

PAULO FREIRE: UMA PARTICULAR EXPERIÊNCIA DO PENSAR NA EDUCAÇÃO?

Pedro Angelo Pagni ²⁰

Resumo

Existe uma diferença entre a filosofia da educação produzida no Brasil e a de outros países ou a sua pretensão de universalidade já a eximiria de buscar qualquer particularidade da experiência do pensar na educação brasileira? Diante dessa questão e dos desafios lançados por uma constituição cultural múltipla e étnica diversificada como a brasileira, a presente pesquisa se propôs a buscar uma resposta à questão mencionada, ao se reconstituir histórica e filosoficamente a gênese e o desenvolvimento na filosofia da educação no Brasil. Embora alguns estudos tenham tentado abordar a trajetória da filosofia da educação no Brasil desde os anos 1980, a presente pesquisa procura oferecer outra abordagem ao assunto e de responder a pergunta mencionada, com o objetivo: de propor um novo olhar sobre a reconstrução histórica das manifestações da filosofia da educação como campo de ensino, de pesquisa e de pensamento entre 1930 e 2000; de desenvolver uma análise filosófica dos momentos em que emerge como uma experiência do pensar na educação, interpelando a possibilidade ou não de sua particularidade; de indicar os seus principais desafios na atualidade, discutindo a sua possibilidade enquanto arte de superfície. Concluímos com uma resposta afirmativa em relação à existência de uma particular experiência do pensar na educação que, no desenvolvimento da filosofia da educação, porém, ponderamos que tal particularidade foi se perdendo ao longo de seu desenvolvimento no Brasil, graças à sua institucionalização, que abandonou a proximidade de se pensar os problemas emergentes da realidade cultural e educacional, assim como o próprio ethos do

²⁰ Professor da UNESP, campus de Marília/SP, e pesquisador do CNPq.

sujeito que o pensa, para se estabelecer a parâmetros supostamente generalizantes no meio acadêmico. Ponderamos, porém, que algumas características dessa particularidade se mantiveram na experiência do pensar produzida por alguns filósofos e filósofos da educação que foram capazes de criar, senão um estilo de pensar próximo à arte de superfície, ao menos um movimento de resistência à aspiração de uma modernização pelo alto que legitimava a posição de certa elite intelectual, à fundamentação das teorias pedagógica em uma antropologia filosófica e à legitimação da ação pedagógica na figura de um intelectual universal.

Palavras-chaves: Filosofia da educação no Brasil; experiência do pensar; modos de subjetivação; arte de superfície.

Introdução

Desde os anos 1980, alguns artigos e capítulos de livro foram escritos com o propósito de analisar as principais tendências e correntes da Filosofia da Educação no Brasil. Dentre esses estudos se destacam os de Dermerval Saviani (1983), Durmerval Trigueiro Mendes (1987) e Antônio Joaquim Severino (2000). Embora sejam matriciais para compreendê-las, tais estudos nos induzem a olhar para a história desse campo de pesquisa, de ensino e de pensamento a partir de: (1) uma posição teórica dada à luz do qual se classifica os chamados filósofos da educação brasileiros, sem uma análise aprofundada de suas obras, do contexto no qual emergem e de seu ecletismo; (2) um eixo gravitacional de suas tendências ou dos círculos hermenêuticos em torno da temática do humanismo ou a pressuposição de certa antropologia filosófica, independente se as concepções filosóficas e educacionais que a advogam ou não; (3) uma concepção de que os filósofos da educação seriam aqueles intelectuais mais conhecidos da história da educação brasileira, em detrimento dos educadores que, anônimos, refletiram em suas próprias práticas escolares de modo distinto do oficial e acadêmico; (4) um ponto de vista externo ao contexto sociocultural brasileiro, sem levar em conta a constituição do ethos e de suas implicações para uma experiência do pensar a educação, senão próprio, ao menos com algumas características particulares.

Tendo em vista contribuir para o aprimoramento e a discussão dos resultados desses estudos, ao analisar a gênese e o desenvolvimento da filosofia da educação, a presente pesquisa (desenvolvida de 2005 a 2010) procurou oferecer indicações

para reconstruí-la historicamente e para discutir as condições de possibilidade para que seja concebida como uma experiência do pensar na educação.

Para alcançar tal propósito, objetivamos, especificamente: reconstruir historicamente as manifestações da filosofia da educação como campo de ensino, de pesquisa e de pensamento entre 1930 e 2000; analisar filosoficamente os momentos em que emerge como uma experiência do pensar na educação, interpelando a possibilidade ou não de sua particularidade; indicar seus principais desafios na atualidade.

Neste trabalho, particularmente, interessa-nos verificar, na análise dos movimentos desse campo, a questão de saber se existe uma diferença entre a filosofia da educação produzida no Brasil e a de outros países ou a sua pretensão de universalidade já a eximiria de buscar qualquer particularidade da experiência do pensar na educação brasileira?

Diante dessa questão e dos desafios lançados por uma constituição cultural múltipla e étnica diversificada como a brasileira, a presente pesquisa se propôs, ao reconstituir histórica e filosoficamente a gênese e o desenvolvimento na filosofia da educação no Brasil, a oferecer alguns elementos para se pensar a questão em foco e para contribuir, senão para a reconstrução histórica do que se entendeu por experiência do pensar, ao menos para a discussão de sua possibilidade no presente.

Entre uma modernização pelo alto e desde baixo

Entre o final de 1920 e meados de 1930, se acentua o debate acerca da criação da Filosofia da Educação, como disciplina

constituente do currículo das Escolas Normais e como campo de saber responsável por fundamentar os pressupostos teóricos a orientar axiologicamente a educação tanto no âmbito político educacional quanto pedagógico. Embora os contendores desse embate postulem um ideal universal de homem ou um ideal relativo às particularidades da sociedade brasileiras, o que nele prepondera parece ser um debate sobre que projetos são mais concernentes a essa realidade social para que adquira a unidade cultural necessária à sua constituição como nação e, concomitantemente, adentre a modernidade alcançada pelos países ditos civilizada.

Esse foi, particularmente, o teor da discussão observada no embate entre os intelectuais católicos e os educadores profissionais no período, tanto no campo ideológico quanto no campo teórico-filosófico (PAGNI, 2000). A discussão travada entre esses grupos ocorreu, ainda, em torno da polarização entre o tradicional e o moderno, ou, o que parece ser mais apropriado, de que grupo de intelectuais supostamente universais representaria, em um campo específico como a educação, o apego à tradição ou a aspiração à modernidade.

Em um caso, se tratava da utilização pelos educadores profissionais da estratégia de desqualificar as ideias defendidas por seus adversários, designando-as de arcaicas, ao mesmo tempo em que estes os acusavam de advogarem o esquecimento da tradição e provocarem o esfacelamento da cultura espiritual, produzindo uma espécie de desordem política e reiterando a deterioração moral da população brasileira. No outro, se tratava de saber qual desses grupos seria capaz de resolver, em termos práticos e discursivos, os problemas culturais decorrentes ao progresso (material) ocorrido na sociedade brasileira em meados do século XX.

