



Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do pensar na educação?

Pedro Angelo Pagni
FFC-UNESP/Campus de Marília
Pesquisador CNPq
pedropagni@gmail.com

Pedro Angelo Pagni é Doutor em Educação e Livre docente em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com pós-doutoramento na mesma área pela Universidad Complutense de Madrid. É professor adjunto da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É autor do livro *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar* (Loyola, 2014), dentre outras produções acadêmicas em Filosofia da Educação.

Resumen - Resumo - Abstract

Existe uma diferença entre a filosofia da educação produzida no Brasil e a de outros países ou a sua pretensão de universalidade já a eximiria de buscar qualquer particularidade da experiência do pensar na educação brasileira? Diante dessa questão e dos desafios lançados por uma constituição cultural múltipla e étnica diversificada como a brasileira, a presente pesquisa se propôs a buscar uma resposta à questão mencionada, ao reconstituir histórica e filosoficamente a gênese e o desenvolvimento na filosofia da educação no Brasil. Embora alguns estudos tenham tentado abordar a trajetória da filosofia da educação no Brasil desde os anos 1980, a presente pesquisa procura contribuir para a construção

Hay una diferencia entre la filosofía de la educación se produce en Brasil y los otros países ¿o de su pretensión de universalidad se exime el buscar cualquier característica de pensar en la experiencia de la educación brasileña? Frente a esta cuestión y los desafíos planteados por la constitución multicultural y la diversidad étnica que caracteriza al Brasil, la presente investigación se propuso buscar una respuesta a la cuestión mencionada, para reconstruir histórica y filosoficamente la génesis y el desarrollo de la filosofía de la educación en Brasil. Aunque en algunos estudios han tratado de abordar la trayectoria de la filosofía de la educación en Brasil desde la década de 1980, esta investigación tiene como objetivo,

There is a difference between the philosophy of education produced in Brazil and other countries, or its claim to universality to exonerate him of seeking any particularity of experience of thinking in Brazilian education? On this issue and of the challenges thrown by a multiple ethnic and diverse cultural constitution as Brazil, the present research proposed to seek an answer to the question referred, to reconstitute the historical and philosophically the genesis and the development in the philosophy of education in Brazil. Although some studies have tried to address the history of the philosophy of education in Brazil since the years 1980, the present research aims to contribute to the construction

de outro olhar sobre a reconstrução histórica das manifestações da filosofia da educação como campo de ensino, de pesquisa e de pensamento. Para tanto, desenvolvemos uma análise histórico-filosófica dos momentos em que essas manifestações emergem como uma experiência do pensar na educação e os interpelamos sobre a possibilidade ou não de sua particularidade, especificamente, com o objetivo de indicar os seus principais desafios na atualidade. Concluímos com uma resposta afirmativa em relação à existência de uma particular experiência do pensar na educação, porém, ponderamos que tal particularidade foi se perdendo, graças à sua institucionalização, ao abandono do pensar os problemas emergentes da realidade cultural e educacional brasileiras e o próprio ethos do sujeito que o pensa, para se estabelecer a parâmetros supostamente generalizantes no meio acadêmico.

hacerlo desde otra mirada, reconstruyendo la historia de las manifestaciones de la filosofía de la educación como campo de enseñanza, de investigación y de pensamiento. Desarrollamos un análisis histórico-filosófico de los momentos en que estas manifestaciones surgen como una experiencia de pensar en la educación y nos preguntamos acerca de su pertinencia hoy, específicamente con el objeto de considerar su desafíos actuales. Concluimos con una respuesta afirmativa en relación a la existencia de una experiencia particular respecto a pensar la educación, sin embargo destacamos que tales particularidades se fueron produciendo gracias a la institucionalización, al abandono del pensar los problemas emergentes de la realidad cultural y educativa brasileña y al propio ethos del sujeto que lo piensa, para establecer los parámetros superstamente generalizables en el medio académico.

of another look on the historical reconstruction of the manifestations of the philosophy of education such as teaching, field research and thought. To this end, we have developed a historical-philosophical analysis of the moments that emerges these manifestations emerge as an experience of thinking in education and we talk about the possibility or not of its particularity, specifically, in order to indicate their main challenges today. We conclude with an affirmative answer in relation to the existence of a particular experience of thinking in education, however, we can imagine that such particularity was lost, thanks to its institutionalization, the abandonment of the emerging problems of thinking cultural and educational reality and the very ethos of the subject who thinks, to settle the supposedly generalization parameters in academia.

