Tema:

CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA A EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
Caixa Postal 04/0366 - 70312 - Brasília-DF

SUMÁRIO

enfoque

Contribuições da Filosofia para a Educação
Dermeval Saviani 3

pontos de vista

Filosofia **e** Educação
Newton Aquiles Von Zuben 11

A Contribuição da Filosofia para a Educação
Antônio Joaquim Severino 19

A Favor da Educação, Contra a Positivização da Filosofia
Mirian Jorge Warde 27

Filosofia, Exercício do Filosofar e Prática Educativa
Cipriano Carlos Luckesi 35

A Filosofia Gramsciana e a Educação
Beatriz Sabóia 45

resenhas

Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica
Dermeval Saviani 57

Educação e Dominação Cultural; tentativa de reflexão ontológica
Dulce Mára Critelli 59

Concepção Fenomenológica da Educação
Antônio Muniz de Rezende 63

bibliografia

Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a Filosofia 67

painel

Noticias Educacionais
Livros e Periódicos
Congressos e Seminários

CIBEC - PERIÓDICO
N.º P0010504
ORIGEM
DATA ___/___/___

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO

Dermeval Saviani*

O tema deste artigo, tal corno formulado pelo Comitê Editorial do INEP, "Contribuições das ciências humanas para a educação: a filosofia", já pressupõe a definição da filosofia como ciência, bem como a sua inclusão no âmbito das chamadas ciências humanas. Trata-se de um pressuposto, no mínimo, discutível. A filosofia é ciência? Em caso de resposta afirmativa, que tipo de ciência seria a filosofia e qual o seu lugar no sistema das ciências? -

Essas são questões suscitadas pelo enunciado do tema às quais, entretanto, não pretendemos responder neste artigo já que isto nos desviaria do objetivo central contido no próprio enunciado que diz respeito às possíveis contribuições da filosofia para a educação. O leitor interessado nas referidas questões poderá lançar mão da obra de Kedrov, Clasificación de las Ciencias.

Na obra citada o autor passa em revista e submete à crítica as diversas tentativas de classificação das ciências, das origens até o século XIX (Tomo I), do final do século XIX até meados do século XX (Tomo II) e examina a experiência da elaboração marxista atual de classificação das ciências (Tomo III).

A pertinência do referido livro para a compreensão das questões levantadas pode ser aquilatada pela seguinte afirmação do autor: "Como dissemos reiteradas vezes, a estrutura geral da ciência, seu sistema e, por fim, a classificação dos ramos que a formam dependem, em primeira instância, do lugar que se concede neles à filosofia." [1]

• Coordenador dos cursos de Pós-Graduaçâo em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

' KEDROV. B M **Classlficaclón de las ciencias.** Moscou, Progresso. 1976 p 525 (Tomo II)

Nos limites de espaço deste texto entendemos que estaremos atendendo adequadamente à proposta do INEP se, em lugar de discutir a filosofia como um ramo das ciências humanas para, nessa condição, evidenciar as suas contribuições para a educação, examinarmos diretamente as contribuições da filosofia para a educação. Para tanto, procuraremos identificar algumas dimensões da atividade filosófica explicitando suas implicações no âmbito da educação.

Configuração do Objeto

Como se sabe, o objeto da filosofia não é predeterminado. Com efeito, seu objeto é o próprio pensamento ou então a realidade em geral enquanto suscetível, ou melhor, enquanto necessita ser pensada seja em si mesma, na sua generalidade, seja nas suas manifestações particulares.

Dizer que o objeto da filosofia é o pensamento nos permite compreender porque o assunto de que se ocupa a filosofia é de interesse de todos os homens já que todos os homens pensam e, portanto, são, num certo sentido, filósofos.

Conseqüentemente, o filósofo propriamente dito é um especialista do pensamento, o que significa que ele "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 quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc." [2]

O mesmo não se pode dizer dos especialistas nos vários campos científicos, uma vez que "é possível imaginar um entomólogo especialista

' GRAMSCI. **A Concepção dialética da história.** 2. ed Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1978 p 34-5.

sem que todos os outros homens sejam 'entomólogos' empíricos...",[3] quer dizer, o estudo dos insetos efetuados pelos entomólogos de modo metódico e sistemático não constitui algo de que todos os demais homens se ocupem, embora de forma espontânea e assistemática. Em contrapartida, o assunto de que se ocupa o filósofo é comum a todos os homens.

Por outro lado, dizer que realidade pode ser objeto da filosofia desde que **necessite** ser pensada, coincide com a consideração de que o objeto da filosofia é o problema entendido como algo que não se conhece e que **precisa** ser conhecido, um,a dúvida que **necessita** ser dissipada, uma dificuldade que **precisa** ser superada.[4]

Nas condições indicadas, a filosofia pode contribuir para uma melhor configuração do objeto educativo à medida em que, problematizando-o, o tema como tema de reflexão e, aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade, explicita suas características e diferencia-o dos fenômenos afins, pondo em evidência sua especificidade. Assim, procedendo, a filosofia contribui para uma melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistemática.

Aliás, este é o processo de surgimento e desenvolvimento das diferentes ciências. Com efeito, em suas origens e conhecimento sistemático estava todo ele englobado na filosofia. Progressivamente, sobre a base de desenvolvimento das condições objetivas consubstanciado no avanço das forças produtivas, com o surgimento da propriedade privada e a conseqüente divisão do trabalho, a reflexão filosófica foi se aprofundando e explicitando teoricamente a possibilidade concreta de delimitação do objeto, dando origem às diversas ciências da natureza e da sociedade cujo desenvolvimento coloca, por sua vez, novos problemas que continuam a exigir **a** contribuição da filosofia.

ibid p 35

[4] CESAVIANI. O Educação: do **senso comum à consciência filosófica.** São Paulo. Autores Assoclados Cortez. 1980 p 17-23

Determinação do Enfoque

Uma vez melhor caracterizado e delimitado o objeto, pode-se indagar sobre a perspectiva de abordagem desse objeto. Tradicionalmente, a abordagem metódica e sistemática da educação tem sido referida à pedagogia. Em que consiste a pedagogia? Que tipo de conhecimento a constitui? Trata-se de uma ciência ou é antes arte, técnica? Estando referida ao fenômeno educativo a pedagogia sofre as vicissitudes que marcam o seu objeto.

Considerando-se que a educação é um fenômeno complexo, ela implica múltiplos aspectos que suscitam, por sua vez, múltiplas abordagens. Assim é que a abordagem cientifica da educação se desdobra em vários enfoques, a tal ponto que muitos estudiosos consideram que em lugar de se falar em uma ciência da educação deve-se falar em ciências da educação.

Efetivamente, entendendo-se a abordagem científica da educação como sendo o conhecimento metódico e sistematizado da realidade educacional obtido através da investigação e confirmado pela observação, raciocínio, e experimentação, à primeira vista podem ser incluídas aí tanto a psicologia da educação, como a sociologia da educação, a biologia educacional, a economia da educação etc.

Por outro lado, considerando-se a arte de educar como a realização original e criativa do ato educativo e a técnica de educar como a realização do ato educativo através da aplicação correta e eficiente de regras predeterminadas. vê-se que enquanto a nota distintiva da arte é a originalidade. a técnica se caracteriza predominantemente pela repetilividade. Qual a relação entre esses diversos domínios de abordagens da educação? E possível falar-se numa ciência técnica ou ciência prática como alguns definem a pedagogia enquanto outros a consideram a ciência teórica e prática da educação? E surge aqui o crucial problema das relações entre teoria e prálica no âmbito educacional.

A questão apontada referente às relações entre teoria e prática pode ser melhor entendida recorrendo-se a um exemplo. Sabe-se que os estudantes em geral **e** em especial os de Pedagogia tendem a contestar a teoria em nome da prática. Como efeito, afirmam eles que o curso que fazem é muito teórico e que deveria ser mais prático. Os professores, por sua vez, tendem a responder a essa pressão dos alunos afirmando que não apenas a prática mas também a teoria é importante; que os alunos estão se revelando ativistas, mas mais tarde, quando estiverem no exercício profissional, irão perceber a importância dos estudos que estão fazendo, os quais agora-consideram muito teóricos.

O exemplo supra põe em evidência que teoria e prática, via de negra, são consideradas como pólos opostos mutuamente excludentes. Tal consideração, contudo, decorre de conteúdos ambíguos e equívocos atribuídos aos termos teoria e prática.

Com efeito, freqüentemente denomina-se teoria a um fenômeno cujo conteúdo corresponde a "verbalismo", entendido aqui como o "gosto da palavra oca".[5] E é comum também aplicar-se a palavra "prática"a algo cujo conteúdo deveria, antes, ser denominado de "ativismo". Ora, o que exclui a prática é o verbalismo e não a teoria; e o que exclui a teoria é o ativismo e não a prática. Entretanto, no exemplo em pauta, os alunos acabavam defendendo um certo ativismo, em nome da prática, contra o verbalismo que eles chamavam de teoria. E os professores, de seu lado, terminavam por defender o próprio verbalismo, em nome da teoria, contra a prática reivindicada pelos alunos mas que por eles era reduzida ao ativismo.

Em suma, tendo em vista o problema de se determinar com maior precisão o enfoque adequado à abordagem do fenômeno educativo, a filosofia é chamada a contribuir através de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre as diferentes formas de se encarar a questão educacional, explicitando as características de cada uma delas, suas diferenças e semelhanças, bem como as relações recíprocas que se estabelecem entre elas.

[5] FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1967 p 93

Redescoberta do Objeto

Em razão da complexidade acima referida, que suscita múltiplos enfoques do fenômeno educativo, a consciência pedagógica acaba por descentrar-se de seu objeto, flutuando ao sabor das influências daqueles enfoques e aderindo precriticamente ora a um ora a outro conforme a predominância decorrente de determinadas circunstâncias.[6]

Assim é que, quando a influência da psicologia se torna predominante, tende-se a configurar uma espécie de psicologismo pedagógico em que o fenômeno educativo fica reduzido a seu aspecto psicológico desconsiderando-se ou subordinando-lhe os demais aspectos. Sobrevindo, porém, uma outra influência ou apercebendo-se a consciência pedagógica de que aquele enfoque não dá conta satisfatoriamente do fenômeno educativo, já que não realça suficientemente outros aspectos como, por exemplo, o caráter social da educação, a referida consciência pedagógica passa a aderir, também precriticamente, ao enfoque da sociologia da educação, operando agora um novo reducionismo caracterizado pelo sociologismo pedagógico. Diante de novas influências ocorrerão novas flutuações agravando o fenômeno de afastamento da consciência pedagógica em relação a seu objeto.

Para superar essas flutuações e propiciar à consciência pedagógica a redescoberta de seu objeto, faz-se necessária, uma vez mais, a intervenção da filosofia. Com efeito, a reflexão filosófica permitirá compreender que, ao aderir às diferentes influências, os pedagogos não se dão conta de que estão deslocando o eixo de preocupação da educação para a psicologia ou a sociologia, etc, perdendo de vista seu objeto específico. Em outros termos, nos enfoques referidos, o ponto de partida e o ponto de chegada é a psicologia ou a sociologia, etc, reduzindo-se a educação a um mero ponto de passagem. Cumpre restabelecer o primado do problema recolocando a educação no centro de nossas cogitações, isto é, como ponto de partida e ponto de chegada das teorizações e práticas pedagógicas.

[6] GIORLANDI.L B L O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações **Educação Hoje,** mar. abr 1969

A situação mencionada pode ser visualizada através de dois gráficos que construímos para um outro estudo:[7]

O gráfico "A" corresponde ao fenômeno das flutuações da consciência pedagógica. Al a educação é um mero ponto de passagem; está pois descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão fora dela. Isto significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação (e isto vale também para as demais áreas) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de testes das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica referida.

O gráfico "B" representa a inversão do circuito. A educação, enquanto ponto de partida e de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos. econômicos etc, são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores".[8]

Com a mudança de rota sugerida, o educador não estará impedido de aderir às teorizações ou mesmo as práticas provenientes das diferentes disciplinas que abordam o fenômeno educativo. Entretanto, a adesão não será mais precrítica. Trata-se, agora, de uma adesão crítica, isto é, submetida ao crivo das exigências da problemática educativa.

Orlandi (1969), no texto já citado, fornece um exemplo interessante para ilustrar o que foi dito. Refere-se ele à diferença entre as posições do leigo e do médico diante das sugestões contidas na bula de determinado medicamento. O leigo adere precriticamente à sugestão da bula. Assim, se lá está escrito "tomar três comprimidos ao dia", o leigo irá considerá-lo ao pé da letra já que não dispõe de critério para avaliar o alcance daquela sugestão em relação à situação do paciente. Já o médico poderá acatar a sugestão da bula, mas tenderá a fazê-lo de modo crítico, isto é, submetendo-a ao crivo da situação do paciente. Assim, se a situação do paciente for muito grave, ele poderá ampliar a sugestão da bula ao passo que se a referida situação não se revestir de maior gravidade, ele poderá reduzir a dose ministrando, por exemplo, apenas um ou dois compridos ao dia.

Analogamente ao exemplo mencionado, os educadores levarão ou não em conta as contribuições das várias áreas, na medida e na proporção da necessidade decorrente do exame da problemática educacional enquanto tal, incorporando apenas aqueles elementos que concorram para o equacionamento da referida problemática.

Através desse processo reflexivo que permite precisar o objeto próprio da educação distinguindo-o dos objetos específicos das disciplinas afins as quais também incidem, a seu modo, sobre determinados aspectos que têm a ver com a questão educacional, pode-se aclarar também

" SAVIANI D op cit. p. 89

ld íbid p 89-90

o enfoque próprio da educação. Com isto abre-se caminho para se precisar o sentido da pedagogia e o caráter de uma ciência da educação distinta das ciências afins que têm sido correntemente catalogadas no rol das chamadas ciências da educação.

Vigilância Crítica

Considerando-se, ainda, que a educação é uma atividade prática, cumpre não apenas compreender as suas características, mas, também, as condições, tanto externas como internas, em que ó desenvolvida.

Por condições externas entendem-se as determinações econômicas e sociais assim como as determinações decorrentes da política em geral **e** especialmente da política econômica e da política educacional.

Por condições internas entendem-se a situação material e cultural das escolas, a organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e resultados, a coerência entre o proposto e o realizado, a qualidade dos conteúdos e dos métodos etc.

Enquanto atividade especificamente humana, a educação se caracteriza pela intencionalidade, isto é, pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada. Sem isto a prática degenera em burocratismo o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo, de formas extraídas de um processo anterior do qual foram autonomizadas, passando a justificar-se por si mesmas.[9]

A atividade educacional, pela sua complexidade e pelo peso da rotina pedagógica, é particularmente vulnerável a esse tipo de desvio. Para evitá-lo é indispensável a vigilância da reflexão. E a forma por excelência da atividade reflexiva chama-se filosofia. Eis por que se pode considerar como uma das funções precípuas da filosofia da educação "acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas".[10]

Acesso aos Clássicos

Até aqui enfatizamos a filosofia enquanto atitude reflexiva destinada a elucidar os problemas com que o homem se defronta no transcurso de sua existência.

Entretanto, é preciso considerar que a própria determinação dos proble mas põe em evidência que não se reflete simplesmente pelo puro gosto de refletir, isto é, não se desencadeia o processo reflexivo para não se chegar a lugar algum. Em verdade, o processo de reflexão conduz a determinados resultados que se consubstanciam em concepções de mundo. Por isso a filosofia é também entendida como concepção de mundo que se expressa em seu nível mais elaborado, logicamente consistente e coerente.

A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceptualizada, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais, são, via de regra, os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, se tornaram clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade já que suas formulações embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores.

No sentido referido, o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana o que tem grande valor educativo, já que a

• Cf SÁNCHEZ VAZQUEZ, A. Filosofia **da práxis.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968. p. 260-4

'° SAVIANI. D. op. cll. p. 30.

educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana.

Deve-se frisar, no entanto, que se trata de estudo crítico já que está é condição indispensável da efetiva compreensão da realidade humana, pois o que está em causa não é uma suposta idealização ingênua da filosofia e do filósofo, mas o exato entendimento do seu significado histórico, o que implica a sua crítica.

Com efeito, as filosofias, ao refletirem os problemas de sua época, refletem também as suas contradições. Em conseqüência, o estudo crítico irá reconhecer os conflitos e as lutas entre diferentes concepções filosóficas no interior de uma época e ao longo do desenvolvimento da história da humanidade.

Concepções de Filosofia da Educação

Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação. Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador.

Com efeito, através desse estudo o educador irá compreender com maior clareza a razão da existência de teorias da educação contrastantes e de práticas pedagógicas que se contrapõem. E, contrariamente à opinião corrente que tende a autonomizar a prática da teoria e vice-versa, entenderá que a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada.

Ora, quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum. Entende-se por senso comum uma concepção não elaborada, constituída por aspectos heterogêneos de diferentes concepções filosóficas e por elementos sedimentados pela tradição e acolhidos sem crítica. Em conseqüência, a prática orientada pelo senso comum tende a se caracterizar pela inconsistência e incoerência.

Para imprimir maior coerência e consistência à sua ação. é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso que é o núcleo válido de sua atividade. E tal elaboração passa pelo confronto entre as experiências pedagógicas significativas vividas pelo educador e as concepções sistematizadas da filosofia da educação. Com isso será possível explicitar os fundamentos de sua prática e superar suas inconsistências, de modo a torná-la coerente e eficaz.

Clareza Conceituai e Terminológica

Atingindo uma compreensão mais profunda, mais rigorosa e mais ampla de seu objeto, o educador irá depurando seu pensamento e sua linguagem de eventuais ambigüidades e imprecisões.

Essa função da filosofia tem sido especialmente enfatizada pela concepção analítica, a qual entende que o papel próprio da filosofia é a análise lógica da linguagem. Em conseqüência, o papel da filosofia da educação passa a se efetuar a análise lógica da linguagem educacional de modo a libertá-la de suas imprecisões e incongruências. Entretanto, independentemente da concepção que o inspira ou na qual desemboca, o aprofundamento filosófico implica necessariamente o rigor lógico-conceitual. o qual só pode se manifestar através de uma linguagem precisa, clara e inteligível.

Essa é uma outra contribuição da filosofia para a educação. Possibilitando uma maior clareza conceituai e de linguagem, melhora-se a comunicação entre os educadores e destes com os que cultivam as demais áreas

do conhecimento, situando a pedagogia no rumo da maturidade epistemológica que lhe garanta condições de igualdade em face dos demais ramos do saber científico.

Conclusão

Apontamos algumas contribuições da filosofia para a educação sem entrar no mérito do caráter que tais contribuições assumem conforme se adote esta ou aquela perspectiva filosófica. Obviamente que, variando a concepção de filosofia da educação, variarão também as soluções das questões educacionais levantadas neste texto. Assim, por exemplo, a configuração do objeto da educação será uma se enfocado sob o prisma da concepção humanista tradicional da filosofia da educação e será outra, caso se adote a perspectiva da concepção humanista moderna ou analítica ou critico-reprodutivista ou histórico-crítica (dialética).

Abstivemo-nos. porem, de enveredar pela análise desses diferentes pontos de vista sob os quais a contribuição da filosofia para a educação pode ser considerada.

Esse procedimento se justifica uma vez que em nosso entendimento cabe à seção "enfoque" abordar as principais dimensões do tema em exame, deixando "em aberto" as diferentes perspectivas da abordagem as quais poderão ser objeto de explicitação na seção "pontos de vista".

Bibliografia

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, Antonio **Concepção dialética da história.** 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KEDROV, B **M. Clasificación de las ciências.** Moscou, Progresso, 1976. Tomo **II.**

ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Educação Hoje,** mar. abr., 1969.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, **A. Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968

SAVIANI. Dermeval **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Autores Associados'Corlez, 1980

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Newlon Aquiles Von Zuben'

Pensar a possibilidade ou o sentido da articulação entre esses dois conceitos implica, antes de mais nada, pensar a própria tarefa que a reflexão filosófica reconhece como sua na atualidade, frente às denominadas ciências humanas.

Estabelecer, de plano, o tipo de referência — a de contribuição — sem decidir antes a respeito do sentido dos dois conceitos pode conduzir a uma idéia equivocada que disvirtua essa relação. Ademais, a ênfase dada, sem mais, a um tipo de relação, pode levar a uma unilateralidade: a contribuição da Filosofia à Educação, deixando em segundo plano a eventual contribuição da Educação à Filosofia.

O problema das relações entre campos do saber pode ser encarado como uma questão de demarcação entre esses campos. Disciplinas ou campos do saber podem manter relações incômodas uns com os outros. O exemplo característico é o que sucedeu com a Teologia e a Filosofia na Idade Média, quando a Filosofia era concebida como serva da Teologia. É necessário uma demarcação clara para se evitar que uma disciplina seja absorvida ou até mesmo eliminada por outra A interdisciplinaridade é um assunto urgente atualmente; ocorre muitas vezes, e no campo das ciências humanas com maior freqüência, que aquilo que é dito uma atividade interdisciplinar não passa de simples cooperação entre especialistas.

Muito se tem escrito sobre a Filosofia: o que ela é e o que ela não é; sobre sua história e as lendas que acompanham tal história; sobre seu futuro, sobre suas relações com as ciências naturais e as ciências humanas, com a história, com a política, a religião. Igual volume de escritos são dedicados à análise das diversas orientações ou escolas filosóficas, estudos que procuram convergências ou divergências entre elas. Por outro lado, há de se convir que sob o termo "filosofia" agregam-se atividades intelectuais muitas vezes heterogêneas que mal conseguem circunscrever um campo bem delimitado com métodos e problemas aceitos universalmente. Os termos "filosofia" e "filosófico" têm sentidos tão variados segundo a época e o lugar, e, as criações intelectuais que seus autores denominaram de filosóficas são tão diferenciadas, que poder-se-ia acreditar que as diversas épocas jamais aplicaram o nobre nome de "filosofia", forjado pelos gregos, às mesmas obras. Pode-se chegar a uma "essência" da Filosofia para além destas manifestações particulares no decorrer da história?

Estruturalmente a Filosofia não é uma ciência igual às outras, não porque nada tenha a ver com elas, ou pela fato de ser, como muitos afirmam, uma síntese delas ou o seu fundamento. Inumeráveis estudos são consagrados à "questão das relações entre Filosofia e Ciências". As conclusões a que chegam, deixam entrever que não há propriamente total independência entre esses dois campos, e nem a possibilidade de uma mútua redução. Ademais, sendo uma atividade que não se furta a defrontar-se com questões que afetam não só os modos científicos de racionalidade, mas outros modos, a Filosofia contém um componente ideológico. O mesmo pode ser dito no caso das "ciências da educação" Porém, o que se questiona antes de tudo, para além da análise das relações mútuas é a própria relação entre a atividade filosófica e o fato educação. Não só as ciências da educação apresentam problemas à filosofia, mas é a própria natureza do educar que exige do filosófo reflexão.

Creio válida a preocupação do Prof. Régis de Morais, em seu ensaio **Discurso Humano e Discurso Filosófico na Educação,** quando aponta "no meio filosófico de hoje um certo medo de lidar com a educação — medo este que, no mais das vezes, vem travestido de descaso" (In:

' Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP

Filosofia da educação, Campinas. Papirus, 1980, p. 120). Reconhecendo a polissemia do termo educação, e a existência de tanta instabilidade na preocupação com o educar, afirma que seria "melhor quem sabe silenciar" (idem). "É tão mais cômodo", prossegue o autor, "tratar de objetos assépticos e manter nossas mãos bem limpas, que aceitar o desafio dessa coisa esquisita que é o refletir sobre a educação pode dar a estranha sensação de que estamos 'sujos' de humanidade" (idem p. 121).

O alerta sobre o "descaso" com que é tratada na atualidade, questão tão essencial quanto a das relações entre Filosofia e Educação, não pode ser, ele próprio, tratado com indiferença; ao contrário, nos faz pensar. O filósofo não pode furtar-se às interpelações da educação com receio de "sujar a mente". Será que realmente ouvir as questões da educação implica em alguma "impureza" para a mais nobre atividade do homem!? Será a educação um "objeto" que apresente algum desvio da função ou alguma desqualificação da perfeição e da dignidade da reflexão filosófica?! Pensar a educação é para o filósofo algo menos nobre do que pensar a política, a história, a sociedade, o conhecimento, a religião? Onde está o filósofo quando pensa a educação? O quê, na educação, nos faz pensar? À questão: "o quê nos faz pensar?" Kant respondia: a necessidade da razão, a busca de sentido que impele os homens a colocar questões". E mais, o que passa pela cabeça de um filósofo quando não reconhece na educação "objeto" digno do filosofar? Que razões o levam a tal posição? Não se pode supor que seja uma posição gratuita, ou. quem sabe, movida por mero preconceito. O espanto está presente nos dois lados da contenda: de um lado. os que negam dignididade à educação de ser objeto de reflexão filosófica — "pode ocorrer tudo aí menos filosofia ". opinam. Estes se espantam com a simples menção da possibilidade de a educação ser objeto da reflexão filosófica. de outro lado. os que advogam a urgência de um questionar filosófico da educação se espantam com a parcialidade infundada dos primeiros.

Não obstante a relutância de alguns filósofos em reconhecê-la, a Filosofia da Educação já possui lugar consagrado no âmbito da Filosofia, com a mesma importância e sentido que outras disciplinas filosóficas. Tais divergências merecem uma investigação. Não se trata de decidir quem está certo ou quem se equivoca. O âmbito deste ensaio restringe minhas pretensões, que aliás são bem modestas. No momento gostaria de repartir com o leitor algumas preocupações de alguém ligado ao estudo da filosofia, alguém que se dedica, com prazer, à Filosofia. Contento-me em "re-petir" (no sentido que lhe confere Heidegger, de **alcançar)** o sentido da tarefa da reflexão filosófica tal como alguns mestres da Filosofia nos legaram. Minha pretensão não se apresenta como um rastreamento de caráter histórico e exaustivo de todas as concepções passadas ou presentes, pois isso seria simplesmente impossível de ser feito no espaço de um breve ensaio. Apresento somente algumas meditações sobre a questão da tarefa da reflexão filosófica esperando colaborar com a questão das relações entre Filosofia e Educação.

