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.
- MASETO, Marcos (Org.) Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.
- MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOSELLA, Paolo. Qual compromisso político? Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- ROMANO, Roberto. A universidade e o neoliberalismo. In: Caminhos (Revista da Associação profissional dos docentes da UFMG), n.18, Dezembro de 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1986.
- _____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Afrontamento, 1994.
- SEVERINO, A. Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- TOBIAS, José Antônio. Filosofia da Educação. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.

PLANO DE ENSINO - 15

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2003
CÂMPUS: Dourados DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 102h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

- Fundamentos e importância da filosofia da educação.
- Conceito de Educação.
- Construção histórica do conhecimento das correntes filosóficas e educacionais.
- Valores, ética e política.

3. OBJETIVOS:

O aluno deverá estar apto a:

- _ Identificar os fundamentos da filosofia e da filosofia da educação
- _ Refletir e analisar criticamente os problemas apresentados pela filosofia e pela ideologia.
- _ Posicionar-se frente aos dados históricos levantados pela filosofia e pela pedagogia e estudá-los a partir das diferentes concepções filosóficas e antropológicas.
- _ Examinar e analisar os diferentes posicionamentos políticos.

4. PROGRAMA:

- 1 – Fundamentos filosóficos da Educação.
 - 1.1. Filosofia e Filosofia da Educação
 - 1.2. conceitos de Filosofia.
 - 1.3. Filosofia e ideologia.
 - 1.4. A crítica e os conceitos de homem.
 - 1.5. Filosofia moral – moralidade objetiva e subjetiva.
 - 1.6. Homem e sociedade.
2. Conceito e conceituações de Filosofia da Educação.
 - 2.1. Diferentes abordagens da Filosofia da Educação.
 - 2.4. Os desafios da realidade nacional.

3. A construção histórica das diferentes correntes filosóficas e educacionais.

3.1. A educação como processo e como produto.

3.2. O pragmatismo e a educação.

3.3. O existencialismo e a educação.

3.4. O idealismo e a educação.

3.5. O positivismo e a educação.

3.6. O marxismo e a educação.

3.7. A educação democrática.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas;
- Recursos: Giz, quadro de giz e vídeo.
- Estudo em grupo
- Seleção e orientação de leituras complementares

6. AVALIAÇÃO

- Trabalhos individuais e em grupo.
- Leitura dos textos, participação nas discussões e trabalhos, seminários.
- Resenha de um livro para o primeiro semestre.
- Prova escrita- duas provas dissertativas no ano. 1 prova 30/06. 2 prova 17/11/03.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ATHAYDE, Belquior Maia de. Fundamentação filosófica da Educação. São Paulo: Pioneira, 1986.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4ª. Ed., São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1993.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. Educação e desenvolvimento. Campinas: Papyrus, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Cortez, 1975.

GARCIA, W. E. (Org.) Inovação educacional no Brasil, problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

LIPPMAN, M. Pensamiento complejo y educacion: el aula como comunidad de investigación. Madrid: De la Torre, 1997.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MASETO, Marcos (Org.) Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998.

MARX, K. A ideologia alemã. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, Paolo. Qual compromisso político? Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

SEVERINO, A. Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

TOBIAS, José Antônio. Filosofia da Educação. Presidente Prudente: Editora Unioeste, 1986.

PLANO DE ENSINO - 16

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I

CURSO: Pedagogia

CENTRO: CCHS

DEPARTAMENTO: DCH

DURAÇÃO: Anual

HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136H.

PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e Educação

Ideologia e Educação

Educação e História

Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

O aluno deverá adquirir o hábito de reflexão sobre a realidade que o rodeia.

4. PROGRAMA:

Introdução Geral

1. O conhecimento, tipologia do conhecimento e suas características.

2. Introdução ao pensamento filosófico – origem, objeto, divisão e método da filosofia.

Lógica, as operações da mente. Introdução geral ao pensamento crítico.

3. Educação e filosofia da educação. Conteúdo e forma da educação.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

- PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições sobre educação e adultos. São Paulo: Cortez, 1985.

- HESSEN, Johannes. Teoria do Conhecimento. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- JAEGER, Werner. PAIDEIA. São Paulo: Herder.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1979.

PLANO DE ENSINO - 17

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO: 2002
CENTRO: CPTL DEPARTAMENTO: DED
DURAÇÃO: Anual
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136H.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia e Educação. Ideologia e educação. Educação e História. Principais correntes pedagógicas da Filosofia da Educação.

3. OBJETIVOS:

O aluno deverá estar em condições de:

- Identificar os fundamentos da Filosofia da Educação.
- Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia.
- Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas.