Palavras-chave: filosofia da educação no Brasil; experiência do pensar; modos de subjetivação
Palabras Clave: filosofía de la educación en Brasil; experiencia de pensar; modos de subjetivación
Keywords: philosophy of education in Brazil; experience of thinking; modes of subjectivation

Recibido: 02/06/2013

Aceptado: 27/09/2013

12 **Para citar este artículo:**

Pagni, P. (2015). Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do pensar na educação?. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(3). 11-42.

Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do pensar na educação?

Desde os anos 1980, alguns artigos e capítulos de livro têm sido escritos com o propósito de analisar as principais tendências e correntes da Filosofia da Educação no Brasil. Dentre esses estudos se destacam os de Dermeval Saviani (1983), Durmerval Trigueiro Mendes (1987) e Antônio Joaquim Severino (2000). Embora sejam matriciais, tais estudos induzem a olhar para o desenvolvimento desse campo de determinados pontos de vista, evidenciando algumas concepções filosófica-educacionais, dando maior visibilidade aos sujeitos que as protagonizam e das práticas filosóficas que as compreenderam em detrimento de outras, como toda interpretação¹. Apresento também aqui uma interpretação sobre o tema que, embora não difira do caráter interpretativo desses estudos, assume-o na forma de um ensaio em que apresento alguns dos resultados da pesquisa “Filosofia da Educação no Brasil (1960-2000): problemas, fontes e conceitos nas práticas do filosofar na educação”², desenvolvida de 2005 a 2008. Neste ensaio interessa

¹ Esses estudos apresentam alguns problemas historiográficos que necessitariam ser mencionados a meu juízo, ainda que essas críticas não possam ser aprofundadas nesta ocasião. Tais problemas estão relacionados ao modo como definem as epistêmes desse campo, circunscrevendo-o à temática do humanismo das concepções ou círculos da Filosofia da Educação e elegendo-a como eixo fundamental, sem considerar a emergência de outras temáticas ao largo de seu desenvolvimento no Brasil. Estão relacionados também a uma periodização externa à constituição do campo e nutridos por questões que decorrem de certo presentismo, para usar uma linguagem historiográfica, sem que os autores se detenham na explicitação das diferenças entre essas que enunciam desde o presente em que vivem e às que emergem no horizonte histórico do pensamento do filósofo da educação estudado, de sua inserção na história intelectual do período. Por vezes, para tais autores vale mais a reafirmação do ponto de vista filosófico adotado ou perspectiva teórica assumida do que os conflitos e as lutas efetivas para a constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil.

² Em busca de oferecer outra abordagem ao assunto, essa pesquisa objetivou: a reconstrução histórica das manifestações da filosofia da educação como campo de ensino, de pesquisa e de pensamento entre 1960 e 2000; a análise filosófica dos momentos em que emerge como uma experiência do pensar na educação, interperando a possibilidade ou não de sua particularidade; a indicação de seus principais desafios na atualidade, indicando alguns pontos em que poderia ser intercambiada com outros países. Elegeu como objeto de análise, para isso, os periódicos educacionais brasileiros de maior circulação no período para, então, interpretar os discursos filosófico-educacionais em circulação e identificar os sujeitos de sua enunciação, juntamente com as práticas de apropriação das fontes filosóficas, das formas de sua composição e de seus efeitos nos debates produzidos no contexto de sua época.