O que aprendemos com nossos mestres sobre a atividade do filosofar? Muitas coisas e às vezes desconcertantes.

Primeiro: atividade filosófica não é bem entendida pelos não-filósofos. Platão, no diálogo **Teeteto,** relata a estória da jovem camponesa da Trácia que, vendo Tales caindo num poço enquanto caminhava observando o movimento dos astros, riu e zombou do sábio por sua preocupação em saber o que se passa no céu, ignorando o que está sob seus pés! E mesmo Platão acrescenta: "Tal é nosso filósofo que se prestra à zombaria não só das mulheres da Trácia, mas de todos..., sua falta de jeito o faz parecer um tolo". Hannah Arendt, em seu **The Life of the Mind,** afirma "é antes pelo riso do que por hostilidade que a multidão reage naturalmente às preocupações do filósofo e à inutilidade aparente de seus empreendimentos" (p. 82). Parece não ser prerrogativa da atualidade ver a atividade filosófica com certa ironia, não lhe reconhecendo utilidade alguma. O desprezo pela filosofia aliado a um tipo esquisito de "aplicação" da reflexão filosófica por parte de muitos, filósofos ou não, se deve à imcompreensão amplamente difundida, à qual aquele que faz estas coisas ou os professores da filosofia muitas vezes não estão atentos, do sentido do próprio filosofar. "A Filosofia se acha necessariamente fora de seu tempo, por pertencer àquelas poucas coisas cujo destino consiste em nunca poder nem dever encontrar ressonância ime-

diata na atualidade. Onde tal parece ocorrer, onde uma filosofia se transforma em moda, é porque ou não há verdadeira filosofia ou uma verdadeira filosofia foi desvirtuada e abusada segundo propósitos alheios, para satisfazer às necessidades do tempo" (HEIDEGGER, **Introdução à metafísica,** p. 45).

Heidegger aponta duas razões para a "inatualidade" da Filosofia. "Ou porque", diz ele, "a Filosofia se projeta para muito além da atualidade, ou então, porque faz se remontar a atualidade a seu passado-presente originário" (idem, p. 45). A Filosofia não é compreendida, continua o mesmo filósofo, e tal incompreensão não se situa somente no senso comum, mas sobretudo no mundo científico. Pode-se compreender que não é fácil para os filósofos darem conta, aos que não se ocupam da filosofia, desta maneira por eles escolhida de se ocuparem na vida. Parece até que os filósofos devem incessantemente justificar sua existência e seu que-fazer como empreendedores de algo totalmente insólito. A Filosofia, continua Heidegger no mesmo ensaio, não é "um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade" (idem, p. 45). Heidegger em seu diagnóstico indica dois tipos de incompreensões da filosofia. Primeiro, a sobrecarga das possibilidades da própria filosofia supostamente responsável em proporcionar os fundamentos para a constituição de uma cultura. "As mais das vezes", diz ele, "o excesso dessas exigências se apresenta na forma de uma deficiência por parte da filosofia. Diz-se, por exemplo: deve-se rejeitar a metafísica porque não colaborou na preparação da revolução. Isso é exatamente tão espirituoso, como se alguém dissesse: porque não se pode voar com um torno, há que se destruí-lo" (idem. p. 47). Em segundo lugar, outro tipo de incompreensão se refere "a uma distorção do sentido de seu esforço" (idem). Tal tipo de incompreensão articula-se com o primeiro. Não podendo proporcionar os fundamentos de uma cultura, a filosofia poderá, é o que se supõe, facilitar-lhe a construção. Espera-se da filosofia, diz Heidegger, "o fomento e até mesmo a aceleração do dinamismo técnico-prático da cultura no sentido de uma facilitação" (p. 48). Heidegger assevera que ao invés de tornar as coisas fáceis, a filosofia as torna mais graves, "pois. o agravamento da existência histórica... constitui o sentido autêntico de seu esforço" (idem, p. 49).

A impressão que se tem muitas vezes é de que "com a filosofia não se alcança resultado", ou que "com ela não se faz nada". Tentar provar o contrário aos que assim opinam não é outra coisa, segundo Heidegger. "que consolidar a incompreensão reinante" (p. 50). Tal incompreensão se "cifra no preconceito segundo o qual se poderia avaliar a filosofia de acordo com os critérios vulgares, com que se decide da utilidade das bicicletas ou da eficácia de banhos medicinais" (p. 50). Se com a filosofia nada se pode fazer, nem por isso termina o juízo sobre ela. pois é possível ainda uma contrapergunta: "se nós nada podemos fazer com a filosofia, acaso a filosofia também não poderá fazer alguma coisa conosco, contanto que nos abandonemos a ela?" (idem, p. 50).

Pode-se pensar que tanto a idéia que o leigo faz da filosofia — que nela nada vê de útil — quanto a idéia de filosofia que têm os cientistas — com sua pretensão de arvorar-se com o direito de deter o único saber rigoroso e verdadeiro, vendo nas investigações filosóficas "pura metafísica" — tenham respaldo ou tenham algo a ver com o sentido da atividade filosófica tal como sua História nos legou. "Toda a história da filosofia, afirma Hannah Arendt, que nos diz tanto sobre o objeto e tão pouco sobre o processo de pensamento e sobre as experiências do eu pensante, é o teatro de uma guerra intestina entre o senso comum, este sexto sentido que ajusta os cinco outros **a** um mundo comum e à faculdade de pensamento e necessidade de razão que impelem o homem a retrair-se durante intervalos consideráveis" **(The life of the mind, p. 81).**

Pois bem, qual é afinal a tarefa da filosofia? A sua história nos instrui que aquilo de que mais se ocupa um filósofo são **questões.** "Os filósofos se voltam, de início, em direção ao enigma do mundo e da vida, **e** é daí que surgem suas concepções da filosofia; qualquer posição ulterior ocupada pelo espírito filosófico se vincula a esta questão fundamental, lodo trabalho filosófico vivo nasce no âmbito desta continuidade e o passado da filosofia age em cada pensador de modo a que este seja

conduzido a tomar sua posição nova. mesmo que ele se desespere sabendo que o grande enigma, talvez, jamais seja resolvido". (DILTHEY, **Le monde de l'espirit,** tomo I, p 348).

Questão, eis um conceito denso em filosofia. "Questões" diz Heidegger, e muito menos questões fundamentais não se encontram tão facilmente como pedras ou água. Questões não se dão à maneira de sapatos ou roupas ou livros. "HEIDEGGER, op cit., p. 59). Essa maneira um tanto irônica de se expressar mostra como Heidegger encara com seriedade a tarefa específica da filosofia e como se apressa em distingui-la do saber cientifico, rejeitando a opinião segundo a qual este "seja a "única e a forma própria de pensamento rigoroso e de que somente ele pode e deve ser erigido em critério de pensamento filosófico" (idem p. 65). A filosofia nunca nasce da ciência nem pela ciência, continua ele. "A filosofia situa-se num domínio e num plano da existência espiritual inteiramente diverso Na mesma dimensão da filosofia e de seu modo de pensar situa-se apenas a poesia" (idem. p 65-66).

Como entender uma questão?

Ao se tentar compreender a natureza da "questão", várias interrogações surgem existe uma **constante** que sustenta todas as manifestações históricas diante de uma questão[9] Esta constante relaciona-se com o conteúdo da questão ou com a postura do próprio questionador? Trata-se de um processo de elucidação ou de dedução de vários atributos de uma essência única e dada de modo definitivo? Seriam as respostas puras elucidações conceituais? De que modo uma "resposta" é instruída pelas respostas anteriores [9] A passagem de uma "resposta" de certa época histórica a outra posterior se dá por acaso? Cada nova posição abre novas possibilidades: mas não devemos reconhecer a existência de um encadeamento que se processa graças a uma força — *dynamis* — diretora que caracteriza a própria questão como questão? Para esclarecer esses pontos pode-se tentar entender a estrutura da questão.

A questão pode ser considerada como uma forma de antecipação que aguarda o seu preenchimento Sendo forma, ela não teria ainda um conteúdo Porém, enquanto é antecipadora, uma orientação em direção a um conteúdo que deveria colocar um termo à expectativa que ela constitui, a questão não possui uma forma pura, no sentido da lógica formal, mas uma forma indicadora, reclamando de algum modo o conteúdo apropriado e, neste sentido, ela tem em si mesma, como questão. um conteúdo (Cf. LADRIÈRE, **Vida social e destinação,** p. 130). Este conteúdo esperado, a resposta, não representa simplesmente a explicitação de um conteúdo da antecipação. Representa antes a demarcação do espaço onde poderá surgir a resposta. A própria questão estabelece o âmbito onde se inscreverá a "resposta". É nesse sentido que a questão encerra uma pré-compreensão da realidade por ela abordada. Isto nos lembra o questionamento socrático. Com efeito, se tentarmos apreender o sentido de uma questão, pressupomos que não o apreendemos ainda: se procuramos o seu sentido, ele não é ainda conhecido, e pode ser apreendido. Por outro lado, de algum modo, o conhecemos, já que sabemos o que procuramos. Sócrates (Cf. PLATÃO, **Menon 380)** qualificou esta ambigüidade de "proposição batalhadora", segundo a qual é tão impossível o homem procurar o que já sabe como procurar o que desconhece. O que ele já conhece não precisa procurar, pois já sabe: aquilo que ele não sabe e não pode procurar, uma vez que desconhece o que deve procurar.

Questionar parece ser, então, a aspiração secreta da paixão filosófica. Questionar é tarefa do pensamento.

Ocorre, porém, imediatamente a interrogação: a respeito de que questões está o filósofo qualificado a se pronunciar? Afirmar que os filósofos são os melhores qualificados para colocarem a "questão do ser" faria rir metade dos que fazem filosofia. Afirmar, então, que são qualificados a se pronunciarem sobre qualquer questão, provocaria gargalhadas em todos os filósofos na atualidade (Cf. LAGUEUX, M., Pourquoi enseigner la philosophie? In: **Pourquoi la philosophie** p. 41-2). Mais adiante em seu artigo, ao se pronunciar sobre o que poderia caracterizar o empreendimento filosófico, este mesmo autor sugere, em primeira aproximação, que "realizar uma obra filosófica é esforçar-se por tornar articulados com toda coerência intelectual, os diversos aspectos da experiência humana" (idem, p. 44).

A busca de coerência, no entanto, não é uma preocupação exclusiva do filósofo ou um dado que caracterize o empreendimento filosófico com relação a outros. O filósofo é aquele que "sensibiliza", aquele que faz ver, que chama a atenção sobre aquilo que cada um pode ver por si mesmo com a condição de dedicar-se a certas questões (idem, p. 46). "Filosofar", afirma Merleau-Ponty, "é, pois, buscar, investigar, é implicar que há coisas a ver e a dizer" **(Eloge de la** philosophie, p. 49). Esse empreendimento de sensibilização torna possível a expressão que terá apoio em outros campos do conhecimento, o artístico e o científico. Estabelece-se assim um intercâmbio favorável para o progresso da compreensão de questões filosóficas. "A filosofia alimentada", diz Lagueux" por uma experiência analisada por cientistas e evocada por artistas se esforça por traduzir, de modo coerente, o conjunto dessa experiência, não podendo fazê-lo, no entanto, senão com a condição de se pautar incessantemente pelas fontes que o alimentam", (op. cit. p. 50).

Questionar é investigar. Investigar é "abrir espaços", é **re-petir.** A filosofia nasce de uma exigência radical de conhecimento. É uma atividade teórica. Filosofar é **teorizar.** Como entender o teorizar? Provém de t*heorein* que o grego entende por ver, observar, contemplar. Visão teórica não é qualquer visão. Ao tentar **des-cobrir** a realidade, o homem a enfrenta problematicamente. O enfrentamento problemático está condicionado pela capacidade de o homem estranhar-se perante as coisas. Estranhamento não é simples assombro, surpresa. Estranhar-se perante as coisas é estranhar-se delas, fazer-se estranho a elas. Na atitude natural há um contato ingênuo com as coisas; não há verdadeiros problemas; tudo parece familiar. Na estranheza ocorre a ruptura, o trato habitual com as coisas é rompido. Ao nos surpreendermos, percebemos logo que as coisas são estranhas a nós e nós a elas. Na estranheza descobrimos o que a familiaridade encobria. Esta contradição, esse contraste entre o familiar e o estranho constitui o problema. O caráter formal de todo problema é a contradição. Na passagem da existência natural cotidiana, em que nada é problemático, à existência teórica é necessária uma volta, uma torsão, uma conversão que desliga o indivíduo do comércio ingênuo com as coisas. A conversão é a separação em relação ao que precede e adesão ao que vem.

Isso não basta; é necessário que o homem se estranhe também, isto é. volte-se para si próprio e coloque para si os problemas que descobre em seu estranhamento. A reflexão problemática é, pois, outra etapa da teorização. Questionar é uma tarefa do pensamento. E o pensamento é uma atividade mental "que nada condiciona" (ARENDT. H.. op. **cit..** p. 70). Aquilo sobre o que se exerce o espírito, os objetos de pensamento. embora sejam fornecidos pelo mundo ou pela vida, não são, no entanto. condicionantes desta atividade mental. Na atividade reflexionante o homem se move fora do mundo dos fenômenos utilizando uma linguagem. palavras abstratas. O pensamento me furta da realidade sensível "Para que eu pense em alguém é necessário que ele escape de minha presença" (ARENDT, H., op. cit., p. 78). Ocorre, evidentemente, acrescenta Arendt. que se pense em alguma coisa ou em alguma pessoa ainda presente; nesse caso, porém, o pensador aparta-se como que clandestinamente daquilo que ali se encontra e comporta-se como se estivesse ausente (idem). Este distanciamento, este retraimento da realidade caracteriza. segundo H Arendt, o pensamento. "Todo pensamento exige que se pare para refletir", diz ela.

O mesmo pensa Paul Valéry em sua sugestiva expressão: "Tantòt je pense tantòt je suis" (citado por Arendt, op. cit. p. 79). O objeto que aparece aos sentidos, para tornar-se ausente e poder assim ser evocado e tornar-se presente ao espírito, deve passar por um processo de "des-sensorialização" e ser transformado em imagem pela faculdade de imaginação. "Sem esta faculdade, diz Arendt, de tornar presente o que é ausente. sob forma des-sensorializada, não pode haver processo ou encadeamento de pensamentos possíveis" (idem, p. 85). Aquilo que estava às mãos, manifesto aos sentidos, torna-se longíquo e aquilo que está distante transforma-se em presente. O pensamento anula as distâncias espaciais e temporais (idem). Enquanto a percepção me coloca diretamente frente às coisas, a imaginação prepara os objetos de pensamento. Arendt introduz a distinção entre imaginação produtiva e imaginação reprodutiva. "O poder de criar", diz ela, "no interior da mente, entidades fictícias, tais como o licorne ou o centauro, ou personagens fictícias de um romance, que se chama Comumente imaginação produtiva, é tributária da imaginação denominada reprodutiva; na imaginação produtiva os elementos

do mundo visível se encontram rearrumados. e isso só é possível porque estes elementos, manipulados com total liberdade, já sofreram o processo de 'des-sensorialização' do pensamento", (idem, p. 86) Assim, antes de levantar questões como **o que é felicidade?** ou **o que é justiça?** (oi preciso ter conhecido pessoas felizes ou infelizes, ter tido conhecimento ou praticado atos justos ou injustos Em suma, todo pensar é um "re-pensar".

Tais reflexões nos encaminham para a crucial questão da articulação entre pensamento e ação. teoria e prática. Muito se tem investigado sobre o assunto e diversas são as "teorias" ou "doutrinas". O âmbito deste trabalho não permite um estudo detalhado e exaustivo desta questão. Permita-me o leitor que retome brevemente uma idéia de H. Arendt. Pelo que foi dito acima, a atividade de pensamento procede com um distanciamento face à ação. Segundo H. Arendt, historicamente tal retratação face à ação é a mais antiga condição colocada à vida da mente. "Em sua forma primitiva, diz ela, a retração apóia-se sobre a descoberta de que só o espectador e jamais o ator conhece e compreende o espetáculo apresentado" (op. cit. p.92). Os espectadores não intervêm no que se passa, só observam o espetáculo.

O t*healés* (ou t*heatroi* no sentido coletivo) que significa para o grego **o espectador,** tornou-se o termo filosófico t*heorein,* entendido como contemplação Aristóteles já distinguia três tipos de vida "que os homens podiam escolher livremente, isto é, em inteira independência das necessidades da vida e das relações delas decorrentes" (ARENDT, H., **A condição humana,** p 20). Estes três modos de vida "têm em comum o falo de se ocuparem do belo', isto é, de coisas que não eram necessárias nem meramente úteis: a vida voltada para os prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da **polis,** na qual a excelência produz belos efeitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano" (idem, p. 21). Estava assim instaurada a diferença entre a *bios politikós* e a bios lheorelikós. Na filosofia política de Platão já encontramos a afirmação da superioridade da vida de contemplação com relação à **vida política** ou vida de **ação.**

O que se pode apreender, continua Arendt, desta distinção entre o fazer e o compreender, sugeridas pela distinção entre o autor e o espectador, é que "o espectador compreenderá talvez a verdade daquilo que é objeto de espetáculo, porém o preço que terá que pagar é a renúncia **a** qualquer participação no espetáculo" **(The life of the mind,** p. 93).

Esta concepção se fundamenta na aceitação de que só o espectador poderá ver a peça como um todo; o autor tem um papel a desempenhar no conjunto, ele participa, toma parte, atua; como participante está ligado ao particular que deve seu sentido à pertença ao todo (a peça). "É por isso", esclarece H. Arendt, "que subtrair-se a toda participação direta. postar-se fora do jogo (o festival da vida), é não somente condição de julgamento, qualidade de árbitro na competição em curso, mas ainda da compreensão do sentido da peça" (op. cit. p. 94). Ao desempenhar seu papel na peça, o ator tem o valor de sua performance ligado à opinião *dóxa,* que significa reputação e opinião do público espectador A sua reputação depende da opinião do público A apresentação é decisiva para o ator; para o espectador não. O ator deve representar seu papel segundo o que o espectador espera dele pois é do espectador o veredito final sobre o fracasso ou sobre o sucesso (Cf. ARENDT. H., op. cit., p. 94).

A retração do filósofo face à realidade não significa, porém, abandono da realidade; ao contrário, ele toma distância para melhor compreender o sentido desta realidade. O essencial é a compreensão. Ao visar o real e o singular, o pensamento quer atingir o conhecimento do essencial e do necessário. Como já foi dito, a obra filosófica tenta articular com coerência os diversos aspectos da experiência humana, tenta compreender a unidade da vida individual e coletiva. Com efeito, dominamos a vida social na medida em que compreendemos suas leis e sua coerência O vínculo com a realidade humana é essencial ao labor filosófico. "Se filosofar", afirma Merleau-Ponty em seu **Eloge de la Phllosophie,** é descobrir o sentido primeiro do ser, não é possível filosofar abandonando a situação humana: é, pelo contrário, preciso assumi-la (p 22). E o mesmo filósofo acrescenta que "o filósofo reconhece-se pela posse inseperável do gosto da evidência e do sentido da ambigüidade Deste

modo o filósofo defronta-se com a ambigüidade do duplo movimento de retração e engolhamento na realidade visando compreender-lhe seus sentidos. Tarefa sisifiana, pois "há sentido, há sentidos e há mais sentido" (REZENDE, Antonio M. de). E é este tenso equilíbrio do duplo movimento que sustenta a reflexão filosófica.

CONCLUSÃO

A filosofia é uma atividade — energia que possui seu fim em si mesma na expressão de Aristóteles — do pensamento que visa a compreensão. Para muitos filósofos esta atividade envolve revelação de pressuposições, procura de razões, exame de visões de mundo, recuperação reflexiva da experiência vivida, esforço em dissipar a ignorância, desenvolvimento da imaginação, expansão de horizontes, critica de crenças e exploração de valores, estabelecimento de normas de ação, análise de conceitos, em suma, a busca da sabedoria.

Esta atividade é tributária de sua História. No seu **Protreptikos** Aristóteles descreve a atividade filosófica como "a atividade perfeita e sem escombros que, por isso, apresenta e encerra em seu seio a mais agradável delícia". A filosofia é, segundo ele, amada por ela própria e não pelos resultados que dela provêm. Ela não é um meio para outros fins. Ademais, a razão é a faculdade mais nobre do homem e a contemplação teórica é a mais nobre atividade da razão. Tais são, entre outras, as razões pelas quais, para Aristóteles, o mais alto bem do homem consiste no *to theoresai,* no contemplar.

Aprender a filosofar é estar atento ao convite ao pensar. Refletir como se deve pensar, como se deve agir e como se deve viver na expressão de Agnes Heller. Aprende-se a filosofar para não se cair no ceticismo e no fanatismo. O fanático é, pois aquele que se recusa a duvidar quando o seu pensamento está em questão. Filosofar implica a recusa de qualquer posição dogmática. Seu "caminho" é o diálogo, abrir-se ao outro, ao novo. Rever o estabelecido. Há que se romper com uma prática ardiolosa e com um pensamento supersticioso.

O domínio e a razão de ser do filosofar é a palavra. "A palavra é meu reino", diz Paul Ricouer, "e disso não me envergonho." Pensamento e palavra articulam-se dialeticamente. "Nunca há pensamento que seja completamente pensamento", afirma Merleau-Ponty, "é. não peça à palavra o meio de aparecer a si mesmo. Pensamento e palavra descontam-se reciprocamente. Substituem-se continuamente um ao outro, são correias de transmissão, estímulos um para o outro. Todo pensamento vem das palavras e a elas regressa, toda palavra nasceu em pensamento e nele termina" (Sinais p. 28-9).

É neste reino de palavras prenhes de sentido que se manifesta o labor do filosofar, permitindo a metamorfose dos acontecimentos em meditações, sem se comprazer consigo mesmo e atento sempre à ciência de seus limites, mas também às delícias de suas paixões.

No que diz respeito à possível contribuição da Filosofia à Educação, constata-se crescente preocupação com esta questão. São tentativas bem intencionadas de fecundação mútua entre estas duas ordens do conhecimento. Há que se evitar, contudo, vieses e reducionismos; não se deve entender a contribuição da Filosofia à Educação como uma espécie de prestação de serviços especializados de um quadro conceituai esotérico. Corre-se o risco de encarar-se o sentido desta inter-relação como se tratasse de um *kit* que reúne certos conceitos operatórios — cuja escolha e articulação entre si não fica esclarecida e muito menos fundamentada — que são encarcerados num âmbito teórico incompatível com aquele no qual foram primitivamente elaborados. Tal é uma das principais aporias epistemológicas da "aplicação" de um quadro conceituai ou de um método de uma ordem de conhecimento à outra.

Positivamente, acredito que foram conquistados alguns pontos. Restrinjo-me simplesmente a mencioná-los, pois o âmbito deste trabalho não permite análises mais amplas a respeito. É irreversível, um ponto de não-retorno, considerar os avanços recentes no campo das Ciências Humanas. Não ouso afirmar o mesmo para as denominadas Ciências da Educação. De qualquer maneira considera-se, no âmbito das Ciências Humanas e também no da Filosofia, a necessidade de articulação entre

as duas ordens de discurso — o cientifico e o filosófico — sem a pretensão de se reduzir um ao outro. Impõe-se efetivamente a contribuição mútua Há convergência em se considerar que nas Ciências da Educação, ou no campo da Educação assim como na Filosofia o que está em jogo, em última análise, é o homem ou os homens. Como afirmou Ricoeur, "o ponta de junção entre Ciências Humanas" (e poderia substituir essa expressão do Professor Ricoeur por Ciências da Educação) "e a filosofia é a preocupação em reencontrar em nós mesmos aquela parte, aquele aspecto que não pode ser objeto de ciência" **(Interrogation philosophique et engagement,** p. 16). Trata-se de recuperar aquilo que em nós é sujeito. E na expressão de Rousseau, "é no coração dos homens que reside a beleza e a verdade da natureza".

Uma reflexão filosófica sobre a condição humana seria indispensável, então, para se pensar a Educação. Caberia à reflexão filosófica perscrutar por baixo das Ciências da Educação aprofundando-se em seus fundamentos "para inteirar-se do solo em que elas estão construídas" (RICOEUR. idem). Deve haver então, prossegue Ricoeur. "um retorno, uma volta aos fundamentos, a essa relação de encarnação que lenho com o mundo e que me faz aparecer como um ser que nasce e que morre, portador de uma palavra a qual devo dar sentido a fim de reencontrar os outros homens. Há ai então todo um tecido existencial articulado. ramificado ao redor dessas noções de mundo, de carne do homem. de carne do mundo, de escolha, de diálogo, de comunicação (idem. p. 14-5)

Muitos filósofos têm dedicado suas reflexões filosóficas aos problemas educacionais através do que se denominou análise dos conceitos (na linha da corrente da Filosofia analítica de inspiração anglo-saxônica) constitutivos da linguagem da educação Quando acima se reconhecia a importância da Antropologia Filosófica para a Educação, aqui vemos o papel decisivo da Teoria do Conhecimento para a Educação

Uma coisa parece certa: o campo de fecundação mútua entre Filosofia e Educação é amplo. A tarefa que se impõe, de inicio, é então, tomar consciência da possibilidade deste empreendimento E evitando vieses poderão os pedagogos estar certos de que a Filosofia não se reduz a mera especulação metafísica, e podem também os filósofos se tranqüilizar. pois pensar a educação não deixa as mãos sujas e nem a mente[1]

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO

Antônio Joaquim Severino"

Introdução

No contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Ela já nasceu **paidéia!** Para não citar senão o exemplo de Platão, em momento algum o esforço dialético de esclarecimento que propõe ao candidato a filósofo deixa de ser simultaneamente um esforço pedagógico de aprendizagem. Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.