4. PROGRAMA:

1. Cultura, trabalho e educação.

2. Introdução ao estudo da Filosofia da Educação.

2.1. Filosofia:

-Do pensamento mítico ao pensamento antropocêntrico.

-O conhecimento: significado, processo e apropriação.

-A filosofia e a questão do método.

2.2. Filosofia da Educação:

-Conceitos de Filosofia da Educação.

-Importância da Filosofia da Educação.

-Diferentes concepções de educação.

3. Filosofia, ideologia e educação:

-Filosofia e ideologia.

-Ideologia e educação.

4. As principais influências do pensamento filosófico na educação:

-positivismo.

-materialismo histórico.

5. Globalização, neoliberalismo e educação.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Aulas expositivas, discussão de textos, seminários, apresentação e debates de filmes.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Vídeo, TV, filmes.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

BUZZI, A. R. Introdução ao pensar. 20 ed., Petrópolis: RJ: Vozes, 1991.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 12 ed., São Paulo: Ática, 2002.

_____. O que é ideologia. 11 ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOWBOR, L., IANNI, O. e RESENDE, P. (Orgs.). Desafios da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, K. e ENGELS, F. A ideologia alemã. 3 ed., São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 20 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LOWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 4 ed., revista. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. e PASSOS, E. S. Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SEVERINO, A. J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: E.P.U., 1986.

PLANO DE ENSINO - 18

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO: 2003
CENTRO: CPTL DEPARTAMENTO: DED
DURAÇÃO: Anual
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136H.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Indicar as alternativas possíveis à ação educativa, esclarecendo aspectos fundamentais ligados às finalidades, valores, métodos, conteúdos, limites e possibilidades da educação, bem como evidenciando o caráter “instrumental” e político da prática educativa que acontece no interior do espaço social das nações politicamente organizadas, não perdendo de vista que a educação é parte de um todo, a “prática social geral”, que engloba os diferentes níveis da ação humana consciente.

3. OBJETIVOS:

Identificar a origem da filosofia na civilização greco-romana;
Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia;
Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas;
Fazer um exame crítico das visões e das conclusões das ciências pedagógicas.

4. PROGRAMA:

1. Introdução ao estudo da Filosofia da Educação.

1.1. Filosofia:

- O conhecimento: significado, processo e apropriação.
- Tipos de conhecimento e a questão da verdade.
- Origem e formação das idéias filosóficas.
- O que é Filosofia.
- Importância da filosofia.
- Filosofia e a questão do método.

1.2. Filosofia da Educação:

- Conceitos de Filosofia da Educação.
- Importância da Filosofia da Educação.
- Função da Filosofia da Educação e da história da educação.

- Diferentes tipos de educação.
- Importância da educação.
- Filosofia, Educação e Cultura

2. Filosofia, ideologia e educação:

- Conceitos de Ideologia.
- Filosofia e ideologia.
- Ideologia e educação.

3. Filosofias tradicionais da Educação.

- A educação como processo e como produto.
- Idealismo e educação.
- Realismo e educação.
- Positivismo, Neo-positivismo e educação.
- Pragmatismo e educação.
- Existencialismo e educação.
- Marxismo e educação.
- Socialismo e educação.
- Educação e democracia.

4. Correntes pedagógicas da educação brasileira.

- O homem e a educação.
- Modelos de homem no transcurso da história.
- A postura do educador na sociedade brasileira.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Aulas expositivas, estudos dirigidos, estudo em grupo, pesquisas, seminários, painel, videoteca e debates de filmes, vivências grupais.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- xerox de matrizes de textos; retroprojeter; televisão, vídeo cassete, filmes; Livros indicados na Bibliografia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

FURTER, P. *Educação e reflexão*. 7ª. Ed., Petrópolis: Vozes, 1973.

GILES, T. R. *Filosofia da Educação*. 5ª. Ed., São Paulo: EPU, 1983.

KNELLER, Y.P. *Introdução à filosofia da educação*. 4ª. Ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- CHATELET, François. História da Filosofia: idéias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, 8 volumes.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 1997.
- GILES, Thomas Ransom. História da educação. São Paulo: E.P.U, 1987.
- HESSEN, Johannes. Teoria do Conhecimento. 8ª. Ed., Trad. Antonio Correia. Coimbra: Portugal, (1926) 1987.
- LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo: Mestre Jou. 1974.
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- SUCHODOLSKI, Bodgan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizontes Ltdas, 1992.

PLANO DE ENSINO - 19

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I

CURSO: Pedagogia ANO: 2001

CENTRO: CPTL DEPARTAMENTO: DED

DURAÇÃO: Anual

HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136H.

PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Filosofia, educação e cultura; Ideologia e educação; Filosofias tradicionais da educação.

3. OBJETIVOS:

O aluno dever-se-á estar em condições de:

Identificar os fundamentos da filosofia, da educação e sua relação com a cultura.

Identificar os problemas fundamentais da filosofia e da ideologia;

Discernir os problemas fundamentais da pedagogia e estudá-los à luz das diversas concepções filosóficas;

Fazer um exame crítico das visões e das conclusões das ciências pedagógicas.

4. PROGRAMA:

1. Introdução ao estudo da Filosofia da Educação.

1.1. Filosofia:

-O conhecimento: significado, processo e apropriação.

-Tipos de conhecimento e a questão da verdade.

-Origem e formação das idéias filosóficas.

-O que é Filosofia.

-Importância da filosofia.

-Filosofia e a questão do método.

1.2. Filosofia da Educação:

-Conceitos de Filosofia da Educação.

-Importância da Filosofia da Educação.

-Função da Filosofia da Educação e da história da educação.

-Diferentes tipos de educação.

-Importância da educação.

-Filosofia, Educação e Cultura

2. Filosofia, ideologia e educação:

- Conceitos de Ideologia.
- Filosofia e ideologia.
- Ideologia e educação.

3. Filosofias tradicionais da Educação.

- A educação como processo e como produto.
- Idealismo e educação.
- Realismo e educação.
- Positivismo, Neo-positivismo e educação.
- Pragmatismo e educação.
- Existencialismo e educação.
- Marxismo e educação.
- Socialismo e educação.
- Educação e democracia.

4. Correntes pedagógicas da educação brasileira.

- O homem e a educação.
- Modelos de homem no transcurso da história.
- A postura do educador na sociedade brasileira.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Aulas expositivas - quadro, giz - análise e interpretação.
- provas escritas.

Dinâmica de grupo - textos - análise e interpretação
- debates

Seminários; projeções de vídeos.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- xerox de matrizes de textos; quadro e giz; papel pautado para avaliações; transparências; retroprojeto; televisão, vídeo cassete, filmes; Livros indicados na Bibliografia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

FURTER, P. *Educação e reflexão*. 7ª. Ed., Petrópolis: Vozes, 1973.

GILES, T. R. *Filosofia da Educação*. 5ª. Ed., São Paulo: EPU, 1983.

KNELLER, Y.P. *Introdução à filosofia da educação*. 4ª. Ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

CHATELET, François. História da Filosofia: idéias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, 8 volumes.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 1997.

GILES, Thomas Ransom. História da educação. São Paulo: E.P.U, 1987.

HESSEN, Johannes. Teoria do Conhecimento. 8ª. Ed., Trad. Antonio Correia. Coimbra: Portugal, (1926) 1987.

LARROYO, Francisco. História geral da pedagogia. São Paulo: Mestre Jou. 1974.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SUCHODOLSKI, Bodgan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizontes Ltdas, 1992.

PLANO DE ENSINO - 20

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação I
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2002
CÂMPUS: Aquidauana DEPARTAMENTO: Letras
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 136h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Séculos XIX e XX: Teóricos educacionais, Jonh Herbert, Jonh Dewey, Paulo Freire, Davidson e Rorty.

3. OBJETIVOS:

Proporcionar ao aluno conhecimento da educação nos séculos XIX e XX, numa perspectiva histórico-filosófica da teoria educacional.

4. PROGRAMA:

- Teoria educacional.
- Teoria curricular.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas, acompanhadas de leituras básicas;
- Discussões e elaboração de síntese;
- Orientação para leituras complementares;
- identificação de temas/problemas para encaminhamentos aos seminários.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Recursos audiovisuais: vídeo, televisão e filmes;
- Transparências e retroprojeto;
- quadro e giz;
- referências bibliográficas

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

DEWEY, John; Trad. A. Teixeira. Vida e educação. 10ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 2ª. Ed. SÃO Paulo: Cortez, 1996.

GUIRALDELLI, Jr. P. O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DPA, 2000.

_____. O que você precisa saber em filosofia da educação em tempos pós-modernos. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

_____. História da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SUCGODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. 4ª. Ed. Lisboa: livros horizontes, 1992.

PLANO DE ENSINO - 21

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2002
CÂMPUS: Corumbá DEPARTAMENTO: Educação
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 2º.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação e valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

- Discutir a função da educação, dos valores, da ética e da política no contexto da sociedade.
- Identificar e analisar as principais tendências filosóficas da educação.

