

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE SUA IDENTIDADE E
CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA NO BRASIL

Thomas Blunt Portella de Aguiar

Brasília
2016

Thomas Blunt Portella de Aguiar

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE SUA IDENTIDADE E
CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA NO BRASIL

Trabalho final de curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de
licenciado em pedagogia à
comissão examinadora da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília sob
orientação da Profa. Dra. Wivian
Weller

Brasília
2016

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Wivian Weller (orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rainri Back dos Santos (examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Juarez Jose Tuchinski dos Anjos (examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Agradecimentos

A minha orientadora Professora Doutora Wivian Weller, pelos conselhos e orientações para que este trabalho fosse realizado.

A todos os filósofos, professores, educadores, pesquisadores e tantos outros interessados neste tema que se dedicaram a colocar por escrito suas reflexões. Esta monografia só foi possível graças a este trabalho.

A Luciana por todo apoio que me deu para que eu concluísse meus estudos.

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar um panorama histórico do desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, compreendida como um componente curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil. Este desenvolvimento é abordado a partir de sua institucionalização como disciplina dos cursos de magistério nos anos 1930 em razão das reformas no sistema educacional empreendidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Busca-se apresentar a trajetória histórica da disciplina no país em um contexto mais amplo, a incluir a discussão sobre a constituição de uma ciência da educação e sua influência no desenvolvimento dos estudos em educação em nível universitário. Este trabalho também busca abordar a constituição da Filosofia da Educação como um campo de pesquisa no país e as tendências teóricas que se apresentaram desde os anos 1970, período de surgimento dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que é considerado um marco importante nesta direção. O trabalho traz ainda algumas informações acerca das características apresentadas pela disciplina Filosofia da Educação presente como componente curricular nos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Filosofia da Educação no Brasil. Currículo. Pedagogia. Educação Superior.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Memorial..... | 1 |
| Introdução..... | 3 |
| Capítulo 1 - Das práticas educativas à Filosofia da Educação..... | 6 |
| 1.1 Das práticas educativas às teorias educacionais..... | 6 |
| 1.2 A constituição das Ciências da Educação e a Filosofia da Educação..... | 9 |
| 1.3 Influência da Escola Nova no Brasil..... | 12 |
| Capítulo 2 - O desenvolvimento dos estudos em educação e a consolidação da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica..... | 15 |
| 2.1 O desenvolvimento dos estudos em educação e a Filosofia da Educação..... | 15 |
| 2.2 A Filosofia da Educação no Ensino Superior brasileiro..... | 22 |
| 2.3 Os cursos de pós-graduação em educação no Brasil..... | 24 |
| 2.4 O ensino de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia no Brasil..... | 29 |
| 2.5 Programas da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia..... | 31 |
| Considerações Finais..... | 38 |
| Referencias Bibliográficas..... | 40 |
| Anexo..... | 43 |

Memorial

Sou natural da cidade do Rio de Janeiro onde cursei todo meu ensino fundamental e ensino médio. Aos dezenove anos ingressei no curso de bacharelado do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, em razão de algumas dificuldades em acompanhar o curso não pude concluí-lo. Há quatro anos mudei-me para Brasília e desejei retomar os meus estudos no ensino superior. Para tanto, realizei a prova do Enem e tive oportunidade de voltar a estudar ingressando no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Ao buscar orientação para uma pesquisa que resultaria no trabalho de monografia a ser apresentado na conclusão do curso de Pedagogia, fui apresentado pela Profa. Dra. Catia Piccolo Devechi à Profa. Dra. Wivian Weller que me aceitou como seu orientando e que me sugeriu uma pesquisa que incluísse meus estudos anteriores do bacharelado em Filosofia. Achei a proposta interessante e foi dado início a uma pesquisa bibliográfica e documental que tinha por objetivo identificar, através da análise das ementas e programas de curso, as principais tendências teóricas apresentadas atualmente na disciplina Filosofia da Educação, oferecida nos cursos de Pedagogia do Brasil. Contudo, a medida que a pesquisa se desenvolvia ficou claro que o objetivo de compreender as características atuais da disciplina não prescindiria de uma pesquisa de caráter histórico que buscasse compreender a trajetória dos estudos em Filosofia da Educação no Brasil, sua constituição como disciplina e, principalmente, sua relação com as instituições de formação de professores no país. Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica voltada para este tema que resultou no artigo “Filosofia da Educação no Brasil: A trajetória de uma disciplina e sua constituição como campo de pesquisa”¹ onde se buscou apresentar um breve panorama histórico da disciplina Filosofia da Educação no país desde sua institucionalização nos anos 1930 nos cursos de magistério, além de abordar a constituição deste campo de pesquisa e as tendências teóricas que se apresentam desde os anos 1970, período de surgimento dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, que é considerado um marco importante para o campo de pesquisas sobre Filosofia da Educação no país. Neste trabalho também se buscou mostrar que as reformas educacionais empreendidas no país a partir dos anos 1930, que influenciaram nos contornos que a disciplina veio a assumir tanto nas escolas normais quanto nas universidades brasileiras, estavam ligadas a profundas transformações teóricas e institucionais no campo da

1- Artigo selecionado e apresentado no XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste 2016.

educação. Portanto, debater sobre a Filosofia da Educação no Brasil implicava em abordar outras questões como, por exemplo, o desenvolvimento dos estudos de educação nas universidades estrangeiras ou a exigência de cientificidade nas práticas e teorias educacionais, o que implicou em estender o alcance da pesquisa, não mais a restringindo ao recorte geográfico e temático inicialmente proposto.

Se uma abordagem histórica foi necessária para se compreender as características atuais da Filosofia da Educação, ela, no entanto, não esgotava a discussão sobre o tema. As transformações teóricas e institucionais processadas no campo educacional tiveram um forte impacto no papel que a filosofia veio a assumir para a educação. Essas mudanças tiveram como consequência a discussão sobre a identidade da Filosofia da Educação, sua metodologia, sua relação com uma área eminentemente prática e, principalmente, sua contribuição para esta área. A pergunta sobre o que é a Filosofia da Educação se faz presente em muitas das obras e artigos voltados para este tema, de forma que uma discussão de ordem filosófica ou metafilosófica, sobre a Filosofia da Educação não poderia deixar de ser incluída nesta pesquisa.

Este trabalho foi organizado em duas partes. Na primeira parte busca-se apresentar um breve panorama histórico da disciplina Filosofia da Educação desde sua institucionalização nos anos 1930 nos cursos de magistério, no contexto do debate sobre a constituição das ciências da educação. Na segunda parte procura-se abordar o desenvolvimento dos estudos em educação e de que forma eles definiram o papel que a filosofia veio a ocupar para esta área. Este desenvolvimento será abordado comparativamente entre duas tradições teóricas que se organizaram, a grosso modo, entre analíticos e continentais, e que refletem diferenças substanciais na concepção de Filosofia da Educação, seus métodos e objetivos. Aborda, ainda, a constituição do campo de pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil e as tendências teóricas que nele se apresentaram desde os anos 1970, período de surgimento dos primeiros programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e traz algumas informações acerca das características apresentadas pela disciplina Filosofia da Educação presente, atualmente, como componente curricular nos cursos de Pedagogia, através de uma análise dos programas obtidos junto às instituições pesquisadas e das informações oferecidas por outra pesquisa realizada sobre este tema.

Introdução

Podemos afirmar que o interesse da filosofia pela educação esteve presente desde o seu começo. Pelo menos é o que a história da filosofia ocidental nos leva a concluir através dos inúmeros filósofos que fizeram incursões pelo terreno da educação desde a Grécia antiga. Tomemos como exemplo deste período Platão e sua obra “A República”. Nesta obra, a educação é tratada, verdade seja dita, em um contexto mais amplo – o da justiça – contudo, sem diminuir a sua importância. Pois, para que uma sociedade proceda de forma justa, nos dirá Platão, é preciso que ela seja governada por reis-filósofos e qual seria o meio pelo qual tais governantes são criados senão pela educação? Ainda que uma obra sobre política, “A República” se insere na história da filosofia como uma das mais importantes contribuições para o pensamento sobre a educação. Contudo, sabemos também que para outros filósofos o interesse pela educação assumiu uma centralidade em suas obras ou, pelo menos, resultou em alguns trabalhos específicos voltados para este tema, como aqueles realizados por John Locke, Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau e John Dewey.² Diante de obras dessa natureza podemos nos colocar a impertinente questão sobre como classificá-las em relação aqueles trabalhos que não são especificamente voltados para a educação, mas que possuem indiscutível valor filosófico para o tema, como “A República” – já citada – ou, por exemplo, as “Meditações” de René Descartes. Tratar a educação como objeto específico da reflexão filosófica, em contraste com a obra de Platão, onde ela surge de modo fundamental, contudo ancilar³ à discussão, confere maior grau de legitimidade ou autoridade filosófica ao trabalho realizado? Teria esse trabalho prioridade em um compêndio sobre história da *Filosofia da Educação*?⁴

A despeito das questões levantadas, o que podemos extrair dos exemplos dados acima é que todos eles se baseiam no argumento de que quando a educação é tratada por figuras eminentemente filosóficas de nossa história da filosofia, podemos estar seguros de que o

2- LOCKE, John. Alguns Pensamentos Sobre a Educação. Coimbra: Almedina, 2012; KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba, SP: Unimep, 1996; ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio; ou, Da educação. São Paulo: Difel-Difusão Europeia Do Livro, 1973; DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

3- “Philosophy of education is a field that is nourished by and largely ancillary to political philosophy and ethics, and much of what is most admirable in philosophy of education pertains to the politics and ethics of education.” (CURREN, 2003 p.1) “Filosofia da Educação é um campo alimentado por e, em grande medida, ancilar à filosofia política e ética, e muito daquilo que relevante em Filosofia da Educação pertence à política e a ética da educação.” (trad. livre)

4- Para uma discussão maior sobre o status filosófico da Filosofia da Educação, ver: POLLACK, George. Philosophy of Education as Philosophy: A metaphysical inquiry. In: Educational Theory, V. 57 N° 3, 2007.

resultado deste tratamento seja aquilo que chamaríamos de uma *Filosofia da Educação* (POLLACK, 2007 p.242). Sobre este argumento considero importante fazer uma pequena observação. Acredito, que na tentativa de reconstruir historicamente o desenvolvimento de uma Filosofia da Educação, podemos recair em um certo “continuismo conceitual” que implica em procurar em todas as etapas do processo histórico o vir-a-ser deste conceito que acreditamos se expressar de forma completa e acabada em nosso tempo. Um exemplo deste “continuismo” pode ser encontrado em muitas das obras voltadas para a Filosofia da Educação que são organizadas de forma a apresentar em ordem cronológica, um resumo do que filósofos disseram ou que supomos que teriam dito caso fossem perguntados sobre a educação⁵. Nestas obras somos apresentados ao pensamento de filósofos de uma forma linear só alterada em termos de sua extensão, pela supressão de um ou outro representante, mas que segue invariavelmente a ordem da própria história da filosofia ocidental que se inicia entre os gregos. E justamente neste ponto é que reside a dúvida. Pois se podemos dizer, com certeza, que filósofos desde a Grécia antiga estão a pensar sobre a educação, podemos dizer com a mesma certeza que estariam a fazer uma *Filosofia da Educação*?

Podemos supor que na base deste “continuismo” está uma certa indistinção entre o *saber* filosófico e o *saber* educativo que torna esses termos quase que intercambiáveis a ponto de – se assim o desejarmos – encontrar em toda a história da filosofia também a história da Filosofia da Educação.⁶ Porém, essa indistinção não é de modo algum patrimônio da história da filosofia, pois ela foi a regra em grande parte dos trabalhos voltados para a história da educação. É o que nos recorda Franco Cambi na introdução de sua *História da Pedagogia* (1999), onde ele nos diz que até meados do século XX ainda predominava a longa tradição historiográfica no campo pedagógico ancorada em um estudo das ideias e sua sucessão histórica delineada apenas pelas filosofias (CAMBI, 1999 p.22). Isto viria a mudar, segundo o autor, a partir da segunda metade do século XX em razão de profundas transformações no próprio conceito de educação, que perdia o seu forte viés filosófico e “revelava-se constituída

5-Como exemplo desta abordagem da Filosofia da Educação, ver: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.), *Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História*. São Paulo: Avercamp, 2007.

6-Como exemplo desta perspectiva trago um trecho do prefácio escrito por Hirst para um compêndio de Filosofia da Educação publicado recentemente: “In a sense philosophy of education is as old as philosophy. Enquiries into the nature of knowledge, or of the good life, or of the just society, all involve, either explicitly or implicitly, questions about learning – about the practices people should be initiated into and the values they should come to espouse. Perhaps because of this pervasive presence, the history of the subject is a complex one.” (HIRST, Peter. Prefácio. In: BLAKE [ed.], 2003) “Em certo sentido a Filosofia da Educação é tão antiga quanto a própria filosofia. Investigações sobre a natureza do conhecimento, sobre a boa vida, ou sobre uma sociedade justa, envolvem, implícita ou explicitamente questões sobre o ensino – sobre as práticas que as pessoas devem adotar ou valores aos quais elas devem aderir. Talvez, em razão dessa presença disseminada, a história deste tema seja tão complexa.” (trad. livre)

pelo encontro de diversas ciências e portanto como um saber interdisciplinar que entrelaçava a sua história com a de outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese.” (CAMBI, 1999 p.23). Neste processo operou-se uma transformação no conceito de educação que redefiniu sua identidade, seus limites e conseqüentemente o papel atribuído à Filosofia como saber sobre a educação: “Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto: do primado da filosofia passou-se aos das ciências.” (ibidem p.595). A educação passa a ser compreendida como um campo multidisciplinar composto por disciplinas que lhe são ao mesmo tempo, auxiliares e constitutivas e dentre elas a própria filosofia que não mais sozinha, mas em conjunto com a história, psicologia e, principalmente, a sociologia passam a deter o importante título de *fundamentos da educação*.

Retomando a indagação feita acima e levando em conta o que foi exposto, podemos nos perguntar: Haveria propriamente uma *Filosofia da Educação* anterior a este processo de transformação no conceito de educação? De acordo com alguns autores, a resposta seria negativa (BIESTA, 2014 p. 68). Posto que se nos referimos à *Filosofia da Educação*, compreendendo por este termo um ramo especializado da filosofia ou disciplina acadêmica, com sua literatura, tradições e temáticas próprias, além de uma história dentro das instituições educacionais, que como será abordado mais adiante, determinaram em grande medida a sua identidade, estamos diante de um objeto cujo desenvolvimento, segundo alguns autores, se dá somente a partir do século XIX vindo a se configurar, tal como hoje a conhecemos, em meados do século XX (BLAKE et al, 2003 p.1). Nesta perspectiva podemos compreender o surgimento da Filosofia da Educação como um fenômeno mais recente, ligado as transformações operadas no conceito de educação. Estas transformações redefiniram os objetivos da filosofia para a educação e, principalmente, sua identidade.

Capítulo 1: Das práticas educativas à Filosofia da Educação

1.1 Das práticas educativas às teorias educacionais

Como Brezinka nos lembra, os professores foram os primeiros especialistas em educação (1992, p.10). Pois a eles que é atribuída a tarefa de instilar em seus estudantes habilidades, conhecimentos, atitudes, virtudes ou crenças. Para que tais objetivos sejam realizados é preciso que eles reflitam sobre os meios de alcançá-lo. Portanto, torna-se fundamental criar planos de ensino, definir os materiais a serem utilizados, as formas de avaliar o ritmo de aprendizado de seus alunos, seus interesses, e, por fim, descobrir se aprenderam ou não, aquilo que lhes foi ensinado. Ao cabo deste longo processo de elaboração e aplicação das atividades educativas pode se ter êxito ou, malgrado os esforços do professor, fracasso em alcançar os objetivos almejados, o que o leva a buscar compreender o *porque* deste sucesso ou deste fracasso. Portanto, nos diz Brezinka, a atividade educativa pressupõe um processo intelectual e autorreflexivo que dá origem a uma reflexão posterior mais aprofundada sobre a atividade realizada (idem). Desta tentativa de se compreender a relação entre ações educativas e seus resultados surgem, em certo sentido⁷, as teorias educacionais, de modo que problemas de ordem prática, aqueles encontrados no dia a dia da educação se tornaram o estímulo para o seu desenvolvimento.

The first educational theories were based on observations of different forms of educational actions and their effects. They summarize insights which educators believed they had acquired while educating and describe the principles according to which students should be taught. The intention was not merely to describe, but rather to evaluate and prescribe for practical purposes. (BREZINKA, 1992 p.11)⁸

7- Neste ponto Brezinka faz uma distinção entre “teoria” em sentido amplo, a qual refere-se acima, e que nas palavras do autor: “Meant is the educator’s subjective thought structure, which is based in part on his own reflections and observations and in part on information acquired from others. This type of theory has existed since education began” (BREZINKA, 1992 p.10) “Entendendo por esta, a estrutura de pensamento subjetiva do educador, que é baseada, parte em suas próprias reflexões e observações e, parte nas informações obtidas de outros. Este tipo de teoria tem existido desde que a educação começou.” (trad. livre) e “teoria” em sentido estrito compreendendo por ela “um ensino ou um sistema de concepções teóricas sobre um determinado assunto” (idem).

