

ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA: CONFLITO FUNDAMENTAL DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

May Guimarães Ferreira
Universidade Federal do Maranhão

I – INTRODUÇÃO

A especulação dominante na história da filosofia gravita em torno de questões relativas à significação da vida em relação à totalidade do real. A questão relativa à natureza, aquisição e alcance do conhecimento encontra-se como essencial no desenvolvimento da própria filosofia.

A filosofia pode ser entendida como um saber diferente do conhecimento científico, mas indispensável ao gênero humano. Uma espécie de sabedoria que não se limita aos princípios científicos e tem entre seus objetos de estudo: os conhecimentos e a coordenação dos valores.

A fronteira entre o que é a filosofia e o que é ciência não pode ser rígida. É necessário certa mobilidade pela natureza intrínseca de problemas que não podem ser tachados definitivamente como “científicos” ou de “metafísicos”. Os problemas metafísicos podem não ter significação cognitiva, mas têm significação humana e constituem então, objeto de algumas correntes da filosofia. A diferença básica entre as ciências e a filosofia, segundo a concepção epistemológica de Jean Piaget, não está na natureza dos problemas tratados por aquelas ou por esta, mas na sua delimitação e na tenacidade crescente dos métodos adotados para o tratamento do objeto de estudo.

Os grandes sistemas filosóficos estão relacionados com as descobertas científicas de seus próprios autores, com as revoluções da sua época ou imediatamente anteriores, como é o caso do idealismo de Platão com as matemáticas; Aristóteles com a lógica e a biologia; Descartes com a álgebra e a geometria; Locke e Hume com suas antecipações da psicologia; Kant com a ciência newtoniana; Hegel e sua antecipação da história e da sociologia.

No que diz respeito à ciência da educação, encontramos-a relacionada com diversas correntes da filosofia desde Platão até os defensores das teorias críticas atuais. Verifica-se pela natureza do próprio fenômeno educacional a incorporação de conhecimentos filosóficos desenvolvidos pelos grandes sistemas e dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências que de alguma forma fornecem subsídios para a ciência da educação. As concepções de educação tornaram-se, assim, dependentes do acervo de conhecimentos de cada época, marcadas profundamente pelos problemas discutidos pelas diferentes correntes filosóficas. A problemática da natureza hu-

mana, do sujeito e do objeto, do indivíduo e da sociedade, da hierarquia de valores, dos fins e dos meios constitui-se como fundamental no pensamento filosófico e pedagógico.

Na tentativa de desvendar os mistérios de sua consciência, o homem procura incessantemente refletir sobre as diferentes formas de seu relacionamento com o meio. Por vezes, encontra em si mesmo a origem de todo o seu pensamento, em outras ocasiões, volta-se para o mundo natural percebido através dos sentidos e tenta observá-lo detidamente. Muitas especulações têm sido feitas nesse sentido, no intuito de descobrir a verdadeira essência humana e a sua maneira de se desenvolver no processo de existir.

Nas diferentes concepções de Filosofia da Educação é possível focalizar o conflito fundamental sobre a natureza humana. Desde a época da filosofia socrática até o momento atual encontramos diferentes propostas de educação pautadas numa visão de homem engendrada pela sociedade.

Entre a concepção tradicional extremamente essencialista e o existencialismo marxista da concepção dialética, situam-se diversas proposições pedagógicas, ora tendentes a considerar o homem definido por uma essência aprioristicamente determinada, ora apresentando-a como existencialmente construída. É percorrendo teórica e criticamente estas concepções que vamos analisar o pensamento pedagógico, tendo como enfoque principal a questão da essência e da existência.

Para desenvolver essa questão adotamos uma abordagem histórica, pois recorreremos às concepções filosóficas de diferentes épocas, tentando explicitar o seu pensamento predominante e relacioná-lo com as diferentes concepções de educação.

O referencial teórico é fundamentalmente da filosofia, da filosofia e história da educação e da pedagogia, embora não haja delimitações explícitas na sua composição.

2 — PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A filosofia significa para alguns o trabalho do pensamento sobre idéias abstratas concebidas pelos filósofos de cada época. No dizer de Sartre, a filosofia surge em circunstâncias bem definidas, espelhando a totalização daquele saber contemporâneo: "uma filosofia se constitui para dar expressão ao movimento geral da sociedade; e, enquanto vive, é ela que serve de meio cultural aos contemporâneos".¹ Além de conceber-se como reflexo da visão de mundo da sociedade, a filosofia constitui uma força propulsora capaz de transformar a própria cultura e a sociedade, quando busca respostas para os problemas enfrentados pelos homens ao produzirem sua existência.

Discorrer sobre as escolas filosóficas é um empreendimento corajoso destinado aos que se dedicam ao estudo histórico do pensamento da humanidade, porém nos parece indispensável explicitar as principais correntes da filosofia moderna e contemporânea que forneceram fundamentos das concepções de educação desenvolvidas nos últimos séculos.

Escolhemos o racionalismo cartesiano e o criticista, o empirismo e o positivismo, o hegelianismo e o materialismo histórico, a fenomenologia e o existencialismo, por terem sido sistemas de pensamento que permearam toda a cultura ocidental.

Descartes desenvolve a noção de sujeito epistêmico e seu poder de assimilar racionalmente a realidade física. Kant, por outro lado, cria a construção "a priori", isto é, a anterioridade em relação a experiência. Locke e Hume argumentam na sua concepção empirista que os conhecimentos construídos pelo sujeito são decorrentes da existência. Hegel desenvolve a dialética dos conceitos ao nível das idéias abstratas. Husserl percebe a relação sujeito-objeto numa estrutura intencional. Marx contrapõe-se ao idealismo, demonstrando as bases concretas das contradições hegelianas ao revelar o caráter social e econômico da relação homem-natureza. Kierkegaard e Sartre concebem a existência do sujeito individual em relação com o mundo que o delimita.

2.1 — Racionalismo

Descartes, influenciado pelas inovações matemáticas e físicas que o levaram a rever a lógica de Aristóteles, consegue chegar à problemática do sujeito-objeto e descobre o sujeito epistêmico "em uma situação intermediária entre a carência do sujeito em Platão ou Aristóteles e o sujeito estruturante do apriorismo Kantiano".² A atitude filosófica de Descartes caracteriza-se como uma volta do sujeito sobre si mesmo — "cogito, ergo sum" — a partir da qual se revelam as idéias inatas que desenvolvem o raciocínio dedutivo. O racionalismo cartesiano origina reconceptualizações acerca da natureza humana ao estabelecer o paralelismo psicofísico, que dicotomiza a visão de homem. A educação que se inspira nestes pressupostos leva em consideração principalmente os procedimentos lógicos do pensamento racional e visa ao desenvolvimento da inteligência e da razão.

