

FUNÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dermeval Saviani

Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo

Como se pode ver pela programação deste Encontro, o tema central gira em torno do magistério de Filosofia da Educação e de História da Educação. Como profissionais que atuam nessas áreas, reunimo-nos, pois, para debater o próprio sentido daquilo que estamos fazendo. (*)

Por que é importante analisarmos mais profundamente (e em conjunto) o trabalho que estamos desenvolvendo no momento atual ?

Se fizermos um levantamento rápido dessas disciplinas do ponto de vista do lugar que ocupam na organização dos cursos, veremos que, em relação ao curso de Pedagogia (onde são obrigatórias, já que figuram no currículo mínimo aprovado pelo CFE), veremos que há três situações básicas com as quais os professores podem-se defrontar.

Com efeito, temos alguns cursos em que História e Filosofia da Educação constituem uma única disciplina; há outros, porém, em que ambas são dadas em separado, permitindo-nos detectar as seguintes situações: 1. professores de História e Filosofia da Educação; 2. professores de Filosofia da Educação; e 3. professores de História da Educação. Ora, em cada uma dessas situações, a organização programática da disciplina ou disciplinas vai assumir matizes diferentes.

Se sairmos do curso de Pedagogia iremos verificar que a disciplina Filosofia da Educação aparece (se bem que não em caráter obrigatório) com certa freqüência nos cursos de graduação em Filosofia, assumindo aí uma conotação diferente, pois não é a mesma coisa lecionar essa disciplina para alunos de Filosofia e de Pedagogia.

Além disso, a disciplina Filosofia da Educação tem sido colocada ultimamente (e também aqui não em caráter obrigatório) nos cursos de Licenciatura, assumindo também aí uma conotação diferente. Com efeito, a referida disciplina será desenvolvida durante um semestre apenas,

para alunos de diferentes cursos: Letras, Geografia, História, Matemática, Física, Ciências Sociais, Psicologia etc.

Quanto à disciplina História da Educação, esta não aparece em outros cursos que não o de Pedagogia, pelo menos com uma frequência que mereça menção especial.

Face a essas diferentes situações, vamos verificar que há um problema comum. E deste problema nós partiremos. Há tendência a se colocar a ênfase na primeira palavra da locução — uma ênfase seja na filosofia, seja na história — e a segunda palavra — a educação — aparece como apêndice, como mera conseqüência. Constatamos, pois, que o professor de Filosofia da Educação está preocupado com a “filosofia”; ele está preocupado em “dominar” aquilo que se chamaria o campo da Filosofia, da mesma forma que o professor de História da Educação está preocupado em dominar o campo da História e a Educação acaba ficando na penumbra.

Em conseqüência desta ênfase na primeira palavra da locução, pode-se notar que mesmo esta primeira palavra não é suficientemente caracterizada, quer dizer, enquanto se está preocupado com a filosofia (como professor de filosofia da educação), enquanto se está preocupado com a história (como professor de história da educação) não se chega a explicitar suficientemente o que significa filosofia e o que significa história. Nesses casos, eu, como professor, entendo a filosofia como alguma coisa já constituída e que é preciso dominar para poder dar conta da minha tarefa; trata-se, pois, de alguma coisa que está fora de mim; qual o seu significado, isto é algo que não surge a mim como problemático. A filosofia é entendida como tendo, “a priori”, um significado próprio e isto não é passível de questionamento; o que se questiona é como posso eu dominar o campo que a filosofia abrange.

O mesmo se diga em relação à História. Face a esta situação, tanto a filosofia como a história acabam por ser encaradas segundo a perspectiva tradicional, sem que seja explicitado suficientemente o significado de cada um desses termos. Em conseqüência, o professor acaba-se detendo nas abordagens comumente feitas sob o nome de filosofia e sob o nome de história, sem refletir mais profundamente para verificar se aquilo que está recebendo o nome de filosofia, merece precisamente este nome ou não; o mesmo se diga em relação à história — por exemplo: no caso da história da educação, é possível que o professor desenvolva uma programação partindo dos acontecimentos e se detendo numa história das doutrinas pedagógicas. Nesse caso, o seu problema como professor de história da educação, será como se pode dominar todo o conteúdo das doutrinas pedagógicas desenvolvidas através da História. Cabe, porém, perguntar: o objetivo de um curso de história da educação se esgota na exposição das doutrinas pedagógicas? Ou, noutros termos: a exposição das doutrinas

pedagógicas, a mais ampla possível, é que permite que se atinja o objetivo do ensino de história da educação? — Estamos, de tal modo, absorvidos pela necessidade de conhecer — quais são essas correntes e de transmitir esses conhecimentos para os alunos, que nós não nos indagamos se fazer História da Educação e se ensinar História da Educação é isto, ou se não seria outra coisa.