Assim, entre uma acusação e outra, nesse contexto, haveria uma obsessão em definir que grupo de intelectuais estaria em condições de guiar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, modernizá-la com rupturas mais ou menos profundas com a tradição, capitaneando a reforma educacional e moral da educação de modo a formar a população e a nação. Por sua vez, esses grupos, constituídos de intelectuais que atuavam em campos específicos da cultura e tinham posições teóricas divergentes entre si, buscavam elaborar um discurso universal, em cuja enunciação e proposições aquelas especificidades e divergências fossem diluídas, reconhecendo-se na unidade de ideias e, conseqüentemente, na doutrina elaborada e posta em circulação. O que parece ser mais integrante nesse embate é que, por mais diferentes que fossem as ideias e às doutrinas defendidas por esses grupos, as suas práticas e estratégias eram bastante semelhantes ou, como interpretaram alguns historiadores da educação (CHAGAS DE CARVALHO, 1986; MONARCHA, 1990), ambos se posicionavam em prol de uma modernização conservadora. Foi graças à força daquelas ideias e de sua unidade como doutrina, nos termos advogados por esses grupos, que seus intelectuais o reconheceram como tal, ao mesmo tempo em que se posicionam contrariamente às ideias e doutrina pertencente a um campo ideológico e teórico supostamente oposto.

Assim se posicionando na opinião pública, no meio editorial e na sociedade política, nos quais travam um embate sem precedentes, esses intelectuais recorrem a táticas particulares e a fontes teóricas diversas, paradoxalmente, para justificar, senão a coerência de um discurso, a fidelidade a uma postura universal que, enquanto tais, supõem relacionados à verdade e à modernidade. Contudo, tal

paradoxo é apenas aparente na medida em que essa fidelidade se dá em relação não à lógica interna e, principalmente, aos pressupostos teóricos que sustentam o discurso enunciado, mas à atitude de seus enunciadores diante dos problemas com os quais se defrontam em sua ação política, buscando pensá-los filosoficamente e elaborá-los teoricamente. Afinal, foi o resultado desse pensamento decorrente da ação e da elaboração teórica do problema que esses sujeitos se exprimiram publicamente, elucidando as suas posições em manifestos e artigos publicados na imprensa e de livros destinados aos professores²¹, a fim de demonstrarem a veracidade de suas proposições ou persuadirem sobre a eficácia de suas propostas para a prometida modernização.

Se posicionando como vanguardas e postulando um discurso de verdade no qual assentam seu projeto de modernização social, esses intelectuais ocupam um lugar privilegiado da enunciação discursiva. Postulam a definição dos destinos da nação, se responsabilizando por conduzi-la politicamente na medida em que falam à população como condutores dos sem voz, dos sem consciência e dos sem forma, enfim, propondo-se a formá-las e a corrigir um ethos pouco adequado aos padrões civilizados. Assim, de seus pontos de vista estariam de posse

²¹ Dos manifestos do período, destacam-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, e o *Manifesto dos Diretores da Instrução Pública*, redigido por Paschoal Lemme, em 1936, o debate que esses documentos políticos suscitam na imprensa da época, com notas favoráveis e contrárias em relação a eles (PAGNI 2000; BRANDÃO, 1992). Dos livros, os que parecem acentuar a polêmica entre as doutrinas filosóficas educacionais de católicos e reformadores no campo editorial são os livros *Introdução à Educação Progressiva* de Anísio Teixeira (1950) e a *Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino* de Mayer e Fitzpatrick (1935), com apresentação e tradução de Leonardo Van Acker, publicado em 1935. No âmbito da filosofia da educação, esses livros serviram de base para que os professores ou os futuros professores que cursam a Escola Normal se apropriem das doutrinas pedagógicas inspiradas no Pragmatismo de Dewey e no Neotomismo para orientar axiologicamente a sua prática de ensino, conferindo a ela uma fundamentação filosófica e científica necessária ao tempo histórico no qual vivem: em constante transformação.

de um saber universal e de um pensamento verdadeiro dos quais a população teria sido privada ou cuja vontade de alçá-los não estaria a sua altura, embora considerassem que a todos deveriam ser oferecidas as condições para alcançá-los. Para produzir esse saber universal a partir de problemas culturais e sociais particulares, assim como para pensar prospectivamente o verdadeiro ideal que conduziria essa cultura e sociedade à modernidade alcançada pelos países do centro, esses intelectuais recorrem às ferramentas teóricas, quase nada acadêmicas na maioria dos casos, que acumularam em suas formações.

Por isso, se apropriam da filosofia e das teorias sociais contemporâneas que consideram pertinentes para pensar filosoficamente e para elaborar teoricamente o problema em vista do qual pretendem dar uma resposta ou, então, apresentar uma solução. Muitas vezes essa resposta teórica ou solução prática possui o sentido idealizado por esse sujeito, porém, nem sempre os argumentos que sustentam essa resposta ou legitimam a proposta enunciada se apoiam em fontes confluentes da filosofia e das teorias sociais contemporâneas²². O que se percebe, nesse contexto, é um intenso uso de ferramentas que têm a disposição em seus respectivos horizontes ideológicos e teóricos, no contexto da época, para justificar e legitimar a doutrina política e pedagógica defendida por esses intelectuais. E, às vezes, as múltiplas fontes filosóficas e vozes que constituem seus discursos estão em si mesmos como sujeitos, como se vê nos exemplos, que antes de se importarem com o ecletismo

²² Exemplos disso, em um campo ideológico, são as junções entre o pragmatismo de John Dewey e a sociologia de Durkheim, desenvolvidas por Fernando de Azevedo (1950/1962) para definir a educação como processo de reconstrução e transmissão da cultura, nos termos em que assinalou Alves (2004); em outro, como pode ser observado em Silva (2004), as junções entre o neotomismo e o pragmatismo, desenvolvidas por Leonardo Van Acker (1935) para justificar a precedência daquela corrente filosófica na enunciação do ensino ativo e do protagonismo do aluno na educação.

teórico que justifica a sua prática, se ocupa somente da coerência de sua ação, acreditando que ela representa, senão a verdade, a justiça social e a modernidade do país.

Dessa forma, a estratégia de se apoiarem em um saber universal e em um pensamento verdadeiro, utilizada por esses sujeitos, consistiu em, do alto dessa aspiração, arrancar da dispersão cultural, da baixeza moral e da menoridade intelectual na qual se encontrava a população brasileira, tornando-a una, elevada moralmente e emancipada intelectualmente, seguindo o modelo dos países considerados civilizados à época.

A filosofia da educação de Anísio Teixeira, no entanto, protagoniza uma espécie de resistência ao vanguardismo intelectual e à unidade cultural postulada pelos porta-vozes da modernidade educacional, oferecendo alguns elementos para a constituição daquela ou, ao menos, para se pensar o problema da diversidade étnica e da multiplicidade cultural na práxis educativa. Ao postular a democracia como uma concepção ética de vida e o pensar reflexivo como o da experiência educacional, nos termos analisados em outra ocasião (PAGNI, 2008),

Anísio Teixeira mostra-se sensível a uma diversidade étnica e a uma cultura múltipla como constitutiva do ethos do brasileiro. Faz dela não apenas objeto de suas reflexões, o que ocorrerá especialmente nos anos 1950, como também da manifestação e da reflexão produzida na escola, tal como pressuposto por sua filosofia da educação que, seguindo o pragmatismo deweyano, advoga que essa instituição seria um laboratório da filosofia.

