

# AS RELAÇÕES PROBLEMÁTICAS DA FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM EXERCÍCIO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

## *THE PROBLEMATIC RELATIONSHIPS OF PHILOSOPHY AND EDUCATION IN BRASIL: A PHILOSOPHY OF EDUCATION EXERCISE*

Leoni HENNING\*

**Resumo:** Este trabalho propõe-se a apresentar a problemática que envolve a disciplina de Filosofia da Educação no Brasil, abordando primeiramente, de um lado, como a Filosofia em si mesma chega em terras brasileiras como parte do programa colonizador português e, de outro lado, como a Educação foi tratada em nosso país desde os seus primórdios, cujos elementos problemáticos são cruzados com aqueles observados no primeiro caso. Nesse sentido, entende-se a Filosofia da Educação como um campo conflituoso em razão dessas forças que atravessam o seu campo de atuação. Por conseguinte, são estabelecidas algumas medidas de enfrentamento dessa situação, como sugestão do estudo, apontando para a necessidade de a disciplina acompanhar o seu próprio trabalho com a atenção merecida, no sentido de desnudar e minimizar as dificuldades de sua prática pedagógica e enquanto proposta disciplinar oferecida no contexto de formação de professores.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação; Filosofia e Educação; Formação de professores.

**Abstract:** This study aims to present a problem involving the discipline of Philosophy of Education in Brazil, first addressing, in the one hand, how the philosophy itself arrives in Brazilian lands as part of the Portuguese colonizer program, and on the other hand, how Education was treated in our country since its origin, whose problematic elements are crossed with those observed in the first case. In this sense, Philosophy of Education has been understood as a conflicting field due to these forces that is crossing its field. Therefore, there are some measures that are established for dealing with this situation, as suggestions from this study, pointing to the need for the discipline to monitor their own work with the attention it deserves, in the sense of stripping and minimize the difficulties of their teaching and the discipline proposal to be offer in the context of the teacher's training.

**Keywords:** Philosophy of Education; Philosophy and Education; Teachers training.

### *Apresentação do problema*

Quem trabalha com a docência no ensino superior talvez tenha se deparado com situações de dúvida dos universitários, caso se lhes tenha perguntado algo acerca da presença de filósofos no Brasil. É comum esses jovens manifestarem uma expressão de

---

\* Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Professora Associada – Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Rodovia Celso Garcia, 445, Km. 380, CEP: 86051-990 – Londrina, PR, Brasil. E-mail: leoni.henning@yahoo.com

espanto ou de ceticismo. Haveria filósofos e/ou filósofos da educação brasileiros? Teria havido o exercício dessa atividade entre nós ou, no presente, haveria aqueles que se dedicam ao exercício reflexivo, como profissão - será? São algumas das perguntas, dentre muitas, que podemos ler em suas feições de assombro. Diante dessas constatações, também nós nos perguntamos: Quais as razões disso? Primeiramente, poderíamos aventar que esses jovens teriam dificuldade em saber, de fato, do que se trata quando se reportam à Filosofia, demonstrando certa vagueza quanto a esse entendimento e apresentando, portanto, limitações em reconhecer o praticante dessa atividade. Mas, em tese, nos últimos anos não devíamos mais ter uma justificativa dessa natureza no Brasil, uma vez que a esses estudantes foi-lhes oferecida a disciplina no ensino médio como fator obrigatório curricular. Contudo, as dificuldades para a compreensão da situação se multiplicam: Quais os conteúdos filosóficos teriam sido absorvidos por esses jovens? Se a nós fosse garantido que o eixo disciplinar da Filosofia teria sido a sua história, poderíamos ainda insistir sobre em que lastro a seleção dos seus personagens principais e dos figurantes foi operada? Nesse último grupo, pelo menos, participaram alguns intelectuais brasileiros ou mesmo assim inexistiram?

Diante da problemática localizamos no mínimo três ordens de preocupação: 1. Se a Filosofia entre nós é, de fato, uma atividade relevante e praticada, mesmo que não sejam amplamente conhecidos o seu conteúdo e a sua prática; 2. Se os espaços educativos têm servido de estímulo à atividade filosófica em nosso país e como instrumento de divulgação desse trabalho produzido pelos brasileiros; 3. Se as pesquisas em Filosofia também têm focalizado ou se inspirado nos problemas da realidade brasileira em geral, e/ou nos problemas atinentes à “formação” do povo brasileiro, em particular.