8- “As primeiras teorias educacionais foram baseadas em observações de diferentes formas de ações educativas e seus efeitos. Elas resumiam as conclusões que os educadores acreditavam terem adquirido durante seu trabalho e descrevia os princípios segundo os quais os alunos deviam ser ensinados. O objetivo não era apenas descritivo, mas sim de avaliar e prescrever para fins práticos.” (trad. livre)

Estas teorias não pretendiam ser meramente descritivas das práticas educativas, mas traziam conselhos ou recomendações sobre aquilo que os professores devem fazer com vistas a objetivos determinados e neste sentido, são teorias “práticas” pois dão orientações para a ação (MOORE, 2010 p.4). Elas também estabelecem distinções entre boas e más práticas, entre objetivos educacionais mais ou menos importantes, meios adequados e inadequado de ensinar. Teorias deste tipo são criadas com o objetivo de oferecer orientação aos educadores através de recomendações, instruções ou normas para a prática educativa e, por esta razão também são compreendidas como teorias normativas da educação (BREZINKA, 1999 p.12).

Algumas das teorias normativas podem ter um escopo reduzido, limitando-se a meras recomendações práticas ou técnicas⁹, daquilo que o professor deve ou não fazer para, por exemplo, ensinar uma criança a ler e escrever. Contudo, em outras, encontramos objetivos mais complexos, como ideais de formação humana ou transformação social, fins educacionais profundamente envolvidos e baseados em modelos de homem, de cultura e de sociedade. Estes objetivos supõe escolhas, juízos morais e visões de mundo dos quais o educador é parte e que busca transmitir (ou transformar) através de seu trabalho.

They are not meant to be descriptions of what actually goes on in the world, but are recommendations about what ought to be done. As such they involve a deliberate commitment on the part of the theorist, an assumption of some end which he considers ought to be adopted and worked for. The recommendations which constitute the conclusions set out in the theory presuppose a major value component, the notion of an ‘educated man’.
(MOORE, 2010 p.5)¹⁰

Ao longo do tempo, desenvolveu-se uma tradição sob a genérica de teorias educacionais, ou referidas em seu conjunto como teorias “pedagógicas”, que poderíamos considerar como nosso primeiro conjunto sistemático de conhecimentos sobre educação (BREZINKA, 1992 p.14). Tratava-se de complexo conjunto de saberes de caráter extremamente heterogêneo pois nelas se misturavam elementos (pré) científicos, filosóficos e práticos que pouco se adequariam as exigências epistemológicas atuais.

9- Na opinião de MOORE (2010 p.4), são mais corretamente denominadas de “teorias do ensino”.

10- “Elas não pretendem ser descrições do que realmente se passa no mundo, mas são recomendações sobre o que deve ser feito. Deste modo, elas envolvem um compromisso deliberado por parte do teórico, a assunção de algum objetivo que ele considera que deve ser adotado e para o qual ele trabalhou. As recomendações que integram o conjunto da teoria pressupõe um componente de valor maior, a noção de um ‘homem educado’.” (trad. livre)

Particularly in those disciplines which study human behavior and accomplishments, clear distinctions were still not made between scientific and non-scientific theories, discovery and validation, the description of facts and value judgements, existential statements and normative prescriptions. Methodologically, pedagogics has likewise not advanced much beyond the appeal to “common sense”. (BREZINKA, 1999 p.14)¹¹

Conforme Brezinka nos diz (BREZINKA, 1992 p.15), na segunda metade do século XIX já era reconhecido entre críticos e teóricos da educação, que a tradicional teoria pedagógica, essencialmente normativa, estava longe de ser uma ciência empírica. “Cheia de boas intenções” porém “pobre em observações e fatos” (WILLMANN apud BREZINKA, idem) as teorias pedagógicas, ainda no início do século XX, eram pouco mais do que uma mistura de teorias práticas de ensino e comparada as demais ciências que nesse período se desenvolviam largamente, como psicologia, economia e sociologia, a pedagogia – a despeito do enorme quantidade de publicações – permanecia relativamente estagnada.

Contudo, o autor nos lembra, tais críticas só se tornam justificadas se levarmos em conta o rigoroso conceito de ciência que se desenvolvia a época (BREZINKA, 1992 p.16). A demanda pela cientifização da pedagogia, inspirada pelo forte componente ideológico do positivismo, que vê na ciência o motor do progresso social e que se baseia na crença da aplicabilidade da metodologia científica das ciências naturais ao social, teve um profundo impacto sobre as teorias pedagógicas normativas. Isto porque, como será mostrado no item seguinte, estas teorias eram acusadas de carecer da imparcialidade e neutralidade da teoria científica, posto que não tinham por objetivo a descrição dos fatos, a compreensão do “que é” e “como é” que nos ajuda a conhecer o mundo, mas sim, postular o que *deve* ser alcançado pela educação. Visto que “The aim of science is to discover nomological regularities and devise theories which can serve as the basis for explanations and predictions and which can be used to solve technical problems.”¹² (ibidem p.17). Esse “descompromisso” com a realidade educacional tornava as teorias pedagógicas ineficientes para orientar o progresso em educação.

11-“Particularmente naquelas disciplinas que estudam o comportamento humano e suas capacidades, distinções claras ainda não eram realizadas entre as teorias científicas e não científicas, a descoberta e validação, a descrição de fatos e juízos de valor, declarações asserções factuais e prescrições normativas. De maneira que, metodologicamente, a pedagogia não avançou muito além do apelo ao ‘senso comum’.” (trad. livre)

12-“O objetivo da ciência é descobrir regularidades nomológicas e elaborar teorias que podem servir como base para explicações e previsões que podem ser usadas para resolver problemas técnicos.” (trad. livre)

1.2 A constituição das Ciências da Educação e a Filosofia da Educação

A constituição de uma Ciência da Educação (ou no plural, das Ciências) desenrolou-se em um longo processo e, segundo Brezinka (1992, p.1), há pelo menos 200 anos que tentativas são realizadas nesse sentido. Esse detalhe é importante para a compreensão deste processo histórico, visto que ao longo dele apresentaram-se diferentes concepções de “ciência” que não se assentam devidamente na oposição entre filosofia e ciência que hoje nos parece tão natural. Como o autor nos recorda, devido à estreita ligação entre as teorias e práticas educacionais e ética, até o século XIX a Pedagogia foi muitas vezes considerada como um ramo da Filosofia Prática. Mesmo nos casos em que a Pedagogia foi designada como uma ciência “prática” ou “aplicada” o que se pretendia não era designar uma ciência empírica e tecnológica, mas sim uma disciplina normativa, que estava de acordo com um conceito amplo, então atual de ciência, que também incluía a Filosofia. (ibidem, p.13).

A oposição entre filosofia e ciência é um fenômeno mais recente. Só na metade do século XIX é que se iniciam as tentativas de se diferenciar um discurso científico sobre a educação de um discurso generalista e totalizante sobre a educação: o discurso filosófico sobre educação. As teorias Pedagógicas “tradicionais” fortemente influenciadas pela filosofia são acusadas de serem meramente normativas, de se ocuparem apenas com o que deve ser e não com o que é (o indivíduo real, sujeito das práticas educativas – a criança em especial – ou as instituições onde o ensino se desenrola), não estando orientadas “(...) nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro. Não se propõem a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta.” (DURKHEIM apud TOMAZETTI, 2003 p.29) Em oposição a elas,

A segunda metade do século XIX assiste ao nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental, que tendem a separar-se da filosofia e a tornar-se independentes da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que tratam do homem [...] e da sociedade [...], renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo experimental, articulado em conhecimentos baseados em “fatos”.(CAMBI, 1999 p.498).

Ainda conforme Cambi, é sobretudo o positivismo como novo paradigma científico que delineia o modelo de ciência ao qual a pedagogia deve adequar-se. Uma ciência fortemente ideológica, produtora de progresso e em contínua evolução, sem resíduos metafísicos e inteiramente experimental “que trabalha em pedagogia sobretudo através dos

princípios-guia do evolucionismo [...] e da sociologia positiva [Durkheim].” (CAMBI, 1999 p.499). Consequentemente, segundo Tomazetti (2003 p.27), a pedagogia passou a ser compreendida como uma ciência experimental orientada pelas disciplinas humanas e sociais empíricas, distanciando-se tanto de uma filosofia normativa da educação como de uma doutrina pedagógica de viés tradicional. Assim, a reflexão filosófica sobre a educação, compreendida até então como uma “Pedagogia”, passou a ser considerada como menos importante do que uma reflexão científica sobre educação com a emergência das ciências da educação como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia.

Conforme Cambi (1999 p.403), a centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência e de uma ciência autônoma cada vez mais autônoma em relação à filosofia. A pedagogia entra em crise como saber unitário ao se tornar cada vez mais tributária de novos saberes que surgem como ciências auxiliares, mas que, na realidade, redefinem sua identidade como exposto acima. “O que desaparece é aquele saber ora filosófico, ora científico, que agrega de modo pragmático ou normativo as diversas contribuições [científicas e/ou filosóficas] coordenando-as de maneira teoricamente coerente: aquele saber dedicado aos problemas da educação que levava o nome de pedagogia.” (ibidem, p.596).

Contudo, isso não quer dizer que a Filosofia tenha perdido espaço completamente para as Ciências. Ela permanece, porém, ressignificada, articulada às demandas colocadas pelas novas teorias pedagógicas que surgem no início do século XX. Ganham força entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, novas experiências pedagógicas inspiradas em princípios formativos diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. O amplo movimento conhecido como Educação Ativa (ou Ativismo) se difundiu predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos e recebe este nome em razão de sua concepção de infância. Na base dessa concepção educativa inovadora estão as descobertas da psicologia que vinham afirmando a radical diversidade da psique infantil em relação à adulta (ibidem, p.514). Para os educadores afinados com os princípios deste movimento, “a infância (...) deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como o psíquico, da criança.” (idem). De modo que:

A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos veículos da educação familiar escolar, permitindo-lhe uma livre

manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial a vida da escola deve sofrer profundas mudanças: deve ser, se possível, afastada do ambiente artificial e construtivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. (CAMBI, 1999 p.514-515)

Para dar espaço a essa nova proposta de educação requer-se uma escola nova capaz de incorporar esse preceitos no cotidiano escolar. As experiências de criação deste novo espaço educativo que incorpora os preceitos da Educação Ativa vão ser identificados como um movimento que recebe o nome desta nova realidade que pretendem criar, o movimento da “Escola Nova”. Esse movimento, marcado pela amplitude e pela heterogeneidade de suas propostas, foi acompanhado e sustentado ao longo de toda a sua fase de desenvolvimento por um intenso trabalho de teorização destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia (CAMBI, 1999 p.525). Em comum a essas propostas pode-se apontar a nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção de natureza infantil que as ciências humanas, principalmente a Psicologia (em especial a Psicologia Genética) e a Sociologia, vinham a demolir (ibidem, p.526).

Como foi dito acima, a Escola Nova foi um movimento que apresenta uma grande diversidade de teóricos e de propostas educativas¹³. No que diz respeito a Filosofia da Educação no Brasil, cabe apontar a influência deste movimento através do pensamento de um dos seus maiores teóricos, John Dewey, cujas ideias serão divulgadas no país por um dos idealizadores das reformas institucionais que marcaram profundamente o papel que a Filosofia da Educação veio a ocupar nas décadas seguintes, Anísio Teixeira. Segundo Cambi (1999 p.549), a pedagogia de Dewey pode ser caracterizada como inspirada no pragmatismo e portanto num constante contato entre o momento e teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem. Sua teoria pedagógica está intimamente entrelaçada com as pesquisas das ciências experimentais, às quais, segundo Dewey, a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas. Por fim, pretende criar uma Filosofia da Educação que assume um papel muito importante no campo

13 Para mais informações sobre a Escola Nova, ver: CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 509; sobre o movimento da Escola Nova no Brasil, ver: TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p.81

social e político, enquanto a ela é atribuído o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna e científica. Pois para Dewey, a ciência traz em seu bojo valores específicos que devem ser incrementados e aplicados por meio da educação a todos os campos da experiência e “através dessa presença educativa da ciência poderá ser efetuada também a tarefa de dirigir o homem para uma nova forma de religiosidade, humanista e laica, que vise à ‘unificação de todos os valores’ numa perspectiva que coloque no centro a justiça e o amor, além da verdade.” (CAMBI, 1999 p.554)

1.3 Influência da Escola Nova no Brasil

No Brasil, segundo Nagle (1974, apud TOMAZETTI, 2003 p.81), a influência do escolanovismo se apresentou em duas fases distintas. Na primeira fase, que se dá ainda no final do período imperial (final do século XIX) até a segunda década do século XX, não se encontra, propriamente, a apresentação sistemática das ideias da Escola Nova nem a criação de instituições escolares organizadas de acordo com seus princípios. O que nela se encontra são alguns antecedentes, no sentido de modesta infiltração de algumas ideias ou princípios, ou condições facilitadoras da disseminação posterior deste ideário, como a criação de escolas-modelo em São Paulo, a partir de 1890 e do Jardim da Infância, em 1896, em clara referência aos princípios teóricos sobre o desenvolvimento infantil de Froebel e Pestalozzi, que apesar de não serem educadores identificados com o escolanovismo, tem suas ideias reconhecidas como precursoras deste movimento. Aponta-se ainda a criação no Rio de Janeiro, em 1897, do primeiro laboratório de Psicologia Experimental do país (TOMAZETTI, 2003 p.82). Contudo, é na segunda fase, identificada por Nagle (1972) como tendo início a partir dos anos 1920, que se encontram as tentativas de reforma da escola e do ensino a partir do ideário escolanovista. Sobre estas reformas Tomazetti nos diz que elas priorizaram a questão metodológica, enfatizando o processo do ensinar-aprender, do concreto, da observação e da atividade do aluno. Esta renovação metodológica teve influência direta sobre as escolas normais, responsáveis na época pela formação de professores primários e, aos quais, cabia imprimir essa nova concepção de ensino, de modo que o currículo destes cursos sofreu uma grande mudança com a incorporação de novas disciplinas afinadas com esse ideário educativo. Assim, “As ciências da educação como Biologia Educacional, História da Educação, Psicologia, Pedagogia Experimental, Sociologia Educacional, passaram a fazer parte do currículo da escola normal, dando a este ensino um maior grau de cientificidade.”

(TOMAZETTI, 2003. p.83). O caráter desta reforma curricular indica o reconhecimento das disciplinas científicas como saberes fundamentais para a prática docente em detrimento do saber filosófico sobre a educação. Curioso, contudo, é a constatação de que dada a estreita vinculação entre filosofia e a chamada pedagogia “tradicional” - a ponto de serem considerados saberes indistintos – somente quando foi reclamada a cientificidade da pedagogia, tendo estas disciplinas científicas ocupado o papel prioritário na formação de professores, é que a Filosofia da Educação passa a ocupar um espaço próprio no campo educacional.