Na escola, segundo ele, as crianças e os jovens experimentariam conhecimentos e valores ainda não professados pela comunidade na qual vivem, assim como os que são nela socializados, de modo a

julgá-los e deliberar conscientemente quais seriam os valores mais adequados para a condução de suas vidas e a da comunidade em que vivem. Esse julgamento seria possível se, segundo Teixeira (2000, p. 115), a escola se ocupasse da “formação de pequeninos Sócrates”, pressupondo uma pedagogia em que o aprendizado do pensar reflexivo fosse primordial ao aluno e os problemas suscitados no ambiente escolar e comunitário no qual os vivencia fossem refletidos por seu pensamento, mediante um método lógico-investigativo, que daria mais garantia às suas asserções.

A condição para o aprendizado do pensamento reflexivo na escola, além de sua relação com a comunidade, seria a democracia. Esta deveria garantir na análise dos problemas, como condição, a manifestação da opinião dos diferentes pontos de vista, assim como o seu refinamento no sentido de aproximá-las das proposições científicas e dos significados instituídos pela comunidade acadêmica.

A democracia é vista pelo autor como um modo de vida social, como uma atitude diante da vida e de sua condução, que uma vez experimentada na escola não seria mais admitida fora dela, isto é, em outros círculos sociais em que vive o aluno. Na escola, desse modo, o aluno teria a oportunidade de se confrontar com sentimentos, valores e crenças distintos daqueles adquiridos nos círculos familiares e sociais, até então frequentados, ampliando o seu horizonte em relação aos mesmos e lidando com essas diferenças. Isso porque eles seriam colocados em situações que os fizessem julgar reflexivamente quais seriam os melhores sentimentos, valores e crenças a regerem a sua vida e a da comunidade na qual vivem, quem sabe, adotando uma atitude ética mais flexível e tolerante em relação ao modo pelo qual os outros vivem e pensam.

Assim, os alunos aprenderiam a respeitar as diferenças, admirando-as mais do que as condições em que se tem um modo único de pensar, de agir e de sentir, nos termos até então dominantes na tradição cultural brasileira, pois, entendendo que aí residira a democracia como ética de vida e o princípio político no qual a democracia social deveria se assentar.

Essa concepção de democracia como ética de vida pode ser entendida como uma tentativa de fazer emergir o ethos brasileiro com toda a sua diversidade étnica e cultural, ao destinar às novas gerações, que tiverem acesso à escola, a responsabilidade de constituir modos de convivência social.

Tais modos de vida deveriam ser não apenas eficazes para integrar as etnias e as diferentes formas de vida, como também da adaptar inteligentemente às novas gerações à civilização em constante mudança, graças ao desenvolvimento científico-tecnológico desta e a capacidade de pensar reflexivamente a sua direção prospectiva por aquelas. Na acepção do autor, dessa forma, a diversidade étnica e cultural tenderia a unidades provisórias, advindas do consenso estabelecido pelos grupos sociais em torno de certos sentimentos, crenças e valores de uns e de outros, convencionados como os melhores para a vida comunitária na ocasião e para o seu progresso no sentido da constituição de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Essa é utopia postulada por Anísio Teixeira. Nela parece ser possível vislumbrar a possibilidade tanto de emergência da diversidade étnica e cultural constitutiva do ethos do brasileiro e da possibilidade de ser pensado reflexivamente pelas novas gerações quanto uma teleologia sem telos que sustenta a filosofia deweyana apropriada por ele, a saber: que postula a integração, mais do que a unidade, em torno de critérios comuns e do princípio da inclusão

progressiva. A emergência do ethos do brasileiro, que o aproxima mais dos objetivos dos modernistas, apresenta uma relação de continuidade com essa teleologia democrática, que os coloca entre os integrantes da modernidade educacional, condiciona uma à outra (e vice-versa) e confere unidade doutrinária à filosofia educacional postulada por Anísio Teixeira.

Nesse sentido, afetado pelo contexto que antecede o Estado Novo, pelos embates entre modernizadores que almejam revolver do alto a cultura e modernistas que desejam a revolução das raízes do ethos do brasileiro, Anísio Teixeira parece optar, anti-estrategicamente, por outro caminho, como a implantação gradual da democracia como ética de vida no plano da escola e da vida pública. E o meio pelo qual essa democracia se instituiria seria o da conversação e o de intercâmbio de experiências entre indivíduos e grupos em busca de trocar de posição e de negociar pontos convergentes acerca de crenças, sentimentos e pensamentos comuns para que, gradativamente, todos sejam incluídos.

O limite desse meio para instituir a democracia é o de que, para além de uma atitude ética, a conversação pressupõe uma lógica que, mesmo sendo inspirada em uma teoria da investigação e na assertabilidade garantida, gera certa exclusão daquilo que essa forma de racionalidade não consegue abarcar. Ademais, a comunicação dos valores pressupostas por essa conversação tem um sentido predefinido, isto é, o do refinamento do enunciado e da articulação dos significados por meio do método de investigação e da reflexividade do pensamento, com o conseqüente lugar privilegiado para aquele que domina esses instrumentos filosóficos em detrimento daquelas que narram o ocorrido mediante outro modo reflexivo ou método.

Isso significa que, ao mergulhar na diversidade étnica e

na multiplicidade cultural, fazendo-a se explicitar no âmbito das relações comunicativas, dentre elas as que ocorrem na escola, o sentido de fazer prevalecer a norma parece persistir: o que constitui em um risco para um contexto em que o branqueamento natural do homem brasileiro e a cultura europeia se apresentavam enquanto tal, assim como um modo de subjugação do que se apresentou como civilizado, porque científico e filosófico, ao supostamente bárbaro, porque não dominou as mesmas técnicas.

Seguramente, Anísio Teixeira não se colocou essas questões acerca dos limites da conversação e da democracia nos termos em que a concebia, sequer se propôs a pensar a filosofia da educação como arte da superfície, como proposto aqui. Entretanto, o seu projeto filosófico educacional parece trazer indicativos para que problemas emergentes na práxis educacional, como os relativos à diversidade étnica e a multiplicidade da cultura, sejam pensados reflexivamente, sem que para tanto se assuma a valoração dada por ele à lógica e à normalização, oferecendo algo a dizer sobre o assunto e auxiliando a perspectivar uma arte da superfície na filosofia da educação no Brasil.

Entre a antropologia e a etnografia: um diálogo entre as profundezas e as alturas

A Filosofia da Educação começa a fazer parte como disciplina dos currículos dos cursos de Pedagogia, recém-criados nas universidades para formar os especialistas da Educação e os professores desde a sua criação. Contudo, segundo Tomazetti (2004), nesses currículos, essa disciplina se responsabiliza por ensinar aos futuros especialistas e professores História da Filosofia, uma ou

outra doutrina filosófica, dependendo da filiação teórica do professor, assumindo aí um caráter fundamentador, por vezes metafísico, de uma teoria pedagógica ou uma função mais pragmática.

Assim essa disciplina se desenvolve até o final dos anos 1960, quando o influxo das novas perspectivas e o debate trazido nas revistas especializadas, assim como nos livros publicados nesse campo, parecem modificar o modo de ensiná-la, os conteúdos a serem administrados e a sua função no currículo dos cursos de Pedagogia. Por sua vez, como um campo em constituição, as perspectivas teóricas anteriormente mencionadas, que se posicionam no debate ocorrido nos periódicos educacionais, o fazem em relação aos problemas emergentes de nossa realidade, mas parece haver um deles que concentra parte significativa das discussões: o decorrente das consequências da modernização para a formação humana e o papel a ser assumido pela educação na humanização do homem, sem que esta renuncie ao avanço científico e tecnológico da época.