*
* *
*

A partir da situação detectada no tópico anterior, podemos caracterizar as três linhas básicas que nos parecem assumir os programas destas duas disciplinas: Filosofia da Educação e História da Educação, sejam elas ministradas separadas ou conjuntamente.

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

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

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

No caso da história da educação, a ênfase na primeira palavra da locução acaba por fazer predominar (talvez pelo fato mesmo de ser história) a diacronia. Quando se concentra a atenção nas instituições educacionais, passa-se, então, em revista essas instituições desde a antiguidade grega até a época contemporânea.

Cabe registrar ainda uma terceira forma que decorre do desejo de se escapar às duas alternativas antes mencionadas. Não querendo-se

filiar previamente a determinada corrente e buscando evitar também a postura eclética, alguns professores procuram novas saídas, organizando programas, por exemplo, a partir de temas, na forma de seminários, estimulando os alunos a constituírem grupos de estudo por sua própria iniciativa etc. Tais tentativas, porém, via de regra tornam-se inconsistentes e um tanto frustradoras.

Como superar o problema? Deveríamos optar por uma corrente? E como optar? A opção vai implicar o conhecimento das diversas alternativas para que ela seja consciente; empreender-se-á, então, um exame sério, profundo, de todas as correntes para que se possa optar? E face aos alunos: coloco-os diretamente dentro da minha opção ou deixo-os livres para fazerem a sua opção? Neste caso, a trajetória que eu empreendi para chegar à minha opção, deveria fazer com que os alunos também a percorressem para fazê-los chegar à sua opção? Como, nesse caso, abordar todas as correntes num tempo curto e como escapar à postura eclética?

Estamos diante de uma situação problemática e que justifica a colocação do tema deste encontro, bem como o tema desta palestra.

A reflexão desenvolvida até agora em termos de constatar a situação concreta em que os professores de História e Filosofia da Educação estão, evidenciou que face às locuções "história da educação" e "filosofia da educação", a ênfase era dada na primeira palavra em detrimento da segunda. Para efeitos desta palestra, proponho se coloque a ênfase na segunda palavra e se veja até onde se poderá caminhar com esta reviravolta no enfoque das disciplinas que constituem a nossa preocupação e a nossa área de atuação profissional.

*
* *
*

Centremos, pois, a nossa atenção na educação e a partir daí procuremos abordar a filosofia e a história. Ao se propor isto, pode ser lançada uma questão: nós não estamos passando de uma hipertrofia a outra? Se se hipertrofiava a primeira palavra, vamos hipertrofiar a segunda e deixar na penumbra a primeira? Não estaríamos, neste caso, sendo tão unilaterais quanto na situação antes analisada sendo, em conseqüência, alvo das mesmas críticas e enredando-nos nos mesmos problemas antes levantados?

No entanto, se centrarmos nossa atenção na Educação, ou seja, na problemática educacional, possivelmente teremos, a partir daí, condições para esclarecer o significado da filosofia e da história; em conseqüência, a primeira palavra da locução não ficará na penumbra, mas ao contrá-

rio, se desvelará e irromperá com toda a força que lhe é própria. E por que isto? Porque a Filosofia não se exerce no vazio, da mesma forma que a História não se dá em abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto, história de alguma coisa.

Se nós nos preocupamos com a problemática educacional, tentaremos examinar a partir daí, em que a filosofia pode ajudar a esclarecer os problemas da educação e em que a história pode-nos ajudar a entender esta problemática educacional que nos preocupa. Com efeito, se tomamos, por exemplo, a filosofia, verificamos que o seu objeto são os problemas que surgem na existência humana.

Se estamos preocupados com a filosofia da educação, a filosofia só terá sentido na medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. Se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e, como tal, estará se traindo enquanto filosofia.

Se voltarmos àquela atitude inicial — ênfase na primeira palavra — que acabava por tornar o seu sentido não suficientemente caracterizado, veremos que, partindo de um pensamento já elaborado, não estamos desenvolvendo uma reflexão e, como tal, não estamos filosofando. Os resultados da reflexão filosófica não são a reflexão filosófica, apesar da tendência freqüente de se tomar os resultados pelo próprio processo.