Além desse dado intrínseco do conteúdo de seu pensamento, a própria prática dos filósofos, de acordo com os registros históricos disponíveis, estava intimamente vinculada a uma tarefa educativa, fossem eles sofistas ou não, a uma convivência escolar já com características de institucionalização.

A verdade é que, em que pese o ainda restrito alcance social da educação, a filosofia surge intrinsecamente ligada a ela, autorizando-nos a considerar, sem nenhuma figuração, que o filósofo clássico sempre foi um grande educador.

Desde então, no desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental, essa relação foi se estreitando cada vez mais. A filosofia escolástica na Idade Média foi, literalmene, o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações européias que estavam constituindo a nova civilização que nascia sobre os escombros do Império Romano. E que falar então do Renascimento. com seu projeto humanista de cultura, e da Modernidade, com seu projeto iluminista de civilização?

Não foi senão nesta última metade do século vinte que essa relação tendeu a se esmaecer! Parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão-somente como um exercício puramente lógico Essa tendência desprendeu-se de suas próprias raízes, que se encontravam no positivismo, transformando-se numa concepção abrangente. denominada neopositivismo, que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência (rente ao conhecimento científico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber.

Mas, na verdade, esse enviesamento da tradição filosófica na contemporaneidade é ainda parcial, restando válido para as outras tendências igualmente significativas da filosofia atual que os esforços de reflexão filosófica estão profunda e intimamente envolvidos com a tarefa educacional. E este envolvimento decorre de uma tríplice vinculação que delineia três frentes em que se faz presente a contribuição da filosofia para a educação.

A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

A cultura contemporânea, fruto dessa longa trajetória do espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma científica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias aluais.

' Professor Assistente, Doutor da Faculdade de Educação, da USP

impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Como qualquer outro setor da fenomenalidade humana, também a educação pode ser reequacionada pelas ciências, particularmente pelas ciências humanas que, graças a seus recursos metodológicos, possibilitam uma nova aproximação do fenômeno educacional. O desenvolvimento das ciências da educação, no rastro das ciências humanas, demonstra o quanto foi profunda a contribuição das mesmas para a elucidação desse fenômeno, bem como para o planejamento da prática pedagógica. É por isso mesmo que muitos se perguntam se além daquilo que nos informam a Biologia, a Psicologia, a Economia, a Sociologia e a História, é cabível esperar contribuições de alguma outra fonte, de algum outro saber que se situe fora desse patamar científico, de um saber de natureza filosófica. Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional? Já vimos a resposta que fica implícita nas tendências epistemológicas inspiradas numa perspectiva neoposilivisla!...

No entanto, é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia. Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. Esses aspectos se relacionam com a própria condição da existência dos sujeitos concernidos pela educação, com o caráter práxico do processo educacional e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação. Daí as três frentes em que podemos identificar a presença marcante da contribuição da filosofia.

1. O Sujeito da Educação

Assim, de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

Nessa tarefa ela é, pois, reflexão eminentemente antropológica e. como tal, põe-se como alicerce fundante de todas as demais tarefas que lhe cabem. Mas não basta enunciar as coisas desta maneira, reiteirando a fórmula universal de que não se pode tratar da educação a não ser a partir de uma imagem do homem e da sociedade. A dificuldade está justamente no modo de elaboração dessa imagem. A tradição filosófica ocidental, tanto através de sua perspectiva essencialista como através de sua perspectiva naturalista, não conseguiu dar conta das especificidades das condições do existir humano e acabou por construir. de um lado, uma antropologia metafísica fundamentalmente idealista. com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da imergência do homem no mundo natural e social: de outro lado, uma antropologia de fundo cientificista, que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos.

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio. Com efeito tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana. que é a sua profunda e radical **historicidade,** a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a **intersecção do social com o histórico.** O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

Podemos usar a própria imagem do tempo e do espaço em nossa percepção. para um melhor esclarecimento da questão. Assim como. formalmente. o espaço e o tempo são as coordenadas da realidade do mundo natural, tal qual é dado em nossa percepção, pode-se dizer, por analogia, que o social e o histórico são as coordenadas da existência humana. Por sua vez. o educacional, como aliás o político, constitui **uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico. A** educação é. com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica.

Os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que **se** educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma "natureza humana", modelo universal idealizado. como também não se reduzem a uma "máquina natural", prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um "ser-mais". de uma intencionalidade a ser realizada: não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da "essência humana", pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade.' A educação pode. pois. ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode laslrear a filosofia da educação. mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais. sendo visto então como ser eminentemente histórico e social Tal antropologia tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas. caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade. A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois, não se atendo aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em níveis de maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em íntima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação hislórico-antropológica por elas desenvolvida.

2. O Agir, os Fins e os Valores

De um segundo ponto de vista e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma rellexào voltada para os fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores.

'**SEVERINO.A** J Educação edespersonalização na realidade social brasileira In MORAIS. **R** de org **Construção social da enfermidade.** São Paulo. Cortez & Moraes. 1978 p 90-105

A questão diretriz desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do para quê educar. Não há dúvida, entretanto, que, também nesse sentido, a tradição filosófica no campo educacional, o mais das vezes, deixou-se levar pela tendência a estipular valores, fins e normas, fundando-os apressadamente numa determinação arbitrária, quando não apriorística, de uma natureza ideal do indivíduo ou da sociedade Foi o que ocorreu com a orientação metafísica da filosofia ocidental que fazia decorrer, quase que por um procedimento dedutivo, as normas do agir humano da essência do homem, concebida, como já vimos, como um modelo ideal, delineado com base numa ontologia abstrata. Assim, os valores do agir humano se fundariam na própria essência humana, essência esta concebida de modo ideal, abstrato e universal. A ética se tornava então uma ética essencialista, desvinculada de qualquer referência sócio-histórica O agir deve. assim, seguir critérios éticos que se refeririam tão-somente à essência ontológica dos homens. E a ética se transformava num sistema de critérios e normas puramente deduzidos dessa essência[1]

Mas. por outro lado. ao tentar superar essa visão essencialista, a tradição cientifica ocidental vai ainda vincular o agir a valores agora relacionados apenas com a determinação natural do existir do homem. O homem é um prolongamento da natureza física, um organismo vivo, cuja perfeição maior não é. obviamente, a realização de uma essência, mas sim o desenvolvimento pleno de sua vida. O objetivo maior da vida, por sinal, é sempre viver mais e viver bem! E esta finalidade fundamental passa a ser o critério básico na delimitação de todos os valores que presidem o agir. Devem ser buscados aqueles objetivos que assegurem ao homem sua melhor vida natural Ora. como a ciência dá conta das condições naturais da existência humana, ao mesmo tempo que domina e manipula o mundo, ela tende a fazer o mesmo com relação ao homem Tende não só a conhecê-lo mas ainda a manipulá-lo a controlá-lo e a dominá-lo. transpondo para seu âmbito a técnica decorrente desses conhecimentos A "naturalização do homem acaba transformando-o num ob|eto facilmente manipulável e a prática humana considerada adequada, acaba sendo aquela dirigida por critérios puramente técnicos, seja no plano individual, seja no plano social essa ética naturalista apoiando-se apenas nos valores de uma funcionalidade técnica

Em conseqüência desses rumos que a reflexão filosófica, enquanto reflexão axiológica, tomou na tradição da cultura ocidental, a filosofia da educação não se afastou da mesma orientação. De um lado, tendei a ver, como fim último da educação, a realização de uma perfeição dos indivíduos enquanto plena atualização de uma essência modelar: de outro, entendeu-se essa perfeição como plenitude de expansão e desenvolvimento de sua natureza biológica. Agora a filosofia da educação busca desenvolver sua reflexão levando em conta os fundamentos antropológicos da existência humana, tais como se manifestam em mediações histórico-sociais, dimensão esta que qualifica e especifica a condição humana. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, buscando dar à filosofia da educação uma configuração mais assente às condições reais da existência dos sujeitos humanos.

3. A Força e a Fraqueza da Consciência

A filosofia da educação tem ainda uma terceira tarefa: a epistemológica. cabendo-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo especifico da educação. Também deste ponto de vista é significativa a contribuição da filosofia para a educação.

Fundamentalmente, esta questão se coloca porque a educação também pressupõe mediações subjetivas, ou seja, ela pressupõe a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se encontram envolvidos por ela. Em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma ineludível dimensão de subjetividade, que impregna assim o conjunto do processo como um todo. Desta forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas. a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção especifica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação.

É por isso que a reflexão sobre a existência histórica e social dos homens. enquanto elaboração de uma antropologia filosófica fundante, só se torna

possível, na sua radicalidade, em decorrência da própria condição de ser o homem capaz de experimentar a vivência subjetiva da consciência. A questão do sentido de existir do homem e do mundo só se coloca graças a essa experiência. A grande dificuldade que surge é que essa experiência da consciência é também uma riquíssima experiência de ilusões. A consciência é o lugar privilegiado das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando constantemente comprometer sua própria atividade.

Diante de tal situação, cabe à filosofia da educação desenvolver uma reflexão propriamente epistemológica sobre a natureza dessa experiência na sua manisfestação na área do educacional. Cabe-lhe, tanto de uma perspectiva de totalidade como da perspectiva da particularidade das várias ciências, descrever e debater a construção, pelo sujeito humano, do objeto "educação". É nesse momento que a filosofia da educação, por assim dizer, tem de se justificar, ao mesmo tempo que rearticula os esforços da própria ciência, para também se justificar, avaliando e legitimando a atividade do conhecimento enquanto processo tecido no texto/contexto da realidade histórico-social da humanidade. Com efeito e coerentemente com o que já se viu acima, a análise do conhecimento não pode ser separada da análise dos demais componentes dessa realidade.

No seu momento epistemológico, a filosofia da educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. É assim que muitas questões vão se colocando à necessária consideração por parte dos que se envolvem com a educação, também nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade das ciências da educação. Com efeito, aqui estão em pauta os esforços que vêm sendo desenvolvidos com vista à criação de um sistema de saber no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa episteme, num saber verdadeiro e consistente. Trata-se, sem dúvida, de um projeto de cientificidade para a área educacional.

No desenvolvimento desse projeto, logo se percebeu que o campo educacional, do ponto de vista epistemológico, é extremamente complexo. Não é possível proceder com ele da mesma maneira que se procedeu no âmbito das demais ciências humanas. Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem **multidisciplinar,** já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção apreensão desse objeto; além disso, a abordagem exigia ainda uma perspectiva **transdisciplinar,** na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente **interdisciplinar,** as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico. Esta situação peculiar tem a ver com o caráter predominantemente praxiológico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática. uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja. o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa, não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas.

Esta malha de interdisciplinaridade na construção do sentido do educacional é tecida fundamentalmente pela reflexão filosófica. A filosofia da educação não substitui os conteúdos significadores elaborados pelas ciências: ela, por assim dizer, os articula, instaurando uma comunidade construtiva de sentido, gerando uma atitude de abertura e de predisposição à intersubjetividade.

Esta visão interdisciplinar que se dá enquanto articulação integradora do sentido da educação no plano teórico, é igualmente expressão autêntica da prática totalizadora onde ocorre a educação. Enquanto ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna uma práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar.

Portanto tanto no plano teórico como no plano prático, referindo-se seja aos processos de conhecimento, seja aos critérios da ação, e seja ainda ao próprio modo de existir dos sujeitos envolvidos na educação, a filosofia está necessariamente presente sendo mesmo indispensável. E neste primeiro momento como contínua gestora da interdisciplinaridade.

Mas não termina aqui a tarefa epistemológica da filosofia da educação. Com efeito vimos há pouco que a experiência da subjetividade é também o lugar privilegiado da ilusão e do falseamento da realidade. Sem dúvida, a consciência emergiu como equipamento mais refinado que instrumentalizou o homem para prover com maior flexibilidade, os meios de sua existência material Mas ao se voltar para a realidade no desempenho concreto dessa finalidade, ela pode projetar uma objetividade não-real. E o processo de alienação que a espreita a cada instante na sua relação com o mundo objetivo. Este é o outro lado da subjetividade, o reverso da medalha. Em sua atividade subjetiva, a consciência acaba criando uma objetividade apenas projetada, imaginada, ideada e não-real. Ocorre que a consciência humana é extremamente frágil e facilmente dominável pelo poder que atravessa as relações sociais. Eis então o funcionamento ideológico da atividade subjetiva: o próprio conhecimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando de fato. são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, é para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que. na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais

Ora todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico De um lado. enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica

Assim, qualquer tentativa de intencionalização do social através da educação. pressupõe necessariamente um trabalho contínuo de denúncia, de crítica e de superação do "discurso" ideológico que se incorpora ao "discurso" pedagógico. É então tarefa da filosofia da educação desvelar criticamente a "repercussão" ideológica da educação: só assim a educação poderá se constituir em projeto que esteja em condições de contribuir para a transformação da sociedade.

Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma continua e atenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional

Conclusão

A contribuição que a filosofia dá à educação se traduz e se concretiza nessas três frentes que, na realidade se integram e se complementam Entendo que apesar dos desvios e tropeços pelos quais passou na história da cultura ocidental, **a** filosofia, enquanto filosofia da educação, sempre procurou efetivar essa contribuição na medida em que sempre se propôs como esforço de exploração e de busca dos fundamentos. Mesmo quando acreditou tê-los encontrados nas essências idealizadas ou nas regularidades da naturezal E ela poderá continuar contribuindo se entender que esses fundamentos têm a ver com o sentido do existir do homem em sua totalidade trançada na realidade histórico-social

Bibliografia

ADORNO, Th. & HORKEHEIMER. **M Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar. 1985.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aqarelhos ideológicos do estado.** Lisboa/ São Paulo: Editorial Presença Martins Fontes, s'd.

FURTER, P. **Educação e reflexão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LÉVÊQUE, R. & BEST, F. Por uma filosofia da educação. In: MIALARET, G. & DEBESSE, M. **Tratado de ciências pedagógicas,** v. **1,** Introdução, São Paulo: Editora Nacional, **1974. p. 79-122.**

MARQUES, M. O. Conhecimento e educação. Ijuí: Unijuí, 1988.

MORAIS, R de, org **Filosofia, educação e sociedade.** Campinas: Rapirus, 1989.

REZENDE, A. **M., org.Iniciação teórica e prática às ciências da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986

_____Educação e despersonalização na realidade social brasileira. In: MORAIS, R. de, org. **Construção social da enfermidade.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. p. 99-105.

SUCHODOLSKI, B **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa:** Livros Horizontes, 972.

A FAVOR DA EDUCAÇÃO, CONTRA A POSITIVIZAÇÃO DA FILOSOFIA

Mirian Jorge Warde'

Introdução

Assinalo, preliminarmente, meu estranhamento diante da inclusão da Filosofia entre as Ciências Humanas, tal como foi proposto para o tema deste Em Aberto, fato que por si só merece uma longa e aprofundada discussão. Entretanto, não há como tratar, aqui, a questão com a amplitude e radicalidade que exige. Por outro lado, não vejo como dela escapar, já que o próprio exame das contribuições da Filosofia para a educação me impõe a explicitação da forma como compreendo a Filosofia e suas relações com outros saberes. E, afinal, a série **Contribuições...,** ao ser aberta com o tema da Filosofia, dispõe a oportunidade de abordar as formas de interlocução da Educação com os diversos níveis e âmbitos **do** conhecimento e desses entre si.

Dentro de estreitos limites inicio, assim, o exame do tema com uma análise sobre a Filosofia e suas relações particulares com as ciências, para. na segunda parte, abordar as relações da Filosofia com a educação.

Nos dois momentos do texto, procurei manter-me dentro de alguns marcos históricos para proteger meus esforços conceituais da tentação, sempre presente, de se converterem em meros exercícios lógicos e para escapar da pretensão de deitar normas para a Filosofia antes de ter aprendido, com ela. a fazer a crítica.

Alerto para esses meus cuidados porque, após as primeiras investidas sobre o tema — Filosofia e Educação — abandonei, há um certo tempo. a vestimenta de intrépido aventureiro que adentra uma floresta inóspita e a golpes de facão abre clareira para montar acampamento e tomei o tipo do incauto andarilho que pode, a qualquer passo, pisar inadvertidamente em terreno pantanoso do qual nem Barão de Munchhausen se imaginaria capaz de escapar. Por isso. sem as graças do visionário. tento uma saída pelas bordas, para poder, primeiro me equilibrar.

" Prolessora Associada da Ponlilicia Universidade Católica de São Paulo

O Positivismo e a Filosofia

Os caminhos percorridos pela Filosofia neste século e a crise em que mergulhou contemporaneamente foram fortemente determinados pelos destinos para ela traçados pelo positivismo

Essa vertente de pensamento postulou e difundiu — para além das suas fronteiras — duas teses decisivas. A primeira diz respeito a evolução das ciências e das suas relações com a Filosofia: até o período moderno Ciência e Filosofia se confundiam constituíam um só corpo: ao ganharem maturidade, as ciências teriam ao mesmo tempo, se autonomizado e abandonado a casa materna.

A segunda tese se refere ao destino da Filosofia diante do fato de que as ciências, ao se independerem, dela não mais careceriam para a construção de certezas universais e objetivas. A Filosofia, nesse processo. tenderia a fornecer ou mudar de natureza e função.

Mesmo que esse segundo postulado tenha gerado mais polêmicas e faccionismos e tenha, conseqüentemente, ocupado o coração e a mente dos filósofos e de cientistas mais inquietos (a ponto de não ser abusivo afirmar que toda polêmica em torno da questão se identifica com os caminhos mesmos da Filosofia há quase um século e está na raiz de sua crise), penso ser mais acertado dar atenção preliminar ao primeiro postulado, já que a afirmação da tese do desaparecimento e ou metamorfose da Filosofia radica no suposto evolucionista segundo o qual ela representa a forma pré-histórica das ciências: enquanto tal. ou a

Filosofia sai de cena, porque perde a razão de ser, ou se transforma, e, ao se transformar deve abrir mão da pretensão de ser conhecimento objetivo e universal; tem que abandonar a intenção de continuar a ser fonte de saber.

Dar atenção ao referido postulado evolucionista significa operar sobre ele a crítica radical; implica evidenciar seu caráter a-histórico, a sua condição de construção abstrata e buscar seu fundamento numa concepção que tem necessidade de se apresentar como demiurga de uma nova era, em relação à qual tudo o que antecedeu só pode se afigurar uma longa e demorada preparação para o seu advento.

Assim, Comte apresentou sua Filosofia Positiva, a partir da qual as anteriores são explicadas e diante da qual todas se esvaem, já que é "a única capaz de fornecer as aspirações suscetíveis de prevalecerem em todos os indivíduos e em toda a parte."[1]

Comte tornou clássica a interpretação das três etapas da humanidade (teológica, metafísica e positiva) e fez dela a chave explicativa para todos os acontecimentos históricos, em todos os tempos. Segundo sua perspectiva, as etapas percorridas pela humanidade são a expressão das idéias e costumes reinantes entre os homens; o mesmo ocorre com a etapa presente que, no entanto, não se plenifica na sua positividade porque nela restam elementos "espirituais" das etapas pregressas (restam resíduos de "negatividade"). Esses elementos devem ser expurgados pela universalização dos princípios da "Filosofia Positiva" (ou "Física Social"), pela disseminação do espírito científico.[2]

Mas, a reorganização intelectual e moral, necessária à nova ordem e condição para o seu progresso, deveria se basear no conhecimento positivo das leis naturais que regem a sociedade e deveria resultar na "resignação" a essas leis.[3]

Dessa forma, Comte concebeu o lugar, a natureza e a função da Ciência: ordenar a sociedade para que as questões políticas fossem tecnicamente administradas; guiar os espíritos positivos (cientistas) nessa missão, bem como na de converter a Ciência em indústria (técnica de produção) para "indagações" dos "inquietos", para quem as respostas estavam além das suas "faculdades": a ela caberia calar o senso comum e a Filosofia, até porque um se alimenta do outro.

Observação, experimentação e comparação são as regras básicas da ciência positiva; ciência que universaliza para o estudo dos fatos humanos as leis da natureza. Educar-se nas suas regras é aprender a aceitar as leis da sociedade como se aceita as leis da natureza; é imbuir-se do espírito positivo que rejeita a "negatividade" como princípio do conhecimento e como princípio político.

Nessa concepção, conteúdo (teoria social) e método (regras da observação, experimentação e comparação), subjetividade e objetividade se identificam, pela dissolução dos primeiros termos nos segundos.

Comte ofereceu a régua e o compasso para a concepção positivista da Ciência, levada adiante pelos seus seguidores e, é certo que inadvertidamente, por muitos dos seus críticos. Quiçá tenha sido Durkheim quem, dentre os bons herdeiros, melhor aprendeu a lição e o manejo dos instrumentos. Como tal, não fez apenas assimilar e difundir a concepção comteana de Ciência, depurou-a dos seus "resíduos metafísicos" (leia-se

[1] COMTE, A Systéme de polilique positive, apud TRINDADE, Liana **Raízes Ideológicas das teorias sociais,** p. 120
Retomei, para fins dessa análise a primeira parte de minha tese de doutoramento. **Liberalismo e educação** da qual retirei trechos quase que literais.

[2] "Só com a organização intelectual e moral, que cessasse a indagação dos indivíduos sobre temas que estavam acima de suas faculdades. é que a unidade e a unanimidade social seriam recuperadas, porque,", diz Comte, "o consenso, idéia-Mãe da estática social, é **a** base racional da nova Filosofia política..."
Cl WARDE, **M.** J. **Liberalismo e educação.** São Paulo, PUC, 1984. p 77 (lese de doutorado)

[3] "(...) o espirito positivo tende a consolidar a ordem mediante a elaboração racional de uma sábia resignação, diante dos males políticos incuráveis (...) Uma verdadeira resignação — isto é, uma disposição permanente a suportar com firmeza e sem esperança de compensação todos os males invitáveis — somente pode provir de uma profunda compreensão do vinculo existente entre todos os tipos de fenômenos naturais e leis invariáveis".
COMTE A, Apud WARDE. M.J. op. cil. p. 78.

"filosóficos") e demarcou, decisivamente, as fronteiras entre a Ciência, de um lado, e a Filosofia e o senso comum, de outro.[4]

Melhor que o seu (renegado) Mestre, Durkheim traçou uma tarefa para o futuro promissor das ciências: evitar o contágio com as especulações filosóficas e indicou uma saída para a Filosofia, caso houvessem interessados na sua sobrevivência; abandonar a interlocução com o senso comum e adotar, em definitivo, a Ciência como única via de cognição da realidade e campo exclusivo das meditações sobre o conhecimento. Para o senso comum (suas paixões, crenças, valores etc), um destino: ser objeto de estudos objetivos e ser domado pela educação cientifica e moral.

Sob essa forma mais acabada, o positivismo firmou e difundiu aqueles postulados-chave sobre a Filosofia. Para isso, então, teve que efetuar várias operações: 1) afirmar toda a realidade como Natureza; 2) anular a dualidade Subjetividade-objetividade, através da dissolução da primeira na segunda e de ambas na Natureza; 3) elevar a empiria à condição de única expressão ontológica positiva e, por decorrência, única via legitima de acesso ao real; 4) suprimir o direito da Filosofia de legislar e exercer jurisdição sobre as questões do conhecimento, tal como vinha fazendo através da Teoria do Conhecimento, para postular em seu lugar a Epistemologia como Teoria da Ciência (exposição sistemática e normativa dos procedimentos da investigação científica);[5] 5) fornecer apoio logístico à Psicologia para se constituir em ciência herdeira de temas Gnoseologia (Teoria do Conhecimento), bem como dos temas sobre o humano individualmente considerado, já que os relativos ao coletivo haviam sido entregues à sociologia.[6]

' Para exame desses temas em Durkheim são fundamentais **Le Socialismo** e **As regras do método sociológico,** especialmente os prefácios às 1ª e 2ª edições

[5] Mesmo não concordando com muitas de suas análises e com quase todas consequências que delas derivam, julgo indispensável a consulta a J. Habermas sobre a transformação da teoria da Ciência empreendida pelo positivismo. A titulo de sugestão, ver **Conocimíento e Interés.**

[6] Durkheim, nas obras acima indicadas, apresenta com clareza a forma como concebe a Psicologia e a Sociologia como ciências específicas e complementares.

As duas últimas operações citadas, particularmente a entrega de lemas da Filosofia à Psicologia, são empresa exclusiva do positivismo e representam uma viga mestra para a sustentação das suas teses sobre a Filosofia e seu destino. Questões morais deveriam ser investigadas como expressões da atividade e do comportamento dos indivíduos e deveriam subordinar-se ao controle de técnicas psicológicas. Interrogações sobre o conhecimento em geral e as condições de possibilidade de o Sujeito Cognoscente alcançar a objetividade e a universalidade, que constituíam apreensões basilares da Teoria do Conhecimento tal como ela foi modernamente instituída pela Filosofia, deveriam ser substituídas por investigações empíricas sobre os mecanismos nervosos e deveriam redundar em respostas sobre eventos observados, cuja regularidade e repetição. essas sim, descreveriam o Sujeito que conhece e seus atos cognoscitivos. no limite positivo dos seus estados físicos e fisiológicos.