Ora, esse problema emergente nesse período faz com que os sujeitos que se apropriam de interpretações mais ou menos ortodoxas do neotomismo ao existencialismo fenomenológico, passando pelo pragmatismo e marxismo, se posicionem em relação ao assunto, advogando, muitas vezes, a necessidade de uma antropologia filosófica para sustentar e normatizar a práxis educativa. Para tanto, essa antropologia deveria ser fundamentada em uma ontologia espiritualista ou naturalista, no instrumentalismo filosófico, na sociologia, no materialismo, dependendo da base teórica adotada mais ou menos ortodoxamente pelos sujeitos que elaboram essa posição.

Desse modo, a filosofia da educação é alçada à altura dos saberes pedagógicos, pois, a ela caberia a coordenação dos demais

ou, mesmo, definir axiologicamente os destinos das ciências da educação. Nesse contexto, as apropriações dessas perspectivas filosóficas ocorreram também de modo bem menos ortodoxo, como já havia ocorrido nas apropriações do neotomismo por Leonel Franca, do pragmatismo por Fernando de Azevedo ou, mesmo, por Anísio Teixeira (quando, por exemplo, procura estabelecer relações do pragmatismo com a teoria da comunicação de MacLuhan) no final dos anos 1960.

Outras formas de apropriação menos ortodoxas podem ser observadas também nas interlocuções entre o existencialismo e o marxismo desenvolvidas por Álvaro Vieira Pinto, entre o pragmatismo e a sociologia positivista ou a ontologia, desenvolvidas por João Roberto Moreira e Newton Sucupira, respectivamente, e a vinculação entre a sociologia empírica e o marxismo, por Florestan Fernandes, para citar alguns nomes. Essas formas de fazer filosofia da educação demonstram a necessidade de esses sujeitos reformularem as fontes filosóficas ou teóricas sociais apropriadas para adequá-las aos problemas emergentes da realidade sociocultural brasileira pensado por eles, ao mesmo tempo em que elaboram reflexões originais e propostas consequentes para solucioná-los praticamente.

É como se seguissem um estilo antropofágico de fazer filosofia da educação, ao se apropriar de várias fontes e digeri-las como quem as incorporasse para pensar, porém, nesses casos, na reflexão acerca de um problema senão universal, ao menos generalizado para todos os países após a Segunda Guerra: o problema das consequências do desenvolvimento científico e tecnológico para as Ciências do Homem e para a pedagogia centrada na dignidade da pessoa humana.

De certo modo, independente do matiz teórico ou ideológico adotado, o procedimento comum nesses casos é o de fundamentar as teorias pedagógicas e as indicações propostas para a práxis educativa em uma antropologia filosófica que as fundamente e justifique, alinhando a altura desta com a profundidade do problema do homem, em uma cultura particular e um ethos difuso como a brasileiro. Procedimento esse que parece, por um lado, atenuar um pouco o estilo antropofágico no que se refere à apropriação das fontes teóricas de acordo o problema em vista e a sua profundidade no solo cultural brasileiro; por outro, cria um estilo antropológico de fazer filosofia da educação e da cultura, que privilegia a coerência entre as fontes e a sua possível unidade em torno de uma determinada concepção de humanismo, ao qual a abordagem do problema se adequaria, fazendo a práxis educativa e cultural alçar as alturas do espírito humano.

Não saberíamos precisar se uma fratura, mas, certamente, um alargamento dessa perspectiva antropológica de filosofia da educação aparece com a obra de Paulo Freire.

A originalidade do lugar assumido pelo pensamento freireano na educação brasileira

Ao articular o existencialismo, com o marxismo e a teologia da libertação, Freire produz não apenas uma antropologia filosófica na qual fundamenta seu pensamento, como também antropofagicamente utiliza a etnografia como recurso para conhecer a cultura na qual estão inseridos e o ethos da população ao qual se destina a sua pedagogia: os marginalizados.

Nisso reside a originalidade de sua reflexão e a consequência de sua proposta pedagógica que, ao partir da cultura do oprimido e

do ethos no qual vive, almeja a formação do homem como sujeito emancipado da opressão e, para isso, postula seu engajamento na práxis política. Originalidade essa que, mesmo não sendo reconhecido como filósofo da educação no Brasil, fez com que o seu pensamento e a sua pedagogia se tornassem conhecidos internacionalmente, justamente por ser um dos poucos intelectuais a se preocuparem com os excluídos, com a diversidade da cultura na qual se inserem e com a educação como práxis política, ao menos até os anos 1970.

Por sua vez, internamente à filosofia da educação no Brasil, Paulo Freire desempenha um papel anti-estratégico ao seu desenvolvimento, ao contrabalançar o peso da antropologia filosófica na qual funda a sua pedagogia com uma disposição à etnografia que, em tese, deveria recorrer à experiência do outro e ao ethos do educando, elegendo a este como o sujeito dileto da práxis educativa.

A etnografia deveria ser uma das ferramentas utilizadas pelos educadores para conhecer a situação social, a cultura e o ethos nos quais se insere o educando, servindo como ponto de partida, segundo a pedagogia de Paulo Freire (2005), para formar a consciência crítica do sujeito emancipado e engajado politicamente. Isso implica pressupor uma antropologia filosófica que fundamenta essa pedagogia, conferindo universalidade e verdade à categoria de sujeito político utilizada.

Contudo, mesmo pressupondo essa a qual os educandos deveriam se identificar e os educadores poderiam representar, por meio da ação dialógica de sua pedagogia, Freire estabelece uma ligação do conhecimento acerca das profundezas da cultura popular e dos modos de vida dos chamados oprimidos com a altura da utopia da emancipação da opressão e, principalmente, dos estados

de dominação política. Dessa forma, Paulo Freire procura aliar a alteridade necessária à utilização do procedimento etnográfico, admitindo a diferença da situação social e cultural entre os sujeitos da educação, com a identidade requerida pela antropologia filosófica na qual se assenta a sua pedagogia.

Dessa perspectiva, Paulo Freire não apenas postula um diálogo entre o profundo do ethos do brasileiro e a altura de uma utopia de emancipação social, como também funda nesse diálogo uma pedagogia em que o educador como sujeito consciente politicamente age no sentido de elevar a consciência política do educando. Nesse diálogo, a conciliação que a pedagogia freireana faz da etnografia com a antropologia filosófica, em vistas a fundamentá-la e a perspectivar elevar esse sujeito histórico à altura de uma consciência política revolucionária, parece afinada com o propósito de determinar o lugar para onde o ethos de parte da população brasileira deve ser conduzido.

Assim, a perspectiva de mergulhar nesse ethos e conhecê-lo melhor, por meio do recurso à etnografia, vê-se condicionada e determinada por uma visão a priori do que seria a consciência crítica e o sujeito revolucionário, colocando em risco a possibilidade de pensar os acontecimentos, que revolvem em suas profundezas e que emergem na superfície da práxis educacional. Entretanto, não se pode ignorar que a pedagogia de Paulo Freire tem o mérito de inaugurar a possibilidade de que se aborde as questões acerca de sua diversidade étnica e cultural da população brasileira e de um modo que poderia ter outro tipo de interpretação. Pois, a sua pedagogia não postula seguir o modelo de homem civilizado europeu ou norte-americano como protótipo desse sujeito, nos termos assinalados pelos

porta-vozes da modernidade educacional das décadas anteriores, tampouco implica na sua assimilação à metáfora do antropófago construída pelos modernistas, como a do protagonista bárbaro de todas as revoluções.