Em base dessas apreensões é que podemos estabelecer o problema central para esse trabalho, qual seja, de um lado, em que medida a Filosofia no Brasil foi cultivada nos bancos escolares, quer como conteúdo de caráter formativo, quer como atitude investigativa fundamental para a conquista da autonomia da gente brasileira, ou ainda, quer como exercício humano de liberdade e de respeito pelo desejo de cada um entender-se a si mesmo, aos outros e o ambiente no qual está inserido, estando esse conjunto em relação irmanada por princípios claros e compreensíveis. Por outro lado, em que medida a Filosofia interessou-se pelas questões educacionais e formativas do homem brasileiro. Em outras

palavras: quais são as limitações estabelecidas entre essas duas partes e, igualmente, quais as possibilidades de aproximação e de facilitação ao desenvolvimento mútuo foram colocadas por cada um desses campos, ao outro, em nosso país?

### *Introdução*

As relações da Filosofia e Educação no Brasil nem sempre se deram de modo sereno, mesmo porque cada um desses campos ao se desenvolver em terras brasileiras, ainda em suas origens coloniais, manifestou o que nelas se passava nos caminhos de sua história em busca de **liberdade, de emancipação, de desenvolvimento**. A presença dos seus contrários foi concreta, ou seja, não se tratava simplesmente de uma utopia colocada no horizonte da nossa realidade, mas um imperativo, um soluço intenso e dolorido do seu povo, o qual, muitas vezes, domesticado, deseducado e mesmo acuado, iludidamente, via a si próprio como abençoado e privilegiado. Freire (1978) observa que tal distorção frequentemente se manifesta em modos fatalistas de ser e que equivocadamente é interpretado como docilidade característica do nosso povo, mas que é decorrente de uma situação histórica, sociológica e naturalizadora que interfere na psicologia dos homens e das mulheres dominadas por uma estrutura injusta e, para eles, irremovível.

Primeiramente, a Filosofia que aqui aportou fazia parte do cenário escolástico português ampliado às suas colônias, cujas orientações em nosso país eram reforçadas pelos mecanismos contra-reformistas estabelecidos pela Igreja Católica nas ações dos jesuítas, frente às ameaças da Reforma. Era preciso garantir e conservar a hegemonia e a força do Estado colonizador, mas igualmente, a da doutrina católica, com sua ortodoxia, dogmas e autoridade - num mundo, cujos desafios já se davam diante de novos problemas produzidos pelo Renascimento europeu e suas novas perspectivas teóricas. Guimarães ilustra bem essa problemática:

O transplante da cultura europeia para o Brasil ocorre de forma mitigada, até mesmo viciada, pelo fato de se ter tomado a Escolástica como o **corpus** definitivo do saber especulativo. São conhecidos os obstáculos

impostos pela Metrópole à penetração dos ideais da modernidade europeia no Brasil (GUIMARÃES, 1997, p. 16).

Com efeito, se Capalbo tiver razão, o descompasso observado entre a Filosofia que aqui aporta e aquela desenvolvida no Renascimento europeu é ainda mais marcante, uma vez que a estudiosa acredita que “[...] o nosso sistema educacional, desde o Brasil Colônia, foi marcado por um ‘humanismo de inspiração pragmática’ e não pelos ‘humanistas’ de tipo europeu, defensores da *Ratio Studiorum*” (1978, p. 39).

No que concerne ao ensino que, frequentemente, é caracterizado como “humanístico, verbalista, erudito” dentre outras, é lembrado pela autora como sendo aquele que confrontou os aventureiros que acorriam às nossas terras para o enriquecimento a qualquer preço, oferecendo-lhes em contrapartida uma perspectiva de valorização do trabalho mas associada a uma educação moral e cristã. No tocante à Filosofia prevista na legislação desse ensino e referendada na formação desses religiosos-professores, a autora destaca que “[...] estava preso à interpretação dos textos aristotélicos, ocasionando a fixação crescente da ciência à física aristotélica em detrimento das ideias e descobertas que vinham sendo feitas no restante da Europa, principalmente a partir do século XVII” (CAPALBO, 1978, p. 51).