verificar, na análise dos movimentos e conflitos desse campo, a questão de saber se existe uma diferença entre a filosofia da educação produzida no Brasil e a de outros países ou a sua pretensão de universalidade já a eximiria de buscar qualquer particularidade da experiência do pensar na educação brasileira? Particularmente, gostaria de discutir se, ao ensaiar uma gênese e desenvolvimento na filosofia da educação no Brasil, em uma constituição cultural múltipla e étnica diversificada como a brasileira se pode vislumbrar a emergência de uma particular experiência do pensar na educação. Com tais objetivos, diagnostico quais as tradições das práticas e as perspectivas teóricas que sustentaram a experiência do pensar na educação brasileira e proponho discutir quais delas interessariam retomar criticamente, no presente, para resistir ao seu atual esfacelamento na ação docente, por um lado, e ao excessivo afastamento da pesquisa em Filosofia da Educação das práticas escolares, por outro. Parto de questões delineadas em estudos anteriores (Pagni, 2011a; 2011b), assim formuladas, para discutir em quais das práticas discursivas circulantes nesse campo poderiam se aproximar, senão da resistência política pressuposta pela arte da superfície, encontrando nos discursos de Anísio Teixeira, de Paulo Freire e de Marilena Chauí elementos de resistência a algumas tradições que se instauraram no âmbito da filosofia da educação no Brasil, argumentando que, cada um ao seu modo procurou escapar, respectivamente, de uma concepção de democracia em que as vanguardas intelectuais seriam as guias de reformas educacionais, de uma fundamentação da teoria pedagógica em uma antropologia filosófica e do estabelecimento do intelectual universal como sujeito da práxis educacional. Dessa forma, tento indicar que o projeto de cada um deles poderia ser revisto e suas obras recordadas no sentido de colaborarem para pensar os acontecimentos emergentes na práxis e na experimentação de modos de vida que, ao imergir na produção de modos de subjetivação constitutivos do ethos do brasileiro, poderiam colaborar para a sua (trans)formação.

Entre uma modernização pelo alto e um ethos propagado desde baixo pelo modernismo

Entre o final de 1920 e meados de 1930, se acentua o debate acerca da criação da Filosofia da Educação, como disciplina constituinte do currículo das Escolas Normais e como campo de saber responsável por fundamentar os pressupostos teóricos a orientar axiologicamente a educação tanto no âmbito político educacional quanto pedagógico. Embora os contendores

desse embate postulem um ideal universal de homem ou um ideal relativo às particularidades da sociedade brasileiras, o que nele prepondera parece ser um debate sobre que projetos são mais concernentes a essa realidade social para que adquira a unidade cultural necessária à sua constituição como nação e, concomitantemente, adentre a modernidade alcançada pelos países ditos civilizada.

Esse foi, particularmente, o teor da discussão observada no embate entre os intelectuais católicos e os educadores profissionais no período, tanto no campo ideológico quanto no campo teórico-filosófico (Pagni, 2000). A discussão travada entre esses grupos ocorreu, ainda, em torno da polarização entre o tradicional e o moderno, ou, o que parece ser mais apropriado, de que grupo de intelectuais supostamente universais representaria, em um campo específico como a educação, o apego à tradição ou a aspiração à modernidade. Em um caso, se tratava da utilização pelos educadores profissionais de estratégias de desqualificar as ideias defendidas por seus adversários, designando-as de arcaicas, ao mesmo tempo em que estes os acusavam de advogarem o esquecimento da tradição e provocarem o esfacelamento da cultura espiritual, produzindo uma espécie de desordem política e reiterando a deterioração moral da população brasileira. No outro, se tratava de saber qual desses grupos seria capaz de resolver, em termos práticos e discursivos, os problemas culturais decorrentes ao progresso (material) ocorrido na sociedade brasileira em meados do século XX. Assim, entre uma acusação e outra, haveria uma obsessão em definir que grupo de intelectuais estaria em condições de guiar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, modernizá-la com rupturas mais ou menos profundas com a tradição e propor uma reforma educacional e moral da educação capaz de formar a população e a não brasileiras.

Diante desses desafios, brevemente contextualizados, esses grupos apresentavam uma série de características comuns, sintetizadas a seguir. Em primeiro lugar, tais grupos eram constituídos de intelectuais que atuavam em campos específicos da cultura e, mesmo com posições teóricas divergentes entre si, buscavam elaborar um discurso universal, assentado em enunciados e proposições que fossem capazes de diluir essas diferenças e aquelas especificidades, para conferir unidade às ideias, principalmente, às doutrinas por eles elaboradas e postas em circulação. A segunda característica é a de que, por mais diferentes que fossem as ideias e às doutrinas defendidas por esses grupos, as suas práticas e estratégias eram bastante semelhantes ou, como interpretaram alguns historiadores da educação (Chagas De Carvalho,