Segundo Tomazetti (2003 p.84), a concepção filosófica de educação e de sociedade que sustentou o ideário escolanovista no Brasil foi caracterizada por um humanismo científico-tecnológico que marcou uma ruptura com a tradição filosófica humanista/católica ainda em vigor no país, sendo a fundamentação teórica da educação e dos valores que deveriam ser apreendidos e vivenciados na escola, tributários da filosofia de John Dewey e da sociologia de Durkheim. As ideias desses dois autores possibilitaram aos intelectuais e educadores renovadores compreender o processo de modernização da sociedade brasileira da época e a necessidade de um novo ensino e de uma nova escola que seja um instrumento para essas transformações. Todavia, é preciso relativizar o grau de influência do pensamento destes autores como únicos inspiradores das reformas educacionais no Brasil e, sim, compreender essas reformas como motivadas por um amálgama de influências teóricas e políticas desse período. Como Shiroma et al (2007 p.15) nos lembra, nesse ideário reformista, que tomava forma desde as décadas 1910 e 1920, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele parecia estar contidas as soluções para os problemas do país, sejam sociais, econômicos ou políticos. Eram tempos em que se moldavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Porém, “Todos valorizavam o papel que educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com seu horizonte ideológico.” (SHIROMA et al, 2007 p.15). Sobre estes reformadores as autoras escrevem:

Reunido sob a genérica denominação de “reformadores” ou “pioneiros” - não obstante sua marcada heterogeneidade –, esse grupo não hesitava em atribuir à educação um papel importante na constituição da nacionalidade, tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país. Para esse setor de intelectuais educadores, o emergente o processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que

fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo. As ideias de uma nova pedagogia – às vezes mais, às vezes menos referenciada em pensadores da Escola Nova –, que desde a década anterior vinham inspirando as várias reformas estaduais, bem com o debate entre os educadores ABE¹⁴, constituíam-se na versão pedagógica do horizonte ideológico dessa formação de cidadania (SHIROMA et al, 2007 p.18-19)

As reformas educacionais foram concebidas nesse contexto de profunda transformação política e social onde prevaleceram os ideais desenvolvimentistas de caráter cientificista e tecnológico. Tendo perdido espaço para as disciplinas científicas, que emergem como o saber prioritário sobre a educação, a filosofia permanece na formação do professor, contudo, em um papel diferente daquele que lhe foi atribuído em anos passados. Esse processo, que não ocorreu exclusivamente no Brasil, teve profundo impacto nos contornos que a Filosofia veio a assumir na educação. Ela especializou-se, e seu papel, na visão de Cambi se tornou cada vez mais central para a educação, pois:

A ela é delegada a reflexão em torno do rigor epistêmico da pedagogia, o seu autocontrole como discurso, e também a escolha-decisão [...] de valores, de fins que devem inspirar toda a caracterização da pedagogia [teórica ou prática] ou todo o seu trabalho de pesquisa dentro das ciências da educação [...] que, porém, deve ser dirigido para objetivos políticos-culturais e/ou políticos-sociais como podem ser delineados – de modo racional: livre rigoroso – apenas pela filosofia. (CAMBI, 1999 p.403-404)

Capítulo 2: O desenvolvimento dos estudos em educação e a consolidação da Filosofia da Educação como disciplina acadêmica

2.1 O desenvolvimento dos estudos em educação e a Filosofia da Educação

Como foi visto acima, as demandas por maior cientificidade nas teorias educacionais transformaram as instituições educativas que buscaram, através de reformas, adaptar-se a estes novos princípios. Essas reformas tiveram influência sobre a metodologia de ensino praticada e na formação dos professores, visando incluir em seu currículo disciplinas que estavam de acordo com este novo ideal educativo. Como consequência deste processo de cientificação da educação também está uma nova perspectiva no desenvolvimento dos estudos em educação, que passa a ser compreendido como um campo interdisciplinar. A pedagogia, como saber unitário sobre a educação, entra em crise ao se tornar “cada vez mais tributária de saberes especializados assumidos como ‘ciências auxiliares’, mas que na realidade, reescreveram sua identidade interna, fraccionando-a e disseminando-a em vários setores” (CAMBI, 1999 p.596). Assim, constitui-se as Ciências da Educação, compreendida como um campo interdisciplinar composto por disciplinas que lhe são constitutivas, incluindo a filosofia. Esta filosofia, agora acrescida do genitivo *da educação*, encontra seu espaço dentro das instituições de ensino e departamentos de educação, dividindo com a história, a psicologia e, sobretudo, a sociologia o status de saberes (ou fundamentos) da educação.

Em seu artigo¹⁵, onde se debruça sobre o desenvolvimento da Filosofia da Educação como uma disciplina acadêmica, Biesta (2014) defende que a discussão sobre este tema deve ocorrer, sobretudo, em uma perspectiva social ou sociológica, que leva em conta os locais nos quais a Filosofia da Educação é produzida. Neste sentido ele propõe que a Filosofia da Educação possui duas trajetórias distintas, ainda que não inteiramente desconectadas. Uma, que podemos considerar como uma *pré-história*, diz respeito ao interesse que filósofos, desde Platão, nutriram pela educação. Nesta trajetória, na qual podemos incluir filósofos como Locke, Rousseau, Kant e mesmo Dewey (pois como Biesta nos recorda [p.68], exceto por um curto período em Chicago, toda sua carreira se dá em departamentos de filosofia) encontram-se trabalhos que, de modo geral, se caracterizam pelo fato de apresentar questões filosóficas sobre a educação. Na outra trajetória podemos identificar propriamente uma *história* da

15- BIESTA, Gert. Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently In: Theory and Research in Education vol 12, p. 65–76, 2014.

Filosofia da Educação que está ligada, não apenas aos departamentos de educação, como também a própria constituição dos estudos em educação nas universidades.

The history of the other manifestation of philosophy of education, the one located within schools and departments of education, is a bit more complicated, as it not only has to do with the question how philosophy of education ended up in such schools and departments of education but also with the wider question of the formation of education as an academic field within which philosophy of education found its place. (BIESTA, 2014 p.68)¹⁶

Biesta nos recorda que a constituição dos estudos em educação em meados do século XX está ligado, pelo menos em países como Estados Unidos e nos que integram a Grã-Bretanha¹⁷, ao contexto das mudanças ocorridas no processo de formação de professores que passa a ser realizado em âmbito universitário, o que impôs a questão prática de se definir a estrutura e o currículo destes cursos na universidade (BIESTA, 2014 p.69). A estrutura que se criou para atender a esta nova demanda caracteriza-se por se organizar em torno da educação compreendida como um *objeto de estudo*, no qual diversas disciplinas contribuem de modo interdisciplinar tomando a educação como seu objeto de pesquisa. E assim, nos diz o autor “(the) philosophy of education ended up in institutes or, with designations that would become more popular later, schools or departments of education. We could even say that in one and the same ‘move’, the idea of philosophy of education was conceived and institutionalised.¹⁸” (ibidem p.70). O ponto interessante da posição de Biesta é a sua conclusão de que a própria ideia de uma *Filosofia da Educação* é resultado da forma como os estudos em educação – concebido como um campo acadêmico interdisciplinar – se organizaram nos países de língua inglesa e nesse sentido, falar de uma Filosofia da Educação *stricto sensu* nos situa em um contexto social e época bem específicos.

Para dar suporte a posição de que a ideia de Filosofia da Educação não é neutra, nem

16-“A história da outra manifestação de Filosofia da Educação, aquela localizada dentro das escolas e departamentos de educação, é um pouco mais complicada, pois não tem a ver somente com a questão de como Filosofia da Educação foi parar em tais escolas e departamentos de educação, mas, também com a questão mais ampla da constituição da educação como um campo acadêmico no qual Filosofia da Educação encontrou o seu lugar.” (trad. livre)

17-Para mais informações sobre o desenvolvimento dos estudos da educação na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos ver: BIESTA, Gert. Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. In: Pedagogy, Culture & Society Vol. 19, No. 2, 2011; McCULLOCH, Gary. “Disciplines contributing to education?” Educational Studies and the disciplines. In: British Journal of Education Studies. Vol. 50, No. 1, p.100–119, 2002.

18- “(A) Filosofia da Educação terminou nos institutos ou, de acordo com a designação que viria a se tornar popular posteriormente, nas escolas ou departamentos de educação. Nós poderíamos até mesmo dizer, que com mesmo “lance” a Filosofia da Educação foi concebida e institucionalizada.” (trad. livre)

universal, mas resultado de processo histórico específico, Biesta utiliza como termo de comparação o modo como os estudos em educação se desenvolveram nos países de língua alemã. Ali, ele nos diz (BIESTA, 2014 p. 71), a educação não se tornou um objeto para um campo de pesquisa interdisciplinar. Ao contrário, nestes países nós encontramos uma situação na qual a educação se desenvolveu como um campo teórico próprio que trabalha em conjunto – e não subordinada – a outras disciplinas. Mas, o autor nos lembra, que o fato da educação ter se constituído como uma disciplina não significa que ela não esteja em contato com as demais. O que muda é a concepção de que estas disciplinas como história, psicologia, sociologia ou filosofia, sejam um instrumental necessário para um trabalho acadêmico em educação.

The fact that education established itself as an academic discipline in its own right did not mean that it was not in “conversation” with other academic disciplines, but rather than to suggest that those academic disciplines were essential in order to do any academic work at all, those working in the Continental-German tradition saw insights emerging from other disciplines, including philosophy, as possible resources for what they saw as their key task, which was to develop educational forms of theory and theorising¹⁹. (BIESTA 2014, p. 72)

Segundo Biesta, uma das principais razões para este processo ter ocorrido de forma diferente nestes países, tem a ver com o fato de que o desenvolvimento dos estudos em educação não se deu no contexto da incorporação da formação de professores na universidade, mas sim, ter emergido de um interesse mais antigo na educação, entendida em um sentido mais amplo, como a formação do indivíduo através, e, em relação a cultura e a sociedade. Deste conceito de educação emerge uma tradição acadêmica voltada para a liberdade do indivíduo, que vê na educação mais do que um processo de adaptação e socialização, um processo de emancipação (BIESTA 2014, p. 72).

Como foi dito acima, a demanda por maior cientificidade nas teorias educacionais influenciou a forma como se desenvolveram os estudos em educação. Contudo, como nos diz Biesta, esse desenvolvimento não se deu do mesmo modo em diferentes países e uma das razões oferecidas pelo autor tem um caráter histórico ou social que diz respeito a mudanças no

19- “O fato de que a educação estabeleceu-se como uma disciplina acadêmica independente não significa que ela não está em ‘diálogo’ com as demais disciplinas acadêmicas, mas, que em vez de sugerir que essas disciplinas são essenciais a fim de se fazer qualquer trabalho acadêmico, aqueles que trabalham na tradição Continental alemã, entendem que os *insights* emergentes de outras disciplinas, incluindo a filosofia, são recursos possíveis para aquilo que eles veem como sua tarefa fundamental, que é o de desenvolver teorias e teorizações próprias da educação.” (trad. livre)

processo de formação de professores que passa a ser realizado em âmbito universitário. Porém, também podemos levantar uma outra razão, mas de ordem conceitual, que diz respeito a possibilidade e a natureza de uma ciência da educação.

Se a falta de consenso sobre a natureza de uma ciência da educação já é um grande obstáculo para as tentativas de desenvolvê-la, muito pior – nos diz Brezinka (1992 p.3) – é a perspectiva de que uma ciência autônoma da educação não só é desnecessária, como impossível de ser realizada. Segundo o autor, aqueles que defendem esta posição argumentam que o fato da educação existir não implica de modo algum na existência de uma ciência da educação. Também é um fato que nem toda esfera de realidade possui uma ciência específica que lhe é atribuída, pelo contrário, o que se vê é que a maior parte do que existe no mundo é objeto de mais de uma ciência. Tomemos como exemplo a medicina. Ela não se constitui em uma ciência autônoma da cura, mas sim, baseia-se em diferentes ciências. Do mesmo modo, podemos compreender a prática educativa como baseada no conhecimento de outras ciências, de maneira que uma ciência autônoma da educação torna-se desnecessária. Com relação a sua possibilidade, pode ser argumentado que a educação, dependendo da perspectiva que se adota, é um fenômeno psicológico, social ou histórico que, por sua vez, são objeto da psicologia, sociologia ou história. Além disso, a educação também levanta problemas de ordem filosófico, cuja investigação é de responsabilidade da filosofia. Portanto, concluem aqueles contrários a possibilidade de uma ciência da educação, “a science of education is not only superfluous, but also fundamentally impossible, because the subject matter that education claims for itself already belongs to other sciences²⁰” (idem). Segundo Brezinka, essa perspectiva é a que prevalece nos países de língua inglesa onde a ideia da educação como uma disciplina científica e autônoma não é reconhecida. Nestes países entende-se que os problemas educacionais são tratados por diferentes disciplinas, como pela psicologia em sua subárea identificada como psicologia da educação, sociologia através da sociologia da educação e etc. Sendo que o conjunto destas subdisciplinas podem ser identificadas como compondo o campo da pesquisa em educação (idem).

It is clear that ‘education’ is a field subject, not a basic discipline; there is no distinctively ‘educational’ way of thinking; in studying education one is using psychological or historical or sociological or philosophical ways of thinking to throw light on some problem in the field of human learning.²¹

20- “uma ciência da educação não é apenas supérflua, como também fundamentalmente impossível porque o objeto que a educação clama para si já pertence a outras ciências” (trad.livre)

21- “Fica claro que a ‘educação’ é um objeto de pesquisa, não uma disciplina fundamental; não há nenhuma

(TIBBLE apud BIESTA, 2011 p.183)

No sentido de ilustrar a impossibilidade de haver uma ciência da educação também podemos trazer a análise de HIRST (apud BIESTA 2011, p.180) sobre o conceito de teoria educacional, entendendo por esta, o produto desta possível ciência. Para esta análise, Hirst parte de um conceito de “teoria educacional” que tem por base a distinção realizada por O’CONNOR (1957) entre duas acepções de “teoria”, que pode ser entendida como “um conjunto ou sistema de regras ou uma coleção de preceitos que guiam ou controlam ações de diferentes tipos” ou “uma hipótese ou um conjunto logicamente interligado de hipóteses confirmadas pela observação”²². Para Hirst, a teoria educacional está de acordo com a primeira definição oferecida por O’CONNOR em razão do caráter normativo que esta possui em relação as práticas educativas. Assim, diferente do papel exercido nas ciências empíricas onde, “a theory is a body of statements that have been subjected to empirical tests and which express our understanding of certain aspects of the physical world”²³ (HIRST 1966, p.40 apud BIESTA 2011, p.181), no que diz respeito a educação a teoria “is not the end product of the pursuit, but rather it is constructed to determine and guide the activity”²⁴ (idem). Por essa razão, conclui Hirst, a distinção entre a “teoria científica” e a “teoria educacional” não expressa apenas uma diferença de grau (onde a teoria educacional poderia ser considerada como científica, porém, em menor grau do que a teoria nas ciências empíricas) mas expressa uma diferença lógica em função dos juízos por ela produzidos. (BIESTA, 2011 p.181)

scientific theory and educational theory are as different logically as judgements of what is the case are different from judgements of what ought to be the case²⁵ (HIRST 1966 p.42 apud BREZINKA 1992, p.4)

Hirst concebe a teoria educacional como uma forma de teoria prática cujo objetivo não é a geração de conhecimentos científicos, mas sim, o desenvolvimento de princípios

maneira propriamente ‘educacional’ de pensar; ao se realizar estudos em educação a pessoa está usando formas de pensar da psicologia, da história, da sociologia ou da filosofia para lançar luz sobre algum problema no campo da aprendizagem humana.” (trad.livre)

22- Do original: “Starting from O’Connor’s (1957) distinction between theory as ‘a set or system of rules or a collection of precepts which guide or control actions of various kinds’ and theory as ‘a single hypothesis or a logically interconnected set of hypotheses that have been confirmed by observation’.”(HIRST 1966, p.38 apud BIESTA 2011 p.181)

23- “uma teoria é um corpo de enunciados que foram submetidos a testes empíricos e que expressam a nossa compreensão de certos aspectos do mundo físico” (trad.livre)

24- “não é o produto final desta busca (pelo conhecimento sobre o mundo), mas em vez disso, é construído de modo a determinar e orientar a atividade” (trad.livre)

25- “a teoria científica e a teoria educacional são tão diferentes logicamente como são diferentes o juízo ‘o que é’ do juízo ‘deveria ser’” (trad.livre)

racionalmente justificados para a ação educativa. Sendo que estas justificativas racionais remetem e se baseiam em uma variedade de formas de conhecimento científico, filosófico, histórico, etc (BIESTA, 2011 p.182). Esta posição traz consigo algumas implicações interessantes. A primeira delas, como foi visto, é que a teoria educacional, diferente da teoria produzida nas ciências empíricas, não é um derivado de conhecimentos factuais, pois fatos por si só, não proveem a justificativa necessária para engendrar uma ação educativa (idem). A segunda implicação é que a teoria educacional também não é de ordem filosófica.

This also means that educational theory is not ‘in the last analysis philosophical in character’ (HIRST 1966, 30) because philosophy in itself cannot provide all that is needed to generate and justify principles for educational action. It can only provide one sort of reason to inform such principles.²⁶ (BIESTA 2011 p.182)

Essa posição de Hirst em relação as teorias educacionais se coaduna com uma perspectiva analítica na filosofia que tem, desde os anos 1960, exercido uma grande influência na produção em Filosofia da Educação, sobretudo na Grã-Bretanha. A obra de MOORE (2010) é um bom exemplo desta abordagem. Em sua obra voltada para a Filosofia da Educação²⁷, Moore dedica sua introdução a definição dos objetivos e metodologia da filosofia analítica. Para o autor, a filosofia não possui um objeto próprio. Antes, é uma forma de investigação, sobre os conceitos e pressupostos teóricos presentes em outras áreas como, por exemplo, nas ciências (naturais), na matemática, na história ou na religião e cujo foco se encontra nos argumentos e justificativas apresentados nestas teorias. Seu objetivo é trazer clareza conceitual, testar a coerência das teorias, e, servir à finalidade “terapêutica” de dissolver problemas que persistem apenas em razão de confusões de ordem linguística (MOORE, 2010 p.3). Isso posto, podemos concluir que uma Filosofia *da Educação* é aquela que tem por objeto as teorias que dizem respeito a esta área ou, em outras palavras, as teorias educacionais.

What will be maintained throughout this book is that philosophy as such is parasitic on theory and that philosophy of education is a higher-order activity which has for its host the theory and practice of education.²⁸ (MOORE, 2010)

26- “Isto também significa que a teoria educacional não é ‘em última análise, de caráter filosófico’ (HIRST 1966, 30) porque a filosofia em si mesma não pode fornecer tudo que é necessário para gerar e justificar princípios da ação educativa. Ela só pode fornecer um tipo de razão para informar tais princípios.” (trad.livre)

27- MOORE, T.W. *Philosophy of Education: An introduction*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 2010.