Junto à imposição de conteúdos e de conhecimento disponibilizados segundo o critério da autoridade, sabemos que o saber era ligado à salvação da alma e a objetivos transcendentais e supraterrrestres. E que diante deste saber dogmático, esperava-se a obediência, o respeito e aceitação tácita. Conforme nos ensina Lara: “Não se reconhecia a autonomia da razão; não se podia suportar a sua criticidade; não se abriam horizontes para abordagem da natureza que reconhecessem o valor dela, independentemente da sua ordenação às finalidades religiosas” (LARA, 1988, p. 146). O autor indica que se trata de um tipo de “[...] saber a serviço da dominação religioso-política” que, estando sob o direcionamento do clero, impedia as pessoas de exercerem a sua autonomia até mesmo para conduzirem a sua própria destinação espiritual de modo responsável.

Dando a palavra a Freire (1978) sobre a instauração de um regime de mando sustentado por um sistema de pensamento e de cosmovisão sobre o outro, observamos a sua advertência diante da problemática:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

[...] a invasão cultural, indiscutivelmente, alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

[...] os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção [...] Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.[...].

Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. [...]

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos (FREIRE, 1978, p. 178-179).

Freire dedica-se a entender a formação injusta que se instaura no Brasil, associada a medidas de apoio, de corroboração ou obediência por parte da Educação, nominada por ele de “bancária”, comprometida a formar seres passivos, ingênuos (acríticos) e acomodados. Explica-nos o autor: “A sociedade fechada latino-americana foi [...] colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. Isto significa que este ponto está dentro de outra sociedade (FREIRE, 1986, p. 33). Também chamada por ele sociedades-objeto, satélites, de massa, em comparação às sociedades-sujeitos, as quais decidem, governam, determinam e prescrevem às primeiras, nas quais encontramos uma educação com os mesmos traços: uma destinada a formar os que mandam; outras, os que obedecem – preservando assim o *status quo*, de maneira vertical, autoritária, antidialógica e antidemocrática.

Ainda no Brasil nascente no que concerne às condições em que a problemática até aqui descrita se acomodava, verificamos que a Educação era requerida para responder, tal qual a Filosofia, aos ditames de finalidades externas, pouco se importando aos possíveis interesses nacionais ou aqueles relativos à situação instantânea e concreta. Os problemas imediatos eram menores diante da superioridade do saber condutor da plenitude humana (cristã). Tudo isso, na verdade, acontecia acobertado por estratégias de forte controle operativo comandadas pelo ensino, pela Santa Inquisição, pelos castigos, pela censura e proibição daquelas leituras que, segundo as regras, eram infestadas de heresia como foi o

caso de nomes como Giordano Bruno, Montaigne, Bacon, Hobbes, Spinoza, Locke, dentre vários outros autores de destaque nos avanços da época, como nos aponta Vita (1969). Resquícios desses procedimentos, guardadas as proporções e outros condicionantes, vimos acontecer na sequência de nossa formação.

Considerando os fatores no seu conjunto assinalados, podemos destacar: (1) a geração de uma educação altamente elitista, pois destinada a poucos interessados e autorizados à obtenção dos seus privilégios, resultando na expulsão para fora dos índices de alfabetização, por exemplo, milhares de brasileiros e brasileiras, demonstrando assim uma deplorável situação da nossa gente já na introdução da nossa República; (2) a fragilidade de nossas iniciativas em favor dos sistemas públicos de ensino; (3) o controle sistemático nas iniciativas e reformas educacionais pela política portuguesa mesmo no limiar do século XVIII, como por exemplo, a não recomendação da leitura de Descartes em razão do incentivo à prática da dúvida e ao exercício livre da razão, o que contrariava a Mesa Censória (criada em 1776), o Estado e a Igreja pois colocava em ameaça os ideais da sociedade cristã – dentre outras situações posteriores, igualmente ou até mais repressivas; (4) o atraso na fundação da universidade em nosso país e as consequentes dificuldades no estabelecimento e fortalecimento da Pesquisa, por exemplo, do mesmo modo tardia; (5) a dificuldade na acomodação da disciplina de Filosofia nos séculos posteriores, sua retirada do currículo, seu retorno inseguro acompanhado, em algumas vezes, por sua rápida destituição e imediato esforço para a sua aceitação nas instituições escolares. Assim, observamos alguns dos elementos que nos mostram os limites postos na esfera da Educação para o desenvolvimento da Filosofia e estímulo do pensamento emancipado entre nós.

