

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO

Dermeval Saviani*

O tema deste artigo, tal como 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-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

¹ KEDROV. B M **Clasificación de las ciencias**. Moscou, Progreso. 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

² 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, uma 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 consubstanciadas 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 Associados 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 científica 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 predefinidas. vê-se que enquanto a nota distintiva da arte é a originalidade, a técnica se caracteriza predominantemente pela repetitividade. 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? É surge aqui o crucial problema das relações entre teoria e prática 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 regra, 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

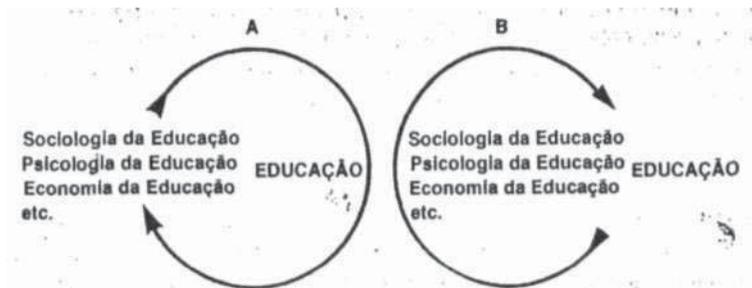
Em razão da complexidade acima referida, que suscita múltiplos enfoques do fenômeno educativo, a consciência pedagógica acaba por descen- trar-se de seu objeto, flutuando ao sabor das influências daqueles enfoques e aderindo precriticamente ora a um ora a outro conforme a predomi- nância decorrente de 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 desconsi- derando-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 educa- tivo, já que não realça suficientemente outros aspectos como, por exem- plo, 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 peda- gógica 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 interven- ção 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 proble- ma 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. 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, consequentemente, 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 precritica. 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 comprimidos 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

Id 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

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

como uma das funções precípua 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 problemas 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

¹⁰ SAVIANI. D. op. cit. 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 Conceitual 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 conceitual 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 focado 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 crítico-reprodutivista ou histórico-crítica (dialética).

Abstivemo-nos, porém, 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 ciencias**. Moscou, Progreso, 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/Corleaz, 1980