28- “O que será sustentado ao longo deste livro é que a filosofia (definida) como tal, é parasitária em relação à teoria e que a Filosofia da Educação é uma atividade de ordem superior que tem como seu hospedeiro a teoria e a prática da educação.” (trad.livre)

p.3)

Por trás da rejeição de Hirst e Moore ao caráter científico da teoria educacional ou da possibilidade de haver uma ciência da educação, está uma concepção de ciência puramente empírica, cujo objetivo é encontrar regularidades que ofereçam explicações para determinados fatos e cujo conhecimento produzido possa ser utilizado como base para previsões e dar resposta a questões de ordem técnica (BREZINKA, 1992 p.7). Uma ciência da educação concebida nestes termos, buscaria tão somente descobrir o que é, por que é, o que é possível em determinadas circunstâncias, o que as pessoas querem ou o que pode ser feito para se alcançar certos objetivos. Porém, rejeitaria por completo a função de formulação e justificação de postulados normativos, bem como o estabelecimento de metas, ideais ou normas para a educação (idem). E sendo esse caráter normativo, como foi exposto por Hirst acima, a característica das teorias educativas, conclui-se que não há a possibilidade de uma ciência da educação. Contudo, nos diz Brezinka (ibidem p.4) não há um consenso sobre o que podemos entender por ciência e ele nos lembra que na Alemanha e países da Europa central tende-se a considerar como científicas certas coisas que em países anglófonos não, como teorias práticas, filosóficas e educacionais.

Retomando o artigo de Biesta (2011) que estabelece uma comparação entre o desenvolvimento dos estudos em educação nos países anglófonos de tradição analítica e nos países orientados para uma tradição Continental (em especial alemã) de filosofia, o autor aponta que o desenvolvimento da educação como uma disciplina autônoma (em contraste ao modelo interdisciplinar predominante na tradição anglófona) por volta do final do século XIX e início do século XX se deve, sobretudo, ao trabalho de Wilhem Dilthey que compreendia que a educação (*Pädagogik*) como uma disciplina inserida no contexto de uma ciência da cultura²⁹. Segundo Biesta (2011) para Dilthey há uma distinção fundamental entre o estudo dos fenômenos naturais e o dos fenômenos sociais ou históricos. Pois, enquanto que o mundo natural caracteriza-se por relações de causa e efeito que permitem que sejam feitas explicações para estas relações, a realidade sócio-histórica é um mundo no qual indivíduos possuem objetivos e concebem planos para alcançá-los (BIESTA 2011, p.186).

The main objective of the study of the sociohistorical world should therefore be to clarify the aims people pursue. This is not a question of explanation but

29- Do original *Geisteswissenschaft* traduzido como “ciência da cultura” (BIESTA, 2014 p.72); “ciência hermenêutica” (BIESTA, 2011 p.185); “ciência da cultura”, “humanidades”, “ciência social” ou “ciências humanas” (BREZINKA 1992, p.59) ou, ainda, “ciências do espírito”.

requires understanding. Moreover, such understanding cannot be generated through observation from the 'outside' but needs interpretation and an insider perspective. As education is a thoroughly socio-historical phenomenon, so Dilthey argued, *Pädagogik* thus has to be conceived as a *Geisteswissenschaft*.³⁰ (BIESTA, 2011 p.186)

Assim concebida, a característica principal desta disciplina não é a explicação do fenômeno educacional, mas sim a sua interpretação. Ainda segundo Biesta o projeto de Dilthey para uma ciência pedagógica ou ciência da educação rejeitava o caráter normativo desta disciplina, se compreende-se por esta normatividade a possibilidade de se estabelecer finalidades ou objetivos universais para a educação. Para Dilthey, estes objetivos e finalidades são sempre relativos e contextuais a determinadas situações sócio-históricas, de forma que a *Pädagogik* mantém seu caráter de uma disciplina normativa, dentro uma estrutura hermenêutica, visando o esclarecimento dos objetivos e finalidades presentes em determinadas práticas educacionais (BIESTA 2011, p.186).

Concluindo, Biesta nos lembra que embora esta concepção de *Pädagogik*, tal como proposta por Dilthey, não tenha sido a única forma em que a ideia de uma ciência da educação tenha sido concebida pela tradição alemã e que esta tenha perdido espaço, recentemente, em razão do surgimento de novas formas de pesquisa empírica e da influência da teoria crítica vinculada a Escola de Frankfurt, ela traz importante elementos para a discussão sobre a possibilidade de uma disciplina autônoma da educação, que põe em questão não somente a concepção de um campo interdisciplinar da educação predominante nos países anglófonos, como coloca em discussão o próprio papel da Filosofia da Educação como um dos fundamentos do saber sobre a educação.

2.2 A Filosofia da Educação no Ensino Superior brasileiro

No que diz respeito ao contexto brasileiro, o já referenciado estudo de Tomazetti sobre a história da Filosofia da Educação no Brasil também aborda a constituição dos estudos em educação no país e a presença da Filosofia da Educação enquanto componente curricular na formação pedagógica em âmbito universitário. A formação de professores no ensino superior institucionaliza-se, segundo a autora (2003 p.189), em 1934 com a criação da Faculdade de

30- O principal objetivo de se estudar o contexto sócio-histórico deve ser, portanto, o de esclarecer os objetivos buscado pelos indivíduos. Para tanto não se requer uma explicação, mas sim um entendimento. Além disso, tal entendimento não pode ser gerado através de uma observação 'de fora', mas necessita de interpretação e de uma perspectiva privilegiada. Em razão da educação ser um fenômeno sócio-histórico, Dilthey argumenta que a *Pädagogik*, deve ser concebido como uma *Geisteswissenschaft*. (trad.livre)

Filosofia, Ciências e Letras da USP que incorpora a Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação e passa a se responsabilizar pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da instituição que pretendessem a licença para o magistério sendo que, em 1938, se dá a criação da Seção de Educação na mesma instituição (TANURI, 2000 p.13). E, em 1939, com a implementação no Distrito Federal (então no Rio de Janeiro) do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil visando a dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e licenciados destinados a docência nos cursos normais, naquilo que passou a ser conhecido como o “3 + 1”, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo e um ano do curso de Didática para a formação do licenciado. (ibidem p.14).

A análise dos programas de Filosofia da Educação destas instituições, entre os anos 1940 e 1960 realizada por Tomazetti revela uma realidade muito próxima daquela encontrada no currículo dos cursos de magistério. Apesar da aceitação da necessidade de uma cultura filosófica, além da científica (ciências da educação), no conjunto da formação do professor secundário, que atribuía à Filosofia (e também, à Sociologia) a tarefa de refletir e determinar sobre os fins e valores da Educação, sendo, inclusive, defendida por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, como fundamentais para a construção de uma sociedade democrática (TOMAZETTI, 2003 p.195), o fato é que a ideia de que as ciências da educação deveriam fornecer tecnologias educacionais para serem utilizadas por professores nas escolas contribuiu para que os futuros professores concebessem a Filosofia da Educação como um saber de menor importância (ibidem p.224). O caráter que prevaleceu no ensino de Filosofia da Educação na universidade foi o estudo das ideias sobre educação de importantes filósofos no contexto da História da Filosofia. Como fato adicional que comprova a estreita vinculação entre História e Filosofia, a autora nos recorda que o surgimento da disciplina Filosofia da Educação no currículo dos cursos de formação de professores secundários nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ocorreu dentro de uma cadeira denominada “História e Filosofia da Educação” (ibidem p.190). A análise dos programas de Filosofia da Educação permitiu constatar que os cursos caracterizavam-se pela apresentação da história do pensamento educacional de autores considerados clássicos e pela sistematização da história da Filosofia em correntes como: realismo, empirismo, idealismo, pragmatismo, materialismo, existencialismo. (ibidem p.222). Ainda segundo a autora:

A Filosofia da Educação sustentava-se na apresentação do pensamento dos

filósofos extraindo suas ideias acerca da Educação. Ensinar Filosofia da Educação era, quase sempre, descrever a história do pensamento educacional/filosófico. A partir desta descrição extraíam-se as temáticas características do saber filosófico da educação, como a ética, a estética, o homem, o conhecimento, os valores e os fins, em sua relação com a educação. (TOMAZETTI, 2003 p.197)

Contudo, ao ater-se a esse caráter de saber “histórico” com o estudo de correntes filosóficas e de suas implicações educacionais, a Filosofia da Educação representava um curso de caráter generalista e especulativo em comparação aos discursos científicos sobre educação. (TOMAZETTI, 2003 p.225). Outro fato que marcaria os estudos filosóficos no Brasil e que também reforçaria a crença na necessidade de uma abordagem científica da educação e no desenvolvimento de tecnologias educacionais foi a presença, sobretudo no final dos anos 1960, dos estudos em Filosofia Analítica que no Brasil seriam associadas a uma vertente da educação brasileira denominada “tecnicismo”.

Segundo Tomazetti, a aproximação da Filosofia Analítica com a concepção tecnicista de educação, embora estejam vinculadas apenas pela filiação dos mesmos pressupostos, marcou de forma negativa no campo educacional quaisquer referências ou estudos a esta corrente filosófica. Contudo, a rejeição ao tecnicismo (e conseqüentemente à Filosofia Analítica) promoveu uma mudança no discurso educacional, sobretudo no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que encontrou no marxismo seu principal suporte como a justificativa contra a influência tecnicista na educação. Com isso a Filosofia Analítica da Educação, antes mesmo ser conhecida em suas bases, foi recusada por estar apenas preocupada como a linguagem educacional e não com mudanças na educação, em um momento em que se buscava realizar uma transformação da sociedade brasileira (ibidem p.232).

2.3 Os cursos de pós-graduação em educação no Brasil

Um fato importante para a produção acadêmica no Brasil e, conseqüentemente, para a Filosofia da Educação foi a abertura dos cursos de pós-graduação em Educação. O surgimento da pós-graduação em educação data da década de 1960 quando foi criado o mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 1966. Contudo, sua expansão só ocorre nos anos 1970, quando o governo instituiu o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009 p.541). A abertura destes cursos é considerada um marco importante para o campo de pesquisas sobre Filosofia da Educação no

Brasil, pois entende-se que a partir deste momento adota-se uma postura mais investigativa e sistemática na realização de estudos sobre o tema, criando subsídios teóricos para se participar mais ativamente, com outras áreas de saber, dos debates sobre a educação. Mas além de fomentar a realização de trabalhos em Filosofia da Educação, a abertura destes cursos também estimulou uma autorreflexão, de forma que a Filosofia da Educação passa a refletir sobre si mesma, inclusive se autocriticando e levantando a questão sobre a especificidade de seu conhecimento teórico sobre a educação (SEVERINO, 2000 p.276).

O que se viu nas décadas seguintes à abertura dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação foi a busca por uma nova identidade com o gradual desprendimento da Filosofia da Educação de sua vinculação com a História da Educação, ao qual esteve associada desde sua implementação como disciplina formativa nos cursos de magistério nos anos 1930, em razão das reformas educacionais empreendidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo no sistema educacional (TOMAZETTI, 2003 p.64). Este processo de emancipação da Filosofia da Educação de seu caráter de estudo das ideias filosóficas e sua sucessão histórica, com vistas a constituir-se em um campo de saber autônomo, veio acompanhado de um concomitante investimento na explicitação do seu próprio estatuto filosófico com o objetivo de legitimar-se como reflexão filosófica sobre a educação, o que colocou em discussão a sua identidade, sua autonomia frente a Filosofia em geral e a concepção tradicional da Filosofia da Educação como mera aplicação da Filosofia ao campo educativo. “Trata-se de abordar a Filosofia da Educação não mais como um simples produto mas sobretudo como processo, um modo de exercer o conhecimento sobre educação, buscando-se assim respaldar a sua legitimidade.” (SEVERINO, 2000 p.282).

O desenvolvimento dos cursos de pós-graduação foram, em seu início, influenciados pelo projeto de modernização do regime militar que defendia o fortalecimento das relações entre educação, desenvolvimento econômico, necessidades do mercado e segurança nacional, reflexo da concepção tecnicista, ainda predominante (SANTOS; AZEVEDO, 2009 p.542). Contudo, a partir dos anos 1980 começaram a ocorrer mudanças. No âmbito político, o Brasil vivia o momento de abertura política que culminaria com o fim da ditadura militar em 1985. Este período também foi marcado por uma intensa expansão do ensino superior e da pós-graduação, incluindo o retorno de diversos pesquisadores e intelectuais para o Brasil que trouxeram para as universidades e para a pós-graduação contribuições que começaram a produzir diversificações nos trabalhos acadêmicos realizados (ibidem, p.543).

Com relação as tendências teóricas que se apresentaram nas pesquisas acadêmicas,

podemos recorrer ao artigo de Silvio Gallo (2007) que pretende mapear esta produção realizada desde a década de 1970. Segundo o autor, esta década foi marcada por um embate entre uma concepção analítica de Filosofia da Educação, de inspiração anglo-saxônica e norte-americana, e outra de caráter histórico e prescritivo que, sobretudo na década de 1980, teve forte influência marxista (GALLO, 2007 p.266). Essa produção teve grande influência das teorias de reprodutivistas como as de Louis Althusser (1983) e Pierre Bordieu e Passeron (2009). Estes autores destacaram o caráter reprodutor da instituição escolar que caracterizaram como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. Segundo Gallo, a recepção dessas teorias nos meios educacionais foi intensa e gerou em princípio o sentimento da impossibilidade de uma ação de transformação social no âmbito da instituição escolar. Porém, a grande parte dos trabalhos de inspiração marxista produzidos no fim dos anos 1970 e em toda a década de 1980 tendeu a reagir contra esse sentimento de impotência “buscando construir uma teoria educacional que pudesse encontrar, no acirramento das contradições do capitalismo, caminhos para ser um dos veículos da transformação” (ibidem, p.270). Os anos 1980 também foram marcados por outra tendência, de certo modo complementar, a produção de estudos que tiveram por objetivo identificar as tendências e correntes pedagógicas que marcaram a história da Educação brasileira. Esta última teve nas figuras de Demerval Saviani, Joaquim Severino e Moacir Gadotti seus grandes expoentes. Todavia, encontramos uma análise diferente proposta por Pedro Pagni (2014) em seu artigo que também aborda a produção acadêmica em Filosofia da Educação e que longe de ver neste período o início do processo de consolidação da Filosofia da Educação como campo de pesquisa, ainda vê na produção acadêmica da década de 1980 um reflexo da tradicional ligação entre História e Filosofia. Pagni afirma que só a partir dos anos 1990, quando há uma crescente preocupação com a identidade da Filosofia da Educação, é que de fato começou a se desenvolver “Um olhar mais específico, mais próximo à Filosofia do que da Pedagogia e, senão menos marcados pela configuração da Filosofia da Educação como uma ideologia, ao menos conferindo maior distinção em relação aos seus vínculos com a política.” (PAGNI, 2014 p.777).

Os anos 1990 são marcados por uma intensa produção e diversificação na produção acadêmica. Para dar suporte a esta posição Gallo (2007, p.272) remete a uma pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que analisou 155 trabalhos apresentados entre os anos de 1994 e 2004. A pesquisa dividiu os trabalhos apresentados em oito abordagens,

sendo elas: filosófica-educacional, epistemológica, ético antropológica, político-social, psicológica, simbólica, ambiental e estética. A análise revelou a predominância de trabalhos dentro da abordagem filosófica-educacional, com 76 trabalhos apresentados o que demonstra um interesse crescente sobre esta temática. Outro fato importante, é o expressivo número de trabalhos que versam sobre a identidade da Filosofia da Educação. Segundo a pesquisa, dos 76 trabalhos apresentados dentro da abordagem filosófica-educacional, 13 deles discutiam essa questão. Através da pesquisa citada por Gallo pode-se concluir que a partir dos anos 90 a produção acadêmica voltada para a Filosofia da Educação tem se intensificado tendo como consequência a diversificação de abordagens sobre o tema. Se o desenvolvimento destas diferentes perspectivas pode por um lado, dificultar a identificação dos rumos que essa produção tem tomado, por outro ela tem contribuído para, nas palavras de Pagni, manter uma “saúdável indefinição” (2014, p.777) sobre este campo de pesquisas o que garante seu caráter crítico e reflexivo.

Constata-se que esclarecer o que seja a Filosofia da Educação parece ser uma necessidade sentida por pesquisadores que se dedicam ao tema. Porém, a resposta à pergunta “O que é filosofia da educação?” não é fácil. Retomando a interrogação feita por Silvio Gallo em seu artigo já citado, perguntamos, “de que estamos falando, quando nos referimos a Filosofia da Educação? De um campo disciplinar? De uma disciplina ensinada nas escolas? De um campo de pesquisas?” (GALLO, 2007 p.263). A dúvida é legítima dada a trajetória que a Filosofia da Educação teve no Brasil e a resposta a esta pergunta não pode ser única. O livro publicado no ano 2000 e organizado por Paulo Ghiraldelli Jr., professor da UFRRJ e pesquisador sobre este tema no Brasil, parece um bom exemplo disso. O livro³¹, cujo título não deixa dúvidas quanto a sua proposta, reúne escritos de vários autores, brasileiros e estrangeiros, sobre o tema e o que se constata pela seleção dos artigos publicados é que a busca por uma resposta a esta pergunta passa por diferentes abordagens. No livro podem ser identificadas três: Uma histórica, como no artigo de Antônio Joaquim Severino “A filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória” onde o autor identifica os momentos mais significativos da Filosofia da Educação, dando ênfase aos marcos e processos institucionais no país e destaca as principais pesquisas e círculos hermenêuticos, bem como os trabalhos de teóricos que tem sido realizados. Na mesma linha, porém mais próxima de uma história das ideias filosóficas, se apresenta o artigo de Paulo Ghiraldelli Jr. que dá nome ao livro, “O que é filosofia da Educação?” e cujo subtítulo “Do advento dos tempos modernos à reconstrução da

31 GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.).O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Filosofia da Educação pelo neopragmatismo nos tempos contemporâneos” já revela a intenção de responder a pergunta inicial pela construção de uma narrativa metafilosófica; Como abordagem alternativa encontra-se aquela autoral, no qual um filósofo se constitui no principal instrumento de compreensão do campo educacional, aliás, abordagem criticada por Gallo por nela ver o reflexo de uma tradição brasileira em “fazer filosofia”.