Por outro lado, a Filosofia, não se interessando em tomar a Educação como um dos seus problemas, se ocupou em nossas origens, prioritariamente, com as tarefas que competiam à **função precípua de corresponder ao já estabelecido**. A instalação na Colônia de um programa religioso humanístico pautado no cristianismo e possibilitado por uma educação essencialmente moral e espiritual correspondia à necessária preservação e garantia de interesses alóctones, podendo assim, as duas frentes, do Estado e da Igreja, serem interpretadas como a realização de um projeto político-religioso. “Durante cerca de três séculos o Brasil viveu mergulhado numa espécie de consciência-reflexo em relação à

cultura metropolitana, nos seus mais diferentes rumos”, assevera Guimarães, (1997, p. 17). O que encontramos, mais tarde, em termos de relações sociais colonizadoras, não é muito diferente, conforme Freire (1992) adverte:

A propaganda, os slogans, os ‘depósitos’, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 1992, p. 42).

Os longos séculos de enraizamento da cultura colonial, em que tanto a Filosofia como a Educação, nesses moldes, constituiu-se em fator de apaziguamento e acomodação, pode ter gerado e conduzido a uma tendência ao aprofundamento da tradição filosófica estrangeira numa perspectiva de “dependência cultural”, tomando com frequência um modelo já constituído a ser imitado e seguido. Nos longos séculos de Colônia, no Brasil, o exercício da Filosofia era “[...] fundamentalmente reprodutivo do discurso Escolástico, sem qualquer pretensão criativa, uma vez que a medida da linguagem não podia comportar a ultrapassagem da dogmática consagrada nos textos parcimoniosamente veiculados” (GUIMARÃES, 1999, p. 18). Na sequência dos outros períodos, observamos um seguimento muito parecido a esses procedimentos nos estudos. Nesse sentido, Severino (1999) nos alerta para pelo menos uma decorrência muito negativa disso resultante, embora posteriormente observe que nas últimas décadas, tal dependência pedagógica dos modelos estrangeiros venha se enfraquecendo entre os estudiosos brasileiros. Não obstante, se preocupa com:

[...] a tendência, normal nessas situações, de levar a uma *escolastização do pensar*, dificultando sempre a que se utilize o modelo que se segue como uma ferramenta hábil e uma base fecunda para se pensar, autonomamente, uma problemática real, reduzindo-o, o mais das vezes, à retomada e repetição dos critérios de constituição desse modelo. O pensar não se transforma em ferramenta de tratar do novo, do concreto imediato. Este é o risco do transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento (SEVERINO, 1999, p. 24, grifos do autor).

Pelo exposto observamos que o campo em que a Educação e a Filosofia transitam e se encontram em nosso país é marcado, frequentemente, por acirradas disputas, descompassos e descaminhos. E essa particularidade da nossa cultura desafia a origem da Filosofia mesma, que sempre se mostrou afeita ao trabalho formativo e pedagógico, constituindo-se tal problemática num assunto que gera a nossa curiosidade e interesse para o estudo.

### *Aprofundando a questão*

Se entendermos que a Educação, tornada escolarização nas sociedades modernas e contemporâneas, deva respeitar o solo em que se fundam os alicerces do seu compromisso sociocultural do seu povo para o bem-estar individual e coletivo, em vista do aprimoramento do indivíduo e da coletividade na qual faz parte; se considerarmos ainda, que a Filosofia, como tradição cultivada há mais de vinte e cinco séculos, deva ser preservada e divulgada democraticamente de modo intencional, como as demais disciplinas, fazendo isto em conformidade com seus exigentes atributos de rigurosidade; finalmente, se a referida disciplina se entende capaz de auxiliar no desenvolvimento do seu povo nos aspectos existenciais, subjetivo-objetivos na lida com a realidade, na compreensão das relações que observa no mundo, nas abstrações dos significados que o homem pode operar, permitindo a esses agentes desenvolverem atividade intelectual e criadora em situação formativa e pedagógica – então, devemos buscar formas de aproximação entre elas.