1986; Monarcha, 1990), no limite, se posicionavam em prol de uma modernização conservadora. O que significa dizer que esses grupos criaram campos ideológicos e teóricos supostamente opostos, mas evidenciados dessa forma para alimentar um projeto conservador de modernidade, se posicionando na opinião pública, no meio editorial e na sociedade política, nos quais travam um embate sem precedentes, em meios de difusão específicos – tais como manifestos lançados na imprensa dos grandes centros para o público letrado, artigos em periódicos especializados (que começam a surgir no período) e, principalmente, livros destinados aos educadores³. Estes meios de veiculação caracterizam o terceiro ponto em comum da atuação dos intelectuais desse grupo, propondo taticamente um modo de circular o seu discurso, fazendo-o chegar aos destinatários que elegem e, em tese, que poderiam replicar eficientemente as suas doutrinas nos campos político-educacional e pedagógico. O que chama a atenção nesta tática é que os sujeitos que enunciam e que colocam em circulação esse discurso, estrategicamente, elaboram-no a partir de práticas enunciativas e performativas pouco convencionais aos campos do saber disciplinar e às normativas do ambiente acadêmico, criados após 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, ou, mesmo, presente nesse contexto em intelectuais com formação acadêmica em outros países. Esta estratégia é a quarta característica comum, pois, confere aos sujeitos que enunciam e fazem circular esse discurso um modo próprio de pensar que, precisamente, compreende a utilização de referências diversas das filosofias e teorias sociais contemporâneas para justificar, senão a coerência interna de seus discursos, a fidelidade à doutrina do grupo ao qual se filiam e à postura universal que postulam, pressupondo sua relação a uma verdade e a um projeto particular de modernidade.

³ Dos manifestos do período, destacam-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, e o Manifesto dos Diretores da Instrução Pública, redigido por Paschoal Lemme, em 1936, o debate que esses documentos políticos suscitam na imprensa da época, com notas favoráveis e contrárias em relação a eles (PAGNI 2000; BRANDÃO, 1992). Dos livros, os que parecem acentuar a polêmica entre as doutrinas filosóficas educacionais de católicos e reformadores no campo editorial são os livros *Introdução à Educação Progressiva de Anísio Teixeira* (1950) e *Filosofia da Educação de Santo Tomás de Aquino de Mayer e Fitzpatrick* (1935), com apresentação e tradução de Leonardo Van Acker, publicado em 1935. No âmbito da filosofia da educação, esses livros serviram de base para que os professores ou os futuros professores que cursam a Escola Normal se apropriem das doutrinas pedagógicas inspiradas no Pragmatismo de Dewey e no Neotomismo para orientar axiologicamente a sua prática de ensino, conferindo a ela uma fundamentação filosófica e científica necessária ao tempo histórico no qual vivem: em constante transformação.

Essa última característica demarca uma particularidade da experiência do pensar brasileira, produzida no período, mas que, de um ponto de vista genealógico, parece acontecer desde o período imperial brasileiro, que prenuncia a República. Isso porque os pensamentos, doutrinas e discursos resultantes das práticas de pensar desses sujeitos, historicamente situados, constituído de várias referências às obras de filósofos e cientistas sociais contemporâneos, podem parecer, teoricamente, ecléticos, por utilizarem fontes teóricas divergentes entre si, rearranjadas conceitualmente para refletir sobre as especificidades de problemas para os quais não foram pensados originalmente ou, simplesmente, para adequá-los a uma realidade sociocultural específica. No entanto, justamente em razão dessa necessidade de rearranjo ou mesmo da necessidade de criação de conceitos na elaboração das proposições, essa sua feição eclética das práticas de pensar desses sujeitos históricos é justificável em razão de sua consequência em relação aos problemas aos quais se refere. Ao tentar apreender esses problemas conceitualmente em suas particularidades nas realidades socioculturais e das ações políticas-educacionais das quais emergem, a composição, a readaptação ou a criação de conceitos se fazem, mais do que justificáveis, necessárias para elaborá-los e para a confecção de sentidos às proposições apresentadas por esses sujeitos históricos, sobretudo, em contextos como o da sociedade brasileira.