Trata-se, ao contrário disso, de aspirar a um conceito de sujeito em que não é destituído de experiência e de corpo, pois, sente na pele a opressão, percebendo-a como algo mediato, porque provocada pelo sistema social, que pode ser pensado, tornando-se consciente enquanto ser no mundo e agente de sua transformação radical, em busca de sua libertação. Lida sob essa ótica, relativizando o apelo que faz ao sujeito universal e o privilégio à sua fundamentação em uma antropologia filosófica, a ênfase etnográfica da pedagogia freireana poderia ser retomada para auxiliar os professores e os filósofos da educação a ouvir a voz daqueles a quem ela se destina.

Nesse sentido, poder-se-ia perspectivar em sua obra, especialmente, por meio dos círculos de cultura, um dar a voz ao oprimido e ao seu universo vocabular, revelando a expressão dos modos de ver e de viver nos quais está imerso, assim como as perspectivas fragmentárias ou não que compreendem o seu ethos em vistas à sua representação. É mediante esse apelo, graças à apropriação dos recursos técnico-científicos da etnografia, que o educador submerge na diversidade étnica e na multiplicidade cultural na qual vive o educando, se aproximando de seus modos de ver e de viver para, então, emergir com um conhecimento e com estratégias que permitam a esse seu outro exprimir o que sente, pensa e crê. Para ouvir a voz, ver os signos e pensar os modos de vida desse outro, porém, seria necessário o confronto tanto com o que o seu outro ouve, vê e pensa que, supostamente, seriam diferentes dos

seus quanto consigo mesmo, pois, para esse exercício de alteridade, precisa abrir mão de seu ponto de vista, do ouvido comumente e do pensado habitualmente.

Esse talvez seja o maior desafio do sujeito da práxis educativa, nos termos pressupostos por essa pedagogia, já que supõe uma disposição em lidar com seus próprios preconceitos e hierarquias pré-estabelecidas, assim como em se transfigurar como tal. Se esse desafio é grande para o educando, sobretudo, no presente, quando a cultura se massificou ao extremo, ele é ainda maior para o educador.

Entretanto, o uso do diálogo como ferramenta privilegiada da razão para que o educador leve o educando a representar o que exprime nessa relação, se tornando consciente de sua condição sociocultural e política e das possibilidades de transformá-la, parece partir de pressupostos que a comprometem. Por mais que o uso da etnografia indique a possibilidade de mudança do educador nessa relação com o educando, tais pressupostos conferem àquele uma condição superior epistemológica e politicamente em relação a este, assim como almejam a unidade da cultura diversa que intercambiam entre si.

Tais pressupostos antropológicos da pedagogia freireana aspiram, sob o signo do universal, além das condições de condução do educador pelo educando no processo educativo, o nivelamento de suas diferenças na medida em que chegam a um saber sintético e uno, ao qual ambos deveriam acessar, como seres humanos e sujeitos históricos.

Assim, do mesmo modo que a conversação teria levado a consensos relativos, pressupondo uma comunicação dos significados do educador ao educando e vice-versa, assim como

de sua experimentação, com o sentido dado por aquele que teria maior refinamento linguístico e intelectual, o diálogo também parece persistir nessa determinação: a diferença é dada pelo aporte ao epistemologicamente superior e ao universal politicamente, pretendido pelo educador, em vista a ascender e, conjuntamente, a levar o educando a outro patamar da consciência e a vislumbrar a possibilidade de condições ideais de vida para todos.

Entre a especialização do conhecimento e a atuação do intelectual específico

Os cursos de Pós-graduação em Educação, criados nos anos 1970, corroboraram a necessidade de maior sofisticação do discurso pedagógico e das bases teóricas da pesquisa em Educação, reclamada desde o final dos anos 1950 com a criação da CAPES e os centros regionais de pesquisa. Neles a Filosofia da Educação se consolidou, segundo Severino (2000), como não apenas uma disciplina, como também uma subárea de pesquisa importante da Educação: mais precisamente no rol dos Fundamentos da Educação.

Isso fez com que a pesquisa nessa subárea se incrementasse, seguindo aqueles desafios gerais postos no contexto dos anos 1970 e o da consolidação dessa disciplina acadêmica como campo de pesquisa responsável pela definição das bases epistemológicas e ontológicas da educação, em vistas de conferir coerência teórica aos discursos pedagógicos e fundamentação aos saberes e práticas em circulação. Nesse contexto, a apropriação do pragmatismo perde a força que teve em fins dos anos 1960, sobretudo no âmbito acadêmico, vendo-se proliferar nas revistas especializadas e no mercado editorial, por um lado, as críticas dirigidas aos seus pressupostos teóricos e

metodológicos, tais como as desenvolvidas por José Mario Pires Azanha (1974) à luz de certa apropriação da filosofia analítica da educação; por outro, a emergência de perspectivas fenomenológica e existencial que, ao serem aplicadas à educação, nos termos desenvolvidos por Joel Martins & Maria Vigianni Bicudo (1983), disputaram com ele outra base de fundamentação teórica para a prática do ensino protagonizado pelo educando, supostamente fundada em uma ontologia e humanismo, antes do que no naturalismo e instrumentalismo filosófico postulado por John Dewey.

A recepção tanto da filosofia analítica da educação quanto do existencialismo e da fenomenologia parece haver uma apropriação das fontes bastante diversas, mantendo certa atitude de recorrer às ferramentas disponíveis desses horizontes teóricos para, então, os autores brasileiros mencionados elaborarem teoricamente e enunciarem propostas para equacionar o que delimitam como seus problemas teóricos e/ou práticos da educação. É nesse contexto, com os desafios acadêmicos e o início da abertura política do país, que a perspectiva teórica do marxismo se tornou mais sistematizada no âmbito dos saberes educacionais e se colocou em confronto com as outras perspectivas que constituíram a filosofia da educação no Brasil. Isso porque a contribuição dessa perspectiva teórica foi significativa, no final dos anos 1970 e meados dos anos 1980, ao debate epistemológico das ciências da educação a discussão acerca não apenas do sujeito universal, como também do viés ideológico das ciências, destacando o caráter político das práticas e dos saberes educacionais e as suas vinculações com a práxis social.

É desse ponto de vista que autores brasileiros que se apropriaram do marxismo, como Saviani (1983) e Trigueiro Mendes

(1987), endereçam as suas críticas às outras perspectivas teóricas, advogando um método histórico-dialético para a concepção de filosofia da educação que professam: à luz do qual seria possível a crítica das concepções anteriores, recuperando o seu núcleo de verdade, no passado, e os superando no sentido da referida transformação social, no presente²³.