Minha tese, que apenas esboçarei neste artigo, é que, na década de 1990, no esforço de consolidação do campo disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil, um dos principais caminhos encontrados foi o de estudos de autor, o que não deixa de ser uma espécie de reflexo da tradição da Filosofia no Brasil, influenciada pelos valores franceses de que fazer Filosofia é produzir história da Filosofia. (GALLO, 2007 p.274)

Por fim, encontramos uma terceira abordagem sobre a questão. Entendida como “epistêmica” ela problematiza a fundamentação e a orientação da Filosofia da Educação como um campo de saber autônomo. O artigo de Tarso B. Mazzoti é um exemplo desta reflexão. Em “Filosofia da educação: uma outra filosofia?” o autor coloca o problema de sua pertinência frente a Filosofia, pondo em questão e evidenciando as contradições presentes em algumas das concepções sobre este campo de saber. No resumo para a versão do mesmo artigo publicada na revista “Perspectiva” ele aborda o problema de forma direta:

“(...)haveria uma filosofia da educação? A filosofia da educação seria “aplicação” de alguma filosofia? Por outro lado, será que a filosofia da educação tem por tarefa o estabelecimento dos valores educativos? Neste trabalho examinarei as respostas mais frequentemente dadas a estas indagações questionando a afirmação de que a filosofia da educação é aplicação de alguma filosofia, bem como a ideia de que a ela cabe determinar os valores da educação..” (MAZZOTI, 1999 p.15)

O que se percebe pelos artigos publicados neste livro, que ademais é o retrato de uma tendência nos trabalhos realizados na segunda metade de 1990, até aproximadamente meados de 2000, é a discussão em torno da identidade da Filosofia da Educação. Segundo Pagni (2014 p.774), as pesquisas desenvolvidas neste período desprenderam a Filosofia da Educação de sua antiga ligação com a História da Educação, que foi assinalada anteriormente, buscando estabelecer contornos mais precisos ao seu campo de ensino e de pesquisa. Esse campo também se especializou, ao promover estudos monográficos sobre a educação no pensamento de filósofos modernos e contemporâneos, com maior aproximação da Filosofia e, particularmente, de algumas tradições da historiografia da filosofia – particularmente, a

estruturalista e a hermenêutica, tendo como consequência uma pluralização do debate e a multiplicação de perspectivas teóricas.

2.4 O ensino de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia no Brasil

No que diz respeito ao ensino de Filosofia da Educação neste período, podemos remeter a uma pesquisa realizada por Albuquerque (1996) que teve como objetivo a análise do currículo formal da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia. Para tanto, a autora tomou como objeto de estudo trinta programas de curso, ministrados no período de 1994 e 1995, obtidos junto a dez³² universidades públicas situadas em diferentes regiões brasileiras, além das respectivas bibliografias e entrevistas com os docentes. Com o objetivo de compreender quais conteúdos são priorizados e mais recorrentes, a autora organizou os programas, através das semelhanças e diferenças encontradas, em dezesseis temáticas que são: 1. Filosofia, seu objeto/ método e sua relação com outros saberes; 2. Relação entre Filosofia e Educação; 3. O que é Educação; 4. Concepções Filosóficas da Educação; 5. História e Educação; 6. Educação e Política; 7. Educação e Ideologia; 8. Ética e Educação; 9. Estética e educação; 10. Antropologia e educação; 11. Antropologia Filosófica; 12. Epistemologia e educação; 13. Questões de Epistemologia; 14. Educação e modernidade; 15. História da Filosofia e 16. Lógica. Essa organização inicial permitiu constatar que os programas ministrados estão alinhados com a tendência identificada por Gallo e Pagni para este período, sendo baixa a presença de programas voltados para a associação entre história e filosofia/educação e tendo a predominância de programas voltados para a especificidade da filosofia e sua relação com a educação (sendo as temáticas 1 e 2 as que tem maior presença, presente nos programas de sete das dez instituições pesquisadas) (ALBUQUERQUE, 1996 p. 83). Essa predominância também pode revelar a preocupação dos docentes em buscar compreender o objeto próprio da Filosofia da Educação, visto que enquanto uma disciplina acadêmica recente, a busca de maior explicitação do seu objeto torna-se uma necessidade intrínseca a mesma (ibidem p.90).

Todavia, a pesquisa também revelou algumas dificuldades por parte dos docentes para

32-As instituições pesquisadas foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Fundação Universidade Federal do Amazonas (FUFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás (UFGO), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

a elaboração de seus programas. Segundo Albuquerque (ALBUQUERQUE, 1996 p.104) a análise dos programas constatou a presença de conteúdos de ensino que incluem tanto temas da Sociologia, como da Lógica ou da Psicologia. Essa “dispersão” - como a autora denomina – caracteriza-se pela presença de conteúdos das diversas ciências humanas na composição do programa de Filosofia da Educação. Segundo Albuquerque (ibidem p.113), a forma como esses conteúdos estão estruturados pode estar relacionada à formação acadêmica do professor. Para dar suporte a esta posição ela analisa o curriculum vitae de dezoito professores de Filosofia da Educação das dez universidades pesquisadas. A análise mostrou que a formação acadêmica é um fator que tem determinado a seleção dos conteúdos dos programas analisados de Filosofia da Educação. Alguns professores estruturaram seus programas de ensino em função desta formação, seja em nível de graduação ou de pós-graduação. Outro ponto destacado pela autora é a influência das pesquisas e publicações realizados pelos professores na composição de seus programas (ibidem p.122). De maneira que, na opinião da autora, a formação acadêmica contribui sobremaneira para a dispersividade encontrada no currículo de Filosofia da Educação, pois muitos dos investimentos intelectuais que têm orientado a escolha dos conteúdos não são investimentos que se situam, de modo específico, no terreno da Filosofia da Educação, sendo que alguns programas foram estruturados a partir das dissertações de mestrado ou teses de doutorado realizadas pelos professores de Filosofia da Educação, sem que muitas vezes tais dissertações e teses estivessem relacionadas ao âmbito desta disciplina (ibidem p.153). A autora conclui que este fato pode se constituir em um obstáculo na constituição de um campo de pesquisa específico para a Filosofia da Educação, na medida em que o que se percebe pela pesquisa, são iniciativas individuais sem articulação entre os docentes e departamentos. Segundo a autora,

A análise dos trinta programas de ensino e dos curricula vitae dos dezoito professores de Filosofia da Educação levou-me a pensar que a liberdade desses professores nas universidades onde atuam é muito mais próxima de uma soberania individual do que de uma autonomia departamental. Assim, no mínimo, há de se questionar o trabalho que têm tido os colegiados de curso, enquanto mediadores da construção do currículo nesta disciplina. (ALBUQUERQUE, 1996 p.146)

Nesse sentido, a autora conclui, a construção de uma identidade para a Filosofia da Educação, que ademais é uma das grandes questões debatidas neste período, é uma tarefa que se impõe a todos os educadores envolvidos neste campo e a todos que almejam um

esclarecimento mais profundo sobre o próprio sentido desta disciplina na formação do educador (ALBUQUERQUE, 1996 p.159).

2.5 Programas da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia

No sentido de complementar a pesquisa realizada por Albuquerque (1996) e contribuir para a compreensão da Filosofia da Educação enquanto um componente curricular nos cursos de Pedagogia, este trabalho traz algumas informações acerca do ensino desta disciplina atualmente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa que também teve por objeto a análise dos programas da disciplina das instituições de ensino públicas e privadas que oferecem o curso de pedagogia no país. Dada a grande quantidade de instituições que ofertam o curso, foram estipulados alguns critérios para seleção das mesmas. Foram selecionados para esta pesquisa as Universidades Federais e Estaduais Públicas com *campus* e oferta do curso de Pedagogia nas capitais, as Pontifícias Universidades Católicas (PUC) e Universidades Católicas que possuíam cursos de pós-graduação em Educação³³. Deste mapeamento inicial resultou uma relação de cinquenta e quatro instituições públicas e privadas, das quais buscou-se, através de pesquisa via *internet*, obter telefones e *e-mail* das Faculdades de Educação, Departamentos de Educação e/ou coordenação do curso de Pedagogia com o objetivo de solicitar os programas de ensino elaborados pelos professores que ministraram a disciplina Filosofia da Educação entre os anos 2015 e 2016. Dada a dificuldade em se conseguir as informações necessárias para contato, destas cinquenta e quatro instituições selecionadas para fazer parte da pesquisa foram contatadas quarenta e três, para as quais foi enviado um *e-mail* solicitando as informações para a pesquisa. Deste contato recebemos, infelizmente, a resposta de apenas oito instituições que enviaram as informações solicitadas rendendo ao final um total de 12 programas de curso (incluindo o da Universidade de Brasília). Contudo, alguns documentos enviados por não trazerem algumas informações relevantes para a pesquisa, como o professor ou professora que os formulou ou a que semestre e ano letivo se referem, acabaram por ser desconsiderados. De forma que foram trabalhados com apenas nove programas de disciplina para esta pesquisa: Universidade de Brasília (1 programa); Universidade Federal de Santa Catarina (1 programa); Universidade Federal de Minas Gerais (2 programas); Universidade Federal de São Paulo (2 programas); Universidade Federal de Alagoas (1 programa) e

33- A única exceção a este critério de seleção foi a inclusão da Universidade Federal de São Paulo que conta com o curso de Pedagogia no *campus* de Guarulhos.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2 programas).³⁴ Importante citar que alguns dos programas recebidos foram elaborados pelo mesmo docente, como os programas de curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e, em ambos os casos, os programas referem-se aos cursos de Filosofia da Educação I e II.

Quadro 1

Relação de Instituições e programas enviados e o ano e semestre em que foram ministrados:

| Instituições | Programas e ano/sem. |
|--|--------------------------------|
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Fil. da Educ. I – 2016.1 (a) |
| | Fil. da Educ. II – 2016.2 (b) |
| Universidade Federal de São Paulo | Fil. e Educ. I – 2015.1 (a) |
| | Fil. e Educ. I – 2016.1 (b) |
| Universidade Federal de Minas Gerais | Fil. da Educ. I – 2016.1 (a) |
| | Fil. da Educ. II – 2016.2 (b) |
| Universidade Federal de Santa Catarina | Fil. da Educ. II – 2016.1 |
| Universidade de Brasília | Fil. da Educ. I – 2016.1 |
| Universidade Federal de Alagoas | Fund. Filos. da Educ. - 2015.1 |

Fonte: Pesquisa em tela

Procurou-se analisar os programas recebidos a partir dos critérios temáticos propostos por Albuquerque (1996) em sua pesquisa. Importante lembrar que dada a pequena quantidade de programas recebidos, esta pesquisa não busca, de modo algum, propor uma análise ou conclusões gerais acerca do atual ensino da disciplina de Filosofia da Educação no país, mas, tão somente, trazer mais um elemento para a discussão através da comparação entre estes programas produzidos recentemente com aqueles analisados pela autora que datam de meados dos anos 1990.

Com relação aos temas apresentados nos programas, a análise levou em conta as ementas, objetivos e conteúdos programáticos descritos em cada documento para identificação de quais eram os temas mais recorrentes. É necessário lembrar que os documentos não foram classificados com base em apenas um tema, podendo apresentar mais

34- Ver anexo.

de um. A análise dos programas recebidos apresentou resultados diferentes daqueles apresentados por Albuquerque (ALBUQUERQUE, 1996 p.83). Segundo a autora, como foi dito acima, os temas mais recorrentes nos programas pesquisados no final dos anos 1990 foram os temas “Filosofia, seu objeto/método e sua relação com outros saberes³⁵” e “Relação entre Filosofia e Educação³⁶”, presente nos programas de sete das dez instituições por ela pesquisadas. Já com relação aos programas das instituições agora analisadas, estes temas não são os mais recorrentes e sim outra temática apontada por Albuquerque identificada como “Epistemologia e Educação³⁷”. Nos programas recebidos e produzidos entre os anos de 2015 e 2016, essa temática lidera se apresentando nos programas de quatro das seis instituições pesquisadas.

Outra diferença significativa que pode ser apontada diz respeito ao tema “Antropologia filosófica³⁸” que na pesquisa de Albuquerque consta nos programas de apenas uma universidade (idem), sendo o tema que tem a menor presença dentre os programas por ela analisados, enquanto que na pesquisa agora realizada aparece nos programas de três das seis instituições.

35- “Essa temática reúne aqueles subtemas que estão mais voltados para a explicitação do que seja a Filosofia enquanto campo de saber, sua especificidade, sua relação com determinados saberes como o mito, o senso comum, a ciência, a arte, a religião e a técnica, bem como sua relação com outros campos de saber já consagrados como a lógica, a teoria do conhecimento, a ética, a estética, a educação.” (ALBUQUERQUE 1996 p.77)

36- “No interior dessa temática estão organizados subtemas que buscam enfocar a contribuição da Filosofia para a educação, o campo da Filosofia da Educação, seu objeto, tarefas, suas dimensões, bem como sua relação com as ciências humanas e sua importância na formação do educador.” (idem)

37- Definido pela autora como aquele que “Engloba subtemas que discutem a relação da teoria do conhecimento com o processo educativo; teoria e prática em educação; senso comum, saber filosófico e saber científico e sua relação com a educação; trabalho, conhecimento e educação; ciência e ideologia: o problema da verdade; Herbart e a construção da Pedagogia como ciência; Dewey e o pensamento reflexivo” (ibidem p.79)

38- Definido pela autora como aquele que “engloba a discussão da Antropologia como disciplina científica e questionamento filosófico; O problema antropológico em sua dimensão histórica: o homem na paidéia grega, o homem no cristianismo; o homem do humanismo histórico; o homem do iluminismo...; o problema antropológico numa visão sistemática: o homem como ser intencional, mundano; sua estrutura intersubjetiva, social e política.” (ibidem p.79)

Quadro 2

Relação dos temas trabalhados nos programas de Filosofia da Educação por Instituição:

| TEMAS | Sudeste | | | Sul | Cen-Oeste | Nordeste | TOT. |
|----------------------|---------|---------|------|------|-----------|----------|------|
| | PUC Rio | UNIFESP | UFMG | UFSC | UnB | UFAL | |
| Filos.objeto/método | | | x | | x | x | 3 |
| Relação filos./educ. | | | x | | x | | 2 |
| O que é educação | | | | | | x | 1 |
| Educ. e história | | x | | | | x | 2 |
| Educ. e política | | | x | | | | 1 |
| Ética e educação | | | x | | x | | 2 |
| Antrop. filosófica | x | x | x | | | | 3 |
| Epistem. e educ. | x | x | x | x | | | 4 |
| Modernidade /educ. | x | x | | x | | | 3 |

Fonte: Pesquisa em tela

Em razão da pequena quantidade de programas recebidos podemos propor uma análise diferente daquela proposta por Albuquerque (1996), que identifica a recorrência dos temas por instituição. Ao analisar a recorrência dos temas por programa recebido podemos sugerir diferenças mais significativas entre os programas produzidos em meados dos anos 1990 e os atuais. É o caso da presença de outra temática identificada por Albuquerque como “Educação e modernidade”³⁹. Na pesquisa realizada pela autora este tema se apresenta nos programas de duas das dez universidades analisadas. No que diz respeito aos programas recebidos, este é o segundo tema mais recorrente junto com “Filosofia, seu objeto/ método” e “Antropologia Filosófica”, apresentando-se nos programas de três das nove instituições conforme o Quadro 2. Contudo, se análise for feita levando em conta a recorrência por programa, este é isoladamente, o segundo tema mais recorrente entre os programas que foram produzidos recentemente estando presente em cinco dos nove programas.