Exemplos dessas formas de composição, em um dos grupos, são as junções entre o pragmatismo de John Dewey e a sociologia de Durkheim, desenvolvidas por Fernando de Azevedo (1950/1962) para definir a educação como processo de reconstrução e transmissão da cultura, nos termos em que assinalou Alves (2004). Em outro grupo, como pode ser observado em Silva (2004), as junções entre o neotomismo e o pragmatismo, desenvolvidas por Leonardo Van Acker (1935), para justificar a precedência daquela corrente filosófica na enunciação do ensino ativo e do protagonismo do aluno na educação, também trazem essas marcas. Esses exemplos demonstram que essa forma de composição de conceitos, mediante uma prática de utilização de referências filosóficas contemporâneas diversas para a elaboração e sistematização de pensamentos, por assim dizer, ecléticos, mas consequentes com os problemas emergentes, demarcam a principal particularidade das práticas do pensar a experiência educacional brasileira de um grupo e do outro, nesse contexto, indicando ainda um traço de continuidade com o momento histórico anterior ⁴. No caso dos chamados “primeiros educadores profissio-

⁴Tal indicação pode ser observada no estudo de Roque Spencer Maciel de Barros (1959).

nais”, porém, segundo Micelli (1979) pode se acrescentar que há adoção de uma tática que altera o simples sentido bacharelesco do uso do argumento de autoridade e às referências teóricas ecléticas para tornar formalmente rebuscado o discurso para fazer prevalecer sua posição sobre um suposto público de ignorantes e para se colocar no lugar do sábio. Para os “primeiros educadores profissionais” a apropriação das fontes teóricas e, principalmente, dos saberes científicos dá sustentação à outra forma enunciativa para em sua prática discursiva e em seu exercício performativo na esfera pública, ao se apoiarem num regime de verdade fundado nas Ciências Sociais, por um lado, e numa tática que consiste em se diferenciar de seus opositores atribuindo a eles a carga do arcaísmo e do empirismo grosseiro presentes na tradição para se apresentarem como porta-vozes de modernidade. São essas demarcações da alteração do jogo de poder e de verdade dos intelectuais brasileiros que aparecem no principal documento que congrega os “educadores profissionais”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em tal manifesto, conforme demonstrado em outra ocasião (Pagni, 2000), tanto essa tática de exprimir publicamente uma forma de legitimação das ações dos “educadores profissionais” quanto a estratégia de se pautarem em uma hierarquização que os apresentariam como vanguardas intelectuais que se propõem a guiar e a formar a população, justificam um modo particular de pensar, demarcado pela utilização de referências filosóficas diversas e por uma elaboração teórica eclética, a experiência educacional brasileira. Os principais signatários desse documento elaboram essa experiência à luz de ideais universais de civilização e de cultura, procurando enquadrá-las a categorias filosóficas e teórico-sociais, produzidas por pensamentos que analisam outros contextos socioculturais, conferindo-lhe um sentido adequado ao olhar dos sujeitos históricos que a pensam e, portanto, subjugadas aos seus discursos de verdade e de poder, anteriormente descritos.

Um olhar que se caracteriza, como assinalado em outro momento (Pagni, 2011a), por uma visão filosófica que procura da altura das categorias preconcebidas e dos ideais supostamente universais, propagados em países ditos civilizados ou centrais do capitalismo, compreender uma experiência educacional como a brasileira, readaptando conceitos ou os recriando para este contexto sociocultural, mas sem percebê-la em sua singularidade, na multiplicidade dos modos de ser compreendido por sua população, às suas misturas subjetivas e, em uma palavra, aos seus ethos. Dessa forma, mesmo que demarque um pensar particular dessa experiência, o pensamento dos principais protagonistas do movimento de modernização educacional

acentua o tom etnocêntrico em sua reflexividade, em sua elaboração teórica e em suas proposições que, posteriormente, foram objetos de alguns questionamentos à sua forma de legitimação e ao seu ponto de vista, por outros manifestos e pontos de vistas parcialmente concorrentes à época ⁵. Aliás, é possível inferir que parte desses pontos de vistas tinha em comum um traço de eugenesia, próprio da Cultura Ocidental, sobretudo, de sua configuração na modernidade ⁶.