É certo que muitos fatores estão implicados na relação da Filosofia e Educação, como podemos observar nesta exposição. Contudo, para efeito de elaboração do presente estudo nos limitaremos a discutir as relações estabelecidas por esses dois fatores, considerando que de alguma forma outros elementos mostram-se presentes mesmo implicitamente e fortemente influentes nos rumos que a dita interação ou a falta dela (entre Filosofia e Educação) acontece.

Como exemplo disso, cito o caso da Filosofia no Estado Novo o qual, segundo Guimarães (1997), não oferecia espaço para a disciplina, uma vez que não havendo



interesse em reorientar a sociedade, exercitava ampla propaganda política, estabelecendo fielmente a

[...] convicção de que compete ao Estado a paternidade dos interesses da sociedade [...]. Os pensadores que aparecem nesse período, subordinam-se, em geral, à ordem do Estado Novo, até mesmo por uma questão de sobrevivência, já que foram estioladas as perspectivas de liberdade. Ou são cooptados pelo poder, ou são vistos como figuras dissonantes no sistema (GUIMARÃES, 1997, p. 100, grifos nossos).

Nesse caso, se considerarmos o que foi determinado acima como constituindo os traços definidores da Filosofia, eles foram colididos com os interesses e posições autoritárias avessos aos objetivos da disciplina. Lembremo-nos das dificuldades encontradas por Anísio Teixeira no contexto da política do Estado Novo que incorporou muitas das suas ideias modernizadoras, mas o acusou de comunista e insubordinado à ordem política por sua adesão ao pensamento liberal e sua defesa apaixonada a algumas ideias incompatíveis com a política ditatorial, como por exemplo, a descentralização. Assim, entendemos como é que neste contexto, “[...] a prática da Filosofia só poderia ficar circunscrita ao universo do diletantismo esteticista ou do instrumentalismo ao serviço do poder” (GUIMARÃES, 1997, p. 98). Mais uma vez vemos a Filosofia se encolher em face às circunstâncias adversas ao seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, Paulo Freire, por acreditar, por exemplo, que

Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto – dos seus valores em transição –, somente como pode interferir neste contexto, para que dele também não seja uma escrava” (FREIRE, 2001, p. 57, grifos nossos).

pregou a liberdade do exercício filosófico cujas ideias e ações não deviam, para ele, vir a reboque do contexto no qual se encontram, mas que possibilitasse a emancipação do espírito humano aliado a uma compreensão inédita da realidade, permitindo permanentemente idas e vindas ao mundo de forma mais interventora e favorável à felicidade plena dos homens e das mulheres vivendo em comunhão e justiça. Vemos que a sensibilidade da disciplina, comprometida com os problemas da realidade, pode ser

manifesta no significado que o autor extrai da posição da “ad-miração”, a meu ver, proposta e defendida por ele como aquela que sendo própria ao filósofo-educador, permite-lhe contribuir em favor da criticidade e emancipação diante dos estados opressivos. Ou seja, trata-se do necessário e contínuo exercício de análise-síntese:

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 1986, p. 44).

Sabemos que Freire foi mais um filósofo da educação brasileiro que teve sérios problemas com o sistema vigente, por defender a frutificação das iniciativas libertadoras e o desenvolvimento do senso crítico operados pela educação e pensamento autênticos.