O idealismo de Descartes e, posteriormente, o de Kant desenvolvem todo o pensamento filosófico de uma época, centrado nas noções de uma natureza humana universal e ideal a ser atingida por todos os homens. Kant dá um passo a frente em relação a Descartes, concebendo as estruturas "a priori", que permitem o conhecimento do mundo pelo sujeito. Esta estruturação idealista leva à concepção subjetivista do objeto. A relação entre o sujeito e o mundo é considerada como constituída pelo

sujeito. O problema do conhecimento em Kant, se desloca das controvérsias acerca dos objetos que podem ser conhecidos. A preocupação é saber “como” se verifica a relação através da qual o sujeito constitui transcendentemente a realidade no processo de aquisição do conhecimento.

2.2 — Empirismo

O empirismo coloca em dúvida a noção de sujeito epistêmico e privilegia a posição do objeto, insistindo na realidade do mundo exterior e no fato de que o sujeito só existe em face de um objeto. Inverte o sentido da relação sujeito-objeto. Enquanto no idealismo o conhecimento verifica-se partindo do sujeito em relação ao objeto, no empirismo o exterior procede para o interior. Locke, um dos representantes desta corrente, rejeita a hipótese do inatismo, passa a considerar as questões partindo dos fatos e não mais por dedução metafísica. Hume aceita que os conhecimentos provêm das impressões que os objetos produzem nos sentidos, como cópia da realidade. Pertencendo ao século de Descartes, Bacon e Hobbes, Locke pretende guiar-se pela razão que se desenvolve a partir da própria experiência.

O positivismo fornece à pesquisa o senso do real e dos fatos, conduzindo as ciências a se desenvolverem independentes da filosofia. A exatidão do discurso e a verificabilidade dos fatos do mundo exterior tornam-se critérios de cientificidade. O neopositivismo sem trair a concepção empírica, restabelece em parte o papel da lógica buscando uma objetividade do conhecimento.

A neutralidade positivista que evita os juízos de valor pode levar esta corrente de pensamento ao conhecimento de caráter puramente tecnológico, conduzindo os indivíduos a serem instrumentalizados e colocados à disposição da sociedade e nas mãos dos que manipulam os seus resultados. A pedagogia que se inspira nos postulados do empirismo formula seus objetivos educacionais baseada na análise empírica da realidade e quer entender a ação humana através de dados sem levar em consideração os problemas determinados pelo sistema social e os princípios orientadores desta ação.

2.3 — Dialética e o Materialismo Histórico

O hegelianismo é uma totalização filosófica que surgiu do espírito histórico e sociológico da fase idealista da filosofia clássica alemã. Hegel foi um expoente dos mais significativos dessa época.

O idealismo alemão concebe a dialética através de abstrações do real que retiram a individualidade, a materialidade, chegando até à razão impessoal, que se situando em si mesma, se opõe e se combina

consigo própria. O método de abstração qualitativa é considerado por Hegel o “método absoluto” que explica cada coisa e seu movimento. A luta entre dois elementos antagônicos, a tese, antítese e síntese constitui o movimento dialético. Para Hegel, a dialética parte do abstrato e nele se desdobra em contradições e sínteses.

“A afirmação (tese) de qualquer conceito não é suficiente para a sua compreensão, mas esta supõe a negação (antítese) do conceito afirmado. A manutenção (síntese) dos aspectos contraditórios (afirmação/negação) é que dinamiza o discurso, a reflexão, o conhecimento, que passa a ter como uma de suas características mais profundas a instabilidade, a não-definição, num processo dialético interminável”.³

Em Hegel, a personalidade do sujeito é formada num processo de abstração que o espírito efetua durante a sua atividade no mundo. A educação originada deste sistema de cultura, é vista de forma ampla, relacionada a toda produção cultural da humanidade.

O materialismo dialético de Marx, critica a dialética hegeliana, expondo os encadeamentos e as determinações recíprocas entre as idéias da mente do homem e as condições de existência material e social que as condicionam. Esta concepção parte de bases reais, de indivíduos reais, que através de sua ação modificam as bases naturais no curso da história. A contradição do ponto de vista de Marx, contrapõe-se fundamentalmente da concepção de Hegel, pela localização da própria contradição. Enquanto Hegel coloca o movimento contraditório em níveis lógicos, Marx vê o movimento contraditório no seio de cada fenômeno, de todos os fenômenos do seu começo até o fim. Ao inverter as bases da dialética hegeliana, Marx toma como ponto de partida e ponto de chegada do pensamento a sua base concreta.

A lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza pois, pela construção de categorias saturadas do concreto.⁴

Esta atitude epistemológica procura tratar da “coisa em si” que não se revela imediatamente ao sujeito do conhecimento. Há dentro desta concepção a distinção entre a concreticidade e a pseudoconcreticidade do conhecimento. O conhecimento pseudoconcreto ocorre de fora para dentro, permanecendo no nível das aparências, das representações e do fetichismo. A busca da concreticidade dentro do processo de conhecimento parte para encontrar a essência do fenômeno e, ao mesmo tempo que se oculta, se revela, num processo dialético. Na concepção materialista dialética.

a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de "humanização do homem" (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas chaves; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a "coisa em si"; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontológico, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo-pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo — tem de se formar uma cultura e viver a sua vida".⁵

Ao se opor às visões essencialistas do homem, Marx desenvolve a maneira de captar o fenômeno social de forma total, enfocando o caráter econômico e político, evidenciando o alcance social de nossa existência histórica. A educação adquire, dentro desta visão, a consciência da ação pedagógica intimamente relacionada com a situação social concreta, na qual se realiza a práxis humanizadora.

2.4 — Fenomenologia

A retomada da questão sobre a relação sujeito-objeto e o papel primordial de um ou outro no processo de conhecimento é feita posteriormente pela fenomenologia que critica a postura idealista, que privilegia o sujeito e a postura empiricista, que dá primazia ao objeto.

A fenomenologia teve como maiores expoentes os filósofos Bergson e Husserl. Outros representantes importantes são os filósofos Martin Heidegger, Max Scheler, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre, Paul Ricoeur e Maurice Merleau Ponty.