Psicologia e Epistemologia (enquanto descrição e postulação de regras de investigação), complementarmente, encerrariam, para o positivismo. as tarefas da Filosofia.

A eficácia das transmutações operadas pelo positivismo (e só foram destacadas as mais fundamentais) evidencia-se no alcance e difusão das teses por ele instituídas. O processo complementar de construção da Psicologia e da Epistemologia, nos termos acima indicados, por si só já explicita a função do suposto evolucionista da passagem da Filosofia à Ciência e, por decorrência, do suposto da morte metamorfose da Filosofia.

Ora, tornada a Psicologia herdeira dos temas da Teoria do Conhecimento e convertida essa em Teoria da Ciência, estava engendrada a ilusão de que ambas seriam a expressão madura, positiva, da Filosofia, cuja história, contada de um certo jeito, só poderia nelas desembocar.

O privilegiamento da Psicologia, aqui. para fins de análise dos problemas implicados nas teses do positivismo não é casual: afinal, ela efetivamente desempenhou (e continua desempenhando) função privilegiada. Por isso mesmo, oferece exemplos lapidares para a crítica daqueles postulados: ao se tornar herdeira da Filosofia, a Psicologia efetuou drásticos reducio-

nismos em conceitos nos quais ela pretendeu aplicar o método da verificabilidade científica. Não é fácil, entretanto, acompanhar o desempenho da Psicologia em relação aos diversos conceitos de que se apropriou, porque sua história, ainda que breve, é marcada por descontinuidades e rupturas abruptas (e isso tem a ver com a própria incapacidade de subordinar conceitos com os quais ela se movimenta, por voga ou oportunismo, aos ditames da cientificidade positivista).

Exemplo acabado é o da categoria de Consciência, construída pela Teoria do Conhecimento, que a Psicologia tentou, por todos os meios, reduzir a comportamentos passíveis de mensuração; até que, insubordinável, a categoria foi abandonada como referência aos processos de cognição (que tinha algo a ver com sua tradição filosófica) e ganhou denotações totalmente diversas (tais como, manifestação do "psiquismo humano" ou, mais recentemente, indicador de "opção ideológica").

Bom exemplo esse para provar quão ilusória é a tese de que a Psicologia é a manifestação de maturidade científica no trato de questões desentranhadas da Filosofia. É bom exemplo, também, para mostrar a falácia das incursões históricas que a Psicologia executa no âmbito filosófico a fim de encontrar os antecedentes dos conceitos, nascidos sim naquele âmbito, mas sob a forma como ela os definiu ou operacionalizou. Missão sempre fadada ao fracasso ou, o que é pior, a distorções históricas e lógicas; afinal, um conceito carrega as marcas da sua história, das quais não é possível se desembaraçar sem que se admitem essas marcas como constitutivas do próprio conceito.

Para encerrar essa parte, nos limites previstos, restam, ainda, algumas breves considerações sobre os rumos da Filosofia, após o impacto do positivismo.[7]

' Tão fundamental quanto rastrear os rumos contemporâneos da Filosofia é examinar, em profundidade, os antecedentes filosóficos que permitiram o florescimento do Positivismo; para tanto é preciso estudar os vínculos do Positivismo com o Kantlsmo e o lugar da critica hegeliana. Para uma boa polêmica sobre o tema. sugiro, com as mesmas ressalvas da nota 5, J. Habermas na obra referida e no artigo **A filosofia como guardador de lugar e como Intérprete,** bem como R Rorty, **A Filosofia e o espelho de natureza,** especialmente a segunda parte, com o qual Habermas estabelece Interlocução no citado artigo.

São muitas as formas através das quais herdeiros e opositores levaram à frente a tese da morte/metamorfose da Filosofia. Dois fatores tornam especialmente complexo o exame dessas formas, quando se tem por perspectiva não apenas a descrição daqueles rumos, mas a crítica radical do positivismo.

O primeiro refere-se ao fato de que, Contraditoriamente, a tese da morte definitiva da Filosofia, em toda sua extensão e conseqüência, não foi levada adiante senão individualmente ou por grupos restritos de pensadores.[8] Necessário é verificar como e porque a maioria das "escolas de pensamento" nascidas ou derivadas do positivismo implementou a tese da transformação e, mais do que isso, acabou por se autodenominar ou por aceitar a alcunha de "filosofia".

Um aspecto parece-me o mais importante de ser examinado; o falo de ser mais condizente com o positivismo o implemento da tese da transformação e não o da morte da Filosofia, tendo em vista seus intentos originais de longo alcance ("apresentar-se como demiurga de uma nova era..."). O que estava em jogo, então, era a morte de uma determinada Filosofia, que opera a crítica, que induz à reflexão; Filosofia que projeta para além do imediato, que "inquieta" e que admite a possibilidade de negação do real (sob a forma idealista ou materialista). Morte dessa Filosofia, para que a própria Ciência Positiva pudesse fazer-se, toda ela Filosofia. Mas, essa transformação não poderia se dar, de fato, sem uma alteração radical no conceito de Filosofia, na delimitação do seu campo, dos seus limites e das suas funções.

Assim é que penso ser fundamental verificar a participação específica do positivismo na dissolução da concepção clássica de Filosofia e na disseminação de concepções difusas, nas quais foram introduzidos conteúdos tais como: visão de mundo, conjunto de valores, ideologia, amálgama de idéias, epistemologia/lógica, pressupostos científicos, senso comum, inquietações cotidianas etc. etc[9]

* Penso ser indispensável considerar, aqui, como um raro exemplo dessa posição. Wittgenslein e o Circulo de Viena, cujas obras, afinal, (oram até hoje muito pouco difundidas.

' Para efeito desse raciocínio é muito fértil trabalhar com expressões como as de Skinner e Popper que não titubearam em afirmar que tinham genuínos problemas filosóficos e que produziam a mais autêntica filosofia. Skinner inicia sua obra **About behavlorlsm**

O segundo aspecto fundamental a ser considerado diz respeito à tese marxiana de superação da Filosofia, que não foi ainda devidamente decifrada e, no entanto, já provocou as mais diversificadas e confusas apropriações, destacadamente a que opera a identificação entra essa tese da **superação** e aquela da **morte** da Filosofia, cunhada pelo positivismo.[10]

A Filosofia e a Educação

A educação constitui um campo onde os impactos do positivismo se fizeram sentir com toda a força. Não é possível, aqui, indicá-los na sua extensão, mas é possível, pelo menos, apontar como as ciências humanas foram chamadas a construir o' suporte teórico e a organizar a educação, bem como o lugar e a função reservados à Filosofia.

Apesar dos intentos de definição e construção de pedagogias, enquanto teorias fundamentadoras e orientadoras das práticas educacionais, a educação permaneceu estruturalmente sujeita aos apelos praticistas.

Ela se tornou campo propício ao desenvolvimento dos modelos positivistas e às apropriações irrefletidas dos resultados científicos, até porque sofreu o constrangimento da interlocução quase exclusiva com a Psicologia e com a Sociologia, ciências geneticamente conformadas por aqueles modelos e, a primeira mais do que a segunda, elas mesmas fortemente sujeitas aos apelos do praticismo."

Diante da hegemoneização dessas ciências sobre a educação, a Filosofia se revelou inoperante na construção das pedagogias que ganharam efetiva força material; tenha sido ela chamada a exercer a função de conceptora matricial da educação, tenha sido chamada a ocupar o lugar de guardiã da reflexão e da crítica. Prevaleceu sobre ela a "filosofia" implícita das ciências agregada à "filosofia" do senso comum.

Enquanto a Filosofia proclamava os fins, os valores para a educação, projetava o "modelo" de homem a ser gestado pelas práticas e instituições educacionais, a Sociologia e a Psicologia, pragmática e empiricamente, conformavam essas práticas e instituições.

Todo o especial esforço de crítica filosófica ao psicologismo não foi suficiente para conter a Psicologia e as psicologias na empresa de definir o educando e o educador (aliás, nomenclaturas de claro recorte psicologisla); de sugerir como deve se dar o ensino; quais são os passos e ritmos da aprendizagem; como os currículos devem ser organizados; qual a didática e os métodos de ensino adequados para acompanharem o desenvolvimento da criança etc. [12]

escrevendo: "O behaviorismo não é a ciência do comportamento humano. É a filosofia dessa ciência". Penso ser decisivo examinar, por outro lado, o que signilicam as posições de Popper sobre a Filosofia, pautadas na idéia de que "Iodos os homens e mulheres são filósofos. embora uns mais, outros menos" (p.86) ou na confissão de que "eu sou um administrador do senso comum, embora não de todo ele; acho que o senso comum **é** nosso único ponto de partida possível" (p. 96); e o que signilicam as posições de Gramsci sobre a Filosofia. expressas em termos genericamente semelhantes nos seus diversos escritos carcerários Há que se verificar essas significações no interior da estrutura de pensamento de cada um, para que possam ser cotejadas. É sobre essa espécie de empreendimento que eu me retiro no texto De Popper destaco o texto acima citado. **O que entendo por filosofia,** e de Gramsci, **Concepção dialética da história** e **Os Intelectuais e a organização da cultura.**

" Considero essa a mais séria questão a ser enfrentada. Como não me dispus a abrir a discussão sobre que perspectiva filosófica considero em condições de enfrentar a crise da Filosofia **e** das Ciências Humanas, deixei. Intencionalmente, de desenvolver a análise sobre **a** tese marxiana, porque preciso de mais espaço e tempo para fazê-lo com maturação. Alguns textos são especialmente férteis para ruminarmos sobre o tema, como Jean Paul Sartre, **Questão de método; H L. Vaz, Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx,** e M Müller. **Eplstemollga e Dialética** e **Exposição e método dialético,** só para citar os que estão à mão.

" Em um texto produzido para o Seminário Internacional sobre "A formação e a prática do pedagogo", promovido pela Universidade Autônoma do México, em novembro de 1988, polemizo com L B. L. Orlandi a respeito da forma como aborda as "oscilações da consciência pedagógica" um "vago teoricismo" **e** um "Irrisório praticismo". Polemizo porque entendo que **a** "consciência pedagógica" (categoria abstrata, é certo) não oscila entre um coisa e outra, mas ela é estruturalmente "praticista"; as Incursões teóricas **da** "consciência pedagógica" se fazem pautadas pelas suas demandas "praticistas" e. essas mesmas, acabam dando as balizas àquelas incursões, que resultam, por decorrência, em "vago teoricismo". Cf ORLANDI, **I. D. I., O problema da pesquisa em educação e algumas de suas Implicações** e **WARDE, M. J. A educação como objeto do conhecimento:** uma abordagem histórica e epistemológica.

[12] Discuto essa questão, também, no supracitado texto. Ainda polemizando com Orlandi. defendo o ponto de vista de que as "flutuações da consciência pedagógica" que configuram **a** sua outra manifestação, as admitidas como expressão estrutural da referida consciência, devem ser discriminadas entre si. Ou seja, Orlandi define as flutuações como "adesão

Ora. essas considerações provocam a necessidade de se estudar como e porque a Filosofia sob a moldura mais idealista, mais abstrata, mais formalista foi a que mais tempo sobreviveu no campo educacional e foi aquela com que as ciências posilivizadas mediram forças no processo de construção das teorias educacionais. Quero com isso dizer que as formas tornadas históricas, clássicas, de Filosofia com as quais o positivismo se antagonizou (filosolicamente) em sua gênese não haviam propriamente penetrado o âmbito teórico da educação. Quando isso ocorreu, não foi mais através da própria Filosofia, mas sim através das apropriações já empreendidas pelos diversos campos científicos.[13]

Se a filosofia tem se revelado impotente para demarcar o seu terreno e exercer suas funções diante das chamadas "ciências auxiliares da educação", tem se mostrado particularmente tímida para conter o crescente praticismo irrefletido que grassa nesse campo. Sintomaticamente, os apelos irracionalistas que vicejam, hoje, em nome da crítica aos abusos do racionalismo cientificista, têm conquistado terreno entre os "educadores", irmanados na atração pela prática imediatista, que encontram naqueles apelos uma autêntica salda "filosófica".[14]

Para encerrar, penso — à luz das questões levantadas — que a Filosofia possa dar uma efetiva contribuição à educação se ela for levada a assenhorar, radicalmente, de alguns temas candentes do nosso tempo. Faço coro com aqueles que entendem que duas tarefas indissociáveis estão no horizonte **imediato** da Filosofia e que, do seu enfrentamento, dependem as possibilidades de sua sobrevivência: a crítica radical ao cientificismo positivista e o combate corrosivo aos irracionalismos que se anunciam superadores do mal-estar de uma civilização construída sobre a ciência e a técnica, para que ela possa chamá-las à Razão.

Ao cogitar assim, a contribuição da Filosofia, expresso minha dúvida a definição de tarefas para ela que digam exclusivo respeito à educação porque, penso eu, o que esse campo está urgentemente a demandar é, exatamente, sua elevação à condição de grande tema da cultura e do conhecimento, para além dos reducionismos em que ele foi constrangido.

pré-critica da consciência pedagógica a estruturas conceptuais limitadas pelos interesses das várias teorizações e práticas humanas centradas em seus objetos específicos". Há de se admitir que a flutuação da consciência pedagógica que se expressa pelo psicologismo. ou a que se expressa pelo sociologismo é de natureza e alcance muito diferençados daquela que se manifesta. por exemplo, pelo economicismo. O primeiro tipo é de caráter estrutural, conformador mesmo da consciência pedagógica; o segundo é episódico, circunstancial Além do que os laços históricos e epistemológicos que unem a psicologia e a sociologia, no campo da educação, são multo mais profundos do que quer crer a nossa vã filosofia.

[3] À titulo de exemplo: são muito difusos os sinais Kantianos no terreno da chamada Filosofia da Educação mas a teoria do conhecimento de Kant tem marcas indeléveis na educação. através de muitas variantes da Psicologia: há que se lembrar, pelo menos, de Herbarl e de Piaget.

As considerações expostas no texto estão baseadas, implicitamente, nas noções que tenho sobre as produções teóricas no campo da educação brasileira Penso que não sejam exclusivas daqui, mas penso também que não possam ser aleatoriamente universalizadas e nem 'aplicadas' sem as devidas verificações sugeridas, porque há muitas e complexas mediações a serem consideradas Tenho por hipótese que aqueles traços mencionados da Filosofia originalmente combatidos pelas ciências posilivizadas. no campo da educação, sejam decorrentes da origem predominantemente "clerical" dos intelectuais que se incumbiram de lecionar e escrever sobre a Filosolia da Educação nos seus primórdios institucionais. Mas. essa é apenas uma hipótese de trabalho.

Bibliografia

DURKHEIM. E. **Le socialisme:** sa définition ses debuts, Ia doctrine saint-simonienne. Paris: Félix Alcan, 1928.

———. **As regras do método sociológico.** 12. ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

GRAMSCI. A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

———. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

[14] Ao que parece, a Psicologia não se encontra ameaçada nesse processo; um sinal disso é muito inquietante e atual horror que a antiga paixão pela curva de Gauss vem despertando em troca da atração pelas coisas da mais "pura sensibilidade". Husserl tinha razão: não dá para entregar problemas humanos tão sérios a uma ciência excessivamente ciclotimica e dependente da empiria!

HABERMAS. J. A Filosofia como guardador de lugar e como intérprele. **A consciência moral e agir comunitativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1989.

———**Conocimiento e interés.** Madri: Taurus, 1986.

MULLER. M Epistemologia e dialética. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência,** Campinas: Unicamp, Supl. 2, 1981. p.5-30.

———Exposição e método dialético, em "O Capital". Belo Horizonte, SEAF-MG. **Boletim** n 2, dez., 1982. p. 17-41.

ORLANDI. L.B.L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. **Educação Hoje,** mar/'abr. 1969. p.7-25

POPPER. K. O que entendo por Filosofia. **Lógica das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

RORTY R **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: Dom Quixote, 1983.

SARTRE, J. P. **Questão de método.** São Paulo: Nova Cultural. (Col. Os pensadores).

SKINNER, B. F. **About behaviorism.** New York: Alfred Knoff, 1974.

TRINDADE, L. **As raízes ideológicas das teorias sociais.** São Paulo: Ática, 1978.

VAZ, H. L. Sobre as fontes filosóficas do pensamento de Karl Marx. In: CHASIN, J. org. **Marx Hoje,** 2. ed., São Paulo: Ensaio, 1988. p.161-175.

WARDE, M.J. **Liberalismo e educação.** São Paulo: PUC-SP, 1984. (Tese de doutorado)

———A educação como objeto do conhecimento: uma abordagem histórica e epistemológica. México, **Anais** do Seminário Internacional sobre a formação e a prática do pedagogo, UNAM México, 1988.

FILOSOFIA, EXERCÍCIO DO FILOSOFAR E PRÁTICA EDUCATIVA

Cipriano Carlos Luckesi*

Neste texto, pretendemos discutir contribuições da prática do filosofar para a prática educativa.

Para tanto, vamos iniciar nossa discussão estabelecendo um conceito de filosofia tendo como base o exercício do filosofar e seus fundamentos; em segundo lugar discutiremos algumas indicações do método do filosofar, desde que está nos interessando fazer indicações que possibilitem ao leitor exercitar a sua própria prática de filosofar; por último, chegaremos à exploração de alguns aspectos da filosofia e do filosofar para a prática educativa, tema propriamente deste texto.

Vamos, pois, tentar introduzir-nos na compreensão do que vem a ser filosofia, levando-se em conta, de um lado, o objeto do seu entendimento e, de outro, o seu significado para a existência humana e, no caso, para a prática educativa, na medida em que está na raiz de todas as condutas humanas, desde que estas se direcionam a partir dela. Ou seja, vamos analisar a filosofia como uma forma de conhecer e de conhecimento que aborda, discute e reflete a prática humana cotidiana, nas suas diversas dimensões (existencial, política, social, educativa,...), dando-lhes uma direção.

Importância da Filosofia

Um primeiro ponto básico a ser discutido, ao iniciarmos uma abordagem da filosofia, é sabermos de sua importância, isto é, torna-se necessário discutir se a filosofia faz algum sentido, seja para a vida individual seja para a vida social.

Professor de Filosofia da Educação do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia

Quando nos dedicamos a refletir sobre os diversos âmbitos do conhecimento humano, consideramos que todos eles são importantes: a física, a química, a biologia, a economia, a história... São áreas do conhecimento que já se tornaram consagradas e, no geral, não existem mais dúvidas sobre o seu efetivo valor para a vida individual e social. Ninguém mais questiona a sua validade e a sua importância.

Para estarmos cientes dessa atitude das pessoas, basta observarmos que as conseqüências tecnológicas das ciências estão visíveis no dia-a-dia, especialmente das denominadas ciências exatas e biológicas. As ciências estão aí, dando suporte ao entendimento e ao desenvolvimento do moderno progresso humano. Devido a essa manifestação diuturna, não ocorrem dúvidas sobre a importância dessas áreas de conhecimento. Elas se traduzem em efeitos tecnológicos absolutamente observáveis e convincentes.

A filosofia, possui ela importância social semelhante? É visível o valor que se dá a essa prática do pensamento?

No que se refere à filosofia, a honorabilidade e seu possível acatamento não aparecem de imediato e de forma materialmente evidente. Ela não produz resultados tecnológicos e, por isso, não se torna visível de forma observável. Os efeitos da filosofia se dão no espírito e na cultura de um povo ou de um indivíduo; daí não ser facilmente reconhecível.

Sobre as considerações que a sociedade e as pessoas têm para com a filosofia, é possível detectar pelo menos cinco atitudes, sendo que as quatro primeiras são negativas e a última positiva.

Em primeiro lugar, temos aqueles indivíduos e aqueles grupos humanos que consideram a filosofia como alguma coisa inútil e que é produto de mentes diletantes e, deste modo, sem nenhum comprometimento com a existência diária das pessoas.

Esse julgamento do significado da filosofia é manifesto de diversas maneiras. Existem aqueles que dizem que a filosofia constrói castelos de idéias e conceitos que servem somente para preencher o tempo dos que a ela se dedicam. Chegam mesmo a considerar como "malucos", "lunáticos". "os-fora-da-realidade" aqueles que se dedicam ao filosofar.

É dentro desta perspectiva que se pode entender a frase popular, corriqueiramente dita no cotidiano das conversas: "aquele sujeito ali é um filósofo..." Com isso usualmente se quer indicar alguém que se apresenta (seja nas condutas, seja no vestir, ou em outros acontecimentos do dia-a-dia) de uma forma que diverge do comum das pessoas. Esse julgamento será ainda mais exacerbado se o sujeito denominado "filósofo", importàr-se pouco com as questões econômicas da sobrevivência. Pareceria que aqueles que se dedicam à filosofia não necessitam de meios para sobreviver.

Comentário semelhante é feito sobre os poetas. Sobre alguém que não está preocupado com os "miúdos" do dia-a-dia (tais como "ganhar muito dinheiro", "ter um apadrinhamento" e coisas do gênero...), popularmente, se diz: "aquele é um poeta", "está sempre com a cabeça ao vento". Coitados dos filósofos e dos poetas!

Aliás, esse tipo de julgamento sobre filósofos e poetas não é novo. Conta-se que Tales, da cidade de Mileto, considerado como o primeiro filósofo ocidental, em torno do século VI antes de Cristo, estava certo dia, a andar pela rua e, simultaneamente, a contemplar os astros no céu e, então, não vendo um buraco a sua frente, caiu dentro do mesmo. Uma escrava que passava teria dito coisas mais ou menos assim: "Senhor Tales, como quer ver as coisas do céu, se não consegue observar um buraco que está a sua frente?"

As considerações acima demonstram que, no cotidiano, as pessoas não valorizam a filosofia como um saber que tenha um significado definido e importante em suas vidas. Essas manifestações são expressões particulares da forma universal como a sociedade, especialmente através do seu segmento dominante, vê a filosofia. Há um alijamento do saber filosófico por sua possibilidade de despertar a criticidade, devido o mesmo ter condições de desvendar criticamente conceitos e valores que sustentam as ações individuais ou coletivas, conduzindo a tomadas conscientes de novas posições.

Uma segunda atitude em relação à filosofia constitui-se na polidez com a qual, muitas vezes, ela é admitida no seio da sociedade, sem contudo ser levada a sério como deveria sê-lo.

Vejamos! Uma primeira forma pela qual essa polidez universal para com a filosofia faz-se presente em situações particulares pode ser detectadas numa situação de convívio social. Em uma roda de final de semana. alguém chega e se apresenta como sendo um profissional da área de filosofia: então o comentário polido é mais ou menos o seguinte: "Puxa. para trabalhar com filosofia é preciso ter uma inteligência excepcional. pois essa é uma área de conhecimento muito difícil". Há nessa expressão um elogio para o profissional de filosofia, mas uma forma de dizer que não vale a pena tentar se dedicar à filosofia, por ser uma área de estudo tão difícil, que somente uns poucos privilegiados podem dedicar-lhe atenção. A filosofia, assim sendo, não é para todos, mas para poucos. Parece. então, que o comum dos mortais não deve, de forma alguma, cuidar da filosofia, pois que não vai conseguir chegar ao seu objetivo. Elogia-se a filosofia, através do elogio ao filósofo, porém retira-se a possibilidade de que a filosofia venha a ser alguma coisa interessante e importante para todos.

Ainda dentro desta mesma perspectiva polida de tratar a filosofia, encontramos o fato histórico e social de que as instituições educacionais mantêm cursos de formação profissional em filosofia, sem dar-lhes condições suficientes de desenvolvimento. As universidades, em geral, mantém um curso de filosofia. "Fica bem", para elas, mantê-los! Contudo, nem sempre ou quase nunca as efetivas condições de sobrevivência e crescimento são garantidas. Praticamente, não há verbas para o desenvolvimento de investigações em filosofia, assim como não há condições satisfatórias para o seu ensino.

Desta forma, a honorabilidade da filosofia permanece fundada quase

que exclusivamente na sua antigüidade; ela foi, no Ocidente, a primeira das formas racionais de conhecimento e, aos poucos, as outras formas de conhecimento foram emergindo e tratando de temas que a filosofia tratava. Em função disso, diz-se que a filosofia foi a "mãe de todas as ciências" e... como "não se joga fora a mãe", também a filosofia não foi posta de escanteio. Ela permanece polidamente admitida, mas não levada em consideração de forma significativa.

Tanto uma como outra forma de "polidez" para com a filosofia revela a atitude de quem não penetra no efetivo significado da mesma. São julgamentos que se referem a aspectos absolutamente exteriores à filosofia e não ao ato de filosofar propriamente dito.

Uma terceira forma de conduta em relação à importância da filosofia é a "blangue". Há uma frase secular e folclórica com a qual se define o que seria a filosofia: "A filosofia é a ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual". É uma blague! Todavia é uma forma de dizer, brincando, que o exercício do filosofar é uma coisa inútil. Ou seja, essa blague é uma forma de expressar a compreensão de que a filosofia é um modo de conhecer que não se sabe de onde veio nem para onde vai. Ao mesmo tempo que expressa uma brincadeira, essa definição manifesta uma postura negativa da sociedade em relação à filosofia. Brincando, ela é definida como inútil.

Uma quarta atitude, paradoxal, em relação à filosofia, é a que assumem, aqui e acolá, os poderes constituídos. Entendem que a filosofia é uma forma de saber que é perigosa nas mãos dos cidadãos e, por isso, deve ser abolida, mas que é importante nas mãos dos poderes constituídos. Isso foi o que ocorreu no Brasil pós-64, por exemplo. O governo militar brasileiro suprimiu o ensino de filosofia nas escolas de ensino médio e dificultou-o nas universidades. Contudo, investiu em especialistas da área do estudo filosófico e político, encarregando-os do estabelecimento do pensamento filosófico-político norteador das ações governamentais. A exemplo, podemos lembrar que o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que se dedicava a pensar este país do ponto de vista de marginalização, foi suprimido. No entanto, a Escola Superior de Guerra, instituição tipicamente militar, foi incentivada a alargar suas atividades científicas e culturais, no sentido de estabelecer fundamentos ideológicos para o encaminhamento das ações dos governos militares. A filosofia ou é significativa sempre ou não o é. Por que seria significativa para uns e para outros não? Aí está o paradoxo. Os cidadãos comuns deveriam estar proibidos desse tipo de pensamento, porque crítico; porém os militares deveriam estar instrumentados com um tipo de entendimento filosófico-ideológico, que possibilitaria o norteamento de sua ação. Curioso paradoxo, não?