Nessa conjuntura teórica, coube à concepção dialética postulada pela filosofia da educação não apenas o refinamento e a discussão desse método, como também a fundamentação última das teorias educacionais, assegurando um ponto de vista verdadeiro à luz do qual o sujeito histórico universal poderia orientar sua ação política e pedagógica. Nesse campo, em processo de constituição nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação, se seguiu majoritariamente as propostas de Saviani (1983) de que uma vez

²³ As divergências existentes entre esses autores são significativas no que se refere tanto à interpretação do marxismo e as possibilidades de suas categorias auxiliarem a pensar os problemas educacionais quanto às críticas endereçadas por eles às outras concepções de filosofia da educação, com o objetivo de elaborar uma concepção com a filiação teórica marxista que professam. Embora as críticas de Trigueiro Mendes (1987) sejam plausíveis e apresentem uma alternativa ao quadro teórico elaborado por Saviani (1983), elas surtiram pouco efeito à época, passando quase despercebidas subseqüentemente. De meados da década de 1980 até a segunda metade de 1990, esse quadro de tendências e correntes da educação brasileira prevaleceu não apenas no âmbito da filosofia da educação, no ensino dessa disciplina nos cursos de Pedagogia e na orientação das pesquisas desse campo, como também em outras subáreas da Educação. Essa conquista de hegemonia com as demais correntes teóricas e filosóficas da educação foi favorecida pela conjuntura de abertura, no cenário político brasileiro, com o fim da Ditadura Militar, e o reacendimento dos movimentos sociais que procuravam compreender as implicações da educação para as mudanças políticas esperadas. Concorreu também para a recepção desse quadro teórico a necessidade de definição de uma identidade da Educação enquanto campo do conhecimento acadêmico, mediante mais de um método do que de um objeto que fosse capaz de legitimá-lo epistemológica e politicamente: o que favoreceu a adoção do método histórico-dialético como aquele que seria epistemológica e politicamente superior aos demais, em função de sua visão privilegiada da realidade sociocultural, devendo ele orientar as pesquisas nos várias subáreas da Educação – da didática à supervisão escolar, passando pela história da educação, como mostrou Gadotti (1987).

esboçado didaticamente o quadro das tendências e correntes da educação brasileira à luz da concepção dialética de filosofia da educação, bastaria completá-lo com monografias de base em história da educação.

Assim se verificaria a pertinência das críticas endereçadas às outras concepções ou, então, se ampliaria as possibilidades de utilização do método dialético no sentido de investigar outros objetos para compreender a totalidade do fenômeno e da práxis educativa. Por sua vez, essas possibilidades de utilização do método dialético, que do ponto de vista estratégico acenavam para a sua generalização no campo dos saberes escolares, no plano dos discursos circulantes assumiam a aspiração pela universalidade, propondo a adoção de certa ortodoxia marxista, assegurada pelo domínio das questões relativas aos seus pressupostos teórico-metodológicos. Dessa forma, se postulava certa ruptura com a tradição conservadora do pensamento educacional brasileiro e um acerto de contas com as perspectivas ideológicas de esquerda que até então haviam colocado em circulação suas proposições, sem o rigor científico e acadêmico exigido à época.

Embora propusesse a ruptura com a tradição político-ideológica na qual se sustentava o pensamento pedagógico brasileiro e a tentativa de reverter as ideias produzidas pelas filosofias da educação nas quais se assentava ao plano das relações humanas concretas, no período, o que se pôde notar foi, senão o prosseguimento daquela ideologia, que passou a ser mais discutida é verdade, ao menos o reforço de certas condutas que a empreenderam. Algumas dessas condutas estavam relacionadas ao estabelecimento de uma dicotomia entre o senso comum e a consciência filosófica, que traz consigo certa aspiração às alturas proveniente da modernidade

educacional; a uma ideia de formar o homem enquanto sujeito, consciente e engajado na práxis política, alegando que esta seria a sua concretude na história, reforçando o pendor antropológico da filosofia da educação.

Isso parece criar a partir das incorporações dessas condutas anteriores é a ideia do professor como intelectual orgânico que, após sair de seu estado sincrético rumo à síntese que faz da cultura e da história, se coloca como guia dos demais: como um sujeito que age em prol da classe historicamente universal, especificamente, socializando a cultura acumulada historicamente a qual essa classe não teria acesso na escola e instrumentalizando-a para a ação política; ao mesmo tempo em que age politicamente em outras instituições da sociedade civil, como o partido político e o sindicato, em vistas a lutar pela conquista da hegemonia das classes trabalhadoras nesses setores da vida social.

Assim, o professor poderia aspirar à categoria de um intelectual universal, mesmo atuando em um campo específico cultura e especializado dos saberes e práticas, desde que se comprometesse com a práxis política nas outras esferas da vida social. O professor que teria condições de trabalho tradicionais, uma cabeça escolanovista, uma exigência de se adaptar a certo tecnicismo, segundo Saviani (1983), deveria sair desse estado de sincretismo e, ao superar cada uma dessas tendências pedagógicas, assumindo uma visão dialética da realidade sócio-educacional, assim como uma pedagogia que se pautasse na crítica histórica e social dos conteúdos acumulados historicamente. Esse é o ponto em que Saviani (1983) mais se aproxima dos problemas acerca da diversidade étnica e da multiplicidade cultural emergentes no âmbito da sala de aula, pois

o que parece importar para a pedagogia que elabora é a garantia de acesso igual de todos à cultura erudita da qual até então teriam sido privados os integrantes das classes trabalhadoras. A prioridade da luta política por uma escola pública de qualidade deixou em segundo plano as diferenças étnicas e culturais dessa mesma classe.

O argumento apresentado em relação à multiplicidade da cultura é o de que a cultura popular na qual essa diversidade apareceria em um país como o Brasil teria se massificado graças à mídia eletrônica, à televisão e à cultura de massas. Os raros focos da particularidade dessa cultura popular, no contexto da época, não seriam suficientes para que o homem almejasse a realidade em sua totalidade e universalmente, mediante a sua formação, sendo necessário o acesso à cultura erudita acumulada historicamente para que se tornasse um sujeito consciente de sua condição sócio-histórica e da necessária transformação social. Por esses motivos e em razão da determinação social segundo o modelo marxista, o problema da multiplicidade da cultura e da diversidade do ethos é colocado em segundo plano nessa análise, embora não abandonados. Afinal, somente com a transformação radical da sociedade poderia promover uma convivência pacífica com as diferenças, já que nessa outra sociedade a divisão de classes das quais proviriam seria plenamente superada.

Mesmo que o tema da multiplicidade da cultura e de sua massificação tenha assumido um papel importante no âmbito do debate dos marxistas com outras vertentes teóricas e entre si, poucos artigos como o de Marilena Chauí (1984) foram tão precisos ao retratá-lo filosoficamente, graças não apenas ao refinamento dessa autora, como também de seu comprometimento em pensar seu

próprio presente: como professora que pensa a própria práxis na universidade brasileira, desde a natureza daquela até as relações de poder desta, em pleno fim da Ditadura Militar. Para Chauí (1984), a instrumentalização da cultura moderna, metaforicamente falando, concorreu para a morte do educador. Algo que ocorreu na medida em que a arte de educar se rendeu ao conhecimento científico e tecnológico, interditando tudo aquilo que pode ser pensado reflexivamente em busca de sentidos diversos e de caminhos alternativos ao instituído. Concomitantemente, a própria instituição onde se desenvolve se restringiu à qualificação profissional, formalizando os seus espaços de decisão e racionalizando a vida que nela pulsava para restringir as suas decisões sobre os destinos da sociedade aos produtos que deveriam servir ao mercado.

Nesse sentido, a formação do educador na universidade teria se restringido à qualificação para o ofício do ensino, por meio do desenvolvimento de competências técnicas e da aquisição de um saber científico, que tornassem objetiva a sua práxis, já destituída de suas dimensões artística e política, constituída em mais uma tecnologia, dentre as tantas circulantes na vida social. Talvez, a forma mais radical dessa extremada objetivação dessa arte de educar se manifeste como um discurso competente que se interpõe, por um lado, “entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo” e, por outro, “entre nós e nossas experiências”, fazendo com que considere ‘minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver’ (1984, p. 58-59).