A filosofia da educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que os educadores adotem esta postura reflexiva para com a problemática educacional. Se, ao contrário, nós, enquanto educadores, nos limitarmos a tomar conhecimento de determinados resultados a que se chegou a partir de determinadas reflexões, então não estaremos desenvolvendo a reflexão filosófica propriamente dita, vale dizer, estaremos abdicando da tarefa própria da filosofia. Logo veremos que considerações semelhantes podem ser feitas em relação à História da Educação.

Parece-me, pois, que a nossa preocupação, enquanto profissionais ligados à Filosofia da Educação e à História da Educação, deverá estar concentrada na problemática educacional. Sem isso, estaremos traindo nossa própria atitude filosófica ou histórica. É, neste sentido, que poderemos superar a hipertrofia tanto do primeiro como do segundo termo, porque aí recuperaremos o sentido da locução como tal.

Trata-se, com efeito, de Filosofia da Educação e não simplesmente de Filosofia (porque, neste caso, a própria Filosofia se esvaziaria); não também da Educação sem a postura reflexiva (porque, neste caso, a Educação não seria um processo intencionalmente conduzido).

No caso da História da Educação, temos a mesma situação: trata-se de História da Educação e não de História (porque neste caso também o nosso projeto se esvazia) e nem apenas de Educação (porque neste caso ela seria desenraizada). O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir a postura histórica.

Vê-se, pois, que, a partir da abordagem indicada acima, teremos uma unidade dos dois termos da locução; uma unidade sem ambigüidade. Portanto, não se trata de flutuar ou oscilar entre um projeto filosófico e um projeto pedagógico; um projeto histórico e um projeto pedagógico. As ambigüidades, flutuações e oscilações podem ser superadas se e somente se a nossa atenção se concentra na problemática educacional concreta.

Tal atitude é o constitutivo essencial da filosofia, o que pode ser ilustrado através dos exemplos mencionados na história do pensamento humano. Se tomarmos, por exemplo, Aristóteles, Platão, ou outros pensadores reconhecidos como filósofos, veremos que tais pensadores fizeram filosofia exatamente na medida em que pensaram os problemas de sua época. Hoje, quando tomamos contato com os resultados do pensamento aristotélico, tais produtos aparecem como algo acabado, como algo já constituído, parecendo possuir existência autônoma, independentemente do processo que o gerou; no entanto, a filosofia de Aristóteles é o processo de reflexão que ele desenvolveu para chegar a esses resultados.

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

Exemplifiquemos o que fôï dito acima, com uma referência ao pensamento de Kant.

O problema com que Kant se preocupou era, efetivamente, um problema fundamental na sua época. Formado na tradição racionalista que vinha de Descartes, absorvendo os conhecimentos de Leibniz através de seu mestre (Wolff), Kant entrou em contato com pensamento de Hume que, segundo suas próprias palavras, o despertou do sono dogmático em que vivia, acreditando que a perspectiva racionalista era a perspectiva válida. Na medida em que entra em contato com a obra de Hume que colocava os problemas numa perspectiva diversa daquela em que Kant havia sido formado, então ele defronta com um problema capital que pode ser expresso nos seguintes termos: como se explica o conhecimento? segundo a perspectiva racionalista ou segundo a perspectiva empirista? Ao lado disto,

Newton acabara de sistematizar a ciência física e, ao mesmo tempo, em que ele — Kant — travou conhecimento com os debates dos filósofos, vale dizer, com as conclusões contraditórias a que eram conduzidos os filósofos, ele notava a objetividade da ciência físico-matemática na forma como havia sido exposta por Newton.

Face à situação acima descrita, Kant colocou a questão fundamental: **como** é possível o conhecimento humano? Observe-se que ele não perguntou **se** era possível o conhecimento humano; isto, com efeito, já não era problema em sua época, uma vez que os êxitos da ciência físico-matemática estavam aí para evidenciar que era possível o conhecimento humano. **Como** era possível, aí estava o problema — e toda a sua reflexão se desenvolveu no sentido de explicitar esse problema.