Isso não aconteceu só no Brasil. Em todos os países, os governos possuem os centros de pensamento filosófico-político. De Gaulle, na França, serviu-se dos trabalhos da Sorbone, por exemplo. A Stanford-Universily, nos Estados Unidos, foi um centro de produção e irradiação de pensamentos e práticas político-educacionais para os países do Terceiro Mundo na década de 70.

Todas as atitudes, em relação à filosofia, até agora descritas, diminuem ou suprimem o seu valor. Todas elas apresentam um aspecto contraditório entre o "valorizar e o desvalorizar", como fazem as atitudes cotidianas, ou entre o "desvalorizar e o valorizar", como faz a oficialidade.

Evidentemente que a atitude mais correta em relação ao saber filosófico — a quinta atitude — é considerá-lo naquilo que ele tem de propriamente seu. Isto é, assumir a filosofia no seu aspecto essencial de ser uma forma de entendimento necessário à práxis humana, rejeitando, assim, todos os subterfúgios, sejam eles de "polidez", de "blague", de "oficialidade", ou outros.

Leôncio Basbaum expressa bastante bem o sentido da importância da filosofia na vida humana. Ele diz:

> "Devemos repelir qualquer idéia de que a filosofia seja um quadro exposto à contemplação passiva do homem, ou, mesmo um entorpecente para mergulhá-lo em doces sonhos etéreos enquanto esquece a realidade da vida e o muito que

há a fazer dentro dela. A filosofia é, antes de mais nada, em primeiro lugar e acima de tudo, "uma arma", uma ferramenta, um instrumento de ação, com a ajuda da qual o homem conhece a natureza e busca o conforto físico e espiritual para a vida. Se o homem realmente se destaca dos outros animais pela amplidão e profundidade do seu pensamento, se tudo o que ele realizou, desde que, saindo da selvageria, começou a construir o que chamamos de civilização, foi a concretização desse pensamento que, evoluindo, se transformou. através do tempo e do espaço; não há dúvida de que esse pensamento,, mobilizando os dedos de sua mão, é sua principal arma na conquista da natureza e, portanto, de sua liberdade."

Assim, ao nosso ver, a verdadeira compreensão do que vem a ser a filosofia implica assumi-la como uma forma de entendimento da realidade que coloque nas mãos do ser humano uma orientação, um direcionamento para a sua ação. Ela é de fundamental importância para a vida de todos os indivíduos, enquanto seres humanos que desejam encontrar um sentido e um significado para o seu agir.

No que se segue, vamos tentar definir a filosofia a partir desse último ponto de vista.

O **que** é **a Filosofia**

Desde que recusamos as formas implícitas ou explícitas de diminuir ou alijar a importância da filosofia e afirmamos o seu efetivo significado para a vida humana, importa, agora, conseguirmos esclarecer o que ela é. como ela pode ser compreendida.

Jaspers, em seu livro **Introdução ao Pensamento Filosófico,** compreende a filosofia da seguinte maneira:

> "Seja a filosofia o que for, está presente em nosso mundo e a ele necessariamente se refere.
>
> Certo é que ela rompe os quadros do mundo para lançar-se no infinito. Mas retorna ao finito, para aí, encontrar o seu fundamento histórico sempre original.
>
> Certo é que tende aos horizontes mais remotos, horizontes situados para além do mundo, a fim de ali conseguir, no eterno, a experiência do presente. Contudo, nem mesmo **a** mais profunda meditação terá sentido se não se relacionar à existência do homem, aqui e agora.
>
> A filosofia entrevê os critérios últimos, a abóboda celeste das possibilidades e procura, à luz do aparentemente impossível, a vida pela qual o homem poderá enobrecer-se em sua existência empírica.[2]

Esse pensador nos mostra que a filosofia é uma forma de compreender o dia-a-dia da história, a cotidianidade do mundo, os seres humanos com suas aspirações, desejos, grandezas e misérias; essencialmente, ela é a "via pela qual o homem poderá enobrecer-se em sua existência empírica".

Ainda que a filosofia construa entendimentos da realidade que possam parecer abstratos, eles são efetivamente concretos. Eles nascem da realidade e, para abarcá-la na sua universalidade, necessitam ultrapassá-la. formulando compreensões que se universalizem. Isto é, a filosofia reflete sobre os dados concretos do dia-a-dia, porém, para cumprir o seu papel, necessita de descolar-se dessa realidade empírica, para, no nível do pensado, deslindá-la e, assim, possibilitar ao ser humano uma orientação segura para a sua prática. Deste modo, e tão-somente deste modo, é que a filosofia pode ser significativa para o ser humano, individual ou coletivo. Pensando o concreto, ela constitui um entendimento coerente e crítico que possibilita o direcionamento da ação prática cotidiana. Assim sendo, ela "dá forma" à ação.

No dizer de Leôncio Basbaum,

> "(...) a filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifes-

BASBAUM Leóncio **Sociologia do materialismo.** São Paulo Ed Símbolo. 1978. p 302-303

[2] **JASPERS.** Karl **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cullrix. 1978 p 138

tação da vida humana e a sua mais alta expressão. Por vezes, através de uma simples atividade prática, outras vezes no fundo de uma metafísica profunda e transcendental, mas sempre dentro da atividade humana, física e espiritual, há filosofia (...). A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, ele não se alimenta de filosofia, mas sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia." [3]

É exatamente isso que Georges Politzer diz quando define a filosofia como "uma concepção geral do mundo da qual decorre uma forma de agir"[4]. No caso, o pensamento filosoficamente constituído é uma forma coerente e sistematizada de compreender o mundo, possibilitando, conseqüentemente, um modo coerente e articulado de agir.

Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não-especialistas, escolarizados e não-escolarizados. Ela é uma necessidade para o ser humano, pois que ninguém age nem pode agir sem saber "para onde" e "porque vai". Só se pode viver e agir, com certa adequação, a partir de um entendimento do significado do mundo e da realidade. Pertence à racionalidade humana, buscar um sentido, um significado para a sua vida e a sua forma de agir.

Esse fato é tão verdadeiro que, de um lado, encontramos as obras filosóficas, construídas historicamente pelos mais variados pensadores, no esforço de entender e direcionar a vida; e, de outro lado, encontramos todas as pessoas procurando um sentido para suas existências. Vivemos e agimos a partir de um sentido, que normalmente se coloca como finalidade a nossa frente.

Arcângelo Buzzi expressa, em seu livro **Introdução** ao **Pensar,** a universalidade da necessidade da filosofia para a vida humana, da seguinte forma:

BASBAUM Leóncio Op cil. **p** 21

[4] POLITZER, Georges **Princípios fundamentais de filosofia.** São Paulo: Hemus. s. d. p 15

"(...) conscientemente, ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia, uma concepção do mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Geralmente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda a vida, dirige-lhe os passos, norteia a vida. A vida concreta de todo homem é, assim, filosofia. O campônio, o operário técnico, o artista, o jovem, o velho, vivem todos de uma concepção do mundo. Agem e se comportam de acordo com uma significação inconsciente que emprestam à vida. Neste sentido, pois, pode-se dizer que todo homem é filósofo. Não podemos porém dizer que todo homem é filósofo no sentido usual da expressão." [5]

De fato, todos vivem a partir de um direcionamento significativo do mundo e da vida, por isso todos poderiam genericamente, ser denominados "filósofos", desde que todos pensam e agem por um conjunto de conceitos e valores; contudo, a ser levado em consideração o significado crítico de filosofia, nem todos poderão ser chamados de filósofos, desde que, para tanto, torna-se necessário um exercício crítico de pensar, utilizando um certo rigor na reflexão.

O que pode ser dito, com propriedade, é que todos vivem a partir de significações de uma forma mais consciente ou menos consciente; mas a filosofia, propriamente, é uma forma consciente e crítica de pensar e de agir.

A filosofia, propriamente dita, como forma consciente e critica de compreender o mundo e a realidade não se confunde, de maneira alguma, com o fato de se estar "investido" inconscientemente de conceitos e valores adquiridos a partir do "senso comum". Contudo, cada ser humano pode e deve aprender a pensar criticamente o mundo, elevando o seu nível de entendimento e de compreensão da vida e de sua forma de conduzi-la.

[5] BUZZI. Arcângelo **Introdução ao pensar.** Pelrópolis Vozes. 1973 p 8

O próprio Arcângelo Buzzi acrescenta à citação anterior o seguinte:

> "A palavra filósofo ficou reservada para aqueles que consciente e deliberadamente se põem a filosofar. Escolhem um método, sistematizam os conhecimentos obtidos, arquitetam um sistema interpretativo da realidade. Filósofo é, então aquele que diz em conceitos e em linguagem apropriados a experiência do ser. Os conceitos e a linguagem não estão à margem do vivido. A filosofia vasada na linguagem conceituai é profundamente solidária com a vida, com a existência. Ela marca o desejo, a ânsia que o homem tem de elucidar a sua circunstância existencial." [6]

Deste modo, o ideal da filosofia não será, de modo algum, manifestar-se como uma forma inconsciente de compreender e orientar a ação; o seu objetivo, pelo contrário, é ser um modo consciente e crítico de pensar e direcionar a vida. Quanto mais consciente e livre for o ser humano, para, a partir da própria circunstância social e histórica em que vive, compreendê-la, tanto mais coerente e sistemática será a filosofia. O fato de um comprometimento inconsciente com valores que dêem sentido e direcionam a vida, do ponto de vista da filosofia, só tem o mérito de nos demonstrar que ninguém passa a vida sem estar envolvido com princípios fundamentais da ação.

O pensar comum, cotidiano, para vir a ser filosofia, deverá ganhar um outro patamar de criticidade e coerência. A filosofia possui um patamar de reflexão completamente diferente daquele que possui o senso comum.

Antonio Gramsci, pensador italiano, nos alerta para o fato de que produzir a crítica da forma comum e cotidiana de pensar torna-se uma necessidade para a construção de uma compreensão filosófica no seu verdadeiro sentido.

> "Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até um ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia existente até hoje, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular." [7]

O objetivo da filosofia e do seu exercício, para Gramsci, é de que se busque descolar os "simples" de sua filosofia do senso comum, objetivando "conduzi-los a uma concepção de vida superior." [8]

Aqui cabe perguntar qual é o objeto primeiro da reflexão filosófica. Vimos falando e dizendo que ela se constitui um tipo de conhecimento que dá sentido e orienta a vida humana. Todavia, como ela faz isso e a partir do quê?

A filosofia tem por seu objeto de reflexão os sentidos, os significados e os valores que dimensionam e norteiam a vida e a prática histórica humana. Assim sendo, nenhum indivíduo, nenhum povo, nenhum momento histórico vive e sobrevive sem um conjunto de conceitos que significa a sua forma de existência e sua ação. Não há como viver sem se perguntar pelo seu sentido; assim como não há como praticar qualquer ação, sem que se tenha que perguntar pelo seu significado, pela sua finalidade. É claro que alguém poderá viver pelo senso comum entranhado em seu inconsciente, sem se perguntar conscientemente pelo seu efetivo significado. Já falamos nisso, porém essa não é uma conduta filosófica, como já temos reiterado anteriormente. A filosofia e o seu exercício no filosofar implicam a pergunta explícita e consciente pelo sentido das coisas, da vida e da prática humana.

Sobre isso, o padre Vaz nos diz:

> "A filosofia é a resposta que uma sociedade traz à dupla exigência de refletir criticamente e de se explicar teoricamente

[6] **id ib p 9**

[7] GRAMSCI. Anlonio **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. **1978. p. 12.**

[8] **Id. ib. p. 20.**

quanto aos valores e representações que tornam inteligíveis, ou pelo menos aceitáveis, para os indivíduos que nela vivem um modo de ser, isto é, um modo de viver e de morrer, de imaginar e de conhecer, de amar e de trabalhar, de mandar e de obedecer, etc, que constitui o legado da tradição, e que os indivíduos devem assumir e, de fato, já assumiram antes mesmo de poder responder por ele, ou justificá-lo diante da própria razão." [9]

Ou seja, a filosofia trata dos fundamentos últimos que dão sentido ao existir humano na história. Não se faz ciência nem educação, não se faz economia nem religião, não se faz política nem se vive familiarmerte, não se ama nem se odeia, não se é honesto nem desonesto, assim como não se pratica todas as outras atividades e condutas humanas, sem buscar o seu sentido e significado.

Para aprofundar esse entendimento da filosofia, vamos nos valer da citação do pensamento de alguns autores:

"Os filósofos exprimem sempre, em cada instante, o pensamento de um grupo social, classe ou povo a que pertencem Eles são os teoristas, os que explicam e interpretam os seus desejos, as tendências e as reivindicações desse grupos, classes ou povos", [10] nos alerta Leôncio Basbaum.

"As idéias ou os princípios dos homens provêm da experiência quer se trate de princípios especulativos, quer dos princípios práticos ou princípios de moral. Os princípios morais variam segundo os tempos e os lugares. Quando os homens condenam uma determinada ação é porque ela os prejudica, quando a enaltecem é porque ela lhes é útil. O interesse (não o interesse pessoal, mas o interesse social) determina, assim os julgamentos do homem no domínio da vida social" [11], nos diz G. Plekanov, pensador russo.

[9] VAZ Henrique Lima, A filosofia no Brasil, hoje **Cadernos do SEAF,** v.1, **n.1, p.7.**

[10] BASBAUM. Leôncio Op cit.. p. 53.

[11] PLEKANOV. G. Concepção **materialista da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977 p. 20.

Sendo a filosofia a interpretação da experiência humana no aqui e agora da existência histórica dos indivíduos e dos povos, ela é também orientação para o futuro da vida em sociedade. É isso que nos diz Basbaum. no texto que se segue:

"A filosofia é a concretização de um espírito ou de uma idéia que surge como conseqüência das necessidades de uma época ou de uma classe, em geral de ambas as coisas. Ela se encarrega de justificar este espírito, pela experimentação ou pela razão, no sentido de demonstrar a verdade desse conceito. É seu papel, ainda difundi-la e propagá-la. Sofrendo a influência da história, ela encarrega-se de, por sua vez, influenciar e orientar o curso da história de acordo com o interesse dos inventores ou criadores e propagadores dessas idéias." [12]

Desta maneira, a filosofia não é tão-somente a intepretação do "já vivido" ou "daquilo que está vivendo", mas é também, e principalmente, interpretação das aspirações e anseios dos povos, na medida em que ela se destina a estabelecer fundamentos e direcionamentos para a práxis.

Aqui, a filosofia manifesta-se como impulsionadora da ação, tendo em vista a concretização de determinadas aspirações dos seres humanos, de um povo ou de um grupamento humano. Neste sentido, ela é uma força mobilizadora da ação, é o sustentáculo de um modo de agir. Aliás, esta é a idéia que vimos apresentando como compreensão do que seja a filosofia.

A filosofia, como já dissemos, — confirma Basbaum — "não é apenas um instrumento para a compreensão do mundo e interpretação dos seus fenômenos. É também um instrumento de ação e uma arma política e, como tal, tem sido utilizada, em todos os tempos, consciente ou inconscientemente." [13]

[12] BASBAUM, Leôncio. Op. cit.. p. 315

[13] Id ib. p. 33.

Em síntese, podemos afirmar que a filosofia é uma forma crítica e coerente de pensar o mundo, produzindo um entendimento de seu significado e do seu sentido, formulando, deste modo, uma concepção geral do mundo, uma cosmovisão da qual decorre uma forma de agir, A filosofia, através da compreensão que produz, constrói uma fonte permanente e crítica de significação e direcionamento da práxis.

O exercício do filosofar implicará que cada um de nós que deseje refletir filosoficamente, tome em suas mãos as significações corriqueiras da existência humana e lhes dê uma significação crítica e consciente. Esse será o assunto do item subseqüente do nosso texto.

A Questão do Método no Filosofar

O exercício do filosofar faz-se em três passos fundamentais, que são distinguíveis somente de forma didática, já que na prática eles podem se dar simultaneamente.[14]

Como vimos, anteriormente, a filosofia é um processo de pensar a realidade e o mundo de tal forma que ela desvenda criticamente os conceitos e valores que compreendem e direcionam a vida humana assim como, criticamente, ela propõe conceitos e valores que possam e devam orientar a vida humana individual **e** social. Desse entendimento decorre o caminho metodológico do exercício do filosofar; isto é, a prática do filosofar vai de um inventário dos conceitos e valores que no momento "explicam" a vida humana, passando por sua critica e chegando a uma proposição de novos conceitos e valores, que incorporam os anteriores, por superação.

Esses três passos podem se dar, e certamente se dão, de uma forma dinâmica, de tal modo que na medida em que começamos a inventariar os conceitos e valores que gerem a compreensão e o direcionamento que damos à realidade, ao mesmo tempo já estamos procedendo a crítica desses elementos e vislumbrando a proposição nova que estamos desejando sistematizar e apresentar. Então, didaticamente, podemos entender e seguir seqüentemente esses três elementos; como passos, porém, no processo do filosofar propriamente dito, eles não se dão de modo separado e distinto como indicamos acima. O resultado final do nosso exercício do filosofar, que será o nosso pensamento filosófico constituído, usualmente se apresenta como um discurso que, a partir de uma crítica do existente, encaminha novos entendimentos e novos caminhos para a ação.

Observando-se o exercício do filosofar dos pensadores clássicos, que foram consagrados como filósofos, percebemos que eles processam esse caminho. Só para citar alguns: Aristóteles inventariou o pensamento de sua época, criticando-o, para avançar em sua compreensão dessa realidade; Kant, em sua **Crítica da Razão Pura,** retoma os conceitos anteriores sobre o conhecimento, critica-os e propõe nova perspectiva; Herbert Marcuse, em suas obras **Ideologia da Sociedade Industrial** e **Eros e Civilização,** toma os conceitos e valores da sociedade industrial, critica-os, e reencaminha um entendimento da necessária compreensão humana da vida em sociedade. E, assim, outros!

Temos, pois, uma trilha metodologicamente feita no processo histórico do filosofar. Importa compreendê-la e exercitá-la no nosso cotidiano de meditação filosófica: meditação necessária a todos nós, se, conscientemente, desejamos assumir uma direção crítica para nossa prática diante do mundo e da vida.

Assim sendo, a primeira coisa a fazer, no exercício do filosofar, é dar-se conta dos conceitos e valores que estão "explicando" e dirigindo nossa prática. É o momento de inventariar conceitos e valores que se tornaram comuns em nossa prática e que estão dando forma às nossas condutas afetivas, intelectuais, morais, políticas, familiares,... Não há como estabelecer uma crítica dos nossos conceitos e valores se nós não os conhecemos, se nós não temos ciência de que são eles que estão informando o nosso modo de ser e agir.

[14] Sobre a questão do método no filosolar, vide GRAMSCI, Antônio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antônio Op cit, p 11-30.
Numa perspectiva teórica diversa da de Gramsci. BORHEIM, Gerd **Introdução ao filosofar:** Porto Alegre: Ed Globo s.n.1.

Tendo ciência dos conceitos e valores que "explicam" e gerem nossas vidas, importa fazê-los passar pelo crivo de nossa critica, perguntando se eles. de lato. são significativos para nossas vidas no mundo; se ainda aceitamos esses conceitos e valores como aqueles que são importantes para dar significado ao nosso modo de ser e de conduzir. É uma situação de dúvida e de crise.

Todavia, como não vivemos sem conceitos e valores que direcionem nossas práticas, assim como não vivemos sem o ar que respiramos, necessitamos reestabelecer conceitos e valores para que dêem forma e direcionem nossas práticas. É o momento da reelaboração dos conceitos e valores no processo do filosofar. É o momento do estabelecimento de entendimentos novos, de caminhos críticos e conscientes.

Deste modo, todos nós podemos e devemos filosofar, na medida que todos nós necessitamos de conceitos e valores para viver e dirigir nossas práticas.

Esse inventário que critica a reelaboração de conceitos e valores não será simples, certamente. Esse processo exigirá cuidado e atenção de cada um de nós. assim como não poderemos dispensar a ajuda que os pensadores clássicos da filosofia podem nos oferecer para compreender o processo que estamos querendo trilhar. Não diríamos que, sem o conhecimento dos clássicos, não se pode filosofar. Contudo importa ter claro que eles são auxiliares fundamentais desse processo, na medida em que já trilharam esse caminho e deixaram "luzes" que podem ser utilizadas, desde que tomadas, também, de forma crítica. Não é porque foram os clássicos que disseram alguma coisa que devemos tomá-la como dogma. Os dogmas não existem; o que existe é o mundo e a realidade a ser interpretada. Esse é o limite, porque é o próprio objeto de investigação! O mais, são meios auxiliares.

Conseqüências do Filosofar para a Prática Educativa

Historicamente, podemos dizer que a filosofia e o exercício do filosofar sempre tiveram conseqüências para a prática educativa, na medida em que os diversos sistemas e pensamentos filosóficos produziram encaminhamentos para a educação, assim como pedagogos praticaram o filosofar sobre o seu objeto específico de trabalho — a prática educativa —, produzindo crítica e direcionamentos novos para as diversas atividades comprometidas com processos educativos.

Não nos interessa, aqui, trabalhar com as conseqüências dos pensamentos e dos sistemas filosóficos para a prática educativa. Estamos mais interessados em convencer cada educador a dedicar-se à investigação filosófica em torno do seu próprio objeto de trabalho na medida mesma em que opera com esse objeto; ou seja, importa que cada educador tome em suas mãos o seu cotidiano e medite sobre ele; verificando e criticando os conceitos e valores que o informam e o direcionam, assumindo criticamente o seu modo de ser e agir como educador.

Cabe a um educador questionar permanentemente sobre o objetivo de seu trabalho, sobre os sujeitos de sua prática, sobre o sentido dos procedimentos que utiliza, sobre o que é conhecimento, sobre efetividade, sobre métodos, sobre os conteúdos que veicula, e tantos outros objetos que estão comprometidos com sua prática.

Os objetos de meditação filosófica para o educador não estão distantes de suas condutas; não são objetos abstratos. Ao contrário, são os fenômenos, acontecimentos e fatos que estão imediatamente juntos de si, diretamente articulados com a materialidade de sua ação.

Todos nós, educadores, podemos e devemos exercitar essa prática do filosofar. Se necessitarmos — e certamente que necessitaremos —, não há porque não nos utilizarmos dos autores clássicos ou autores consagrados, para que nos auxiliem na compreensão e aprofundamento de nossa meditação. Como já dissemos, eles trouxeram "luzes" sobre alguns dos objetos de reflexão a respeito dos quais nos debatemos. Então podem nos auxiliar.

Assim sendo, a filosofia e o exercício do filosofar têm conseqüências diretas e imediatas para nossa prática educativa, na medida em que atuam buscando e produzindo fundamentos que dêem direção ao nosso agir. Aliás, como em tudo o mais na vida humana, também na prática educativa não se age sem filosofia.

A FILOSOFIA GRAMSCIANA E A EDUCAÇÃO

Bealriz Sabóia*

Introdução

Tendo em vista a própria estrutura do "Em aberto" com a seção "Enfoque", que se faz numa dimensão mais abrangente, seguida da seção "Pontos de Vista", através das quais diferentes abordagens do tema proposto são objeto de explicitação, entendemos que estaremos colaborando para a presente publicação intitulada pelo INEP como "Contribuições das ciências humanas para a educação: a filosofia" trazendo a perspectiva gramsciana de filosofia na sua relação com a Educação, especificamente, neste texto, com a Escola.

Constata-se no pensamento de Antônio Gramsci uma particular preocupação com a questão educacional. Sua dimensão de análise mais contundente está centrada sobre a função política e, portanto, filosófica e histórica da Educação e vê a escola como um dos aparelhos de hegemonia privilegiada na organização de uma nova cultura. Para este autor, discutir a escola numa formação social capitalista é discutir a hegemonia, é pôr a questão do intelectual.

Para Gramsci filosofia é. precisamente, a história concreta dos homens, é a política e é hegemonia. E a escola — no que coloca como tarefa preparar os alunos para a "sociedade das coisas" e para a "sociedade dos homens" — está situada, necessariamente, no bojo de um processo político de luta hegemônica entre classes distintas.

Gramsci trabalha categorias de pensamento para fazer a crítica burguesa: folclore, senso comum, religião, bom senso, "filosofia da práxis"; e grande contribuição trouxe para o processo revolucionário com sua batalha pela construção de uma nova mentalidade, de uma nova educação, de uma nova cultura e de um novo homem.

Prolessora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). atualmente à disposição do INEP. lotada na Coordenadoria de Pesquisa

HEGEMONIA, FILOSOFIA E LUTA POLÍTICA ENTRE CLASSES

Para Antônio Gramsci, a **hegemonia** se constitui como categoria fundante no processo de transformação social, liberando o marxismo e, conseqüentemente, a ação revolucionária, do materialismo mecanista, do revisionismo bernsteiniano.'

> "Devem ser revistas e criticadas, todas as teorias historicistas, de caráter especulativo. Poder-se-ia escrever um novo AntiDühring, que seria, desta ponto de vista, um AntiCroce, resumindo não apenas a polêmica, contra a filosofia especulativa, mas também a polêmica contra o positivismo, o mecanicismo e as formas deterioradas da filosofia da práxis."[2]

Tal categoria incorpora, por dentro, toda sua rica e original contribuição — na fase do capitalismo avançado e de uma maior complexidade do fenômeno estatal — à teoria política do Estado desenvolvida pelos fundadores do marxismo.