As críticas às ciências e à filosofia conduziram os fenomenólogos à idéia de que haveria um conhecimento "sui generis", supracientífico, que não seria nem o idealismo nem o realismo. A fenomenologia vê "as coisas elas mesmas"; o fenômeno é visto como interação indissociável entre o sujeito e o objeto que se "engalfinham" no processo de conhecimento. O método fenomenológico se baseia na noção da intencionalidade que significa o ir e vir do sujeito e do mundo no qual o objeto se dá a conhecer e o sujeito age e se engaja no ato de conhecer. A descrição, método proposto pela fenomenologia, pretende captar a essência do fenômeno, descrevendo todos os seus aspectos constitutivos. Uma crítica levantada sobre esta concepção se refere ao negligenciamento do caráter histórico dos fenômenos. Dentro do campo educacional "o método pretende alcançar a essência a — temporal de qualquer educação, independente da prática histórica."⁶

2.5 – Existencialismo

Num sentido amplo, existencialismo significa uma tendência do pensamento, que se preocupa com o homem, limitado pelas condições de existir, numa situação concreta e singular. No sentido restrito, o existencialismo é uma corrente filosófica desenvolvida inicialmente no século XIX por Sören Kierkegaard, filósofo que se opôs a Hegel e às concepções idealistas que dissolvem o homem no processo universal. Para Kierkegaard, o homem concreto não pode ser o “caso particular de um conceito geral”, tal como é concebido no hegelianismo. Pelo contrário, afirma o valor irredutível da vida individual que não pode ser absorvido por sistemas abstratos.

A problemática do ser não desemboca em uma só visão filosófica. Várias linhas de pensamento marcadas por profundas divergências discutem as mesmas questões. Gabriel Marcel representa a corrente que vincula a problemática existencial à esfera religiosa; Jean Paul Sartre e Martin Heidegger representam a linha ateuista e materialista desse pensamento. Sartre afirma que “a existência precede a essência”, isto significando que o homem surge primeiro no mundo para se definir depois. Heidegger aproxima-se do existencialismo, mas transfere a problemática da existência do homem para a do “ser em seu conjunto e enquanto tal” numa abordagem ontológica mais tradicional.

Esta tendência permeia o pensamento contemporâneo que se caracteriza por grandes tensões e questionamentos de valores. Dentro da visão educacional esta temática diversifica-se nas várias pedagogias que tentam relacionar a educação com a situação individual e social do homem.

3 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NATUREZA HUMANA: ESSÊNCIA OU EXISTÊNCIA ?

Quando Sócrates desvinculou o homem da natureza, na qual ele era concebido como um dos elementos que compõem o cosmo, instalou-se a controvérsia ontológica: o homem é este ser que “está aí” ou “consiste nisso ou naquilo”...? A tendência em dissolver o homem dentro da natureza universal preponderou tanto no pensamento grego como na filosofia moderna. Para os idealistas, o homem possui uma essência universal que deve ser atingida por todos os homens.

Com os empiristas, o homem se perde na natureza, tornando-se um produto da experiência física com os objetos exteriores. Hegel enfatiza a noção de um processo que anima todo o universo e continua a dissolver o homem dentro desta evolução. Para Hegel “o indivíduo não era de fato mais do que expoente do desenvolvimento do espírito e podia sempre ser substituído nesta função por outro indivíduo”.⁷ A fenomenologia rejeita as concepções exclusivamente subjetivistas e objetivistas acerca da natureza

humana. O homem e o mundo se inter-relacionam e se complementam. A subjetividade e a objetividade se integram e constituem a existência humana. Esta relação intrínseca entre o homem e o mundo permite intuir a visão de homem veiculada por esta corrente: “há um momento, se assim se pode dizer, e que é o próprio homem em que se encontram a consciência e o mundo”.⁸ Ambas estas entidades são formadas por inumeráveis aspectos que se inter-relacionam e interagem constituindo uma estrutura. Cumpre descrever todos estes aspectos para se compreender a concepção de homem, se se pretende adotar a abordagem fenomenológica. A fenomenologia mesmo considerando o homem num mundo, construído nesta relação, permanece dentro de uma visão idealista pelo fato de não levar em conta a base material concreta da construção da existência. É a partir desta noção de concreticidade histórica da natureza humana que o materialismo dialético desenvolve sua noção de existência: o que os homens são coincide com aquilo que produzem, com a maneira como produzem. Através do trabalho os homens objetivam-se, manifestam a sua vida e constroem sua existência.

A produção é uma produção social e por conseguinte dá lugar a um resultado: produção de coisas e de relações sociais, de maneira que ao mesmo tempo se realiza nas coisas e nas próprias formas sociais. Como produção social é determinada pelo momento histórico específico, o que significa que se realiza em condições sociais determinadas e que os homens que nelas atuam são homens reais tal como exprimem a sua vida, tal como produzem a sua vida, o que faz que a essência humana seja na sua realidade o conjunto das relações sociais”.⁹

Ao conceber o homem como uma construção, definindo-o a partir do seu trabalho, que é um processo histórico da produção de coisas materiais e de si mesmo, o materialismo dialético, nega a noção de uma essência humana metafísica universal.

É certo que Marx não emprega a expressão “essência humana” (tão carregada de ressonâncias especulativas e metafísicas) e que prefere falar da “natureza humana em geral”; no entanto, o conteúdo conceitual é o mesmo nas duas expressões: aquilo através do que o homem se produz e mantém propriamente como tal, ou seja, a práxis.¹⁰

A noção de práxis do marxismo tornou-se um conceito central, pode-se dizer que significa produção, transformação e criação.

Afirmamos no item anterior, que o existencialismo se tornou não apenas uma escola filosófica, mas, além disso, uma tendência do pensamento atual. Com efeito, a temática existencialista reflete os problemas enfrentados pelo homem contemporâneo, conturbado pelas mudanças profundas, que modificam incessantemente sua forma de existir. Contudo,

estes problemas sobre os quais se reflete, no momento, retomam com uma nova ótica as questões levantadas anteriormente, em diversas etapas da filosofia e da filosofia da educação mais restritamente, acerca da natureza humana.

4 – CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A CONTROVÉRSIA DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

No início deste trabalho foram explicitadas algumas concepções acerca da filosofia e seu relacionamento com a educação. Não cabe à filosofia impor princípios, doutrinas e os fins da educação. O mais importante é que a reflexão acompanhe a ação pedagógica, investigando seus fundamentos e a significação das alternativas adotadas na realização da prática educativa.

A filosofia retoma os problemas concretos, através de uma reflexão crítica numa tentativa de encontrar as soluções plausíveis e com a preocupação de explicitar a natureza dos conflitos.