#### *A Filosofia da Educação em meio à batalha*

**Tomar a educação como problema**, como vimos, parece constituir-se no óbvio não realizado por muitos séculos no Brasil, dada às dificuldades apresentadas acima, isso valendo tanto para a Filosofia como para a Educação. Tal problemática talvez, ainda hoje, permaneça presente entre nós, quando observamos certa resistência de a Filosofia da Educação ser acolhida e desenvolvida nos espaços acadêmicos da própria Filosofia. Como muitos autores já exploraram o tema dos prejuízos dos dualismos na cultura ocidental, como é o caso de Dewey, Freire e Teixeira, dentre outros, podemos ensaiar algumas hipóteses do problema acima citado, indicando a dificuldade de a Filosofia reconhecer a importância do campo da “prática” (o que se entende ser a Educação) em suas elaborações teóricas, num esforço de compor integração, inter-relação, dialogicidade entre esses aspectos, ao invés de aprofundar o pernicioso abismo. É verdade que o problema da relação da teoria e prática penetrou em muitos segmentos da atividade humana. Quanto a essa questão, Saviani (2008) dedicou algumas páginas para elucidar o problema da teoria-prática, alardeada por alguns estudantes de pedagogia que não veem sentido algum na abundância teórica no trabalho de sua formação para se tornar um “professor” (sic). E, então, ele explica:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2008, p. 126-127).

Elogiável a exposição didática de Saviani, em que pese encontrarmos outras passagens muito bem apresentadas pelos autores acima referidos, dentre outros. Contudo, para os propósitos aqui estabelecidos, a dita explanação cumpriu com o esclarecimento procurado, embora, cabendo ainda mostrar a aproximação de um dos seus argumentos sobre o assunto com um outro de Freire curiosamente muito similar. Nesse sentido, defendendo a relação da teoria e prática de modo inclusivo e dialético, Saviani mostra que o que se opõe à teoria é o ativismo; e o que se opõe à prática é o verbalismo, e acrescenta: “Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2008, p. 128). Do mesmo modo, em seu clássico *Pedagogia do oprimido* (1978), Freire assim explica:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 1978, p. 92).

Freire estabelece como princípio o entendimento de que a existência humana é aquela que, se munida pela palavra autêntica, transforma o mundo, pois não sendo ela de natureza silenciosa, não poderá jamais ser silenciada por alguém, sob pena de estar assim cometendo uma violência bárbara para com os homens de quem se estaria retirando o instrumento fundamental de denúncia e pronúncia do mundo. E, então, a palavra é composta pelo aspecto da reflexão (a teoria) e da ação (a prática) compreendidas numa unidade dialética. Recuperando uma das nossas problemáticas já discutidas quanto ao equívoco de se entender a Filosofia como aquela atividade atinente exclusivamente à reflexão, o que empurraria para o escopo da “prática” os elementos da realidade objetiva e qualquer interesse imediato pela concretude da realidade, observamos o quanto a Filosofia da Educação oportuniza os profissionais a compreenderem e elaborarem operações críticas, criativas, arrojadas, podendo desenvolver com especial devoção, a curiosidade e a sensibilidade pelo existir e o experimentar humanos. Se a existência humana é marcada pela educabilidade, então, os interesses da Filosofia efetivamente se cruzam pelos da Educação.

O dualismo teoria e prática vêm apresentando outras dificuldades que diretamente atingem a Educação em si mesma, como aquela que diz respeito à compreensão do que seriam, por exemplo, as “artes liberais” de um lado, e as “artes mecânicas” de outro, entendendo que às primeiras se destinaria um ensino voltado às elites, enquanto que às segundas seria oferecido o ensino próprio aos trabalhadores. Nesse sentido, encontramos a seguinte afirmação reveladora:

A constatação mais importante a que chegamos é que a dualidade escolar brasileira – escola secundária/superior para as elites e a primária/profissional para os trabalhadores – persiste, ainda hoje, apesar de muitos esforços para superá-la, e que, por isso mesmo, o ideal da escola única é mais difícil de ser atingido do que imaginaram muitos educadores (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 81).

Com efeito, a disciplina de Filosofia da Educação então, quase sempre é encontrada nos espaços de formação de professores, cuja demanda vigorosa a obriga a desdobrar-se em seus diversos ramos de atividade (ética, estética, antropologia filosófica, epistemologia, dentre outros), trabalho desenvolvido por poucos professores alocados nos Departamentos de Educação. Percebemos que a ramificação decorrente dessas solicitações é intensificada

com os interesses postos na atualidade pela pesquisa e pela pós-graduação – esferas surgidas e fortalecidas recentemente no trabalho acadêmico brasileiro.