Com Marx, Engels e Lênin um ponto de partida. Um desvendamento daquilo que a burquesia sempre escondeu: a natureza de classes do Estado. Este nasce das classes. É a expressão da luta de classes e do domínio de uma delas. Superada, assim, a teoria de Hegel segundo

O termo revisionismo vem de Edwar Bernstein. "que foi legado testamentário de Engels, seu discipulo e liei seguidor" Posteriormente, o próprio Engels. ao lado de Kautsky e Rosa Luxemburgo lutou contra as teses de Bernstein. que delendia a idéia de rever a teoria marxista e aplicá-la aos novos tempos Cl. GRUPPI. Luciano, Tudo começou com Maquiavel, p 51

[p] GRAMSCI, Antônio Concepção dialética da história, p 57

a qual o Estado é que funda a sociedade.[3] Um passo revolucionário, explosivo.

e tudo começa quando se diferencia a posição dos homens nas relações de produção. Escravos... e donos de escravos. Proprietários da terra... e os que nela trabalham, subjugados pelo proprietário. Tais diferenciações se fazendo nas relações de produção, determinando a formação de classes. De classes sociais antagônicas em luta. Surge, assim, o **Estado.** Este Estado que é, precisamente, a institucionalização da classe mais poderosa que dá sua marca autoritário-econômica, através de organismos de dominação política, com estruturas jurídicas, com tribunais, corn forças repressivas etc. Uma máquina para o exercício do poder, da ditadura **de** uma classe que é minoria, sobre a outra que é maioria.

Um Estado, contudo, que não é evolução geral do espírito humano, mas que tem suas raízes nas relações materiais dos homens. Diz Marx no segundo prefácio de 1859 da **Contribuição para a crítica da economia política":**

> "Minha pesquisa chegou à conclusão de que as relações jurídicas, bem como as formas do Estado não podem ser compreendidas por si só nem pela assim chamada evolução geral do espírito humano, mas tem suas raízes nas relações materiais da existência e que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na Economia Política."

Ainda, no mesmo prefácio:

> "O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, isto é, a base sobre a qual levanta-se uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem formas determinadas na consciência social"

Com Gramsci, um grande avanço, para o materialismo histórico-dialético. através de sua **Teoria Ampliada de Estado.**

O Estado em sentido amplo é formado pelo que define como **sociedade política** mais **sociedade civil.** Por aí, já se percebe uma distinção do que significa "sociedade civil" para o pensador italiano e para Marx. Para este, como para Engels (o que nesse aspecto seguem essencialmente Hegel), "sociedade civil" designa sempre o conjunto das relações econômicas capitalistas, ou em outras palavras, é sinônimo de infra-estrutura ou base material.

> "A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas." [4]

Em Gramsci, ao contrário, o termo "sociedade civil" designa um momento. ou uma esfera da superestrutura. Desta feita, a superestrutura se constitui em "sociedade civil" mais "sociedade política". Esta, representando a **máquina estatal,** pela qual uma classe exerce a dominação direta. É **coerção** é disciplina dos grupos que não aceitam nem ativa, nem passivamente, os objetivos dominantes. Aquela, representada pelos **aparelhos de hegemonia** ou organismos de participação política da sociedade, responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias que permitem a uma classe impor-se como dirigente, assegurando-lhe a direção cultural e política. Tais aparelhos compreendem o sistema escolar, os parlamentos, as igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.

> "(...) a sociedade civil como conjunto de organismos chamados "privados" e que correspondem a função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade." [5]

Í...1 para Hegel. não há sociedade civil se não existir um Estado que a construa, que **a** componha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo e não o contrário..."
"(...) Para Rousseau. o Estado dissolve-se na sociedade e a sociedade civil triunfa sobre **a** sociedade estatal. Para Hegel. ao contrário, é o Estado que triunfa sobre **a** sociedade civil e absorve esta No pensamento de Hegel esses dois momentos — Estado e sociedade civil — são distintos só como conceitos, pois ele tem uma concepção organicista do Estado." GRUPPI. Luciano. op. cil. p 24

[4] MARX. Karl e ENGELS F **Ideologia alemã,** p 99

[5] GRAMSCI. Antônio **Os Intelectuais** e a **organização da cultura,** p 11

Para Gramsci, na "sociedade civil" se realizam as condições de vida material e ideológicas, ou seja, é o lugar onde se vivem as relações de produção e lambem uma cultura, uma pedagogia; uma filosofia. É o lugar da construção de uma hegemonia. O espaço pelo qual a classe dominante obtém o **consenso** em torno de seus objetivos e pode, assim, exercer a direção política. Contudo, Contraditoriamente, é o lugar, também, da construção de uma contra-hegemonia burguesa. São classes antagônicas em luta permanente por projetos hegemônicos distintos.

A luta pela consolidação de uma contra-hegemonia burguesa caracteriza a passagem do **senso comum à filosofia;** a passagem de uma interpretação inconsciente, fragmentária e mecânica da realidade a uma concepção de mundo consciente, elaborada, orgânica e, por isso, original. Criadora de cultura. De uma nova cultura: não-burguesa. Proletária.

> "Mas o que significa 'criador'? Significará que o mundo exterior é criado pelo pensamento? Mas por qual pensamento e de quem? (...) Para escapar (...) às concepções mecanicistas que estão implícitas na concepção do pensamento como atividade receptiva e ordenadora — deve-se colocar o problema de uma maneira 'historicista' e, simultaneamente, colocar na base da filosofia a 'vontade' (em última instância, a atividade prática ou política), não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento da sua atuação progressiva." [6]

Gramsci é materialista. Contudo, tem-se no pensador italiano as marcas bem definidas de um materialismo que é dialético e histórico. Para conhecer a realidade italiana, numa direção da transformação, aplica o método da filosofia crítica de Marx, que já não se contenta com a função interpretativa da realidade.

> "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo." [7]

* GRAMSCI. Antônio **Concepção Dialética da História,** p 33

' Em 1845. Marx e Engels elaboraram as suas "Teses sobre Feurbach". que são uma critica profunda da ideologia burguesa e do materialismo pré-marxista de caráter metafísico, que. pelas suas insuficiências. abandonam a matéria social ao idealismo. A Tese em relêrência é a XI Teses sobre Feurbach — in **Ideologia Alemã, p** 111

O pensamento gramsciano se caracteriza por um esforço no demonstrar o caráter revolucionário do marxismo. A possibilidade de reorganizar e desenvolver o movimento operário italiano dentro das novas condições históricas, expressas pela vitória do fascismo de Mussolini, implica uma condição: romper com todas as interpretações idealistas e economicistas do marxismo, buscando esclarecer a relação dialética entre teoria e política.

A luta hegemônica entre as classes de uma determinada estrutura econômico-social é assegurada pela política. E a **Filosofia** é, fundamentalmente, **política.** Nesta está resumida toda a filosofia real de cada um, nela encontramos a própria substância da **história.**

> "A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a 'história' dessa mesma época, não é uma massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido história e filosofia são inseparáveis, **formam** um bloco." [8]

O "Fazer política" é "fazer história". Ao tempo que é "fazer hegemonia" e "fazer filosofia".

Contudo, existem "fazeres" distintos, sustentados por interesses também distintos. Uns frágeis, atomizados, difusos. Outros "coerentes", "organizados", porque selados pela marca da dominação de uma luta desigual entre capital e trabalho.

O conhecimento na teoria gramsciana é luta política que se trava na "superestrutura" de um determinado **"bloco histórico".** É hegemonia. E hegemonia é filosofia; conhecimento, além de ação, por isso é a conquista de um novo nível de cultura. É a descoberta de coisas que não

[8] GRAMSCI. Antônio, op. cit.. **p** 30

se conhecia e o esforço do desvendar, por dentro, a concepção de mundo de um determinado grupo social, de uma dada sociedade.

> "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, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificaçôes consolidadas na filosofia popular.
>
> O inicio 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 ti uma infinidade de traços recebidos sem benefícios no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário."[9]

Assim, em Gramsci, filosofia é hegemonia que se faz em luta política entre classes. Há uma relação intrínseca entre filosofia e política necessariamente, visto que:

> "(...) a filosofia é política porque está a serviço de uma função hegemônica ou contra-hegemônica de classe e se destina, seja a cimentar o consenso das classes subalternas, seja a solapar este consenso."[10]

A concepção gramsciana de filosofia considera a filosofia do senso comum, mas tende a conduzi-la a uma concepção superior de vida e portanto busca o rigor da cientificidade e reflexão radical. Em Gramsci a filosofia é também senso comum. Incorpora este, superando-o. São momentos diferentes, ainda que formando uma unidade Senso comum se constitui como conhecimento preliminar que guia ações e é verdadeiro; porém, interiorizado, sem crítica, por processo de inculcamento, via concepções de mundo alheias ao indivíduo-massa e que serve à conservação de um processo hegemônico de uma das classes (a burguesia) em luta de dominação. Contudo, numa perspectiva gramsciana há que se considerar o senso comum como ponto de partida e também ponto de chegada, enquanto processo hegemônico das classes subalternas.

A "filosofia da práxis"" gramsciana considera o senso comum, porque sabe que a verdade é teoria e prática e que somente tal verdade revoluciona o social, dado que não escamoteia a divisão do mundo em classes e é, portanto, "práxis revolucionária".

Da forma seguinte se expressa, textualmente, o próprio Gramsci sobre o seu entendimento da intrínseca relação e complementariedade da filosofia e do senso comum:

> "Talvez seja útil distinguir 'praticamente' a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que — tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela — se torna um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os 'simplórios'."[12]

[9] GRAMSCI, Antonio. op cri , p 12

[10] ROUANET. Paulo Sérgio **Imaginário e Dominação, p. 74**

" O significado da "filosofia da práxis" para Gramsci;

"(...) a 'filosofia da práxis' não se confunde e não se reduz a nenhuma outra filosolia: ela não é só original enquanto supera as filosofias precedentes, mas notadamente enquanto abre um caminho inteiramente novo. isto é. renova de ponta a ponta o modo de conceber a própria filosofia **(Concepção Dialética da História,** p. **189)**."

"(...) a filosofia da práxis' é o 'historícismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta da história. Nesta linha **é** que deve ser buscado o filão da nova concepção do mundo" (ibid. p 189).

[12] GRAMSCI. Antonio. **Concepção dialética da história,** p 18

O pensamento gramsciano ressalta a importância do sujeito e, sem cair no voluntarismo, pretende a organização e criação de um novo bloco histórico que pense, filosofe, a partir de uma outra concepção de mundo; que ascenda do nível do senso comum a uma consciência filosófica, de uma real compreensão do mundo dividido em classe. Para Gramsci, só a filosofia marxista dá conta desta proposta. Somente ela favorece a construção e a consolidação de uma hegemonia proletária (contra-hegemonia burguesa). Hegemonia que é poder de conhecimento (filosofia) e ação (política) da classe que. historicamente, contém o germe que faz avançar o processo revolucionário **e a** marcha da transformação social.[13]

Filosofia, Aparelhos de Hegemonia e Escola

A construção de uma contra-hegemonia burguesa é, para Gramsci, a tarefa primordial a ser feita pela classe trabalhadora na elaboração e ou busca de uma outra filosofia, de um outro senso comum, de uma outra fé e religiosidade"[14] que seja guia e norma de conduta numa perspectiva humanizadora.

É preciso fazer o caminho de volta: desmontar a hegemonia burguesa; entendê-la por dentro, para que uma outra se faça e com teor diferente que não de dominação e exploração. O liberalismo penetrou nas consciências via pensamento revolucionário burguês e se fez em senso comum. Importa fazer o caminho no âmbito do pensamento revolucionário do operariado, criando uma outra concepção de mundo, uma outra hegemonia, capaz de fazer o **homem liberto,** o **homem catártico,** saído de sua condição inferior de **homem massa,** mergulhado e submisso ao **mundo das necessidades,** emergindo-o para o **mundo da liberdade.**

> "Pode se empregar a expressão 'catarsis' para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo' **e** da 'necessidade à liberdade' (...)
>
> A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de síntese que resultam do desenvolvimento dialético." [15]

Na utopia da construção do novo; da edificação de outro **bloco histórico** não-burguês, proletário; da efetivação de uma verdadeira **reforma intelectual e moral,** o pensamento gramsciano centra sua reflexão no entendimento da **hegemonia,** a partir do nexo orgânico e dialético entre estrutura e superestrutura.

> "(...) o fortalecimento da concepção de 'bloco histórico', no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma— sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais."[16]

É importante ressaltar tal nexo para que não se caia em afirmações incorretas de um Gramsci "voluntarista", dando um conteúdo essencialmente cultural ao seu conceito de sociedade civil.

[13] Gramsci não destaca a filosofia da política (...) pode-se demonstrar que a escolha e a critica de uma concepção de mundo são também elas. fatos políticos (Ibid. p. 15).

" Sobre té e religiosidade é interessante ver como Gramsci torna clara a distinção do que chama **cristianismo Ingênuo e cristianismo Jesuítizado.** Aquele, como uma forma necessária da vontade das massas populares: uma forma de racionalidade do mundo e da vida Este último, bem diferente do outro, ideologicamente transformado pela classe dominante em simples 'ópio do povo' Para ele. o determinismo católico deve ser combatido quando leva as classes subalternas à passividade: a religião é a mais gigantesca utopia isto é a mais gigantesca metafísica que já apareceu na história (Cl. GRAMSCI. Antônio A **Concepção dialética da história,** p 5)

[15] GRAMSCI. Antônio. **A Concepção dialética da história,** p 63.

[16] ibid. p 63

Gramsci parte de Marx e avança em seu pensamento, sem contudo entrar em desvios idealistas ou leituras economicistas. Ele muito se opôs, por um lado, ao idealismo de Croce, que hipertrofiava a superestrutura fazendo da história somente a história das paixões e da vontade,[17] **e** por outro lado, firmemente, às leituras economicistas que fazem da história uma relação "homem — base estrutural". A história, para ele, é fundamentalmente a contradição entre a liberdade e a necessidade, entre a vontade e as determinações. É a **catarsis** como momento de luta política, do movimento histórico, que se faz pela **vontade** e pelas **determinações,** pela **quantidade** e a **qualidade** das forças que atuam nas contradições do concreto.

Há que se considerar as condições históricas de Gramsci — em que o capitalismo já tinha avançado em relação ao período vivido por Marx, e em que o partido comunista, vitorioso na Rússia, achava-se impotente para dar respostas efetivamente revolucionárias, em outras partes do mundo — que, sem dúvida nenhuma, abriram-lhe perspectivas outras, para uma reflexão sobre a importância da **moral** e da **cultura** num processo de transformação social.

Lênin e **Gramsci** vivem situações históricas geográficas diferenciadas e ambos procuram na aplicação rigorosa e radical da teoria marxista fazer leituras concretas de situações concretas. Não fazem abstrações soltas no vazio. Seguem Marx no rigor metodológico que utilizou no seu estudo sobre **O Método da Economia Política.** Assim, não vêem a perspectiva da análise com neutralidade, a qual lê a "coisa em si", sem paixão, sem valores, sem ser "contaminada", separando a ciência e a política como momentos distintos, justapostos. Ao contrário, argumentam que só vê com máxima objetividade quem tem paixões. Na construção da objetividade é preciso fazer a síntese da subjetividade e objetividade.

O momento de Gramsci não se caracteriza — como o de Lênin — por escassa participação política na qual a ação do proletariado se exercia sobretudo através de vanguardas combativas, porém, pouco numerosas e atuando na clandestinidade. Em tal conjuntura — diversa da época histórica de Gramsci — salienta-se o aspecto ditatorial do Estado burguês. Não é o caso da Itália da década de 20 que Gramsci vive. Do momento de ascensão do fascismo de Mussolini,'" que a direta faz avançar, triunfando, seu projeto político e, o que **é** significativo assinalar, apoiando-se em movimento político de massas que tomava já uma grande expressão.[19] Desta feita, trata-se de condições objetivas com características e peculiaridades próprias. Diferentes, portanto, os eixos estratégicos de luta revolucionária de um e de outro: Lênin e Gramsci. Ambos situam, entretanto, suas análises em torno da construção da hegemonia.

A hegemonia gramsciana tem a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política, exatamente porque situa naquela o terreno essencial

" Sobre Benedello Croce é preciso assinalar o grande significado histórico do croceanismo na cultura italiana Foi considerado, ao lado de Giustino Forlunato, "fermento" de idéias. no movimento estudantil.

Para Gramsci, "Croce. de 1912 a1932 (elaboração de teoria da história ético-politica). tende a permanecer líder das tendências revisionistas, para conduzi-las a uma critica radical à liquidação (político-ideológica) do materialismo histórico, mesmo do atenuado, e da teoria económico-juridica" (GRAMSCI Antônio. Op cil.. p. 209).

Ainda que se o opondo firmemente a Croce, Antônio Gramsci o tem como uma mediação lundamental na construção do seu pensamento politico-filosólico, visto que Croce está preocupado com a modernidade na Itália Quer elevar esta ao nível do século, fazendo-a romper com o provincianismo, com a estreiteza cultural; está preocupado com o cosmopolitismo, ainda que via liberalismo

Dois outros aspectos em Croce que também alicerçam Gramsci: a) Crítica ao jesuitismo; b) Filosofia da vida A filosofia deve se debruçar sobre problemas que a contemporaneidade apresenta e que possa respaldar uma moral Croce é um pragmalista

[18] O que mais intrigava e preocupava Gramsci era acompanhar lodo o fracasso da revolução socialista no Ocidente, após a vitória dos Bolcheviques na Revolução Russa de 1917 Ele vê fracassar seis "Conselhos de Fábrica", ao tempo que assiste crescer-o Estado fascista na Itália. Com tal constatação, avança suas rellexões sobre "Sociedade Civil" e decididamente vê na "Revolução de Outubro um exemplo da vitória da vontade política contra o determinismo econômico do homem na sua realidade histórica contra o inelutável' sentido das coisas" (MACCHIOCHI. Maria Anlonietta. p. 54).

" É preciso alentar, para compreender a atualidade de Gramsci, para o discurso de W Reich: não. as massas não foram enganadas, elas desejaram o fascismo. "Hoje. escreve Reich. admite-se universalmene que o fascismo não é uma façanha de Hitler ou Mussolini, mas a expressão da estrutura irracional do homem, nivelado na massa". E mais o fascismo, enquanto movimento político, distingue-se de todos os outros partidos reacionários pelo fato de que é aceito e preconizado petas massas MACCHIOCHI. Id ibid. p. 68)

da luta contra a classe dirigente, no que difere de Lênin, que insiste no aspecto puramente político da hegemonia, na estratégia de luta da "guerra de movimento". Gramsci desloca o eixo estratégico da guerra **de movimento** para a **guerra de posição** sem, contudo, abandonar a idéia de que na "guerra de posição" está embutida a "guerra de movimento", isto é, a guerra insurrecional. Na perspectiva gramsciana a estratégia para o processo revolucionário, viabilizado pela "guerra de posições", privilegia, sobremaneira, a construção de uma contra-hegemonia partida das classes dominadas, sendo que a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia Seu processo é centrado na formação e desenvolvimento da sociedade civil, tendo em vista um modeto de constituição do Estado Integral Democrático, próprio da sociedade regulada, que o proletariado pretende construir e que avança do Estado Liberal Totalitário.

Gramsci trabalha politicamente numa época histórica e num âmbito geográfico no qual já se generaliza uma maior complexidade do fenômeno estatal, registrando-se inclusive a conquista do sufrágio universal.

Ora, levando-se em conta o contexto histórico de Gramsci com a socialização da política, aparecimento de numerosas instituições (escolas, partidos, sindicatos), fortalecimento de outras (igreja, universidade) com desempenho efetivo na vida política, é que constata-se, de forma indubitável, o fortalecimento de uma "Sociedade Civil" significativa, o que traz o falo novo de que a esfera ideológica ganha mais autonomia material, funcionando essas instituições como detentoras de materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações de hegemonia.

Refletindo sobre estas novas situações dadas, Gramsci avança a teoria marxista. Constata-se na sua **Concepção ampliada de Estado,** uma certa ênfase no aspecto superestrutural — e de forma alguma um detalhe pode ser esquecido: ele dialoga em grande parte com os economicistas, aqueles que têm uma visão mecanicista do processo de transformação, a partir de mudanças econômicas. Em nenhum momento, contudo, descuidou da base econômica das transformações superestruturais.

> "Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral." [20]

O que Gramsci afirma, textualmente, é que o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. Em momento algum ele faz uma leitura linear de "coisas em separado". Combativamente, afirma que as forças econômicas são forças humanas, são forças sociais e estas se organizam em torno de um projeto intelectual e moral. A Reforma Intelectual e Moral constituindo-se não enquanto uma teoria ética, mas, sim, constituindo-se como ação que impulsiona os homens e que é guia, orientação e norma de conduta.

De forma alguma, diz, ele, existe uma reforma econômica "em si". Isto é um abstracionismo típico dos economicistas. Fazer uma reforma econômica é mudar as forças concretas que realizam e expressam esse econômico. Toda reforma econômica se realiza através da reforma dos homens e essa reforma se chama, para Gramsci, **Intelectual e Moral.** Intelectual, porque é de conhecimento que se eleva do senso comum, nível primitivo de compreensão de mundo, visão fragmentária, heterogênea, característica da atomização do grupo subalterno, para uma concepção de mundo mais elaborada. Moral, significando ação, conduta e práxis revolucionária.

Dimensão Superestrutural e Aparelhos de Hegemonia

No pensamento gramsciano, o processo hegemônico se dá na superes-Irulura de um bloco histórico específico. Nesta, os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico. É o

[20] GRAMSCI. Antonio **Maquiavel, a política e o estado moderno,** p 09

terreno das ideologias, da luta política. As relações de classes criam o Estado. Este é **força política** e também **consenso.** Dispõe de **aparelhos coercitivos** ao tempo que exerce sua força através dos **aparelhos de hegemonia,** de que também dispõe. A **escola** é um desses aparelhos de hegemonia, que tanto serve para reproduzir o Estado burguês, no preparo de peças para o capital, como, pela contradição, pode propiciar a crítica e a consciência da necessidade de superá-lo. A hegemonia da classe dominada, na travessia do processo revolucionário, se utiliza, sim, da máquina do Estado atual. Para Gramsci, a escola, na perspectiva da classe operária tem tarefas a cumprir, enquanto se faz em uma das estratégias de "guerra de posição".

Os aparelhos de hegemonia (a escola como um deles) são o campo da luta hegemônica, organismos de participação política. Ainda que se constituindo em fortificações das classes dirigentes são, também, lugar de antagonismos, cabendo às classes dominandas explorarem estes espaços, conquistarem posições e, desta forma, criarem uma contra-ideologia que significa elaborar uma outra filosofia e um outro senso comum, buscando, desta forma, inverter a correlação de forças vigentes neste Estado de classes que porta projetos de sociedades distintas.

O projeto hegemônico da classe dirigente não contém a verdade revolucionária porque tenta dissumular as contradições com idéias abstratas. O projeto de construção de uma outra hegemonia pela classe proletária, a ser cimentado pelos seus intelectuais orgânicos, porta a verdade revolucionária, porque justamente faz a crítica do sistema capitalista, forma que tomou a sociedade atual, que apoiada no princípio da propriedade privada faz-se em luta entre capital e trabalho.

A escola, enquanto aparelho de hegemonia, se encarrega de, pelo consenso, manter coeso o bloco atual — ao tempo em que também contribui para sua superação histórica. Há sempre luta hegemônica entre o novo e o velho. A hegemonia do velho, que também já foi novo, e no avanço histórico de classes em luta fez-se em aliança com o antigo na luta contra a maioria: a classe proletária. Esta classe porta o novíssimo e se sustenta numa filosofia não mais liberal positivista (ainda que incorporando-a), porém no materialismo histórico-dialético, ou, como chama Gramsci, na "filosofia da práxis".

> "(...) ciência da dialética e a gnoseologia, na qual os conceitos gerais de história, de política, de economia se relacionam em uma unidade orgânica."[21]

Posta a questão sobre a função da escola na contribuição da reforma intelectual e moral, Gramsci busca resposta no seu concreto histórico fugindo de formulações idealistas, típicas do pensamento liberal burguês. Ele é um ortodoxo materialista histórico e não trabalha com categorias abstratas.

Analisando a Itália do seu tempo e querendo dar soluções para um projeto determinado de revolução proletária, Gramsci insere a escola no bojo de um projeto político específico. Tece o entendimento da escola no interior de sua compreensão de hegemonia. Quando discute a escola, tanto quanto o faz na discussão dos demais aparelhos de hegemonia do Estado, Gramsci está tecendo a concepção do particular, do específico, com referência e na direção da totalidade, isto é, de construção de um novo mundo, de um novo homem,-de uma nova hegemonia. Interessa saber a tarefa que cabe à escola fazer em nome do projeto revolucionário. É assim que o fio educacional de Gramsci é encontrado no interior do pensamento revolucionário, o que contribui para que se constate que o pensar gramscianamente a questão da educação significa pensá-la de modo qualitativamente oposto ao pensar liberal. Gramsci põe parâmetros novos na questão da educação, quando pensa o educacional no âmbito de estratégias e táticas revolucionárias. Pela "guerra de posições" o recoloca não como um pré-revolucionário, porém, como a própria revolução, saindo dos princípios universais de igualdade e liberdade abstratas para a discussão concreta de como realizar a educação, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia, que verdadeiramente contribua para um mundo com os pilares da igualdade e liberdade desgarrados dos grilhões da alienação. Alienação esta que é concreta, real, fincada na história e não como a compreendia Hegel, que a situava no plano

[21] **GRAMSCI. Antônio Concepção dialética da história, p 155.**

do espirito, espiritualizando o trabalho, dissolvendo a "práxis material" numa "práxis espiritual". Em Hegel a libertação dá-se no plano do espírito:

> "(...) Hegel apresenta as coisas como se o trabalhador pudesse nas condições próprias a um regime de servidão e exploração ascender à consciência de sua liberdade, sem adquirir a consciência de sua alienação".
> "A libertação, como antes a dominação, tem como eixo **o** reconhecimento do valor humano: ou seja, dá-se no plano do espirito".[22]

Gramsci faz como o já fizera Marx: busca não o Absoluto, porém, a História construída pelos homens.