Hoje, ao expormos o pensamento de Kant, via de regra, aquilo aparece com grande teor de aridez e na medida em que os alunos não têm sequer esse referencial histórico, mais árido ainda se torna aquele pensamento que, enquanto vivo, estava revestido de todo um dinamismo e de todo um significado; agora, porém, já constituído e acabado e lançado a alunos que não estão preocupados dado que em sua existência não irrompeu o problema kantiano (como é possível o conhecimento humano?), então a exposição do pensamento de Kant além de difícil de acompanhar se torna estéril e, ao fim e ao cabo, se torna antifilosófica; em vez de formar uma atitude filosófica, deforma o sentido da palavra, e por vezes chega até mesmo, a criar uma atitude negativa face à filosofia. Trata-se, com efeito, de uma situação relativamente familiar a diversos professores, qual seja: ao iniciar um curso de Filosofia da Educação, defrontam com alunos que se colocam, “a priori”, numa atitude negativa face à filosofia; nesses casos, necessita-se de um desgaste razoavelmente grande para quebrar, primeiro, esses preconceitos face à filosofia a fim de poder, posteriormente, desenvolver um trabalho positivo no sentido de desencadear a atitude filosófica nos alunos.

O fundamental, portanto, é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles defrontam e, no caso da Educação, que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas educacionais.

No que diz respeito à História da Educação, verifica-se fenômeno semelhante: a História, por obra da hipertrofia da primeira palavra da locução, acaba por não ser compreendida, o seu significado acaba por não ser explicitado claramente; assim, a História acaba sendo absorvida no sentido tradicional de seqüência de fatos ou seqüência de idéias, resumindo-se a mera cronologia.

Ao se reduzir a História a uma seqüência de fatos ou de idéias, ocorre aí um agravante maior: tais fatos (ou idéias) acabam por se resumir

naquilo que eu chamaria de "fatos de supra-estrutura", isto é, aqueles fatos que se evidenciam mas não explicam o processo histórico concreto, sendo, ao contrário, explicados pelo processo histórico concreto. Em consequência, o ensino da História, em lugar de explicitar o mencionado processo, apenas expõe os fatos de supra-estrutura, resultando, daí, o caráter insípido de que se reveste esse tipo de ensino. E a História, à semelhança da Filosofia, acaba por se tornar, também ela, uma disciplina "chata", uma vez que será necessário reter uma série grande de fatos (ou de idéias) geralmente desprovidos de sentido; assim, a memorização acaba sendo o recurso de que o aluno (e por vezes o professor) lança mão para se situar face ao problema da História.

Usando de uma linguagem, poderíamos descrever o processo histórico por analogia com o teatro.

No cenário da História temos os atores e os autores da História, do mesmo modo que numa peça teatral temos os atores e o autor da peça. O autor não aparece; no entanto, a obra é sua e os atores representam aquele papel que lhes foi designado na trama da peça, trama essa que é obra do autor da peça. Para os espectadores, os atores estão em evidência e são por vezes cultuados, surgindo como ídolos. Em contrapartida, os autores estão ocultos nos bastidores, ficando, geralmente, na penumbra, quando não totalmente esquecidos.

Na Historiografia temos, pois, o seguinte fenômeno: os fatos de bastidor que são os fundamentais dado que nos permitiriam compreender o que está acontecendo, tais fatos não são explorados suficientemente enquanto os fatos de supra-estrutura (ligados à imagem dos atores) são mencionados numa seqüência cronológica sem que se entenda bem, porque em determinado momento esteve em evidência este ator e não outro, e que papel representava este ator; quer dizer, que forças ele estava representando, forças essas que nos permitiriam compreender qual a matriz básica daquele momento histórico. Dessa forma, a Historiografia tende a se resumir na apresentação de uma série de nomes, fatos e datas e o recurso para se reter esses dados terá de ser a memorização mecânica, uma vez que a compreensão da trama da História se perde.

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os "dados de bastidor", vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de História da Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que esse processo de investigação fará emergir a problemática educacional concreta.

Na medida em que nós, professores de História da Educação, assumirmos essa atitude de investigação; na medida em que nós, face aos alunos, estimularmos esta mesma atitude, eis como estaremos contribuindo, efetivamente, para o avanço do campo de conhecimento que constitui a História da Educação e, em nosso caso específico, para o desenvolvimento da História da Educação Brasileira.

*
* *
*

Em conclusão, cabe observar que um curso de Filosofia da Educação ou de História da Educação assumirá características marcadamente diversas das tradicionais, se nós, enquanto professores, nos colocarmos na perspectiva apresentada neste texto. Tal mudança de perspectiva só será possível, obviamente, se estivermos empenhados em assumir até às últimas conseqüências o papel que nos cabe na área de Filosofia da Educação e/ou de História da Educação.

NOTA:

(*) — Palestra proferida no IX Encontro da **Associação de Professores Universitários de Filosofia e História da Educação**, realizado de 22 a 24 de julho de 1974, em São Paulo.