Quando se revê as formulações das diversas correntes filosóficas nas diferentes épocas e os conhecimentos daquele momento histórico, a filosofia aparece em alguns casos como independente da problemática enfrentada pelos homens daquela época determinada. As diferentes concepções de homem e mundo distinguem as escolas filosóficas e as diversas correntes de filosofia da educação. A questão fundamental da antropologia filosófica: "que é o homem" ? torna-se o núcleo da filosofia da educação também pelo fato de serem os objetivos educacionais definidos a partir da visão de homem veiculada numa determinada sociedade.

O pensamento pedagógico pode ser analisado partindo-se da noção de natureza humana. Encontra-se na categorização das grandes linhas da filosofia da educação a controvérsia entre a visão de homem determinado por uma essência imutável ou construído durante a sua existência. Desde a filosofia humanística tradicional, à filosofia humanística moderna, passando pela concepção da filosofia analítica e modificada pela concepção dialética, esta questão revela-se primordial.^{1 1}

4.1 – Concepção Humanista Tradicional

Do ponto de vista humanístico tradicional, a educação é um processo que visa a atualização das potencialidades dos indivíduos, definidas aprioristicamente, a partir de uma essência universalmente concebida. A educação vista por este ângulo, embasa os métodos tradicionais que enfatizam o caráter intelectualista do ensino e a transmissão de conhecimentos imposta pelos adultos às gerações novas. Os adultos são considerados homens completos e acabados, as crianças imaturas e incompletas.

A base desta pedagogia tradicional da essência encontra-se na filosofia platônica que distingue no homem, o empírico, da sua forma ideal. Para o filósofo Platão, a educação tem como fim um bem ideal transcendente a todos os fins empíricos.

A tradição religiosa manteve a dicotomização entre as duas instâncias através do paralelismo da vida eterna e vida temporal. A pedagogia daí decorrente, privilegia as medidas para desenvolver a essência verdadeira do homem e desprestigia o seu lado corpóreo, o sensível e o temporal. Essa concepção desenvolveu-se com a Escolástica e durante o Renascimento. Com as mudanças ocorridas na cultura renascentista secularizada, há um desabar da autoridade estatal e da Igreja. Surgem dúvidas a respeito da certeza do conhecimento e da natureza divina do homem.

A renovação de idéias e as críticas lançadas à pedagogia tradicional essencialista ocasionam uma revisão dos seus fundamentos e o aparecimento de novas tendências com o intuito de fortalecer a sua influência. A pedagogia religiosa e a pedagogia voltada para a natureza tentam por caminhos diferentes continuar a tradição da pedagogia da essência. O ensino clássico inspirado nas humanidades greco-latinas e a disciplina rígida são as principais características do sistema jesuítico. Essa pedagogia unitária e formal responde aos anseios de ordem e unidade de pensamento daquela cultura abalada pelos movimentos da Reforma Protestante. Os fins últimos e o bem universal caracterizam sua tradição essencialista.

A filosofia da natureza difundida nos séculos XVII e XVIII é uma nova versão da filosofia idealista. João Amos Comenius cria uma pedagogia inspirada na noção de que a natureza é a verdadeira essência humana que se atrofia na vida em sociedade. A educação tem como objetivo desenvolver no homem a sua essência mais profunda para alcançar a felicidade eterna. Comenius acredita no poder da educação e na perfectibilidade do gênero humano. A principal obra de Comenius é a **Didática Magna** onde ele expõe os princípios teológicos e universalistas do seu ensino. Segundo esse pedagogo, deve ser dada a todas as crianças a instrução geral para que sejam formadas as suas faculdades e se desenvolvam segundo as virtudes universais. O método pedagógico de Comenius fornece os meios para que se desenvolvam racionalmente as faculdades da alma que são: o intelecto, a vontade e a memória ou consciência. Essas três faculdades formam as qualidades humanas que levam à verdadeira felicidade, necessária à comunidade de todos os homens.

A partir da filosofia moderna e das grandes correntes idealistas formuladas por Kant, Fichte e Hegel, a pedagogia da essência se revigora e ganha maior abrangência no âmbito da educação até o transcurso dos séculos XIX e XX.

Kant difunde o idealismo sob a ótica da razão regida pelas leis gerais do espírito humano. Suas especulações não versam especificamente

sobre a educação, mas essa tradição filosófica repercute diretamente no campo educacional. Kant reflete sobre os princípios gerais a todos os homens e privilegia a atividade intelectual e moral da criança, caracterizando assim, a pedagogia da essência.

Com a herança Kantiana em Fichte e Hegel, surge mais profundamente a temática da educação. Fichte desenvolve o problema entre a atividade e o ideal. Para ele, a atividade não seria a realização do ideal, mas, pelo contrário, o ideal nasce da atividade do eu transcendental. Nessa relação se percebe a dicotomização do eu empírico e do eu transcendental. A educação deve levar à formação do aspecto transcendente, portanto, desenvolver o eu transcendental, a verdadeira essência.

Na filosofia hegeliana, o espírito se realiza em atividade no mundo, na participação, na cultura e nas instituições sociais. Essa realização se dá no retorno ao nível subjetivo. É um processo de objetivação do espírito em contato com a realidade, que dialeticamente promove a sua consciência e os estados interiores. No âmbito educacional, a filosofia de Hegel gerou diversos sistemas de pedagogia da cultura. Essa concepção coloca o homem situado num contexto cultural que forma a sua personalidade. Apesar de ver o homem vinculado à herança cultural da humanidade, o sistema hegeliano não permanece numa visão existencial, passando para o nível abstrato e conceitual, característico do seu método.

A visão idealista permeia todo o pensamento pedagógico, desde a Antiguidade até o tomismo recente. Encontramos na pedagogia atual algumas correntes que tentam reacender os valores supremos e a vocação eterna do homem em reação às visões relativistas da civilização moderna.

O personalismo de Emanuel Mounier e a antropologia neotomista de Jacques Maritain formulam uma concepção metafísica do homem. Esse ressurgimento do idealismo não se preocupa em situar o homem em um grupo social ou em alguma cultura, nem toma como ponto de partida a vida natural. A tarefa mais importante da educação é levar o homem a atingir o seu grau de desenvolvimento mais alto, ao nível metafísico.

Alguns pedagogos influenciados pelo racionalismo, combinam idealismo e racionalismo formando uma nova vertente do personalismo. O conflito existente nesta tendência, se refere à possibilidade de o homem crer na sua "essência duradoura" e não se afligir com as suas condições de existência; de outro lado, surge a visão que prevê o levantamento de críticas à realidade social que não beneficia o desenvolvimento da verdadeira essência humana.