Caminhando na direção do real concreto e social, o pensador italiano reflete a escola deixando ricas contribuições para o pensamento educacional marxista.

Aparelhos de Hegemonia e Escola

Discutir a escola, em Gramsci, é discutir a hegemonia; é pôr a questão do intelectual. O que está posto como pano de fundo no seu pensamento é a construção de uma nova sociedade pelo processo de hegemonização de uma nova cultura, que virá em substituição da cultura burguesa que se fez pelo pensamento liberal.

Organizar um nova cultura é, para este pensador, um ato político; um ato revolucionário do qual todos os homens engajados politicamente numa práxis social podem participar. A cultura não á absolutamente, privilégio dos sábios. Todos os homens são intelectuais, não havendo prática humana não relacionada com a teoria. Diz Gramsci:

> "... todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta filosofia espontânea peculiar a todo o mundo' isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não simplesmente de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modo de ver e agir que se manifesta naquilo que se conhece geralmente por 'folclore'."[23]

A verdadeira concepção de mundo não é aquela logicamente afirmada como fato intelectual, porém a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação. Ora, a ação é sempre uma ação política, daí que indaga Gramsci:*"(...) não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política?* [24]

É importante entender que quando Gramsci discute a questão da escola unitária pela ótica política, está discutindo a questão da hegemonia. Na realidade, a escola é um eixo intimamente articulado com dois outros, quais sejam: hegemonia e intelectual. Para ele é preciso discutir a questão da escola unitária da mesma maneira que se fará com todas as outras formas de expressão cultural, tendo em vista tentar entender a hegemonia burguesa da formação social capitalista que está instalada e que se pretende romper, desinstatar. Daí que a escola, assim como o partido de quadro, o jornal, que Gramsci chama de "escola de adultos", a revista, enfim, todas as expressões culturais, se constituem expressões especialmente políticas; são instâncias através das quais a hegemonia burguesa está consolidada, sedimentada. Urge entendê-las para dissecá-las, para que uma outra se faça e com teor diferente que não de dominação e exploração. É assim que Gramsci se empenha na compreensão do bloco histórico, cimentado pelo intelectual burguês, para desmontá-lo. A questão da construção de uma nova hegemonia é a própria luta revolucionária, que carrega no seu bojo a construção da escola unitária.

[22] VASQUEZ. Adolfo Sanchez **Filosofia da práxis, p** 77-8

[23] **GRAMSCI. Antonio Concepção dialética da história,** p **11.**

[24] Id ibid p 14

Para Gramsci, uma pergunta que se faz presente, nessa discussão, é se é possível a escola unitária numa formação social capitalista. A resposta é afirmativa, desde que a escola que o autor analisa não é uma escola neutra, de cunho liberal, abstrata, apolítica. Gramsci é sobretudo um marxista historicista que parte sempre de análise concreta, de situações concretas, e por isso mesmo não está se referindo a uma sociedade revolucionada, pós-travessia. Ele está tomando em consideração a Itália, a sociedade capitalista, e não desconhece a luta de classes, o que, aliás, para ele é uma verdade já posta e na qual pretende avançar. E se empenha na compreensão da contradição que se constitui o capitalismo, contradição capital-trabalho. É preciso captar essa contradição nas formas em que se expressa. Para Gramsci, trata-se de uma contradição essencialmente econômica, política e ideológica. Complexo é entendê-la na coesão que se instala entre dominados e dominantes. Tem-se aí a questão de fundo da hegemonia e construção de um bloco histórico. Como foi possível à burguesia fazer-se hegemônica e coesa numa formação social de classes antagônicas, cujos projetos são opostos. Torna-se necessário partir de dentro dessa compreensão como possibilidade única de caminhar na construção do novo. E no que a escola unitária, que por não ser neutra se faz no comprometimento político, pode contribuir?

A questão da escola unitária está intimamente ligada ao movimento de construção do novo e que está no **Partido Amplo,** enquanto **Intelectual Coletivo,** o *locus* principal na defesa da construção desta escola como condição necessária na organização de uma outra cultura: a proletária. Significa que é preciso dar organicidade às sociedades civis gelatinosas (o caso específico da Itália), o que se faz, não construindo uma nacionalidade difusa, porém construindo a hegemonia do operariado, articulando e organizando o movimento operário, por ser este o caminho da revolução.

Do que já se disse sobre o entendimento de Gramsci da escola unitária como um dos espaços, um dos lugares de consolidação e cimentação da nova hegemonia proletária, passa-se então, para um outro nível do que se considera relevante ser colocado na dimensão deste trabalho. Desta feita, caminhando um pouco pela especificidade do fazer pedagógico, indaga-se com Gramsci o que cabe à escola fazer, desde que por ela passa a formação dos intelectuais, que, como também já se disse, dão a argamassa do bloco histórico, a sustentação, a coesão que significa expressão de hegemonia de uma classe sobre a outra, de um grupo sobre o outro, nesta estrutura imersa na contradição, que tem múltiplas expressões. Diz Gramsci:

> "A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem **ser** por ele modificadas visando **a** seu desenvolvimento coletivo."[25]

Esse grande trabalho educativo das massas passa pela escola, como condição necessária, ainda que não suficiente, pois dará sem dúvida os instrumentos do domínio da "ciência dos homens" **e** da "ciência das coisas", assim como o domínio da língua como elemento articulador dessas ciências. Essa revolução cultural é imprescindível, tendo em vista a ação dirigente da classe revolucionária antes mesmo de se tornar dominante. "Um grupo social — observa Gramsci — pode e, aliás deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente."[26]

Perguntar em Gramsci pela tarefa que cabe à escola realizar enquanto instituição isolada é adotar um ponto de vista liberal. Numa ótica revolucionária, à escola cabe ensinar novas gerações a conhecerem o mundo do ponto de vista científico. Importa, sim, uma escola unitária que é

[25] GRAMSCI. Antônio **Os Intelectuais e a organização da cultura,** p 130

[26] GRAMSCI, Antônio, op cit. p 130.

bem o oposto da que propõe a defesa do regionalismo, do local, das diferenças individuais, do respeito às culturas provincianas, que é uma perspectiva do liberalismo. Este, num determinado momento histórico, pôs a defesa da escola pública, universal e gratuita para construir a hegemonia burguesa. O que interesa na perspectiva revolucionária é uma escola que articule o conhecimento em torno do eixo que é o trabalho, uma vez que este se constitui como categoria essencial que organiza a "sociedade dos homens" e a "sociedade das coisas"; o próprio movimento que dá a contradição, a intersecção nesta formação social. Desta maneira é que, para Gramsci, só tem sentido indagar o seguinte: do ponto de vista do partido revolucionário, qual a tarefa que cabe à escola unitária fazer em nome do projeto revolucionário e não no seu próprio limite. Projeto este objetivado pelo Intelectual Coletivo, partido amplo articulador da prática e de elaborações teóricas que vão permitir o rompimento com a hegemonia burguesa e a construção de outra nova.

Em Gramsci, a delimitação do que é específico se fará no interior da compreensão do próprio projeto político revolucionário.

O domínio do conhecimento é a especificidade do saber educacional, numa perspectiva da escola unitária, do conhecimento concreto que eduque a todos (que nela estejam também os filhos dos trabalhadores). Transmitindo conhecimentos concretos que são bem o avesso do folclore, do senso comum, do mágico.[27] Gramsci se refere ao conhecimento articulado em torno do trabalho, num dos seus textos sobre o princípio educativo:

> "O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma dos esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro." [28]

A escola unitária coloca como meta a ser alcançada, fazer com que as novas gerações adquiram aqueles instrumentos de compreensão do mundo para que possam movimentar-se no âmbito do conhecimento, do qual é constituída historicamente a realidade. Visa a lutar contra o folclore e o saber fragmentário, tendo em vista a obtenção de uma visão unitária e coerente da realidade, superando, assim, a heterogeneidade e atomização de perspectivas, características das classes subalternas. Gramsci analisa a importância de se fazer a passagem do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa, do sentir ao compreender e ao saber. Diz ele:

> "O elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e muito menos 'sente'. (...) o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado, isto é, sem acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica..." [29]

Ora, no que Gramsci coloca a escola unitária como espaço partidário, cujo alvo é a formação de novas gerações numa ótica revolucionária, tem-se que precisar mais ainda as ferramentas de que fará uso aquela

Interessante esclarecer o seguinte Para Gramsci o conhecimento tem que ser elaborado a partir das condições materiais da existência de maneira cientifica e como tal critica e filosólica. ainda que, e fundamentalmente. partindo da concepção de mundo dos simplórios.

[28] GRAMSCI, Antonio. op cit. p 130

[29] GRAMSCI. Antonio. **Concepção dialética da história,** op cil. p 138-9.

instituição. Coloca duas pré-condições: **1)** a **disciplina** para conhecer a realidade concreta; 2) o **domínio dos conhecimentos** para conhecer a realidade e não mascará-la. Torna-se necessário perceber que Gramsci tem sempre em vista uma resposta histórica sobre quais devem ser os parâmetros de conhecimento a serem dominados Aos jovens devem ser dados igualmente as **matrizes do pensamento** que permitem conhecer o mundo, as condições concretas cujo eixo está no **trabalho.** Oferecer os conhecimentos necesssários que permitam dominar esta realidade concreta significa superar os conhecimentos mitigados, tendo em vista oferecer às jovens gerações aquilo que se constitui núcleo explicador da realidade objetiva histórica, que é o trabalho. Nesta direção é posta a necessidade de ser oferecido aos jovens o conhecimento que seja científico, para além do folclore e do senso comum. Para Gramsci, ciência é a forma mais radical de explicar o mundo num determinado momento histórico. O conteúdo da ciência não é algo abstrato, porém concretamente criado pelos homens nas suas relações de trabalho. A disciplina é necessária, segundo Gramsci, para que se faça a reforma intelectual e moral e seja possível atingir o alvo que é tirar o homem de sua condição de "homem-massa", transformando-o em "homem liberto"; no "homem catártico".

Gramsci trabalha, no que diz respeito à disciplina para conhecer a realidade concreta, a questão da contradição entre **autoritarismo e espontaneísmo.** Caminha na direção de reafirmar a crítica ao espontaneísmo, defendendo a disciplina que propicia a condução firme, a condução orgânica para que o percurso da reforma intelectual e moral possa ir tecendo esta nova hegemonia. Para ele, elevar o indivíduo a uma condição superior, implica necessariamente a coerção, daí o caráter coercitivo da tarefa educativa que ao disciplinar o indivíduo está fazendo-o possuidor de uma nova concepção de mundo. Trabalha com a questão de que os mecanismos de uma educação coercitiva podem realizar o processo educativo, visando atingir uma concepção de mundo mais elaborada, mais autônoma.

Sobre este aspecto afirma Gramsci:

> "(...) será sempre necessário que a criança se fatigue a fim **de** aprender e que se obrigue a privações e limitações **de** movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofisico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, como tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento."[30]

A proposta de Antônio Gramsci de elaborar uma "filosofia da práxis", transformando a mentalidade dos homens através da reforma intelectual e moral, passa, necessariamene, pela escola, como instituição articulada com o projeto político de transformação social.

Bibliografia

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 5. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

_____**Maquiavel, a política e o estado moderno.** 4 ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

_____**Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed., Rio **de** Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel.** 7. ed., Porto Alegre, LPM Ed., 1980.

MACCHIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci.** 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra,

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo, Ed. Moraes, 1984. (cap. I).

ROUANET, S. P. **Imaginário e dominação.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1987.

VASQUES, A. Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

[30] GRAMSCI. Antonio **Os intelectuais e a organização da cultura,** op cit p 138-9

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989. 224p.

O trabalho reúne vários textos de estudo e reflexão crítica sobre filosofia e educação, redigidos em diferentes oportunidades, e obedecendo a um mesmo objetivo: elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica Num primeiro conjunto, os estudos introdutórios à Filosofia da Educação e num segundo, textos referentes a "aspectos organizacionais do trabalho pedagógico na área de educação". Por último, são apresentados, em ordem cronológica, alguns estudos sobre a educação brasileira.

Saviani focaliza a importancia da filosofia na formação do educador, que é entendida como reflexão sobre os problemas que surgem nas atividades educacionais, ou seja, repensar a realidade do ato de educar

Para esclarecer melhor este aspecto, o autor procura apresentar algumas noções introdutórias de filosofia. Assim, a filosofia foi conceituada como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que' a realidade apresenta. Neste sentido, a contribuição da filosofia não seria outra coisa senão fazer uma reflexão radical,' rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta na sociedade.

Com referência aos primeiros textos, Saviani desenvolve a questão da necessidade da filosofia na formação do homem educador, esclarecendo que a função essencial da filosofia na educação não é fixar **a priori** *princípios e objetivos para a educação e a sistematização de seus resultados, mas sua função precípua será acompanhar reflexiva e criticamente as atividades educacionais, de modo a explicitar os seus fundamentos: esclarecera tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas, bem como avaliar o significado das soluções escolhidas, o que resultará numa ação pedagógica mais coerente e humana.*

.-*No que se refere à função do ensino de filosofia da educação e da história da educação, o autor observa que um curso desta natureza assumirá características marcadamente diversas das tradicionais, se os professores estiverem empenhados em assumir até as últimas conseqüências o papel que lhes cabe na área de filosofia da educação e/ou história da educação.*

Saviani evidencia, ainda,' a questão dos valores e objetivos na educação; na medida em que a valorização representa o próprio esforço do homem em transformar ***o*** **que** é *naquilo que* **deve ser,** *enquanto que os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que* **deve ser** *naquilo* **que** é. *Assim, ele entende que a consideração do problema dos valores,, em face da realidade existencial concreta do homem brasileiro, permite definir os seguintes objetivos gerais para a educação brasileira: 1)* **educação para a subsistência** *(é preciso que o homem brasileiro aprenda. . a tirar da situação adversa os meios de sobrevivência; 2)* **educação para a libertação** *(é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de ação); 3)* **educação para a transformação,** *(é preciso que se faça "a mudança sensível do panorama nacional atual, quer geral, quer educacional).*

Como realizar estes objetivos? Para este questionamento o autor propõe que se busque nas ciências elementos que permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir as finalidades desejadas.

No primeiro conjunto de textos, o autor faz uma abordagem filosófica sobre a questão dos valores em supervisão pedagógica, bem como da reclamação da "falta de mercado"para os cursos de pedagogia.

Quanto ao segundo conjunto de textos, Saviani apresenta relevantes subsídios, discorrendo sobre fundamentos da estrutura curricular da PUC; a participação da universidade no desenvolvimento nacional; o problema da pesquisa na pós-graduação em educação; o conceito de mestrado

em educação; o doutoramento em educação; o equacionamento do livro didático em face da Lei nº 5.692/71; a questão do estruturalismo e a educação brasileira; e a análise crítica da organização escolar brasileira, através

O autor desenvolve, finalmente um estudo da política educacional, analisando as funções de preservação e de deformação do Congresso Nacional na legislação do ensino. Neste enfoque, fica evidenciado que o problema - objeto do estudo — originou-se das pesquisas feitas por Saviani a respeito das Leis 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e 5.962/71 (Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus) A análise da gênese. dessas leis efetuada através das investigações chamou a atenção do autor para um aspecto ignorado pelos estudiosos da legislação do ensino. Trata-se das emendas apostas pelos parlamentares aos projetos de lei do ensino. Descobriu-se que apresentando as emendas, a contribuição específica do Poder Legislativo aos projetos oriundos do Poder Executivo constituía a chave para a compreensão de funções do Congresso Nacional na legislação do ensino

Sobre este aspecto, o autor verifica que o aparelho escolar foi reorganizado através das Leis 5.540/68 e 5.692/71, no sentido de garantir e prolongar a hegemonia da sociedade política.

Saviani apresenta, por último, alguns estudos sobre a educação brasileira. Entre eles, vale salientar os obstáculos, impasses e superação da educação contemporânea; o papel do diretor de escola numa sociedade em crise e a orientação da educação no atual confexto brasileiro nos planos econômico, social e político. Estes planos não são separáveis., eles se

Diante deste contexto, o autor questiona 'como ficaria a educação e a orientação educacional? Na sua opinião as características estruturais e conjunturais de nosso contexto brasileiro é do tipo capitalista. E a sociedade capitalista é uma sociedade caracterizada por classes antagônicas, cujos interesses são inconciliáveis. Isto quer dizer que quanto mais se aprofunda o processo de desenvolvimento capitalista, tanto mais se distanciam esses interesses e o caráter contraditório tende a se aprofundar.

Neste sentido, Saviani entende que a educação é sempre um ato público, ou seja ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e portanto, está sempre servindo as forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade.

Finalmente, a obra apresenta algumas questões com perguntas e respostas de Saviani, envolvendo especialmente assuntos ligado à Educação e à Orientação Educacional

Este livro constituí um útil instrumento ao ensino das diferentes disciplinas pedagógicas, em especial das cadeiras de Introdução à Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino podendo também ser incluído na programação das disciplinas Filosofia da Educação e Sociologia da Educação

Samuel Aureliano da Silva

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural** — tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981. 92p.

O trabalho de Dulce Mára Critelli é resultado de uma reflexão ontológica sobre educação, que lhe proporcionou explorar com segurança uma temática moderna sobre educação e dominação cultural, tomando por base os ensinamentos filosóficos de Heidegger.

Fundamentada na teoria da fenomenologia heideggeriana, a autora tenta descobrir o verdadeiro sentido epistemológico de **educação, dominação, cultura e libertação,** *cuja compreensão auxilia o desvelamento do pensar sobre "educação libertadora numa cultura dominada", conforme sua tentativa nuclear de reflexão ontológica, no decurso do livro.*' .

Antes de desenvolver o tema, Critelli procura esclarecer ao leitor que pretende utilizar reflexão e linguagem próprias, visando, sobretudo, "compreender" o significado de educação e dominação no contexto sócio-educacional da realidade brasileira. Assim, a autora, procura estruturar o seu trabalho em cinco momentos de reflexão.

O primeiro momento (capítulo I) está voltado para a tarefa ontológica da educação, quando tenta explicar dois aspectos relevantes: o rigor do pensar filosófico e o desvelamento do ser educação. Com referência ao primeiro aspecto, ficou evidenciado de que a filosofia não se baseia nas experiências comprovadas, como acontece, por exemplo, nas ciências exatas, mas procura, acima de tudo, o saber e a compreensão da realidade total, e, por isso, utiliza como instrumento a REFLEXÃO.. Neste sentido, a filosofia é entendida como "um método, uma postura, uma atitude reflexiva, questionadora de nossas verdades e de nossos fins..." Esta atitude questionadora é que leva o filósofo a refletir e dar uma resposta às questões sobre o mundo, a cultura e a própria sociedade em que ele vive.

Quanto ao segundo aspecto, Critelli expõe sobre o desvelamento do ser educação, que consiste especificamente em "descobrir o sentido do projeto educacional". Assim, a filosofia presta sua contribuição no desvelamento educacional na medida em que levanta um questionamento crítico e procura deixar claro o que se mantém oculto no processo educação. É próprio da Filosofia da Educação, através do senso crítico, esclarecer a verdade última, como é o caso do ser da educação, conclui a autora.

O segundo momento (capítulo II) procura situar melhor o contexto social e cultural, onde se encontra o que se entendeu por "educação libertadora numa cultura dominada". Este assunto está centrado em delimitar acima de tudo "tempo" e "lugar" onde se processa realmente essa educação. A partir dessas delimitações é que começa o trabalho de reflexão filosófica de forma "concisa". Diz que não pretende "historiar, definir ou justificar sociologicamente, mediante pesquisa empírica...", mas apontar as principais preocupações, que se apresentam como solução.

Neste capítulo, o discurso de Critelli resume-se em duas questões: uma sobre o contexto histórico, onde se encontra o processo educacional e a outra sobre a maneira como a reflexão ontológica se ocupa da educação, a fim de compreendê-la em plenitude.

Com referência à primeira questão, a autora tenta explicar o fenômeno. através do pensamento de Eduardo Galeano, quando este afirma que "a causa nacional latino-americana é, sobretudo, uma causa social — e, para que a América Latina possa nascer de novo, terá que começar por derrubar seus donos, país por pais..." Através deste pensamento revolucionário está manifesta a revolta da dominação sofrida pela América Latina. Embora este modo de pensar de Galeano seja isolado, grandes pensadores entendem da mesma maneira, expressando a situação de "colonialismo" e "imperialismo" existente até então. Assim, segundo a visão heideggeriana: "o homem brasileiro não foi configurado por uma

história e uma cultura próprias, mas por uma história e uma cultura estranhas..." Por isso, a autora acrescenta que seria necessária uma reflexão, ontológica sobre a nossa realidade, tendo em vista que "não éramos **sujeitos,** *mas apenas* **objetos** *da história..."..Dulce Mára amplia mais estas reflexões, passando a analisar a nossa real situação de dependência educacional e cultural, constatada pela utilização de métodos estranhos ao nosso modo próprio de ser. Mas, apesar disso, existe uma tomada de consciência dessa situação da dominação e, também, uma acentuada luta dos educadores e da própria.sociedade,brasileira por uma educação libertadora:.*

A partir do terceiro momento (capítulo III), a autora efetiva a sua reflexão sobre cada um dos elementos considerados como nucleares: "educação", "dominação", "cultura" e "libertação". Entretanto, a concentração recai fundamentalmente em dois termos: educação e dominação.

Com referência ao termo educação, o sentido etimológico de **Educar** *(do latim* "Educare'), *significa "conduzir", "levar", ou de forma mais ampla: "conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava". Neste sentido, entende que* **educação** *propriamente dita seja "a ação de conduzir (arrancar) alguém para fora da condição (ou possibilidade). autêntica ou inautêntica em que se encontra existindo*

Quando se fala em educação, entendida neste aspecto, deve-se inserir também, os termos autenticidade e inautenticidade. Autenticidade é entendida como "poder-ser-no-mundo-com-os-outros de maneira mais própria " e inautenticidade como "a privação e restrição em.que se encontrava sendo-no-mundo-com-os-outros...".

Com esta reflexão, conclui que a educação brasileira é inautêntica e imprópria, na medida em que se faz "importação de modelos e sistemas educacionais estrangeiros...". Pode-se constatar este fato,historicamente. através das ideologias dominadoras. Por isso, no seu entender, a educação deixa de "ser si mesma" e torna-se inautêntica. Esta inautenticidade, segundo Dussel, expressa-se na postura de nossa geração como "silenciosa e calada...", fazendo parte da nossa própria cultura latino-americana e permitindo a imposição do dominador sobre o dominado. Nesta situação é quando se aproxima do impróprio ou do "não ser"' Na verdade, "ser impróprio é ser no mundo de modo impróprio..."

Assim, a autora esclarece detalhadamente a questão da impropriedade e chama a atenção, ainda, para a necessidade da libertação como um caminho para a autenticidade. Ao procurar "o vir-a-ser si mesma, de modo autêntico de uma cultura", é.necessário opor-se. àquele .que a domina .

Expõe, ainda, sobre a estrutura da dominação e sobre a secularização da inautenticidade. A esta estrutura básica da dominação pertencem os modos de ser, que Heidegger chama de "distanciamento, uniformidade e publicidade", e estão ligados à nossa modernidade tecnológica, e que exige uma reconquista fundamental, ou seja, o ser si mesmo próprio não descansa num estado excepcional de sujeito desprendido do 'a gente", mas é uma modificação existencial do:'a gente', enquanto este é um essencial existenciário".

A reflexão desenvolvida neste trabalho é no sentido de compreender "o educar libertador numa cultura dominada", e que, resumidamente, quer dizer: "aqueles que, em vivendo determinada cultura, compreende as possibilidades próprias do ser desta mesma cultura.:."

O quarto momento (capítulo IV) procura refletir sobre o sentido do termo "cultura", que esteve presente nas considerações anteriores do trabalho. O conceito "cultura" é bastante amplo e até polêmico. Mas, a intenção não é só discutir este conceito,mas encontrar um sentido próprio como elemento de reflexão no contexto abordado. As conceituações entre autores são diversas, entretanto existe algo de comum entre elas, se analisadas comparativamente. Assim, "cultura" é tomada como objeto de interpretação e como um processo de trabalho criativo do homem. Esse processo criativo (ou cultura), consiste na capacidade que o homem tem de **transformar** a *natureza para,satisfazer suas necessidades em todas as dimensões.*

Para esclarecer melhor, a autora faz uma reflexão quanto ao sentido

etimológico do termo **cultura,** *que vem do latim "*colere" *e significa "cultivar", "cuidar"..'. Por isso," ao dizer que "cultura é vida, é o mesmo que dizer, que o cuidar é forma de vida", na medida em que ontologicamente o ser da cultura é entendido como "cuidar" ou "zelar" de alguma coisa, que o homem faz em seu mundo. Em suma,* **cultura** *é: "habitar o mundo, como meu-ser-no-mundo-com-os-outros, cuidando dele.* **Cultura** dominada *é o habitar o mundo num modo impróprio e, como tal, cuidar dele "...*

Assim, Critelli interpreta melhor esta compreensão, quando afirma que: "... nossa cultura latino-americana, mais precisamente a cultura brasileira, tem sido compreendida como dominada".