39-Definido pela autora como aquele que “Engloba subtemas que discutem o conceito filosófico de modernidade; pedagogia e modernidade; as perspectivas filosóficas para a reflexão da educação na modernidade.” (ibidem p.80)

Quadro 3

Relação dos temas trabalhados nos programas de Filosofia da Educação por documento:

| SUBTEMAS | Sudeste | | | | | | Sul | Cen-Oeste | Nordeste | Tot. |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|----------|------|-----------|----------|------|
| | Puc Rio (a) | Puc Rio (b) | Unifesp (a) | Unifesp (b) | Ufmg (a) | Ufmg (b) | Ufsc | Unb | Ufal | |
| Filos.objeto/método | | | | | x | | | x | x | 3 |
| Relação filos./educ. | | | | | x | | | x | | 2 |
| O que é educação | | | | | | | | | x | 1 |
| Educ. e história | | | x | | | | | | x | 2 |
| Educ. e política | | | | | | x | | | | 1 |
| Ética e educação | | | | | x | x | | x | | 3 |
| Antrop. filosófica | x | | | x | | x | | | | 3 |
| Epistem. e educ. | x | x | x | x | x | | x | | | 6 |
| Modernidade /educ. | x | x | x | x | | | x | | | 5 |

Fonte: Pesquisa em tela

Pode-se constatar que muitos dos programas concebidos atualmente foram construídos em torno do paradigma do pensamento moderno como o ponto de partida para as discussões a serem desenvolvidas ao longo dos cursos. Podemos apenas especular sobre os motivos para a maior presença deste tema nos programas analisados. Uma das razões possíveis pode ser a influência e o interesse, cada vez maior, por uma filosofia pós-moderna que põe em discussão os modelos de educação que tem por base esse sujeito moderno que ainda exerce grande influência em nossas práticas educativas. De modo que estes programas poderiam ter sido concebidos pelos professores com o intuito de fornecer subsídios teóricos e conceituais para este debate. Contudo, para qualquer conclusão nesse sentido seriam necessárias pesquisas mais aprofundadas.

Dada a pequena quantidade de programas obtidos podemos aprofundar sua análise extrapolando o critério temático criado por Albuquerque (1998) e propor outro remetendo novamente ao artigo de Gallo (2007) que trata das tendências apresentadas no campo de pesquisa em Filosofia da Educação desde os anos 1970. Em seu artigo, Gallo aponta que no esforço de consolidar os estudos em Filosofia da Educação no Brasil um dos principais

caminhos encontrados foi o de estudos de autor, sobretudo nos anos 1990 (GALLO 2007 p.274). Para dar suporte a esta afirmação ele remete a pesquisa já citada, realizada pelo Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação da ANPEd, que analisou 155 trabalhos apresentados entre os anos de 1994 e 2004, onde se constatou que dos 155 trabalhos aprovados e apresentados em onze anos, quarenta trabalhos versaram especificamente sobre o estudo de um determinado filósofo ou escola filosófica, aproximando-o, de um ou outro modo, do campo educacional (ibidem p.273). Reconhecendo se tratar de uma forte tendência dos estudos em Filosofia da Educação na atualidade, podemos analisar os programas recebidos buscando identificar se estes programas de curso estão orientados para uma abordagem autoral da Filosofia da Educação, no qual um filósofo ou pensador se constitui no principal instrumento de investigação do campo educacional. Nesta análise buscou-se identificar a presença de autores nos conteúdos ou unidades programáticas estabelecidos pelo(a) docente para o curso, o que não significa que os programas foram centrados exclusivamente no pensamento do autor mas que o pensamento destes foi utilizado para ilustrar uma temática, conceito ou escola filosófica.

Quadro 4

Predomínio de estudos de autores nos programas de curso:

| | Sudeste | | | | | | Sul | Cen-Oeste | Nordeste | Tot. |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|----------|------|-----------|----------|------|
| | Puc Rio (a) | Puc Rio (b) | Unifesp (a) | Unifesp (b) | Ufmg (a) | Ufmg (b) | Ufsc | Unb | Ufal | |
| Estudos de autor/filós. | | | x | | | | x | x | x | 4 |

Fonte: Pesquisa em tela

De acordo com o exposto no Quadro 4, dos nove programas recebidos quatro abordaram em seus conteúdos programáticos o pensamento de um autor. Dos autores selecionados grande parte são filósofos modernos, sendo importante notar que todos os programas que se inserem nessa abordagem autoral trazem o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau como parte de seu curso. Contudo há exceções como, por exemplo, no programa da Universidade Federal do Alagoas que elenca alguns pensadores que não se situam especificamente no campo da filosofia.

Quadro 5

Autores abordados nos conteúdos programáticos dos cursos:

| Instituições | Autores |
|--------------|--|
| Ufal | Iohannes Amos Comenius; Paulo Freire; Jean-Jacques Rousseau |
| UnB | Hannah Arendt; John Dewey; Immanuel Kant; Karl Mannheim; Jean-Jacques Rousseau; |
| Ufsc | René Descartes; David Hume; Immanuel Kant; Friedrich Nietzsche; Jean-Jacques Rousseau; |
| Unifesp (a) | Jean-Jacques Rousseau |

Fonte: Pesquisa em tela

As comparações aqui realizadas entre os dados oferecidos por Albuquerque (1998) e aqueles coletados junto as instituições não pretendem de modo algum propor conclusões acerca do atual ensino da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia no país. Como já foi assinalado, a pequena quantidade de programas obtidos permite apenas trazer mais um elemento para a discussão através da comparação entre estes programas produzidos recentemente com aqueles analisados pela autora que datam de meados dos anos 1990. Além de apontar para a necessidade de se aprofundar as pesquisas neste sentido, através de análises mais abrangentes dos programas de Filosofia da Educação oferecida nos cursos de Pedagogia, permitindo maior compreensão sobre como a disciplina está sendo concebida atualmente pelos docentes que a ministram.

Considerações Finais

Este trabalho buscou apresentar um panorama histórico do desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, compreendida como um componente curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil. Este desenvolvimento foi abordado a partir de sua institucionalização como disciplina dos cursos de magistério nos anos 1930 em consequência das reformas no sistema educacional empreendidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Buscou-se apresentar a trajetória histórica da disciplina no país em um contexto mais amplo, a incluir a discussão sobre a constituição de uma ciência da educação. Como foi visto, as demandas por maior cientificidade nas teorias e práticas educativas no final do século XIX e início do século XX, influenciaram reformas nas instituições educacionais que buscaram adaptar-se a estes novos princípios. Essas reformas tiveram influência sobre os cursos de formação dos professores que foram modificados a incluir em seu currículo disciplinas que estavam de acordo com este novo ideal educativo, resultando em uma nova perspectiva no desenvolvimento dos estudos em educação que passa a ser compreendido como um campo interdisciplinar. Este processo de constituição de um campo interdisciplinar da educação redefiniu os objetivos da filosofia para a educação e, principalmente, sua identidade.

Neste trabalho também buscou-se identificar quais as principais tendências teóricas apresentadas no campo de pesquisa em Filosofia da Educação que se constituiu a partir dos anos 1970, com a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação no país. Apontou-se que a abertura destes cursos é considerada um marco importante para o campo de pesquisas sobre Filosofia da Educação no Brasil, pois entende-se que a partir deste momento se adota, além de uma postura mais investigativa e sistemática na realização de estudos sobre o tema, uma postura autorreflexiva, onde a Filosofia da Educação passa a refletir sobre si mesma levantando a questão sobre a especificidade de seu conhecimento teórico sobre a educação.

No que diz respeito ao ensino de Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia, este trabalho trouxe alguns dados relativos a uma pesquisa realizada por Albuquerque (1996) que tinha por objetivo analisar os programas de disciplina formulados por professores de dez universidades públicas situadas em diferentes regiões brasileiras. No sentido de contribuir para estas informações também foram obtidos, através do contato com universidades públicas e privadas, nove programas de curso que permitiram algumas comparações com os programas tratados pela pesquisa de Albuquerque (1996). Contudo, essas comparações não tiveram por objetivo estabelecer

conclusões acerca da situação atual do ensino da disciplina, pois para tanto seriam necessárias pesquisas mais aprofundadas e abrangentes.

Este trabalho procurou mostrar que uma das questões mais importantes que ainda se fazem presentes na Filosofia da Educação diz respeito a sua identidade e seu papel em relação a educação. De modo que se faz necessário aprofundar as pesquisas neste sentido, seja através de análises mais abrangentes dos programas da disciplina ministrada no ensino superior, que nos daria uma maior compreensão sobre como sua contribuição para educação está sendo concebida pelos docentes, seja através de estudos comparados voltados para as diferentes concepções de Filosofia da Educação.

Referencias bibliográficas:

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e busca de uma identidade. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFMG/MG, 1996.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BIESTA, Gert. Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently In: Theory and Research in Education vol 12, p. 65–76, 2014.

BIESTA, Gert. Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. In: Pedagogy, Culture & Society Vol. 19, p. 175–192, No. 2, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BLAKE, Nigel (ed.). The Blackwell Guide to Philosophy of education. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

BREZINKA, Wolfgang. Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics. Dordrecht: Springer, 1992.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CURREN, Randal (ed.). A companion to the philosophy of education. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

DESCARTES, René. Meditações; Objeções e respostas; Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GALLO, Sílvio, Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. Eccos. Revista Científica, v. 9, p. 261-284, 2007 Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oaid=71590202>> Acesso em: 28/10/2015

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é filosofia da Educação – uma discussão metafilosófica In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HIRST, Peter H. Educational theory. In: TIBBLE, J.W. (ed.) The study of education. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1966.

HIRST, Peter H. Prefácio In: BLAKE, Nigel (ed.). The Blackwell Guide to Philosophy of education. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1996.

LOCKE, John. Alguns Pensamentos Sobre a Educação. Coimbra: Almedina, 2012.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Filosofia da educação: uma outra filosofia? PERSPECTIVA. Florianópolis, V. 17, n. 32, p. 15 -32, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10520/10066> > Acesso em: 28/05/2016

McCULLOCH, Gary. “Disciplines contributing to education?” Educational Studies and the disciplines. In: British Journal of Education Studies. Vol. 50, No. 1, p.100–119, 2002.

MOORE, T.W. Philosophy of Education: An introduction. Londres: Routledge and Kegan Paul, 2010.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

O’CONNOR, D.J. An introduction to the philosophy of education. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1957.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.), Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História. São Paulo: Avercamp, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. In: Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22469>> Acesso em: 15/05/2016.

PLATÃO. A república. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

POLLACK, George. Philosophy of Education as Philosophy: A metaphilosophical inquiry. In: Educational Theory, V. 57 N° 3, p. 239-260, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio; ou, Da educação. São Paulo: Difel-Difusao Europeia Do Livro, 1973.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez., p. 534-550, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>> Acesso em: 04/08/2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.).O que é filosofia da educação?. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago n.14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>> Acesso em: 05/072016.

TIBBLE, J.W. The development of the study of education. In: TIBBLE, J.W. (ed.) An introduction to the study of education. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.

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

ANEXO

Programas da disciplina de Filosofia da Educação recebidos das Instituições de Ensino pesquisadas

Disciplina: **Filosofia da Educação** – código **191108** – 4 créditos

Professora: [REDACTED]

Período: 2016-1

Horário: 8h às 11h40 – quinta-feira

Filosofia da Educação

Ementa

Contribuições da filosofia para a educação. Perspectivas filosóficas sobre a formação humana integral. Educação, ética e valores. Filosofia da educação no Brasil.

Objetivos

Perceber a filosofia como um saber interdisciplinar capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento; introduzir a reflexão e análise crítica como posturas permanentes do(a) professor(a), gestor(a) e pesquisador(a) da educação básica.

Unidades programáticas

- I. Filosofia da educação e pedagogia: aspectos conceituais
- II. Perspectivas filosóficas modernas e pragmáticas sobre a formação humana integral
- III. Perspectivas filosóficas críticas e interpretativas sobre a formação humana integral
- IV. Educação, ética e valores

Metodologia

Aulas:

Os estudantes deverão chegar à sala de aula com pelo menos 05 minutos de antecedência e permanecer até o final das atividades. Os aparelhos celulares deverão permanecer no modo silencioso ou desligados e guardados nas respectivas bolsas. As aulas serão organizadas em duas partes. Na parte inicial está prevista a apresentação de um tema pela professora com discussão e problematização das teses centrais dos textos indicados para leitura obrigatória. A segunda parte da aula será destinada a apresentação de pesquisas sobre temas específicos (grupos de 4 a 5 estudantes).

Avaliação:

Será realizada com base nos seguintes critérios:

- Resenha individual: até 2 pontos por resenha (= 4 pontos)
- Apresentação de trabalho em grupo: até 4 pontos
- Leitura dos textos e participação nas aulas: até 1 ponto
- Pontualidade e frequência superior a 85% (máximo 2 faltas): até 1 ponto

TEMAS, BIBLIOGRAFIA E CRONOGRAMA

| |
|--|
| UNIDADE I FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: ASPECTOS CONCEITUAIS |
|--|

1ª Semana: Apresentação e discussão do programa, metodologia e avaliação – 10/03

2ª Semana: Filosofia da educação: para quê? – 17/03

Atividades:

- Discussão do texto 1 + 2
- Organização dos grupos de trabalho

3ª Semana: Filosofia da educação, pedagogia e ciências da educação – 24/03

Atividades:

- Discussão do texto 3
- Organização da apresentação dos grupos de trabalho

4ª Semana: Filosofia da Educação no Brasil – 31/03

Atividades:

- Discussão do texto 4
- Grupo 1: Apresentação da pesquisa: Filosofia da Educação no Brasil - características da disciplina nos cursos de Pedagogia

| |
|--|
| UNIDADE II PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS MODERNAS E PRAGMÁTICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL |
|--|

5ª Semana: Educação da infância e projeto de formação humana em Rousseau – 07/04

Atividades:

- Discussão do texto 5
- Grupo 2: apresentação da pesquisa: Infância na Modernidade & Filosofia da Educação

6ª Semana: Pedagogia e educação da infância em Kant – 14/04

Atividades:

- Discussão do texto 6
- Grupo 3: apresentação da pesquisa: Iluminismo & Filosofia da Educação

7ª Semana: feriado – 21/04

8ª Semana: Conhecimento, experiência e educação em Dewey 28/04

Atividades:

- Discussão do texto 7
- Grupo 4: apresentação da pesquisa: Pragmatismo & Filosofia da Educação

9ª Semana: Resenha sobre os temas da unidade II – 05/05

UNIDADE III
PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS CRÍTICAS E INTERPRETATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

10ª Semana: *A crítica da cultura e os desafios da educação – 12/05*

Atividades:

- Discussão do texto 8
- Grupo 5: apresentação da pesquisa: *Teoria Crítica & Filosofia da Educação*

11ª Semana: *Formação humana em tempos de crise: contribuições de Karl Mannheim e Hannah Arendt – 19/05*

- Discussão do texto 9 + 10
- Grupo 6: apresentação da pesquisa: *Hermenêutica & Filosofia da Educação*

12ª Semana: *feriado – 26/05*

13ª Semana: *A banalidade do mal e os desafios para a formação humana integral: leituras de Hannah Arendt – 02/06*

Atividades:

- Grupo 7: apresentação do livro: *Origens do Totalitarismo [parte III] de Hannah Arendt*
- Filme: *Hannah Arendt*. 2013. 153 min.

14ª Semana: *Resenha sobre os temas da unidade III – 09/06*

UNIDADE IV
EDUCAÇÃO, ÉTICA E VALORES

15ª Semana: *Educação, ética e valores - 16/06*

Grupo 8: *Ética e valores na formação do pedagogo*

Grupo 9: *Ética e valores nas instituições educativas*

16ª Semana: *Educação, ética e valores - 23/06*

Grupo 10: *Ética e valores na educação das crianças*

Grupo 11: *Ética e valores na educação dos/as jovens*

17ª Semana: *Entrega dos trabalhos e avaliação da disciplina - 30/06*

Bibliografia – leitura obrigatória

Recomenda-se a compra do livro:

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

| | |
|-----------------------|---|
| Texto 1 + 2 17/03 | 1) FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? 11 teses. In: DALBOSCO, Cláudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange (orgs.) <i>Sobre filosofia e educação</i> : subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 199-206. 2) OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Por uma educação-filosofia/ filosofia-educação. In: DALBOSCO, Cláudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange (org.) <i>Sobre filosofia e educação</i> : subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 207-213 |
| Texto 3 24/03 | SEVERINO, Antônio Joaquim. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, Dorothy (org.). <i>Filosofia da Educação</i> : diferentes abordagens. Campinas: Papirus, 2004, p. 9-36. |
| Texto 4 31/03 | GALLO, Sílvia. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. <i>Eccos Revista científica</i> , v. 9, n. 2, p. 261-284, 2007. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590202 >. Acesso em 28 fev. 2016. |
| Texto 5 07/04 | VALDEMARIN, Vera Teresa. Pedagogia, educação da infância e o futuro do homem [sic]: por que ler Rousseau hoje. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.). <i>Introdução à filosofia da educação</i> : temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007, Cap. 7 , p. 146-164. |
| Texto 6 14/04 | PAGNI, Pedro Angelo. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.) ..., Cap. 8 , p. 165-185. |
| Texto 7 28/04 | PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação e educação filosófica segundo John Dewey. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.) ..., Cap. 10 , p. 216-242. |
| Texto 8 12/05 | PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (orgs.) ..., Cap. 11 , p. 243-271. |
| Texto 9 + 10 19/05 | 1) MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. <i>Diagnóstico do nosso tempo</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61. 2) ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. <i>Entre o passado e o futuro</i> . São Paulo: perspectiva, 2005, p. 221-247. |

Bibliografia complementar:

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Paz e Terra, 2010.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia* (8ª re-impressão da 2ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 2006.