Assim, se como vimos, a Educação no Brasil apresenta sérios problemas em seu percurso e se a Filosofia da Educação, sendo uma disciplina aglutinadora de interesses oriundos daqueles mais envolvidos com as atividades educativas, o seu campo é potencializado ainda por outros problemas. Vejamos por que:

Até a instalação da nossa República em 1889, a preocupação com a formação profissional dos educadores acompanhada por uma reflexão consistente sobre a Educação era insignificante. Ou seja, até o início do século XX não se pode falar em Filosofia da Educação propriamente dita, pois havia mais referências aos pressupostos ideológicos e às posturas filosóficas implícitas nas práticas do que uma construção teórica debruçada às questões educacionais no território brasileiro. A alusão propriamente dita referente à Filosofia da Educação, enquanto disciplina, só vai aparecer efetivamente no Brasil a partir do início das Escolas Normais. Mas isso ainda de modo tímido, considerando os enormes problemas da educação brasileira [...] A criação da primeira Escola data de 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores para o magistério [...] (HENNING; MAURANO, 2013-2014, p. 63, grifos nossos).

Diante do exposto, observamos que a disciplina Filosofia da Educação é um palco de disputas teóricas que precisam ser enfrentadas com mais estudos e pesquisas, com iniciativas como as que vimos observando as fundações de importantes associações nacional e internacionais, com o relevante trabalho realizado pelos seus profissionais no interior de alguns Grupos de Trabalho pertencentes a outros espaços institucionais que oferecem a possibilidade de aprofundamento nas discussões e trocas de experiência referentes à disciplina.

Além disso, a Filosofia da Educação, dada à especificidade do espaço institucional em que geralmente é alocada, não pode abster-se de pensar de forma aprofundada e séria acerca do seu *status*, função, intencionalidade, contribuição, proposta curricular que engloba os conteúdos, objetivos, metodologias, formas avaliativas, bibliografia, etc., condizentes com a formação de professores e com o espaço pedagógico que a acolhe. Como conciliar as reverberações sentidas no bojo de suas atividades, oriundas dos problemas inerentes à Educação e à Filosofia? Como conciliar essas forças que transitam

no campo filosófico-educacional? O “ensino de” Filosofia da Educação deve se constituir também numa das suas mais importantes preocupações. Aliás, em se tratando de “ensino de” e referindo-nos à Filosofia como disciplina formadora, quaisquer que sejam os níveis e modalidades de educação escolar, deverá gerar o interesse nos filósofos da educação, pois são esses profissionais que colocam o fenômeno educacional no centro de suas mais caras preocupações e da sua maior atenção. Eis os dilemas que a Filosofia da Educação deve converter em “problemas filosóficos genuínos e produtivos” para o seu fortalecimento.

A seguir apresento as referências que foram utilizadas neste trabalho, enfatizando a preferência pelos nossos autores já que um dos propósitos deste estudo para esta exposição foi a valorização dos profissionais brasileiros que exercem atividades filosófico-educacionais entre nós.

## Referências

- CAPALBO, C. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil. In: CRIPPA, A. (coord.). *As ideias filosóficas no Brasil: Século XX – parte II*. São Paulo: Editora Convívio, 1978, p. 39-83.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 10. Ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- GUIMARÃES, A. C. *Pequenos estudos de filosofia brasileira*. Londrina: EDUEL, 1997.
- HENNING, L. M. P.; MAURANO, L. M. DOS S. Filosofia da educação brasileira, origem e importância. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília-DF, n. 21, p. 47-71, nov/2013-abr/2014. Disponível: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/10179>>.
- Acesso em: 25 set. 2014.
- LARA, T. A. *Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. Artes liberais e artes mecânicas: a difícil integração. In: \_\_\_\_\_. *Qual compromisso político?* Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 81-92.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GUIRALDELLI JR., P. (org.). *O que é filosofia da educação?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 265-326.

\_\_\_\_\_. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VITA, L. W. *Panorama da filosofia no Brasil*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

Artigo recebido em: 27/09/2014. Aprovado em: 01/12/2014.