4.2 – Concepção Humanista Moderna

A visão humanística moderna de educação expressa-se pela atividade, pela vida: pela existência. O homem deixa de ser considerado completo e passa a se desenvolver no processo da própria existência. A educação centra-se no educando ao qual não se impõem os modelos universais dos adultos.

Os alicerces da pedagogia humanista moderna se encontram na retomada dos valores humanos do Renascimento. Nessa época, em que o homem fica no centro das conjecturas, a pedagogia da existência dá os primeiros passos.

Vitorino de Feltre, Erasmo de Roterdã e Juan Luis Vives incentivados pelas idéias renascentistas oferecem algumas contribuições que servem de bases para a renovação do pensamento pedagógico. Feltre é considerado o mais famoso pedagogo moderno da Itália. Funda uma escola que visa a tornar a vida dos alunos mais agradável preparando-os para exercer as funções úteis à sociedade. Erasmo teve a sua obra voltada para a educação com o intuito de aperfeiçoá-la através da humanização e da religião. Vives pode ser considerado o primeiro pedagogo do ocidente nos tempos modernos, trava uma luta corajosa contra os métodos tradicionais e lança os fundamentos modernos da psicologia experimental.

Sob a influência das filosofias empiristas do século XVII a pedagogia da existência não alcança progressos significativos que tenham conseqüências diretas nos métodos de ensino. As discussões sobre a natureza empírica do homem e sobre a individualidade não são suficientemente fecundas para desencadear um processo de contraposição teórico e prático que vá de encontro à concepção humanista tradicional.

John Locke se coloca diante do processo de conhecimento de acordo com as concepções empiristas. Todo conhecimento "a priori" é considerado como inexistente. O espírito apreende todas as idéias pela experiência sensorial. A sua doutrina pedagógica, proveniente do racionalismo moderado, preconiza a disciplina do corpo e da mente. A influência desta concepção verifica-se em várias tendências da psicologia educacional.

O pensamento pedagógico rousseauiano conserva algumas características do empirismo de Locke e lança os fundamentos de uma pedagogia que dá origem às reconceptualizações de educação realizadas pelo humanismo moderno.

Rousseau estabelece princípios gerais sobre a natureza e a sociedade na qual o indivíduo se integra. A educação tem como objetivo básico a formação de homens sociáveis, livres e felizes, segundo a sua própria natureza e evitando as influências que possam interferir negativamente no educando. A tentativa de Rousseau de se centrar na criança e levar em consideração a sua vida é uma das razões pelas quais ele não está

localizado numa concepção humanista tradicional. Sua fé na natureza humana, a busca constante da justiça e a esperança de uma transformação social a partir do trabalho construtivo dos homens, são concepções que se chocam frontalmente com o formalismo e o racionalismo da sociedade do século XVIII. Em sua obra “*Émile*” Rousseau revela a sua teoria de educação: torná-la um processo natural de formação do homem, independente de qualquer sociedade. O naturalismo pedagógico influencia as concepções posteriores e tem sido retomado por diversos pedagogos que o seguiram, no entanto, a superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, entre a teoria e a prática foi formulada a nível conceitual, pois Rousseau não exerceu efetivamente a prática educativa.

A aplicação da filosofia naturalista foi efetuada mais tarde pelos pedagogos psicologistas. Pestalozzi, Herbart e Froebel desenvolvem as concepções acerca da educação infantil considerando no ser humano as suas tendências, aptidões, instintos e capacidades inatas.

Henrique Pestalozzi se situa na linha dos humanistas modernos que visam a promover em cada ser a dignidade da pessoa. A educação para ele deve concorrer para o bem do homem e para a melhoria das condições de vida da humanidade. Imbuído de sentimentos religiosos se dedica à educação de crianças pobres e marginalizadas confiante na bondade de sua natureza, mesmo em uma sociedade que as rejeita. Os ideais educativos encontrados no “*Émile*” são aqui colocados em prova na formação de crianças da classe pobre. A nova visão de educação focaliza o desenvolvimento orgânico do indivíduo, mental, moral e físico, confrontando a natureza do homem com os problemas concretos da sociedade no qual está inserido. Nesse sentido, além de uma visão psicológica há uma proposta sociológica de reforma social e confiança no poder de transformação da educação.

Herbart segue os fundamentos de Locke, Rousseau e de Pestalozzi dando-lhes uma base científica e objetivos éticos. A sua psicologia toma por base o princípio de unificação da vida mental e desenvolvimento individual. A educação deve fornecer experiências que levem à ação e à formação da vontade e do caráter a partir das representações que vão constituir o conteúdo do espírito. Esse espírito adquire suas representações primárias pela percepção sensorial e destas se desenvolve toda a vida mental. A interação destas representações conduz aos conceitos, por meio da generalização; e por processos semelhantes de interação, aos atos de julgamento e raciocínio.¹² A ênfase na instrução educativa implica determinar o tipo de interação das representações que irão formar o conteúdo do espírito, a conduta e o caráter da criança.

Froebel contrapõe-se a algumas características de Herbart, no que se refere à preocupação com a atividade volitiva da criança, ao invés da atividade intelectual como meio para formar o aspecto moral do indivíduo.

A visão froebeliana quer desenvolver a atividade e as forças espontâneas através do jogo, que possui para ele, valor educativo inestimável, conseguindo assim, dar uma perspectiva nova à disciplina educativa sem recorrer a castigos nem coações. Juntamente com Pestalozzi e Herbart, Froebel se volta para o homem e a sua vida interior numa visão característica do humanismo moderno.

O século XIX é palco para o surgimento de novas concepções da pedagogia da essência caracterizadas na concepção humanista tradicional, bem como do aparecimento das filosofias existencialistas que influenciam as correntes pedagógicas voltadas para a existência. A partir de então, lançam-se as bases de um processo de existencialização propriamente dito, de diversas tendências da Pedagogia Humanista Moderna.

O desenvolvimento das ciências biológicas e sociais, com as descobertas da Teoria da Evolução, alteram as concepções da natureza do homem e contribuem para o fortalecimento da pedagogia da existência.

Inspirados pelo pedocentrismo e pelo evolucionismo, psicólogos e pedagogos elaboram uma concepção de pedagogia funcional, cujo núcleo se constitui pela noção de evolução da vida da criança. Importantes contribuições nesta tendência são prestadas por Spencer e por diversos psicólogos.

Spencer adota modificações introduzidas no Evolucionismo, com o fim de explicar a evolução das sociedades, e passa a explicar a noção de uma pedagogia voltada para o presente. Segundo ele, a educação deve considerar primeiramente, as necessidades biológicas e sociais do indivíduo, tornando-se útil a vida.