DALBOSCO, Claudio. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREITAG, Barbara. *Teoria Crítica*: Ontem e Hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U., 1983.

HERMANN, Nadja. *Ética e Educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2002 (4a ed).

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (3a ed.).

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-66 [MEC – Coleção Educadores].

EDU 1762 **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**

CARGA HORÁRIA TOTAL: 60

CRÉDITOS: 4

PRÉ-REQUISITO(S): -

OBJETIVOS

EMENTA

O paradigma da filosofia da consciência na modernidade e suas implicações para a pedagogia moderna. A concepção do sujeito desprendido e a razão desprendida: o cogito, o entendimento e as regras para a produção do conhecimento científico. Consciência e identidade pessoal. Fundamentos do juízo moral na razão e nos sentimentos. Formação humana. Fins, objetivos, valores e a prática educativa.

PROGRAMA

Qual concepção do homem opera como pressuposto que orientou e ainda orienta a pedagogia moderna? Nessa disciplina, o objetivo principal é o de concentrar na análise de conceitos e argumentos de filósofos que contribuíram em consolidar o grande paradigma do pensamento moderno: a filosofia do sujeito ou da consciência, que teve e ainda tem tanta influência na teoria e prática educativa. A disciplina incluirá a leitura de textos de filósofos modernos e seus comentaristas, sua interpretação e análise, bem como textos de filósofos de educação contemporâneos. A importância desses conceitos e análises para pensar a pedagogia hoje em dia será um foco constante da disciplina.

AValiação

Categoria de Avaliação III.

**BIBLIOGRAFIA
PRINCIPAL**

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*; São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUME, D. *Tratado sobre a Natureza Humana*; São Paulo: UNESP, 2009.

KANT, I. *Fundamentos da metafísica dos costumes*; Lisboa: Didática, 1999.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia* Trad. Francisco Cock Fontanella, 5ª edição;

Piracicaba: Unimep, 2006.

**BIBLIOGRAFIA
COMPLEMENTAR**

DALBOSCO, C. *Kant e a Educação*; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DESCARTES, R. *Regras para a orientação do Espírito*; São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento. In *O que é Esclarecimento?*. Rio de Janeiro: Viaverta, 2011.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. da. (Orgs.). *Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e história*; São Paulo: Avercamp, 2007.

TAYLOR, C. *As Fontes do Self: A Construção da Identidade Moderna*, São Paulo: Edições Loyola, 1997.

Edu 1763 Filosofia da Educação II

CARGA HORÁRIA TOTAL: 60

CRÉDITOS: 4

Sala L526:
3ª e 5ª. 09h –
11h

OBJETIVOS

- Aprofundar a reflexão filosófica sobre a educação;
- Apresentar algumas perspectivas que criticam os conceitos e análises filosóficas centrais à filosofia do sujeito e sua importância para pensar a educação;
- Estimular a reflexão sobre os fins, objetivos, valores e prática educativos a partir do ponto de vista filosófico.

EMENTA

Críticas à filosofia do sujeito / da consciência como fundamento para a educação. Concepções contemporâneas do sujeito, da razão, da cognição, das emoções e da identidade. A dimensão ética e estética da pedagogia e a crise dos fundamentos normativos da prática educativa.

PROGRAMA

Partindo do paradigma da filosofia do sujeito/ da consciência, estudado na *Filosofia da Educação I*, concentraremos esse semestre em perspectivas que desafiam esse paradigma e seus desdobramentos no campo pedagógico.

Estudaremos filósofos contemporâneos para compreender como seu pensamento desafia o pensamento moderno sobre: a concepção do sujeito da educação; a defesa e a crítica da racionalidade na educação; a cognição; a formação ética e estética; a formação da identidade pessoal, entre outros. A disciplina incluirá a leitura de textos de filósofos, sua interpretação e análise, textos de comentaristas, bem como outros materiais. A importância dos conceitos e das análises estudados para pensar os fundamentos filosóficos da educação hoje em dia será um foco constante da disciplina.

AVALIAÇÃO

Duas avaliações : G1 e G2.

G1: prazo de lançamento das notas = até 18/10/16

G2: prazo de lançamento das notas = até 15/12/16

A nota final será a média aritmética dessas avaliações.

BIBLIOGRAFIA

PRINCIPAL

BANNELL, R.I., DUARTE, R, CARVALHO, C., PISCHETOLA, M., MARAFON, G., & CAMPOS, G. H. B. de. *Educação no Século XXI. Cognição, Tecnologias e Aprendizagens*. Petrópolis: Vozes/ PUC-Rio, 2016.

DEMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOERGEN, P. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

HERMANN, N. *Pluralismo e ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REICHOLD, A. *A Corporeidade Esquecida*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2006.

BIBLIOGRAFIA

COMPLEMENTAR

HERMANN, N. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estético*. Ijuí: UNIJUÍ, 2010

LESTEL, D. *As Origens Animais da Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

TAYLOR, C. *As Fontes do Self: A Construção da Identidade Moderna*, São Paulo: Edições Loyola, 1997.

VIGOTSKI, L.S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

Plano de Curso

I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: PEDL001 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

Curso: PEDAGOGIA - CAMPUS MACEIÓ

Turma: V

Ano: 2015 - 2º Semestre

CH: 80

Docente: ██████████

II - EMENTA

A natureza da reflexão filosófica e as implicações da filosofia na prática pedagógica, destacando as perspectivas no campo da filosofia da educação.

III - OBJETIVOS

1. Identificar os elementos inerentes à natureza do ato educativo de forma crítica e analítica.
2. Refletir em torno dos limites e das possibilidades da prática educativa numa determinada configuração histórico-cultural.
3. Problematicar as implicações sociopolíticas da aplicação das concepções filosóficas em nossa realidade educacional.
4. Contribuir para a autonomia intelectual do aluno nos âmbitos da argumentação oral e da expressão escrita, reforçando a importância do criterioso domínio da palavra nos contextos da oralidade e da escrita.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. 1 - 1 - 1 - 1ª UNIDADE – EDUCAÇÃO E FILOSOFIA 1.1 - Características da Filosofia e seu aparecer na História. 1.2 - Natureza e especificidade do ato educativo. 1.3 - Implicações da reflexão filosófica no universo educacional. 1.4 - A filosofia da educação e a construção da autonomia.
2. 2 - 2 - 2 - 2ª UNIDADE – EXPRESSÕES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO 2.1 - Comenius e o nascimento da pedagogia moderna. 2.2 - Rousseau e a educação da infância. 2.3 - Liberalismo e educação: o movimento da Escola Nova. 2.4 - O marxismo e a perspectiva de emancipação humana. 2.5 - A Pedagogia Histórico-Crítica 2.6 - O Pensamento Pedagógico de Paulo Freire

V - METODOLOGIA

Exposição dialogada, leitura, sistematização e síntese das leituras, atividades individuais e em grupo, produção textual, leitura de imagens, utilização de dinâmica, análise de filmes e documentários e elaboração de questionamento sobre as temáticas estudadas.

VI - AVALIAÇÃO

- Trabalho individual em sala de aula a partir do conteúdo explorado (dos textos estudados e de outros indicados para a leitura) prova.
- Trabalho coletivo a partir de tópicos abordados nas aulas (a partir dos textos estudados ou daqueles indicados para leitura).
- Exposição de tema a partir de trabalho escrito produzido pelo grupo.

VII - REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Maar, Wolfgang Leo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (p. 119-138)
- COMENIUS, Johann Amos. Didática Magna. Rio de Janeiro: Rio, 1978, p. 11-93.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOERGEN, Pedro. Filosofia da educação entre a integração e a emancipação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio. Perspectivas da filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2011. (p.135-149)
- GRAMSCI, Antonio. alguns pontos preliminares de referencia. In. Concepção dialética da história: Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986. (p.11-30)
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. In. Concepção dialética da história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986. (p.117-153)
- LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994
- RIOS, Terezinha Azevedo. Autores e atores nos dizeres da escola- a contribuição da reflexão filosófica. In. SEVERINO, Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio. Perspectivas da filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2011. (208-221)
- SAMPAIO, Wilson Correia. Filosofia da educação no magistério de nível médio: uma proposta de ensino. EDUFAL: Maceió, 1997. (p. 14-21).
- SAVIANE, Dermeval. Filosofia da educação: a crise da modernidade e o futuro da práxis. In FREITAS, Marcos Cezar de(orgs). A reinvenção do futuro: trabalho, educação e política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Coleção educação contemporânea. 8ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003 (p. 131-148)
- STRECK, Danilo R. Rousseau & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TONET, Ivo. Educação e formação humana. In. Ivo Tonet. Educação contra o capital. 2ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. (p. 75 – 86)

CONFERE COM O ORIGINAL

Em: 12/07/2016

Ass.: A.
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
UF - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: **FILOSOFIA EDUCAÇÃO I - CAE111**

1º Semestre de 2016

PROF: XXXXXXXXXX XXXXXXXXXX

EMENTA

Relações entre Filosofia e Educação. Dimensões epistemológicas, antropológicas e axiológicas da Educação. Estrutura do conhecimento. Linguagem e pensamento. Mito e construção da razão. Problema da verdade. Ciência e Educação.

OBJETIVOS

- Problematizar as noções comuns de conhecimento, realidade, verdade e razão
- Discutir implicações reflexões filosóficas sobre questões do conhecimento na educação.

PROGRAMA

I UNIDADE:

1ª semana: Apresentação do curso, caracterização e objetivos da filosofia da educação. Atividade de recepção: Semana Ser Professor

2ª Semana: Filosofia e educação

"Que grave doença que é pensar sem parar" In: *O Papalagui: comentários de Tuiávií recolhidos por Erich Scheurmann*. São Paulo, Marco Zero, 1997. 87-92.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. INTRODUÇÃO. pp 9-18.

3ª semana: Filosofia da educação.

SAVIANI, D. "A filosofia na formação do educador". Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989. pp 9-30

ALVES, R. "A inutilidade da infância". In: *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984. pp 5-8.

4ª semana: A construção do sentido no mundo e a formação do homem.

ALVES, R. "Símbolos da ausência". In: *O que é religião*. São Paulo: Brasiliense, 1980. pp.14 -35.

ARANHA, M. & MARTINS, M. "A Linguagem" IN: *Filosofando*. São Paulo: Moderna, 1986. pp.10-19.

5ª semana : Diferentes formas de conhecimento e seus diferentes critérios epistemológicos.

Conhecimento mítico CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 28-31: Unidade 1 capítulo 2 item Mito e filosofia ;

Unidade 4 capítulo 6 203-209

conhecimento religioso. CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. Unidade 8 capítulos 1 e 2 pg. 367-40.

6ª semana : Diferentes formas de conhecimento... (continuação)

Atividade simbólica e conhecimento; Conhecimento artístico e alteração de seus padrões

- Filme "Exit through the gift shop"

7ª semana :

"Senso comum e ciência" CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 314- 319- Unidade 7 capítulo 1; "O

conhecimento artístico", pp 402-428 Unidade 8 capítulo 3 (até o fim do item arte e filosofia) " Confusão entre ciência e técnica", pp 354-367 Unidade 7 capítulo 5.

8ª semana: A imaginação e a construção da realidade

DUARTE JR, J.F. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

III - O PROBLEMA DO CONHECIMENTO

9ª semana: Os desafios ao conhecimento

PLATÃO. *A república*. Livro VII 514a - 520a. Lisboa: Calouste Gulbrkian, 1983. pp. 317-325.

Filme: Matriz (20 minutos iniciais)

DESCARTES, R. *Discurso do método*. 1ª e 2ª partes. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril. 1973. pgs 37 -49.

10ª semana: Teorias do conhecimento.

POPPER, K. "O balde e o holofote: duas teorias do conhecimento" IN: *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975. Pp. 313-332.

11ª semana: As diferentes noções de verdade. A busca de certezas e o dogmatismo.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 99-107; 90-95 Unidade 3 capítulos 1, 2 e 3.

IV – A CONSTRUÇÃO DA RAZÃO

13ª semana: Princípios da razão e sua história

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 57- 69 Unidade 2 capítulos 1 e 2

14ª semana: Os sonhos civilizatórios da modernidade.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 278-286; Unidade 7 capítulo 5

ALVES, R. "Objetividade e esperança." IN: *O enigma da religião*. Campinas, Papyrus, 1989.

15ª semana: O alargamento da razão e a busca de novos paradigmas para comportamento humano.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp 82-87 Unidade 2 capítulo 5

MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Pp.19-33.

16ª semana: Avaliação

METODOLOGIA

Aulas expositivas, discussões e seminários sobre questões suscitadas nas leituras dos textos e filmes apresentados.

AVALIAÇÃO

atividades no moodle (40 pontos); Participação entendida como contribuição ao desenvolvimento do curso (20 pontos); trabalho final (40 pontos)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1993. 10 ed.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1983.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BUZZI, A. *Introdução ao pensar*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Ju, 1986.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

GUIRALDELLI, P. (Org) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEGENBERG, L. *Saber de e saber que*. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAPIASSÚ, H. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LADRIÈRE, J. *Os desafios da racionalidade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

LANGER, S. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LEBRUN, G. "Sombra e luz em Platão". IN: NOVAIS, A. *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

MORAIS, R. *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1982.

KUHN, T. "A função do dogma na investigação científica". IN: *Apostila de LPC- FAFICH- 1981*.

SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

STORT, E. *Cultura, imaginação e conhecimento*. Campinas. Editora da Unicamp, 1993.

SÍTIOS DE APOIO NA INTERNET

<http://www.terraviva.pt/Guincho/5198/referencias.htm>

<http://www.sapo.pt/educacional/referencia/filosofia>

<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/textos.htm>

www.rubemalves.com.br

<http://www.filosofia.pro.br/index3.htm>

<http://plato.stanford.edu/>

CONFERE COM O ORIGINAL

Em: 12/07/2016

Ass.:
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
FAE - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DeCAE

DISCIPLINA: **FILOSOFIA EDUCAÇÃO II**

PROF: ██████████ ██████████

2º Semestre de 2016 Carga horária : 30hs/a

Horário Turma M ó Quintas-feiras das 19:00 às 22:30, Turma N Sextas-feiras - das 19:00 às 22:30

EMENTA: Valores e educação. Relação da axiologia com as dimensões antropológicas da educação. Ética, política e cidadania. Ciência e educação.

PROGRAMA:

1ª semana: apresentação do curso; retomada de problemas e acertos iniciais.

Os constituintes do campo ético: Ética e moral; senso moral e consciência moral

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp. 429 - 435.

Filme: *o Dia que Dorival enfrentou a guarda*. Dir. Jorge Furtado

2ª semana: Dever e obediência; códigos de ética e jogos de interesse

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp. 436 - 458

CUNHA, A. *As duas fontes da moralidade ocidental* In : *Filosofia*. São Paulo: Atual , 1992. Pgs. 279 6307

3ª Liberdade e responsabilidade.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. pp. 459 ó 473.

Filmes : *Partes de a fuga das galinhas* e *o rei leão*; Alain de Bouton : *Felicidade e epicurismo*.

4ª semana: Ética e educação.

Um código de ética do educador? , *Ética e sociedade* In: *Parâmetros curriculares Nacionais: temas transversais*.

Brasília: MEC/SEF, 1997. Pg. 61- 89

5ª semana ó Justiça e solidariedade; Democracia e política.

Comte-sponville, Andre *Pequeno tratados das grandes virtudes*. Cap. 7.

Exercício em grupos de 3 sobre as diferenças entre solidariedade, altruísmo, filantropia, generosidade, compaixão, misericórdia e cidadania.

6ª semana- Cidadania e participação

Dicussão sobre os filmes e sobre experiências concretas:

7ª semana: Ação cidadã e transformação da moral: experiência de intervenção

Discussão e avaliação coletiva dos relatórios de atividades.

AVALIAÇÃO:

Participação - 20 pontos

Exercícios no moodle - questões sobre leituras: 30 pts

Exercícios em sala 20 pts:

- Análise de propostas de intervenções de promoção de cidadania.

-Análise crítica dos códigos de ética de diferentes profissões e elaboração de um possível código de ética do educador.

Trabalho final- relatório analítico de ação cidadã. 30 pts

METODOLOGIA: Aulas expositivas, discussões e seminários sobre questões suscitadas nas leituras dos textos e filmes apresentados.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- AHLERT, A. *A eticidade da educação*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1985.
- ARAMHA, M.L. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000. 2ª ed.
- ARONDEL-ROHAUT, M. *Exercícios filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERGER, P. "Maquiavelismo sociológico e ética (ou como adquirir escrúpulos e continuar a trapacear)" In: *Perspectivas sociológicas*. Petrópolis: Vozes, 167-180.
- Dimenstein, G. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1993.
- COSTA, J.F. *Razões públicas, emoções privadas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DOSTOIÉVSKY, F. O grande inquisitor. *Os Irmãos Karamazov*. São Paulo: Ed. Ouro, 1982. FONSECA, E.G. *Vícios privados, benefícios públicos?* São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona*. Campinas: Papirus, 1992. 2ª ed.
- _____. O conflito moral. *Tempo Brasileiro*. 98 : 5/21, jul.-set., 1989. 79-124.
- NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Cia das letras. 1993.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- RIOS, Terezinha. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GALLO, Silvio (org.). - *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas, SP : Papirus, 2000.