Fazendo uma analogia das artes com a práxis educativa, a autora argumenta que “toda arte é segredo e mistério. A morte do

educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedida para nascer” (CHAUÍ, 1984, p. 55-56). Com a tendência de conversão do ensino em tecnologia, os mistérios envolvidos nessa arte teriam passado por um processo de desencantamento, por meio dos saberes científicos que a compreendem, e dela subtraídos, mediante a sua restrição a uma operação que, ao adequar os meios aos fins estabelecidos socialmente para essa atividade, procura torná-la eficiente e objetiva. Os elementos subjetivos que envolvem a relação humana entre educador e educando seriam secundarizados, desse modo, conjuntamente com aquilo que a caracteriza enquanto práxis: o seu sentido imanente de propiciar o bem aos sujeitos que por essa atividade se relacionam, se formando mediante a apropriação viva da cultura que partilham entre eles e o trabalho reflexivo do pensamento que exercem sobre si mesmos.

Isto não significa admitir que as formas lógicas do aprendizado, as normas do ensino e a disciplina da escola sejam dispensáveis, significando somente a morte, a renúncia a vida e a estagnação do pensamento, mas também que elas não são suficientes, estando em construção, reconstrução e em constante devir, implicando a vida, o desejo de mudança e a vontade de poder. Significa considerar também que é nesse jogo entre a estagnação/morte e o devir/vida que o aprendizado e o ensino desenvolvidos na instituição escolar podem ser pensados para além de sua formalização, regulamentação e dos dispositivos disciplinares da escola, característicos da modernidade.

Esse para além implica em um compromisso pessoal e político com a recuperação da educação como arte e de seu caráter reflexivo, pois, implicaria em resistir ao esfacelamento da subjetividade, à

morte do educador e à destituição do trabalho da reflexão exigido pelo pensar, na instituição escolar.

Desse ponto de vista, a autora parece se aproximar bastante do que Foucault denominou de intelectual específico, em oposição ao que até então era conhecido como intelectual universal, a saber: àquele que se pretendia fazer ouvir como “representante do universal”, desejando “um pouco ser a consciência de todos” e “a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva” (1979, p. 8-9)²⁴. É essa configuração de intelectual que parece ser indicada, quando Marilena Chauí (1984) adentra na esfera da universidade e, como professora, se coloca como elemento e atriz dessa instituição, onde os seus delineamentos relação à cultura, ao ensino e à pesquisa parecem ainda indefinidos: melhor dizendo, se encontram em um presente espremido entre um recente passado autoritário e os ares em prol da democracia futura.

A autora opta claramente pela democracia política contra o passado autoritário e o enraizamento desse autoritarismo nos capilares da vida universitária, denunciando os limites da democracia liberal e as possibilidades de luta em prol da democratização dessa instituição, tendo como ponto estratégico a relação pedagógica. Pois, de acordo com ela: ‘Se não pensarmos sobre o significado do ato de ensinar e de

²⁴ Para o filósofo francês, o intelectual específico seria não aquele que é “portador de valores universais”, mas que se ocupa uma “posição específica”, embora ligadas “às funções gerais do dispositivo de verdade em nossa sociedade” (FOUCAULT, 1979, p. 13). Particularmente, o intelectual específico teria as especificidades de sua “posição de classe”, de suas “condições de vida e de trabalho” e da “política da verdade nas sociedades contemporâneas”, deslocando a sua atuação para o combate local das estruturas de poder, em vistas de implicações gerais e capazes de transformá-las. Diferentemente do intelectual universal, que pensa os problemas políticos em termos da relação entre ciência e ideologia, o intelectual específico os pensa em termos da relação entre verdade e poder, isto é, em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que desempenha.

aprender, não seremos capazes de pensar a democracia universitária. Condenados à morte pela organização “científica” da escola, seremos autores de nosso próprio suicídio. ’ (CHAUÍ, 1984, p. 69) Nessas relações começaria a se construir relações democráticas que poderiam ou não se expandir para outras instâncias da universidade, como o de órgãos deliberativos que exigem formas de participação representativa e o sindicato, articulando assim esferas micropolíticas entre si e com esferas macropolíticas, sem desvalorizar as primeiras em detrimento das segundas e vice-versa.

Isso porque acredita que nas relações pedagógicas as relações entre saber e poder vigentes poderiam ser revertidas na medida em que o professor e o aluno ao invés de se relacionarem entre si se relacionassem com o saber e o buscassem por meio do diálogo. Se nas relações pedagógicas prevalecesse o diálogo, nos termos mencionados, seria garantido não apenas o acesso aos saberes, como também a expressão das particularidades das condições étnicas e culturais dos alunos e a potencialidade criativa do professor que, ao pensar os problemas emergentes de sua práxis cultural e educativa, por assim dizer, poderia criar outros modos de subjetivação, diversos dos existentes.

Marilena Chauí parece detalhar, assim, o papel exercido pelo intelectual na universidade, em um contexto determinado como o de meados dos anos 1980, assinalando para o exercício de uma função específica, sem abandonar as aspirações universais. Ao renunciar ao alto e mergulhar no profundo da subjetividade, a autora propõe o diálogo como meio de trazer à superfície não apenas um saber que não se sabe e que estaria pronto para emergir, orientando a práxis humana, como também as diversidades étnicas e a multiplicidade das

culturas envolvidas, levando à reflexão de professores e alunos o que restou de seu ethos em um momento de instrumentalização da cultura.

Contudo, esses objetos da reflexão explicitariam apenas a diferença existente como ponto de partida para que, na chegada, fossem superadas em nome de uma igualdade que não pertence ao professor, nem ao aluno, originalmente, mas que seria construída da relação entre ambos e do resultado do trabalho reflexivo desses sujeitos. Por mais aberta e plural que essa reflexão fosse, porém, o diálogo conduziria a uma verdade superior, comum ou igual a ambos, professor e aluno, que não se estabeleceria por consenso, como na conversação, mas que estaria na relação com o saber e na aspiração subjetiva de se chegar por seu intermédio ao universal. O problema é que também aqui nas relações concretas e nos jogos de poder que a compreende trazem consigo a polarização entre um saber particular e outro universal, assim como os limites para se julgar se o abandono do particular rumo ao universal, pressuposto epistemologicamente, traz a igualdade pressuposta do ponto de vista ético e político.

Considerações finais:

P`ra além dessas últimas questões, importa dizer que o ímpeto dessa reflexão não convenceu os professores, que preferiram a classificação das tendências e correntes da educação, assim como a sistematização da concepção dialética de educação e da pedagogia histórico-crítica, nos termos elaborados por Saviani (1983), por serem mais palatáveis ao consumo e à incorporação imediata na práxis educativa. Tampouco os pesquisadores da Filosofia da Educação assumiram a sua condição de intelectual específico.

Nos anos subsequentes esses pesquisadores optaram por desenvolver seus estudos monográficos, primeiro, aprofundando a classificação de Saviani (1983) e, na segunda metade dos anos 1990, se centrando no estudo de filósofos contemporâneos, com técnicas e métodos de análise mais próximos à Filosofia. Se, por um lado, esse movimento subsequente refinou sobremaneira o trabalho conceitual nesse campo, por outro, os estudos aí desenvolvidos se tornaram bastante especializados.