Na parte conclusiva do trabalho, foi retomada a questão da possibilidade de "uma educação libertadora numa cultura dominada"... Na sua reflexão, este assunto teve alguns aspectos focalizados no segundo capítulo, a respeito da "geração silenciosa e calada", e no terceiro, sobre o sentido do termo educação.

Todas estas considerações foram sintetizadas pela autora da seguinte forma." a educação libertadora numa cultura dominada, encontra-se imer-]sa no mundo do ser da modernidade, que é o da objetividade e da subjetividade dominadora, pretendendo libertar o mundo em que se encontra da dominação de um sujeito estranho a ela mesma, buscando-lhe autenticidade...

Finalmente, focaliza a tarefa da educação, que consiste numa "ação de conduzir alguém para fora da condição (ou possibilidade) autêntica . ou inautêntica em que se encontra existindo", ou seja, conduzira educação para o vir-a-ser autêntico da libertação.

Nestes cinco momentos de tentativa de reflexão ontológica, Critelli procura repensar a educação brasileira sob a ótica da dominação cultural, bem como apontar novos rumos para uma educação libertadora.

Samuel Aureliano da Silva

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 96p. (Coleção polêmica do nosso tempo; v. 38)

Este trabalho de Antônio Muniz de Rezende é o resultado de estudo e pesquisa a nível de pós-graduação sobre as condições filosóficas da Fenomenologia, para compreensão da Educação..

A reflexão do autora respeito da concepção fenomenológica da educação está fundamentada, principalmente, nas teorias de Husserí, Heidegger e de Merleau-Ponty, cujo conteúdo abrange três dimensões.

Na primeira dimensão expõe sobre o discurso da Fenomenologia, que tenta esclarecer os diversos sentidos da manifestação humana, através da história. E para aproximar da diversidade semântica dessa manifestação, Rezende recorre a três tipos de discurso:

1 — **Um discurso descritivo** — *que evidencia a atitude narrativa do fenômeno experimentado. Neste sentido foram consideradas as seguintes características: a)* **descrição significante,** *quando descreve os aspectos indispensáveis para entendimento do fenômeno; b)* **descrição pertinente,** *quando não se omite nenhum aspecto importante da estrutura do fenômeno; c)* **descrição relevante,** *no sentido em que as características do discurso devem agir de forma integrada; d)* **descrição e referência,** *na medida em que se estabelece relações, não só no interior da estrutura, como também no contexto; e)* **descrição provocante,** *quando caracteriza o comportamento do homem diante de uma determinada reação; f)* **descrição suficiente,** *quando indica no discurso humano a existência de diversos sentidos.*

***2* — Um discurso compreensivo -** *quando entende que "a fenomenologia busca a compreensão, embora com a certeza de nunca a alcançar em sentido pleno". Esta questão da compreensão está relacionada ao* símbolo *como característica específica do homem, principalmente no ato de comunicação e de linguagem. Em síntese, Rezende conclui: "concretamente falando, a preocupação com o símbolo e a plenitude do sentido, se traduz na dialética do tópico e do utópico".*

3 — **Um discurso Interpretativo** — *que se refere à compreensão do que está escrito de forma simbólica e que necessita de uma explicação semântica. Assim, para Rezende: "interpretar é analisar um fenômeno como se analisa um texto":.. É entendido, também, como uma análise interpretativa dos fenômenos sociais e culturais.*

Como resumo desta primeira parte, o autor esclarece que no discurso da Fenomenologia já está imbutida uma dimensão pedagógica, *na medida em que ela indica uma aprendizagem. Por outro lado, deve-se observar, também, as características do discurso descritivo, como "pertinente", "relevante" etc. que auxiliam no entendimento dos vários sentidos da vida humana.,*

A segunda dimensão tenta dar uma visão rápida da Fenomenologia "existencial-hermenêutica"; apresentando diversas temáticas inspiradas na Fenomenologia defendida por Merleau-Ponty. Desta forma, foram analisados os seguintes assuntos, que compõem a estrutura do discurso: **o fenômeno,** *que aborda os objetos do conhecimento tais "como aparecem ", isto é, como se apresentam à consciência;* **a estrutura fenomenal,** *que é uma "multiplicidade unificada por uma ordem, cujo sentido é a correspondência intencional à situação existencial";* **o ser-no-mundo,** *que mostra que o ser humano não é algo separado do mundo, mas um ser inserido no mundo, ou conforme interpreta o autor: "o homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro";* **a experiência e o mundo vivido,** *que indica a condição indispensável para o nascimento da Filosofia e das Ciências;* **a dialética,** *na medida em que a Fenomenologia procura entender o processo estrutural do homem e do mundo;* **dimensão da estrutura fenomenal dialética,** *que mostra como o fenômeno se manifesta nas dimensões: subje-*

tiva, social, história e de mundo; a **teteologla, o trabalho e a revolução,** *que indica o processo de luta pela verdade;* **a filosofia como busca da verdade,** *quando reconhece pela reflexão a existência dos sentidos no mundo, bem como a utilização dos símbolos, para a revelação da verdade. Rezende observa que não teve a pretensão de esgotar todos os temas apresentados pelos filósofos — lenomenólogos, mas apenas "dar uma idéia suficiente" dos mesmos, cujo conteúdo é de grande relevância para o projeto educativo.*

A terceira dimensão da obra está voltada para a aplicação prática da Fenomenologia da Educação, na medida em que se percebe a educação como um fenômeno ou uma experiência essencialmente humana, isto é, onde "todos se educam e só eles o fazem... " Em suma, esta experiência educativa, segundo o autor, indica uma manifestação típica do fenômeno humano, cujo discurso mostra as relações existentes entre a Educação e o mundo, entre o educando e a Cultura. Dentro desta ótica, a Educação é vista como sendo "o fenômeno da aprendizagem da cultura".

Com referência a esta questão da Educação como aprendizagem, Rezende vê dois aspectos: o humano e o significante. No aspecto humano, as Ciências (principalmente Psicologia e Sociologia) têm demonstrado que a aprendizagem é tipicamente de natureza humana. Já no aspecto, significante, foi ressaltada a forma simbólica, como característica específica do ser humano. Só o homem é capaz de criar símbolos (ou "signos"). Por isto, falar de uma "aprendizagem, humana é falar ao mesmo tempo de uma natureza simbólica (...)":

Assim, **educar** *consiste em aprender esse sentido simbólico, que está inerente na existência do homem. Diante desta noção de símbolo, o autor emende que "a aprendizagem humano-significativa vai consistir em buscar sentido, que se articula no símbolo (,..)". De acordo com a Fenomenologia, existe um trabalho especial de educar os sentidos,* **e** *a partir daí, aprende-se a ver e a sentir, da mesma maneira como se aprende a trabalhar com a imaginação.*

O autor chama a atenção para o posicionamento de Marleau-Ponty,' que aborda a importância da função pedagógica no sentido de ver o-mundo como ele é! E a função da Fenomenologia^ portanto, insiste em demonstrar que "a aprendizagem significativa consiste igualmente em adquirir conhecimentos e em aprender a pensar", segundo afirma Hei-' degger.

Por outro lado, essa aprendizagem foi considerada interpretativa, porque '. ' busca descobrir a "gênese" dos diversos sentidos, utilizando uma filosofia científica e dialética.

Rezende explora, ainda, o aspecto da Educação como aprendizagem da Cultura, explicando que "cultura" deve ser entendida aqui como "manifestação da existência", como "palavra" (discurso vivido) e como "expressão da expressão".

No entender do autor para conhecer melhor a Cultura é necessário. conhecer, também, sua história: Este sentido histórico está bem caracterizado na obra "A Ideologia Alemã" de Marx e Engels, com um dos melhores entendimentos do assunto. Assim, Marx entende que é pelo **trabalho** *que o homem gera cultura. "*

*Neste sentido, outra contribuição de Marx foi em demonstrar que o ho-*mem, *ao fazer trabalho, estabelece relações para o entendimento do fenômeno Educação.*

Dentro deste contexto, Rezende acha que a Cultura sofre um processo de ideologização, na medida em que o mundo é visto não como é. mas como imaginado. Por isto, na concepção fenomenológica da Educa-. ção como aprendizagem tem a dimensão da crítica do discurso ideológico.

Quanto a este aspecto, o autor observa que a educação é "um aparelho ideológico do Estado". E aqui está o desafio da Filosofia, que é procurar despertar no homem uma consciência crítica sobre o fenômeno educativo, a sociedade e o mundo:

No que se refere à **cultura brasileira,** *Rezende esclarece que a visão*

de Cultura é entendida como um fenômeno relacionado ao sujeito. Desta forma, o problema é saber, até que ponto o "educando" se torna sujeito da Cultura. Na dicotomia entre **sujeito** *e* objeto, o *homem deve ser visto como* **sujeito *e*** *não como objeto da cultura.*

Para *complementar este enfoque, o autor observa que a contribuição da Fenomenologia está voltada para uma conscientização da Cultura, que consiste na "passagem da consciência ingênua a uma consciência crítica e desta à consciência prática (...)".*

O livro aborda, ainda, os **objetivos culturais da educação,** *que se caracterizam pela busca do aperfeiçoamento do sistema educacional. Deve-se ressaltar entre os objetivos, aqueles que mais se destacaram: a personalização do sujeito,a politização, a culturalização, a práxis-ação, a libertação, a valorização e a responsabilização.*

Concluindo, Rezende enfatiza a importância do **humanismo da fenomenologia,** *que ao tomar qualquer posicionamento, sempre o faz em favor do homem, como fenômeno social, histórico e concreto, bem como do significado de seu projeto cultural. Portanto, no entender do autor, "a Fenomenologia continua sendo uma das correntes mais fecundas, em particular quando se trata da filosofia e, mais precisamente, da filosofia da educação".*

Samuel Aureliano da Silva

BIBLIOGRAFIA

AÇO, Graciela. A proposta educacional de Paulo Freire como sinal de vida em meio à morte presente na educação tradicional. In: **Ciências da religião.** São Bernardo do Campo: INS, Centro Pós-Graduação, 1983. p. 57-65. (Cadernos de pós-graduação, 2)

ALVES, Jussara Travassos. **O, significado do ensino da filosofia no *2°* grau.** Porto Alegre: UFRGS, 1985. 107f. tese (mestrado)

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Estudo do sistema educacional e da psicologia em Maria Montessori:** uma contribuição à reflexão sobre a concepção humanista moderna na filosofia da educação. São Paulo: PUC, 1985. 230I. tese (mestrado)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando:** introdução à filosofia (2? grau). São Paulo: Moderna, 1986.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Em busca dos fundamentos filosóficos da educação nova. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v.1, n.1, p. 25-33, jul./dez. 1986.

ARESI, Albino. **Pode-se educar sem Deus?** São Paulo: Ed. Paulinas, 1980. 135p. (Ed. "Mens sana")

BARUFFI, Helder. Filosofia e ideologia na educação brasileira: uma reflexão. **Roteiro,** Joaçaba, v.3, n.9, p. 7-13, abr./jun. 1982.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BERVIQUE, Janete de Aguirre. Fundamentos lógicos do ensino. **Mimesis,** Bauru, v.9, n.3, p. 9-17, 1982.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fundamentos éticos da educação.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar em bases experimentais.** Rio de Janeiro: Globo, 1983.

BRITO, Rosa Mendonça de. A trajetória da filosofia da ciência na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. **Ciências Humanas,** Rio de Janeiro, v.8, n.25, p. 46-49, 1984.

BUBER, Martin. Da função educadora. **Reflexão,** Campinas, v.7, n.23, p. 5-23, maio/ago. 1982.

CALLONI, Humberto. Influência do positivismo no ensino de primeiro e segundo graus no Brasil. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.9, n.3, p. 107-17, set./dez. 1984.

CAPALPO, Creusa. A dimensão dialética do pensamento educacional. **Rev. Brás. Est. Pedag.,** Rio de Janeiro, v.60, n.134, p. 218-27, abr./jun. 1974.

———. Importância da filosofia no ensino de 2º Grau. **Revista Educação AEC,** Brasília, v.7, n.27, p. 49-51, 1978.

CARAMURU, Fernando. Os valores na educação. **Dois Pontos,** Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 10-15, jan./mar. 1984.

CARINO, Janaedson. Reflexões antropológico-filosóficas sobre o homem e sobre o papel da educação. **Ciências Humanas,** Rio de Janeiro, v.9, n.28, p. 97-103, 1986.

CARRAHER, David W. **Senso critico:** do dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira, 198. 163p.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo: Cortez, 1985. 135p.

CÉSAR, Maria Constança Marcondes. Filosofia na América Latina: esboço de uma cronologia. **Reflexão,** Campinas, v.9, n.30, p. 63-66, set./dez. 1984.

———. **Filosofia na América Latina.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.

———. Filosofia na América Latina: polêmicas. **Reflexão,** Campinas, v.9, n.30, p. 51-62, set./ciez. 1984.

CHAUI, Marilena de Souza. Ensinar, aprender, fazer filosofia. **Revista ICHIL,** Goiânia, v.2, n.1, p. 10, jun. 1982.

———et alii. **Primeira filosofia, lições introdutórias:** sugestões para o ensino básico de filosofia. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 310p.

COSTA, Carlos A. J. Escola, cuidado: o elogio da irracionalidade. **Educação e Cultura,** João Pessoa, v.3, n.12, p. 16-18, jan./mar. 1984.

———. O método e a práxis da ciência. **Revista Brasileira de Filosofia,** São Paulo, v.35, n.141, p. 43-49, jan./mar. 1986.

CRITELLI, Dulce Mára. **Educação e dominação cultural:** tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação:** ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 79p.

CURY, CA. Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: PUC, 1979. tese (mestrado)

———. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DAMASCENO, Maria Nobre. Por uma concepção dialética da educação. **Educação em Debate,** Fortaleza, n.9, p. 1-37, jan./jun. 1985.

DICIONÁRIO do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1981. 128p.

FERREIRA, Lenira Weil. Breve reflexão sobre a importância da filosofia na educação e na formação do professor. **Educação,** Porto Alegre, v.11,n.14, p. 61-65, 1988.

FERREIRA, May Guimarães. Essência e assistência, conflito fundamental **do** pensamento pedagógico. **Reflexão,** Campinas, v.7, n.23, p. 32-55, maio/ago. 1982.

FERRETTI, Celso João. Equipe interdisciplinar, educação e ideologia. **Educação & Sociedade,** São Paulo, v.9, n.26, p. 105-120, abr. 1978.

FRAGOSO FILHO, Carlos. Filosofia da educação: uma experiência de ensino. **Caderno de Educação,** João Pessoa, n. 13, p. 71-93, abr. 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz **e** Terra, 1983. 150p.

RJRTER, Pierre. A formação do homem inacabado: ensaio de andragogia. **Rev. Brás. Est. Pedag.,** Rio de Janeiro, v.60, n.134, p. 129-39, abr./jun. 1974.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983. 175p.

GARAUDY, Roger. **O marxismo.do século XX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIANNOTTI, José **Arthur. Filosofia miúda e demais aventuras.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 207p.

--. A pesquisa filosófica no Brasil. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência,** Campinas, n.5, p. 128-31, 1983.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia** da **educação.** São Paulo: EPU, 1983. 114p.

GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política.** Lisboa: Editorial Presença, 1984. 210p.

GOMES, Maria Machado Nalin Sinnema. A crise da filosofia da educação no Brasil. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas,** Londrina, n.4, p.11-4, maio, 1982.

GOMES, Nelson Gonçalves. O papel da filosofia na universidade. **Leopoldianum,** Santos, v.15, n.42, p. 91-2, abr. 1988.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippim. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira.** Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1984. 438p. tese (doutorado)

HELLER, Agnes. **A filosofia radical.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** Lisboa. Amado, 1973.

HÜHNE, Leda Miranda, org. **Política da filosofia no *2°.* grau.** São Paulo: SOFIA Ed. SEAF, 1986. 120p.

JALES, Otaviana Maroja. Fundamentos filosóficos de uma proposta de currículo em uma região rural. **Cadernos de Educação,** João Pessoa, n.1, p. 24-32, 1981.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fi Alves, 1982. 262p.o

———& MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

JOHANN, Jorge R., GUARESCHI, Pedrinho A, FARIA, Carlos Gari et ai. A educação no momento atual, intervenção do filósofo. **Psico,** Porto Alegre, v.6, n.1, p. 10-33, jan./jun. 1983.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire.** 2. ed. rev. aum. São Paulo: Loyola, 1981, 86p.

KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983, 131p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p

KUAN, Diva Walzer. Diversos conceitos filosóficos e seus reflexos na educação. **Revista de Estudos,** Novo Hamburgo, v, 7, n. T, r. p. 32-42, jun. 1984.

LADRIERE, Jean. **Filosofia e práxis científica.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1978. 193p.

LARA, José J. F. Ideologia, filosofia e política educacional. **Revista de** Estudos, Novo Hamburgo, v. 4, n. 2, p. 14-16, out. 1981.

LATERZA, Moacyr & RIOS, Terezinha. **Filosofia da educação:** fundamentos. São Paulo: Herder, 1971.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LERMEN, Gisela Anna Büttner. O pensamento filosófico na formação brasileira no Brasil Colônia. **Reflexão,** Campinas, v. 9, n. 30, p. 98-114, set./dez. 1984.

ROMANO, Maria Aparecida Ferreira. **A educação no projeto althusserlano.** São Paulo: PUC, 1982. 350p. tese (mestrado)

ROMANO, Roberto. Democracia e universidade: interpretação e mundo na fase XI contra Feuerboch: considerações para a crítica da prática. In: DESCAMINHOS da educação pós-68. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.57-75. (Debate, 8)

RUZ, Juan. Teoria crítica e educação. **Perspectiva,** Florianópolis, v.1, n.3, p.9-50, jul./dez. 1984.

SANTOS, Rubens Venâncio dos. **O problema da Intersubjetividade na quinta meditação cartesiana de Edmundo Husserl e as suas Implicações na educação.** São Paulo: PUC, 1982.73(. tese (mestrado)

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Dialética e ciências sociais.** São Paulo: Zahar, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

———. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

———. Estruturalismo e educação brasileira. **Rev. Brás. Est. Pedag.,** Rio de Janeiro, v.60, n.134, p.208-17, abr./jun. 1974.

SCHMITZ, Egídio F. **Caminhos da universidade brasileira:** filosofia do ensino superior. Porto Alegre: Sagra, 1984. 186p.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, Ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Jefferson lldefonso da. Função da filosofia da educação no mundo hoje. **Reflexão,** Campinas, v.6, n.20, p.155-8, maio/ago. 1981.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação:** o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. São Paulo: PUC, 1985.181f. tese (mestrado)

SOBRINO, E. **Ideologia e educação.** São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA FILHO, Danilo Marcondes. A questão da pesquisa em filosofia. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência,** Campinas, n.5, p.132-4, 1983.

SOUVERAL, Eduardo Abranches de. Reflexões sobre o interesse filosófico da história do pensamento luso-brasileiro. **Ciências Humanas,** Rio de Janeiro, v.7, n.20/24, p.23-5, 1984.

———. A vocação pedagógica da filosofia. **Humanidades,** v.1, n.3, p. 70-100, abr./jun. 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 3. ed., Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 124p.

TABORDA, F. JS, LIBÁNIO, J. B. JS. Educar para os valores do ano 2000, um desafio para as escolas católicas. **Revista de Educação AEC,** Brasília, v.11, n.45, p.17-39,1982.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 8. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. 150p. (Atualidades pedagógicas, 128)

TRIGUEIRO, Durmeval. Fenomenologia do processo educativo. **Rev. bras. Est. pedag.,** Rio de Janeiro, v.60, n.134, p.140-72, abr./jun. 1974.

THOMAS, Luiz Carlos. Filosofia cristã da educação. **Estudo leopoldense,** São Leopoldo, v.19, n.69, p.83-94, 1982.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

UNPENMEYER, Celí Luiz et ali. Fundamentos filosóficos da orientação educacional. Rewista de Estudos, Novo Hamburgo, v. 5, n. 1, p. 32-34, jun. 1982.

LORIERI, Marcos Anlonlo. A reflexão filosófica e o planejamento educacional. São Paulo: PUC, 1982. 121 p.

LOWY, Michet. Ideologia e ciência social. São Paulo: Cortez, 1985.

LDCKES1, Cipriano C. Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação. In: filosofia e ação educativa. Rio de.Janeiro, 1980. mimeo.

— Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez. 1930.

LUPI, João. A perspectiva etmológica na filosofia da edycaçáo: aplicações da teoria da cultura à pedagogia geral. Revista de Estudos, Novo Hamburgo, v.6, n.1, p. 26-40, jun. 1983.

LYRA, José Hailton. Pedagogia e filosofia existencial: um esboço relaclonaf-crftico. Educação e Cultura, João Pessoa, v.3, n.52-7, abr./jun. 1983.

MARKET, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. Rev. Brás. Est. Pedag., Brasília, v.67, n.156, p. 308-319. maio/ago. 1988.

MARX, Kari. Manuscritos econômico-llosóficos. in: OS PENSADORES. Rio de Janeiro: Abrit Cultorai, 1974. v.35.

MORAIS, João Francisco Régis de. Positivismo, repressão e educação. Reflexão, Campinas, V.6, n. 13, p.79-90. jan./abr. 1982.

———, org. Filosofia, educação e sociedade. Campinas: Papirus, 1989.

MORENTE. Manuel G. Fundamentos de filosofia. , Mestre Jou, 1967.

NIELSEN NETO. Henrique, org. O ensino da filosofia no 2º grau. Sâo Pauto: SOFIA, Ed. SEAF, 1986 300p

OLIVEIRA, Antonio E. de. Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1977.

OLIVEIRA, Bettf Antunes de. A educação nos escritos de GRAMSCI. Reflexão, Campinas, v.6, n.19, p.88-83, jan./abr. 1981.

0'NEIL, Wiflian F. Existencialismo e educação. Rev. Bras. Est. Pedag., Rio de Janeiro: v.60. n.134, p. 173-85, abr./jun. 1974,

OSMARI, Alberi José Prevedelo. A educação como prática problematizadora e como processo de llbertoçio na obra de Paulo Freire, Santa Maria; UFSM, 1983. 89p. tese (mestrado)

PAULA, Maria Helena G. Rodrigues de. A concepção do homem em Merfeau Ponty e as contribuições de soa antropologia filosófica para a educação. São Paulo: PUC, 1984.127f. lese (mestrado J

PELIANDA, Níze Marta Campos. Ideologia: orna experiência didática. Edticaçio e Renllcfadt, Porto Alegre, v.8, n.2, p.85-68, maio/ago. 1983.

PONTO, Fátima Cunha Ferreira, filosofia da escola *nova: d*o ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro; UQP, 1984. 157p. tese (doutorado)

RESGALA, Linda. Educação à luz da filosofia. Revista Ltiteralla, Carangota, jul. 1982. p.24. Nymero especial.

REZENDE, Antônio, org. Curso de filosofia para professores e alunos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 254p.

RIBEIRO, Maria Luisa S. Filosofia da educação no Brasil *e a or*ganização escolar. Reflexão, Campinas, v.8, n.25, p.31-46, jun/abr 1983.

42ª Reunião Anual da SBPC alerta para a Importância da pesquisa e da cultura no processo de desenvolvimento

A 42ª Reunião Anual da SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência que se realizou pela segunda vez em *Porto* Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, acontaceu no período cie 8 a 13 de julho.

Em função da garantia de anta maior qualidade científica, a seleção dos trabalhos apresentados foi mais rigorosa, tendo seu número diminuído para 620 exposições de pesquisas cientificas, contra as 2700 do ano passado.

O número de cientistas estrangeiros que participaram do encontro como convidados palestrantes foi recorde, aproximadamente cem, vindos da Europa, Japão, Estados Unidos, Canadá e de países da América Latina. Os temas apresentados estavam fígados ás Ciências Exatas, Artes Educação, História, Química, Biologia, Astronomia, Astrologia, procurando equilibrar os conteúdos científico e político além de promover uma reflexão sobre o momento complexo *que* a ciência e a cultura atravessam no Brasil.

Um dos assuntos mais destacados na abertura e *durante o* evento foi a falta de Incentivos oficiais, além da desativação de projetos, fechamento de instituições de ensino e pesquisa do País, e redução de 30 por cento dos servidores das universidades.

Ennio Candotil. presidente da SBPC, disse ciue "o Brasil corre o risco de perder o espaço que conseguiu a duras penas, em algumas áreas de ciência e tecnologia, por absoluta falta de apoio á pesquisa, e de se tornar mero consumidor do que fazem os outros falses". Seu maior temor é que a classe científica abandone os estudos e opte por outras atividades onde tiver melhor oportunidade.

No âmago da discussão relacionada aos recursos esteve sempre a preocupação básica dessa Reunião da SBPC; o destino e as alternativas da pesquisa científica e tecnológica no Pais, que levam a inevitável e urgenie necessidade de reflexão e critica a política cie ensino a pesquisa.

Neste sentido, foi dada ênfase á questão da cooperação científica entre os países latino-americanos, como urna estratégia para a conquista de seu espaço no mundo contemporâneo. A riqueza desses paíes, que garantirá melhor padrão de vida à sua população, exige urna eficiente e ampla rede de educação e *um* conjunto de instituições de pesquisa cientifica e tecnológica diversificadas e competentes.

Em tal contexto, a Educação é fator imprescindível e de consensual importância para os educadores que participaram da Reunião, que reconheceram o desprestigio do ensino público e a destinação incorreta de verbas para a pesquisa educacional.