Claparède e Bovet

Elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma "pedagogia funcional", uma pedagogia que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança; que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança."¹³

Claparède se dedica a uma psicologia da inteligência, sem desligá-la da conduta. Os fenômenos da vida mental são considerados em relação ao organismo, na totalidade do ser vivo. O seu estudo é feito através do método experimental que posteriormente aplica à educação. A concepção funcional da educação deve ter como valor central dos métodos e programas a própria criança. O professor deve ser um estimulador de interesses, um colaborador nas atividades que despertam o interesse dos alunos.

Ao lado dos psicólogos evolucionistas, o pragmatismo de John Dewey, desenvolve com algumas diferenças uma pedagogia que considera a evolução como a lei básica do universo e da vida. A educação é considerada como processo, consonante à capacidade de evolução do homem. Os objetivos educacionais derivam dos problemas emergentes do contexto social.

Este processo de existencialização da pedagogia diferenciou-se em duas grandes linhas: uma que enfatiza a existência individual e outra que insiste na localização social dos indivíduos. A primeira tendência é difundida pelos psicólogos existencialistas e pelo psicologismo pedagógico. A segunda linha se opõe ao essencialismo dando um papel fundamental aos grupos sociais na vida do homem. Durkheim é o seu principal representante. O sociologismo pedagógico insere o homem num sistema social. O sujeito humano é um ser situado num grupo social e limitado numa cultura.

A educação para Durkheim é a ação exercida pelas gerações adultas sobre a geração imatura. O radicalismo extremo nessa posição se caracteriza pela adaptação da educação às exigências sociais, pela transformação do grupo na essência concreta do homem e pelo imobilismo em face das situações existenciais predeterminadas pelo sistema social.

sob a égide destas diversas teorias de educação e sob o mito da escola como redentora da humanidade, difundido na civilização ocidental a partir da segunda metade do século XIX, configura-se o "Movimento da Escola Nova" em oposição à concepção da escola tradicional profundamente essencialista. Na base deste movimento encontra-se a visão do mundo em mudança e a visão de homem completo e inacabado do humanismo moderno. Este movimento foi o que proporcionou a maior euforia no campo da educação, pois preconizava uma verdadeira revolução educacional, transformando os fins e meios do sistema escolar. A crença no poder da educação das gerações novas para a melhoria da sociedade vai paulatinamente perdendo vigor com os grandes conflitos sociais ocorridos no século XX e com a constatação do intrinsecismo do sistema educacional no sistema-social-econômico e político.

Com o fortalecimento da sociedade burguesa atual, a controvérsia fundamental do pensamento pedagógico torna-se mais arraigada nas direções políticas e econômicas do sistema social. Numerosas críticas são levantadas tanto à concepção idealista do humanismo tradicional, quanto à existencialista do humanismo moderno, no que se refere ao caráter universalista e metafísico de uma e individualista e naturalista de outra.

A pedagogia moderna, teoricamente, torna-se mais para o desenvolvimento individual e para a realidade do presente. O ideal seria definido pelos rumos tomados na construção da existência atual. Esta oposição à pedagogia da essência, na prática, transforma-se numa justaposição das duas tendências, sem contudo, conseguir realizar os objetivos de qualquer

delas, nem tampouco inserir uma corrente na outra. Torna-se necessário, em face das contradições sociais, encontrar maneira de unir educação e vida de tal forma que obscureça a visão de um ideal a ser atingido, bem como dirija exaustivamente a busca de um ideal tal, que não seja questionado na vida real. A síntese entre as duas correntes é uma forma de transformar a preocupação liberal com a vida, da pedagogia da existência, no princípio de formação do homem político; o ideal humano universal, da pedagogia da essência, nas doutrinas voltadas para a história e para a nação. Estas conotações verificam-se nas correntes nacionalistas, principalmente no fascismo e no hitlerianismo.

As exigências de camuflagem das contradições reais da sociedade, levam a pedagogia da existência a persuadir os indivíduos a se submeterem às condições existentes, traíndo os seus princípios de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a permanência da pedagogia da essência no seu caráter abstrato, separado das realidades, embora distanciada dos valores universais e permanentes. A tentativa de fusão das duas significa que se deve transformar a noção errônea acerca da existência individual e do caráter do ideal, ao invés de tentar a transformação das relações sociais.

No contexto social contemporâneo, há necessidade de uma pedagogia que dê ao homem uma visão crítica da sua existência real e que possibilite uma visão lúcida das alternativas possíveis de solução dos seus problemas a serem conquistadas, para que a construção da sua existência atual o leve à sua essência humana real. Essa proposta está contida nos princípios da concepção dialética.

4.3 – Concepção Analítica

A filosofia da educação analítica não reflete diretamente sobre a natureza e a história dos problemas educacionais. A reflexão analítica se constitui como reflexão sobre a reflexão que tem sido realizada acerca da educação. Essa concepção não pressupõe, pela sua maneira própria de conceber a reflexão, uma visão de homem explícita nem atinge os aspectos existenciais.

Na concepção analítica classificam-se os estudos da filosofia, cujo objetivo é refletir sobre o discurso da filosofia da educação, procedendo a uma análise informal sobre a linguagem desse discurso. Essa análise é feita segundo o princípio da verificação do significado das palavras, conforme a sua utilização. Para isto, o contexto lingüístico é analisado sem que se estabeleça, no entanto, a sua relação com o contexto sócio-econômico-político.

A atitude reflexiva da filosofia analítica é considerada por seus filósofos como de segunda ordem, o que significa uma reflexão sobre os fundamentos de conceitos, crenças, convicções e pressuposições básicas

que constituem o pensamento corrente da ciência da educação sobre o fenômeno educacional. A reflexão não é feita sobre o fenômeno educacional, mas sobre o que dele dizem os filósofos, os sociólogos, os psicólogos da educação.

A influência da concepção analítica é relacionada à divulgação dos conceitos de educação permanente e das propostas de educação informal, que geram uma tendência tecnicista da educação mediante a utilização de processos tecnológicos para a comunicação de massa.

Os meios de comunicação de massa e a tecnologia do ensino têm sua utilização ampliada em todos os sentidos, numa tentativa de "democratização da educação". A concepção analítica favorece essa proposta na medida em que oferece instrumentos para elaboração de uma linguagem mais adequada a esse tipo de ensino, cuja isenção de pressupostos ideológicos favorece a sua consagração, como meios e atividades de ensino totalmente neutros.