Tão especializados ao ponto de se exceder, formando círculos de pesquisadores sobre um determinado filósofo contemporâneo na educação, com pesquisas que se aparam mais ao comentário de textos do que à análise e ao prosseguimento de projetos filosóficos, em que a educação pode ou não ser abordada. Embora esse trabalho de reconstituição de projetos filosóficos contemporâneos, seus embates e confluências sejam ainda necessários à filosofia da educação no Brasil, parece ser importante ousar um pouco mais, retomando com o refinamento conceitual, técnico e metodológico, até então alcançado pelas pesquisas nesse campo o que foi parcialmente abandonado nas últimas duas décadas em nome da referida especialização, a saber: um modo de pensar os problemas emergentes da práxis cultural e educacional a partir de fontes teóricas e perspectivas filosóficas diversas, compondo com as ferramentas disponíveis discursos que, antes de atribuir significado e justificá-la teoricamente, sejam capazes de conferir-lhes sentido.

Um dos desafios atuais da filosofia da educação no Brasil seria, assim, o de não se dobrar a essa especialização, restaurando esse modo de pensar, aparentemente eclético, mas coerente, com o rigor teórico e conceitual alcançado nos últimos anos, os problemas

emergentes da práxis cultural e educacional, sensibilizando seus sujeitos, professores e filósofos da educação, a percebê-los senão como intelectuais específicos, ao menos no registro de uma moral anti-estratégica, desempenhando aí seu papel ético-político; ouvindo da outra parte, dos alunos, os seus clamores e diferenças, por meio de uma etnografia que seja capaz de propiciar mais o exercício de alteridade daqueles sujeitos da práxis educativa com estes, e destes entre si, do que se sustentar teoricamente em uma antropologia filosófica; por fim, conjuntamente se nutrirem de uma atitude aberta e democrática para pensar reflexivamente os problemas emergentes da experiência educativa, incluindo a diversidade étnica e a multiplicidade da cultura, mesmo em uma época em que tenha sobrado apenas seus restos.

Com tais preocupações, caso se faça uma analogia com as três imagens deleuzianas de filósofos, pode-se dizer que uma pequena parte dos filósofos da educação e da cultura brasileiras aspira a uma utopia e a elevação dessa experiência reflexiva à altura, não podendo assim chamá-los de artistas da superfície. Se esses artistas existiram efetivamente, figuraram anônimos nas escolas e centros de culturas brasileiros, pois, as marcas que deixaram são de difícil acesso: antes do que obras escritas, deixam-nas inscritas nas memórias de alguns professores e alunos que poderiam exprimi-las apenas na forma de relato ou de um pequeno testemunho, isso quando já não estivessem perdidos.

Embora não postulem encontrar no acontecimento que lhes dê a pensar, tampouco sentir na pele os sentidos que preencheria o vazio deixado pelos filósofos da altura e das profundidades, o pensamento daqueles filósofos da educação e da cultura brasileira

decorre de acontecimentos históricos. Alguns, inclusive, trouxeram indicativos interessantes para quem deseja perspectivar a superfície, se negando ascender aos céus e postulando se aferrar ao seu presente, desempenhando aí e auxiliando a evidenciar uma espécie de moral teórica anti-estratégia, para usar uma categoria de Foucault (2005, p. 81). Foi o caso de filósofos da educação e da cultura brasileiras que destoaram do desenvolvimento da filosofia da educação no Brasil, pois, em seus contextos de origem se colocaram em um lugar diverso do preponderante e do debate privilegiado pela área para abrir um ponto de fuga, por vezes, dentro da mesma perspectiva teórica hegemônica.

Desta perspectiva, retomar a obra de filósofos e filósofos da educação como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Marilena Chauí parece ter sentido, pois, cada um ao seu modo e em seu contexto específico, procurou escapar, respectivamente: de uma concepção de democracia em que as vanguardas intelectuais são guias de qualquer reforma educacional, de uma fundamentação da teoria pedagógica em uma antropologia filosófica, sem considerar o ethos da população, e o estabelecimento do intelectual universal como sujeito da práxis educacional, sem considerar as especificidades desta última.

Nesse sentido, esses filósofos da cultura e da educação propuseram: uma concepção de democracia como ética de vida a ser desenvolvida na escola e estabelecida na relação professor-aluno, a utilização de uma etnografia para auscultar o ethos do educando e desarmar os preconceitos do educador e a imagem de um sujeito da práxis educativa que a pensa reflexivamente, em seus segredos e mistérios, como um intelectual específico.

No entanto, para extrair de seus pensamentos algo que se aproxime de uma arte da superfície pareceu ser importante que

o projeto de cada um deles continue a ser revisto e suas obras recordadas no sentido de colaborarem para pensar filosoficamente os acontecimentos emergentes na práxis e na experimentação de modos de vida que contrariasse ou instigasse a produção de modos de subjetivação constitutivos do ethos do brasileiro, colaborando para a sua (trans)formação. Assim, poderíamos ter nos retratos desses pensamentos e obras alguns elementos não apenas para perspectivar uma filosofia da educação como arte da superfície do pensar na práxis educacional, como também para que o seu objeto fosse os problemas aí emergentes, alguns deles decorrentes da diversidade étnica e da multiplicidade cultural, portanto, dando indicativos da particularidade de uma experiência do pensar na educação brasileira.

Referências

ALVES, C.E.R. **Fernando de Azevedo na batalha do humanismo**. Marília: UNESP, 2004 (dissertação de mestrado. Orientador: Pedro Angelo Pagni.

AZEVEDO, F. de. **Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1950/1962.

AZENHA, J.M.P. A questão dos pressupostos do discurso pedagógico. **In: NAGLE, J. Educação e Linguagem**. São Paulo: EDART, 1976, p. 83-98.

BARROS, R. S. **A ideia de universidade e a ilustração brasileira**. São Paulo: Ed. USP, 1959.

BRANDÃO, Z. **A 'intelligentsia' educacional: um percurso com**

Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Rio de Janeiro, 1992: Tese (Doutorado) , Pontifícia Universidade Católica..

CAPELATO, M. H. **Os arautos do liberalismo:** imprensa paulista (1920-1945). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo, 1986. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido.** 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

FOUCAULT, M. É inútil revoltar-se? **In:** FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos:** Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. **In:** FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979, p. 69-78.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 27 ed. S. Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987.

MARTINS, J. & BICUDO, M.V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação.** São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MAYER, M. H.; FITZPATRICK, E. **A filosofia da educação de Sto. Tomás de Aquino.** Trad. de Leonardo Van Acker. São Paulo: Odeon, 1935.

MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** (Brasília), v. 68, n. 160, p. 493-504, 1987.

MONARCHA, C. R. S. **Reinvenção da cidade e da multidão.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1990.

NAGLE, J. **Educação e Linguagem.** São Paulo: EDART, 1976.

PAGNI, P. A. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático – a atualidade de uma filosofia de educação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PAGNI, P. A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

PAGNI, P.A. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma filosofia da educação como arte de superfície. **In: SEVERINO, A.J.; ALMEIDA, C.S.; LORIERI, M.A. (orgs.) Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 150-166.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. **In: MENDES, D. T. Filosofia da educação brasileira.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.

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

SILVA, M. R. L. da. **Neotomismo e educação em Leonardo Van Acker: uma aproximação entre católicos e escolanovistas nos anos 30.** Marília: Unesp, 2004. (Dissertação de Mestrado)

TEIXEIRA, A. **Educação progressiva** (introdução à filosofia da educação). São Paulo: Ed. Nacional, 1934/1950.

TOMAZETTI, E. M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.