4. PROGRAMA:

Unidade 1 34 horas

1. Educação, valores, ética e política.

1.1. Educação e valores na sociedade: redenção, reprodução e transformação.

1.2. Ética: as diferentes concepções éticas; os valores morais: ética subjetiva e a ética objetiva.

1.3. Política: O fundamento do poder político segundo: Aristóteles, Thomas Hobbes, Rousseau, Marx e Engels.

Unidade 2

2. Tendências filosóficas da educação.

2.1. Tendência filosófica liberal: Tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

2.2. Tendência filosófica progressista: libertadora, libertária e histórico-crítica.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

Leituras e discussões; aulas expositivas; seminários; trabalhos escritos em grupos e/ou individual; provas dissertativas; bibliografia indicada ou complementar.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

Livros indicados na bibliografia.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia para uma geração consciente. 3ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

JOLIVET, Régis. Curso de Filosofia. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

LOWY, Michael. Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, Admardo S. e outros. Introdução ao pensamento filosófico. São Paulo: Loyola, 1990.

PILETTI, Claudino. Filosofia da educação. São Paulo: Ática, 1999.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. São Paulo: Ática, 1999.

PLANO DE ENSINO - 22

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2002
CÂMPUS: Aquidauana DEPARTAMENTO: Letras
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação, valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

Proporcionar ao aluno conhecimento das questões éticas e políticas referentes à educação.
Analisar as principais tendências filosóficas da educação.

4. PROGRAMA:

I. Educação, filosofia e valores:

- 1.1. Concepções idealistas, positivistas, realistas, materialistas e pragmáticas.
- 1.2. A família, a religião, os meios de comunicação e a escola como agentes de formação/transmissão de valores.

II. As relações existentes entre a educação, a filosofia, os valores e a ética:

- 2.1. Ética, moral, costumes e liberdade individual e social.
- 2.2. As ferramentas para a construção de um comportamento ético-social e profissional.

III. Educação e Política:

- 3.1. as relações e funções social de ambas.
- 3.2. Educação, política, segurança nacional e democracia.

IV. Principais tendências e correntes filosóficas da educação.

- 4.1. Tendências psicológicas, tecnológicas, sociológicas e filosóficas.
- 4.2. tradicionalismo, liberalismo e progressivismo.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas, acompanhadas de leituras básicas;
- Discussões e elaboração de síntese;
- Orientação para leituras complementares;

- identificação de temas/problemas para encaminhamentos aos seminários.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Recursos audiovisuais: vídeo, televisão e filmes;
- Transparências e retroprojektor;
- quadro e giz;
- referências bibliográficas

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

PLANO DE ENSINO - 23

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Filosofia da Educação II
CURSO: Pedagogia ANO LETIVO: 2003
CÂMPUS: Aquidauana DEPARTAMENTO: Letras
DURAÇÃO: Anual SÉRIE: 1ª.
HORAS/AULA SEMANAIS: 4 CARGA HORÁRIA: 68h.
PROFESSOR (ES):

2. EMENTA:

Educação, valores, ética e política. Tendências filosóficas da educação.

3. OBJETIVOS:

Proporcionar ao aluno conhecimento das questões éticas e políticas referentes à educação.
Analisar as principais tendências filosóficas da educação.

4. PROGRAMA:

I. Ciência e Filosofia:

- 1.1. Características da ciência.
- 1.2. Objeto da ciência
- 1.3. O Método das ciências.
- 1.4. Ciências formais e materiais.
- 1.5. Filosofia e ciência.

II. Filosofia e Educação.

- 2.1. Educação.
- 2.2. Filosofia da educação.
- 2.3. Problemas fundamentais da educação.

III. Ética e educação

- 3.1. Fatos da ruralidade.
- 3.2. As diversas éticas.
- 3.3. Ética e educação.

IV. Política e educação.

- 4.1. O homem de estado.
- 4.2. O significado da polis.
- 4.3. Política e educação.

V. Educação e Valores.

5.1. Origem dos valores.

5.2. Tipos de valores.

5.3. Os valores dentro dos principais conceitos da filosofia da educação.

5. PROCEDIMENTOS DE ENSINO (técnicas, recursos e avaliação)

- Aulas expositivas, acompanhadas de leituras básicas;
- Discussões e elaboração de síntese;
- Orientação para leituras complementares;
- identificação de temas/problemas para encaminhamentos aos seminários.

6. RECURSOS (humanos, técnicos e materiais necessários para o ensino a serem viabilizados pelo Departamento)

- Recursos audiovisuais: vídeo, televisão e filmes;
- Transparências e retroprojeto;
- quadro e giz;
- referências bibliográficas

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA (* existente na Biblioteca, ** a ser adquirido)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)