Filmes de referência:

Sobre a ética na escola:

Nenhum a menos, Entre os muros da escola, O dia da saia, O Caçador, Monsieur Lazhar, Código 187.

Sobre questões de ética em geral:

Abril despedaçado; A escolha de Sofia; Crimes e pecados; Em nome do pai; Uma cidade sem passado; O Padre,

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------|----------|--------|---------|
| Disciplina: | EED 7122 | Semestre: | 2016-1 | Turma: | 02308 A |
| Nome da disciplina: | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II | | | | |
| Professora: | [REDACTED] | | | | |
| Monitores/estagiários: | [REDACTED] (Bolsista PIBIC/CNPq) | | | | |
| Horário: | 4a. feira (13:30-15:10) 6a. feira (16:20-18:00) | Local: | Sala 604 | | |
| Horários de atendimento do professor: | A combinar, por e-mail. | | | | |
| Local de atendimento: | Sala 101 Prédio D (marcar antecipadamente por e-mail) | | | | |
| Email do professor: | [REDACTED] | | | | |
| Email do monitor/estagiário: | | | | | |
| Website/blog/moodle: | https://moodle.ufsc.br/ | | | | |
| Ementa: | <p>Discursos filosófico-educacionais modernos e contemporâneos. A crise da Verdade e da Razão. Abordagens contemporâneas do conhecimento. Formação do educador. Infância: discursos e práticas. Plasticidades do pensar filosófico: aprendizado e invenção. Perspectivas de formação.</p> | | | | |
| Objetivos: | <p>Estudar e compreender a passagem da modernidade para a pós-modernidade, discutindo as ideias de Educação e Pedagogia.</p> <p>Possibilitar processos de reflexão filosófica buscando mobilizar a capacidade investigativa e criativa dos educadores.</p> | | | | |
| Metodologia: | <p>Aulas expositivo-dialogadas com leituras e interpretações de textos indicados na bibliografia. Exercícios individuais ou grupais. A dinâmica das aulas demandará do aluno a leitura obrigatória dos textos indicados na bibliografia. A disciplina poderá contar com a participação da monitora Priscilla Ghizzoni Lima, Bolsista PIBIC/CNPq no acompanhamento de atividades laboratório de leitura e interpretação de textos clássicos na Filosofia da Educação, operacionalizando os Projetos de Pesquisas "A hermenêutica filosófica, o texto clássico e a filosofia da educação: uma perspectiva de formação humana" e "Hermenêuticas da cultura, mundo e educação", Projetos</p> | | | | |

estes coordenados pela professora desta Disciplina.

Conteúdo programático com cronograma:

Maio – Junho

Unidade I - A filosofia da educação e os tempos modernos: Infância e Pedagogia
Os primeiros modernos (Descartes, Hume) e o iluminismo de Kant.

Junho-Julho

Unidade II – A filosofia da educação e os tempos modernos: Infância e Pedagogia
O movimento Romântico e a filosofia da educação de J-J. Rousseau.

Julho-Agosto

Unidade III - A crise da modernidade e o diagnóstico de Nietzsche: o início da queda do paradigma da filosofia do sujeito.

A crise da Verdade e da Razão. Nietzsche: suspeitas e críticas. Educação e Cultura. A crítica nietzschiana ao ensino. A transvaloração dos valores. A ideia de criança como metáfora da criatividade.

Influxos para a formação contemporânea: continuidades e rupturas.

Avaliação:

Frequência mínima (75%) de aula presencial.

Avaliações escritas, individuais e sem consulta.

Participação **efetiva do aluno** a partir dos conteúdos de aula e de **leituras** indicadas (**obrigatórias**). A avaliação enseja o pressuposto de que não há formação acadêmica sem o manuseio, a leitura, a interpretação de textos que veiculem o saber construído na Universidade. Nesse sentido, a familiaridade com o texto é fundamental. Sendo assim, a qualquer momento, poderá ser feita alguma atividade direcionada à compreensão de texto, remetendo ao processo de avaliação.

Trabalhos individuais e coletivos.

Bibliografia Básica:

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996. p. 24-29.

CHAUÍ, Marilena. *A razão: inata ou adquirida?* In: _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999. p. 69-75.

DESCARTES, Rene. *Discurso sobre o método*. In: René Descartes. **Discurso do Método**. As paixões da alma. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Jr. 4a. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 37-38.

HUME, David. *Da origem das ideias*. In: _____. **Investigação sobre o entendimento humano**.

Tradução Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo: Hedra, 2009. p. 55-60.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta "Que é 'Esclarecimento'?"**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Educação*. In: _____. **Aurora**: Reflexões sobre os preconceitos morais.

Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 214.

_____. *Sobre a educação*. In: _____. **Aurora**: Reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução,

notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 230.

_____. *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. In: _____. **Escritos sobre educação**.

Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio;

São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

_____. *Das três transmutações*. In: _____. **Assim falou Zaratustra**: Um livro para todos e ninguém.

Tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, Da Educação**. (Livro I e II). Tradução Roberto Leal Ferreira.

São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Bibliografia complementar

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

ELIAS, Norbert. *Sociogênese da diferença entre Kultur e Zivilisation no emprego alemão*. In: _____. **O processo civilizador**. Volume 1: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 23-28.

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, Ph.; CHARTIER, R. (Org.) **História da vida privada 3**: Da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 310-330.

HARDT, Lúcia; MOURA, Rosana; BARBOSA, Heloíza Helena. *As várias faces da estética na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação*. **Conjectura: Fil. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 89-108, jan./abr. 2004.

MAFALDA, Rodrigo; HARDT, Lúcia; MOURA, Rosana. *A formação humana como metamorfose em Nietzsche: uma experiência com a Filosofia e a Arte*. **Revista de Educação, Ciência e Arte**. Canoas, v. 20, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> (Acesso em 07/08/2015).

MARTINS, Vilmar. **A linguagem como ferramenta do devir educativo** / Vilmar Martins;

orientadora, Lúcia Schneider Hardt. - Florianópolis, SC, 2014. 115 p. (Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129018/331917.pdf?sequence=1>).

PAGNI, Pedro. *Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant*. In: PAGNI, P.; SILVA, D. (orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 165-185.

OBSERVAÇÕES:

- 1) A bibliografia apresentada aqui poderá ser ampliada, dependendo da demanda de cada aula;
- 2) Solicita-se a interrupção no uso do celular durante as aulas, no intuito do cuidado com o desenvolvimento atencioso com as mesmas. Não será permitido o acesso às redes sociais que estejam fora do encaminhamento das aulas e, portanto, acordadas e assumidas publicamente no interior das mesmas.

| | | | | |
|---|-----------------------|------------------------------------|--------------------|---------------|
| UNIDADE CURRICULAR: Filosofia e Educação I | | | | |
| Professor Responsável: [REDACTED] | | Contato: [REDACTED] | | |
| Ano Letivo: 2016 | | Semestre: Primeiro | | |
| Departamentos / Disciplinas participantes: Curso de Pedagogia | | | | |
| Carga horária total: 75 h. | | | | |
| Carga Horária p/ prática (em %) | | Carga Horária p/ teoria (em %) 100 | | |
| Objetivos | | | | |
| Possibilitar aos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ o conhecimento de questões, temas e objetos que se configuram na época moderna no campo dos discursos teóricos sobre a educação; ▪ o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre questões que fazem parte do debate atual sobre a educação escolar, tendo em vista a sua procedência histórica e a sua tematização no campo da filosofia. | | | | |
| Ementa | | | | |
| Educação, pedagogia e ciência moderna. Escola moderna, infância e saberes pedagógicos. Educação, cultura e cidadania. Teorias do sujeito: questões para a educação. | | | | |
| Conteúdo Programático | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O nascimento da pedagogia moderna. 2. O Iluminismo, a infância e a educação escolar. 3. O problema da democracia nos discursos educacionais modernos. | | | | |
| Metodologia de Ensino Utilizada | | | | |
| O curso será desenvolvido por meio de aulas expositivas, leitura e interpretação de textos clássicos e discussões sobre os temas das aulas, tendo como base a bibliografia selecionada. | | | | |
| Recursos Instrucionais Necessários | | | | |
| Acervo bibliográfico e recursos audiovisuais (aparelho de DVD e data show). | | | | |
| Avaliação | | | | |
| Na avaliação serão considerados o aproveitamento das leituras e discussões feitas ao longo do curso, as produções escritas e os trabalhos em grupo. | | | | |
| Bibliografia Básica | | | | |
| ARENDETT, H. A crise na educação. In: <i>Entre o passado e o futuro</i> . São Paulo : Perspectiva. 1972. | | | | |
| COMENIUS. <i>Didática Magna</i> . São Paulo : Martins Fontes, 1997. | | | | |
| DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: <i>Dewey</i> . Coleção "Os pensadores". São Paulo : Abril Cultural, 1980. | | | | |
| DURKHEIM, É. <i>Educação e Sociologia</i> . Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. | | | | |
| _____. <i>A educação moral</i> . Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. | | | | |
| FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: <i>Vigiar e punir</i> . Petrópolis, RJ : Vozes, 1987. | | | | |
| FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i> . Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980. | | | | |
| ROUSSEAU, J. J. <i>Emílio ou Da Educação</i> . São Paulo : Martins Fontes, 1999. | | | | |
| SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i> . São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1984. | | | | |
| Bibliografia Complementar | | | | |
| ARIÈS, P. (1981). <i>História social da criança e da família</i> . Rio de Janeiro : Guanabara. | | | | |
| BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR., M. <i>Os intelectuais na história da infância</i> . São Paulo : Cortez, 2002. | | | | |
| COMENIUS. <i>A escola da infância</i> . São Paulo : Editora Unesp, 2011. | | | | |
| HILSDORF, M. L. S. <i>O aparecimento da Escola Moderna</i> . Belo Horizonte : Autêntica. | | | | |
| NARODOWSKI, M. <i>Comenius & a Educação</i> . Belo Horizonte : Autêntica, 2004. | | | | |
| VALLE, Lílian do. <i>Os enigmas da educação. A paideia democrática entre Platão e Castoriadis</i> . Belo Horizonte : Autêntica, 2002. | | | | |
| VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: <i>Educação em Revista</i> . Belo Horizonte : FAE/UFMG, nº 33, jun./2001. | | | | |
| Docentes Participantes | | | | |
| Nome | Origem | Titulação | Regime de Trabalho | Carga horária |
| [REDACTED] | Pedagogia / Guarulhos | Doutor | RDPE | |

UNIDADE CURRICULAR: Filosofia e Educação I

Professor Responsável: [REDACTED]

Contato: [REDACTED]

Ano Letivo: 2015

Semestre: Primeiro

Departamentos / Disciplinas participantes: Curso de Pedagogia

Carga horária total: 75 h.

Carga Horária p/ prática (em %)

Carga Horária p/ teoria (em %) 100

Objetivos

Possibilitar aos estudantes:

- o conhecimento de questões, temas e objetos que se configuram na época moderna no campo dos discursos filosóficos sobre a educação;
- o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre questões que fazem parte do debate atual sobre a educação escolar, tendo em vista a sua procedência histórica e a sua tematização no campo da filosofia.

Ementa

Educação, pedagogia e ciência moderna. Escola moderna, infância e saberes pedagógicos. Educação, cultura e cidadania. Teorias do sujeito: questões para a educação.

Conteúdo Programático

1. A emersão do discurso científico moderno e a sua relação com a educação.
2. O Iluminismo, a infância e a educação escolar.
3. A modernidade e o mal-estar na educação.
4. Impasses na constituição do sujeito nas discursividades filosóficas do séc. XIX-XX: razão e inconsciente.
5. Educação e racionalidade de Estado.

Metodologia de Ensino Utilizada

O curso será desenvolvido por meio de aulas expositivas, leitura e interpretação de textos clássicos e discussões sobre os temas das aulas, tendo como base a bibliografia selecionada.

Recursos Instrucionais Necessários

Acervo bibliográfico e recursos audiovisuais (aparelho de DVD e data show).

Avaliação

Na avaliação serão considerados o aproveitamento das leituras e discussões feitas ao longo do curso, as produções escritas e os trabalhos em grupo.

Bibliografia Básica

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Sigmund Freud. Obras Completas*, V. 18. São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

http://www.4shared.com/office/IEyciATC/Kant_-_Sobre_a_pedagogia.html

NIETZSCHE, F.W. “Obras incompletas”. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 198

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

Bibliografia Complementar

BACON, F. “Novum Organum”. In. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, § L-LXII e XC.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DECARTES, R. Discurso do método. In: DESCARTES, R. *Descartes*. São Paulo : Abril Cultura, 1983. (Coleção “Os Pensadores”)

DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2004.

KUPFER, M.C. *Freud e a educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

LOCKE, J. “Ensaio acerca do entendimento humano”. In. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultura, 1999. Livro I, Cap. II – *Não há princípios práticos inatos*.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

| |
|---------------------------------|
| CRONOGRAMA DA DISCIPLINA |
|---------------------------------|

| | |
|--------------|--|
| MARÇO | |
|--------------|--|

| | |
|----|---|
| 9 | Apresentação do curso: a) explicitar o conteúdo e trajetória; b) o método de trabalho; c) avaliações e seus procedimentos. Introdução à problemática Filosofia de Educação no Mundo Moderno. |
| 16 | SESSÃO INVESTIGATIVA |
| 23 | ALGUMAS CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM MODERNO Algumas discursividades científico-filosóficas dos sec XVI e XVII como irrupção de novas condições do entendimento e da formação humana. Marcas do sujeito moderno e da modernidade. Referências: BACON, F. “Novum Organum”. In. <i>Coleção Os Pensadores</i> . São Paulo: Nova Cultural, 1999, § L-LXII e XC. DESCARTES, R. “Discurso do Método”. In. <i>Coleção Os Pensadores</i> . São Paulo: Abril Cultural, 1984, Segunda Parte e Quarta Parte. LOCKE, J. “Ensaio acerca do entendimento humano”. In. <i>Coleção Os Pensadores</i> . São Paulo: Nova Cultura, 1999. Livro I, Cap. II – <i>Não há princípios práticos inatos</i> . |
| 23 | Idem |

| | |
|--------------|--|
| ABRIL | |
|--------------|--|

| | |
|----|--|
| 06 | SESSÃO INVESTIGATIVA |
| 13 | A IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM EMANCIPADO Aula expositiva: Rousseau: um exemplo de projeto de educação iluminista. O desafio constante da emancipação do Homem por intermédio da educação: qual o fim da educação? A problemática e a experiência da/com a infância. O exemplo de <i>Emílio</i> como idealiz(ação) pedagógica iluminista. O problema do inatismo e da cultura na formação humana. Referência: ROUSSEAU, J-J. “Livro Segundo”. In. <i>Emílio ou da Educação</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. Ou Edição da MARTINS FONTES. |
| 20 | FERIADO |
| 27 | (CONTINUAÇÃO) - Rousseau: um exemplo de projeto de educação iluminista. O desafio constante da emancipação do Homem por intermédio da educação: qual o fim da educação? A problemática e a experiência da/com a infância. O exemplo de <i>Emílio</i> como idealiz(ação) pedagógica iluminista. O problema do inatismo e da cultura na formação humana. Referência: ROUSSEAU, J-J. “Livro Segundo”. In. <i>Emílio ou da Educação</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. |

| | |
|-------------|--|
| MAIO | |
|-------------|--|

| | |
|----|--|
| 04 | SESSÃO INVESTIGATIVA |
| 11 | SESSÃO INVESTIGATIVA |
| 18 | EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE LEITURAS E SEMINÁRIOS DE TODA OBRA: KANT, I. <i>Sobre a Pedagogia</i> . Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. http://www.4shared.com/office/1EyciATC/Kant_- |

| | |
|----|--|
| | _Sobre_a_pedagogia.html §§441-450 |
| 25 | <p>EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE</p> <p>LEITURAS E SEMINÁRIOS DE TODA OBRA: KANT, I. <i>Sobre a Pedagogia</i>. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. http://www.4shared.com/office/IEyciATC/Kant_-_Sobre_a_pedagogia.html §§450-458</p> |

JUNHO

| | |
|----|--|
| 01 | <p>EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE</p> <p>LEITURAS E SEMINÁRIOS DE TODA OBRA: KANT, I. <i>Sobre a Pedagogia</i>. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. http://www.4shared.com/office/IEyciATC/Kant_-_Sobre_a_pedagogia.html §§458-470</p> |
| 8 | <p>EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE</p> <p>LEITURAS E SEMINÁRIOS DE TODA OBRA: KANT, I. <i>Sobre a Pedagogia</i>. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. http://www.4shared.com/office/IEyciATC/Kant_-_Sobre_a_pedagogia.html §§470-483</p> |
| 15 | <p>EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE</p> <p>LEITURAS E SEMINÁRIOS DE TODA OBRA: KANT, I. <i>Sobre a Pedagogia</i>. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002. http://www.4shared.com/office/IEyciATC/Kant_-_Sobre_a_pedagogia.html §§489-499</p> |
| 22 | EXAMES |
| 29 | ALFE |

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Participação nos seminários e aproveitamento nas leituras