4.4 – Concepção Dialética

A discussão sobre a essência e a existência, no âmbito do pensamento pedagógico, é de certa forma retomada pela concepção dialética de educação. Nessa perspectiva a definição do homem não é colocada como ponto de partida.

A questão fundamental da filosofia da educação é explicitar os problemas educacionais no contexto histórico em que são inseridos. A noção de natureza humana é repensada em termos de suas bases materiais, sendo o homem concreto um conjunto das relações sociais que se processam vinculadas à produção material da existência. As esferas políticas, culturais e as instituições se constituem numa relação dialética com a produção dos meios de subsistência que visam a suprir as necessidades básicas. O homem se realiza na sua atividade vital, onde atua como sujeito da existência e age sobre a natureza, transformando-a ou seja, construindo a própria cultura e a si mesmo. No seu trabalho, que é um intercâmbio com a natureza, configura a sua fisionomia de homem. Essa "atividade vital" é historicamente determinada, podendo caracterizar-se positivamente como formadora do homem omnilateral, ou, negativamente, como alienação da verdadeira essência humana, através da divisão do trabalho em intelectual e manual na sociedade de classe.

A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.¹⁴

A filosofia da educação que expressa a visão dialética, não trata somente das reflexões sobre a existência humana, mas inclui a atitude reflexiva sobre os problemas educacionais concretos. Essa filosofia pode ser definida como "uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta".¹⁵ A análise do contexto histórico não se efetua apenas com o propósito de construir uma teoria pedagógica, mas, além disso, acompanhar a prática educativa criticamente, para modificá-la e transformá-la num processo social global.

A concepção dialética abrange uma diversidade de correntes pedagógicas que durante todas as épocas tentaram superar o pensamento dominante, estabelecendo sua relação com as ideologias não manifestas dos projetos políticos da classe dirigente.

Assim caracterizada, esta concepção se diferencia de todas as demais, pois não adota noções idealistas de homem, de educação e de mundo. Ao contrário daquelas, parte da realidade concreta para nela identificar as concepções veiculadas. É a partir da existência concreta do homem enquanto conjunto das relações sociais que constrói as noções de essência e existência.

A dicotomia entre essência e existência admitida pelas concepções do século XIX e da metade do século XX destacam a idéia de homem da sua concretude e criam uma noção abstrata, que determina a tendência predominante da educação no sentido de inculcar em todos os homens a necessidade de alcançar um ideal universal, que nem mesmo implica a transformação da sua existência, pois esta é determinada por leis naturais inalteráveis.

A concepção dialética entende que as contradições existentes na sociedade resultam de leis objetivas, que estabelecem o movimento da realidade social e que engendram elas próprias as condições para sua superação.

É a partir da análise dos problemas educacionais em relação com o contexto histórico da sociedade que é possível compreender como as concepções humanista tradicional, humanista moderna e analítica foram predominantes em determinadas épocas e expressaram, portanto, diferentes concepções de homem e de educação.

A concepção humanista tradicional a partir da segunda metade do século XIX foi absorvida pelo liberalismo, cujo projeto de educação consistiu na utilização da escola para realização dos ideais liberais. À "escola redentora da humanidade" coube o papel de implantar a democracia efetiva.

Como isso não se cumpriu porque a ideologia liberal abrangia os interesses das classes dominante e dominada, certamente contraditórios, a escola deveria ser transformada. Era necessário a criação de uma Escola Nova e ela assim surgiu para implantar efetivamente uma nova concepção

de educação — a humanista moderna, transferindo a questão da educação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Embora a Escola Nova não tenha substituído totalmente a escola convencional, o seu desenvolvimento favoreceu o aprimoramento do ensino destinado às elites, ao mesmo tempo que, provocou o declínio da qualidade do ensino destinado às classes subalternas.

Após a Segunda Grande Guerra, essa tendência vai-se arrefecendo, pois foram reconhecidas pelas classes dominadas as limitações da escola para atendimento dos seus interesses. A reação em favor de uma pedagogia que atendesse a esses interesses é integrada pela classe dirigente, que passa a utilizar os meios de comunicação de massa para “democratização da educação”, uma educação entendida como processo permanente a ser realizado através de diferentes formas não convencionais de ensino.

Essa análise revela, portanto, que a concepção dialética não pretende dissociar a essência do homem de sua existência e compreende que só na transformação desta, pela atividade do homem, ele alcançará sua essência que é predominantemente social. A “essência do homem”, não é o indivíduo, como cada indivíduo é levado espontaneamente a acreditá-lo e quase obrigado a acreditá-lo, mas sim “aquela soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e cada geração encontram como dados existentes é a base concreta daquilo que os filósofos tomaram como substância do homem”.¹⁶

Dentre os filósofos que desenvolveram a concepção dialética encontramos Marx e Engels cuja análise não incidiu diretamente sobre a educação. No entanto, em suas obras que analisam criticamente a história pode-se encontrar as categorias sociais que se referem ao problema específico da educação. Uma tentativa de sistematizar o pensamento de Marx a respeito do conteúdo pedagógico se resume no seguinte: “a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adiestramento politécnico, elevará a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias”.¹⁷ Estes três momentos: ensino intelectual, físico e tecnológico — constituem o tripé do ensino considerado válido para todas as classes.

A tarefa de elaborar uma concepção marxista da escola foi conseguida por Gramsci. Ele retira das leituras da obra de Marx os conteúdos acerca do papel da educação na sociedade. A interpretação gramsciana de Marx ratifica a visão mecanicista do materialismo histórico e evidencia as idéias humanistas de “liberdade” e de cultura. A visão humanista de Gramsci se caracteriza como um anti-humanismo, em relação às concepções tradicionais e modernas. A dimensão do homem em Gramsci exclui a possibilidade de uma natureza “a priori” determinada que tende a se manifestar. Ao contrário, esta natureza é considerada uma formação histórica de aspectos individuais e sociais. Gramsci contesta uma pedagogia

que considere a educação como atualização de capacidades preexistentes, à moda tradicional.

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exercício. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais".¹⁸

Para Gramsci portanto, não se desvincula a educação do seu conteúdo econômico e político, numa palavra, "hegemônico".

Mais recentemente, alguns estudos elaborados por Althusser, Bordieu e Passeron, fundamentos nas teorias Marxistas, analisam a escola e a educação como instrumentos de veiculação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social de classe. Embora tais estudos tenham contribuído para uma revisão dos objetivos educacionais e os conteúdos da pedagogia moderna, esta tendência vem sendo criticada por não considerar a relação dialética entre a infra e a superestrutura.

Apesar da visão crítica divulgada pela concepção dialética, a pedagogia atual permanece mesclada pelas concepções humanista tradicional, humanista moderna e pela concepção analítica que se revesam nas propostas educacionais que cumprem diferentes funções conforme as exigências do contexto histórico.

5 – CONCLUSÃO

A linha de pensamento que procuramos desenvolver neste trabalho requer uma explicitação das principais correntes da filosofia moderna que influenciam o pensamento pedagógico nas suas diferentes concepções de educação.

Procuramos subsídios filosóficos discutidos pela concepção idealista de Descartes e Kant. Em contraposição focalizamos o empirismo positivista e neopositivista. Como terceira grande posição introduzimos as correntes que tentam revelar a relação do sujeito-objeto, do homem-natureza, de forma intencional, como é o caso da fenomenologia.

O materialismo histórico, desenvolvido a partir da dialética de Hegel, contrapõe-se às concepções filosóficas anteriores e promove um novo tipo de conhecimento fundamentado na existência concreta do homem como um todo.

Em seguida, relacionamos a questão filosófica acerca da natureza humana com as diversas correntes pedagógicas, que concebem o homem numa visão essencialista, empiricista ou nas visões que tentam levar em consideração a relação homem-mundo, segundo a qual elabora a noção de existência humana. Dentro da visão dinâmica da história concreta dos homens recorremos ao materialismo dialético, que consegue introduzir numa perspectiva existencial os fundamentos de uma práxis pedagógica que nos permite analisar o momento histórico da educação e convida cada educador à incessante busca de alternativas concretas para os problemas educacionais integrados na dinâmica global do sistema social, político e econômico.

A reconceptualização da existência humana constitui um paradigma para as ciências humanas e, principalmente, para a ciência da educação, que necessita questionar seu campo de conhecimento e seus métodos, no sentido de responder às exigências do momento histórico que vivemos, o que lhe condiciona de forma concreta o objeto.

Estando a educação inter-relacionada com todas as esferas da sociedade, cumpre ao educador participar das transformações sociais, trabalhando no âmbito da educação, mas acompanhando todo o processo histórico mediante uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto acerca de toda a realidade. As suas propostas têm como base teórica a ser desenvolvida pela prática, a reunificação da integridade do homem, alcançada pela eliminação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensinar e aprender, entre a sua essência humana e a sua existência social.

6 — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1976. 247 pp.
- BROCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. 2ª ed. México, Nueva Imagem, 1979. 319 pp.
- CABRAL, Maria Inez C. **De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática — uma nova pedagogia**. São Paulo, Hemus, 1978. 180 pp.
- CASTRO, Ana Maria de. & DIAS, Edmundo F. **Introdução ao pensamento sociológico**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1980. 242 pp.
- CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo, Nacional, 1978. 362 pp.

- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 12ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978. 91 pp.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1968. 93 pp.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. mimeo., 1980. 12 pp.
- GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo, McGraw-Hill, 1975. 173 pp.
- GOLKMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia — que é a sociologia ?** 8ª ed. São Paulo, Difusão Editorial, 1980. 117 pp.
- GÖERGEN, Pedro L. **Pesquisa em educação: sua função crítica**. mimeo., 1980. 38 pp.
- HANNA, Thomas. **Corpos em revolta**. Rio de Janeiro, Mundo Musical, 1976. 264 pp.
- LOMBARDI, Franco. **La pedagogie marxiste d'Antonio Gramsci**. Tolouse, Privat, 1971.
- INNOCENTINI, Mário. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. São Paulo, Tecnos, 1979. 156 pp.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 230 pp.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciativas, 1975. 253 pp.
- MARX, Karl. **Sociologia**. Octávio Ianni (org.) São Paulo. Ática, 1979. 216 pp.
- MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introd. e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978. 267 pp.
- MERANI, Alberto. **Estrutura e dialética da personalidade**. Lisboa, Seara Nova, 1976. 226 pp.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. 10ª ed. São Paulo, Nacional, 1974. 394 pp.
- NOVASKI, Augusto. **A descrição fenomenológica**. mimeo., 1980. 15 pp.
- PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1969. 201 pp.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Educação e ser no mundo — projeto de fenomenologia da educação**. 1979. 330 pp. Diss. (Liv. Doc...) — UNICAMP.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Teoria da pesquisa teórica fundamentação filosófica**. mimeo., 1980. 70 pp.

- REZENDE, Antonio Muniz de. (org.) **Iniciação teórica e prática às ciências da educação.** Petrópolis, Vozes, 1979. 220 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez, 1980. 224 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Educação brasileira estrutura e sistema.** 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 1975. 146 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Correntes e tendências da educação brasileira.** mimeo., 1980. 38 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação.** mimeo., 1980. 9 pp.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?** 2ª ed. São Paulo, Moraes, 1978. 374 pp.
- SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método.** 3ª ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. 149 pp.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** Lisboa, Estampa, 1974. 306 pp.
- SUCHODOLSKI, Bodgan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 2ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. 126 pp.
- TSE TUNG, Mao. **Sobre a prática sobre a contradição.** Belém, Boitempo. 75 pp.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968. 454 pp.

NOTAS

- (1) SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. p. 9.
- (2) PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969. p. 54.
- (3) REZENDE, Antonio Muniz de. **Teoria da pesquisa e pesquisa teórica fundamentação filosófica.** mimeo. p. 19.
- (4) SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez Editora, 1980. p. 12.
- (5) KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, PAZ e terra, 1976. p. 19.
- (6) GOERGEN, Pedro L. **Pesquisa em educação: sua função crítica.** mimeo. p. 6.
- (7) SUCHODOLSKI, Bodgan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 48.
- (8) NOVASKI, Augusto C. **A descrição fenomenológica.** mimeo. p. 2
- (9) MERANI, Alberto. **Estrutura e dialética da personalidade.** Lisboa, Seara Nova, 1976. p. 148.
- (10) VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, PAZ e Terra, 1978. p. 428.
- (11) SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação.** mimeo. pp. 1 – 9.
- (12) MONROE, Paul. **História da Educação.** São Paulo, Nacional, 1974. p. 291.
- (13) SUCHODOLSKI, op. cit, p. 63.

- (14) MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975. p. 98.
- (15) SAVIANI, op. cit. p. 27.
- (16) MARX, Karl. **L'ideologie allemande**. p. 70, apud: SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?** São Paulo, 1978. p. 319.
- (17) MANACORDA, op. cit. p. 38.
- (18) GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. p. 37, apud: GADOTTI, Moacir. **A concepção dialética de educação**. mimeo. p. 1.