Diversamente da adoção desse ponto de vista que, em nome do universal, reforçaria uma hierarquização que vem das alturas ou que se propõe a falar pelos que vêm de baixo, há outro enunciado em circulação, no período, protagonizado pelo modernismo literário e artístico e condensado no Manifesto Antropofágico, redigido por Oswald de Andrade. Como retratado em outra ocasião (Pagni, 2011a), esse manifesto agrega parte das propostas do modernismo e assume um ponto de vista inverso aos apresentados anteriormente. Isso porque, por um lado, inverte o ponto de vista que o modernismo cultural brasileiro copia a modernidade europeia, já que segundo esse manifesto as revoluções bolchevique e francesa se inspiraram na revolução Caraíba e mimetizaram as formas sociais do Matriarcado de Pindorama; por outro, usa a metáfora da antropofagia para caracterizar as mesclas em torno das quais o ethos do brasileiro é formado e a prática pela qual devora ou digere os elementos provenientes da cultura externa, europeia ou norte-americana, para se tornarem seus, misturados aos seus corpos e modos de ser. Este uso metafórico das práticas antropofágicas dos aborígenes brasileiros apre-

⁵ No que se refere à sua forma de legitimação parece ser interessante contrastar esse manifesto com outro, publicado em 1937, o dos Supervisores da Instrução Pública, nos termos desenvolvidos por Zaia Brandão (1992).

⁶ De acordo com Antônio Negri (2007, p. 93), a eugenesia é a forma de se referir ao belo e ao bom como um atributo dos “bem nascidos”, atribuindo a estes últimos a condição para o mando e conferindo a essa posição hierárquica uma universalidade, que se constituiu num dos pressupostos da Metafísica Clássica. Se o materialismo critica essa posição hierárquica como um modo de legitimar a dominação que na sociedade gregas os homens livres exercem sobre os escravos, esse autor vê nessa “forma “eugenésica” do universal, que não inclui nem produz iguais, mas que exclui e legitima implicitamente a escravidão” (NEGRI, 2007, P. 94) um princípio que compreende esse outro como excluído, como estrangeiro, como de fora ou como monstro, configurando, mais do que um pensar, um modo de legitimar o exercício do poder e da dominação, desde a sua genealogia, no Ocidente. Na modernidade, esse princípio perdura, porém, estabelecendo uma forma supostamente mais tênue, em que esse exercício é legitimado por outra forma de nascimento: o dos que despertaram para o saber e, portanto, se colocam no lugar dos chamados sábios.

senta uma resposta afirmativa da formação do ethos dessa população, assim como traz elementos para retratar a cultura na qual foi formada, como uma espécie de movimento artístico-filosófico de inverter, como uma caricatura carnavalesca, a hierarquização social que a despreza, para legitimar uma ordem política estruturada em função do saber para legitimar o poder exercido pelas elites, ou, mesmo, a estrutura patriarcal presente na vida pública e na sociedade brasileira. Assim, tal movimento postulou se colocar no lugar do ethos constitutivo da cultura e, ao retratar artisticamente os modos de ser da população brasileira, lançar uma filosofia que procurasse fazer emergir do baixo ou das profundezas de suas marcas, de suas atitudes e das condutas que caracterizam as suas experiências cotidianas um outro olhar sobre a modernização do país.

Não se pode ignorar que essa perspectiva, também, tem um ranço elitista na medida em que é postulado por uma vanguarda artística que aspira valorizar a cultura popular, a miscigenação racial e o sincretismo de nossa formação cultural para fazer frente à mera imitação dos modelos europeus. Esse movimento também reitera um traço eugênico da Cultura Ocidental, restabelecendo uma ordem para a sociedade e uma hierarquia que, ainda que inverta a produzida sob os auspícios do saber científico, se legitima pela arte e por um tipo de experiência artística protagonizada pelo gênio, instaurado por assim dizer um primado ontológico para esse sujeito similar àquele fundado na metafísica transcendental. Contudo, os intelectuais que desenvolveram esse modo de pensar e se colocaram na vanguarda desse movimento artístico, como Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Mario de Andrade, pela primeira vez tentaram mirar na cultura popular e no modo de ser da população, elaborando um modo de conviver com o que vêm do exterior e mesclando-o aos hábitos, aos costumes e às atitudes imperantes na formação cultural brasileira, denominado por eles, metaforicamente, de antropofagia.

Esta última parece sintetizar a particularidade da experiência do pensar na cultura brasileira, presente também em outros projetos de modernidade do período, ainda que elaborado neste movimento artístico-filosófico de um ponto de vista bastante determinado. Esse modo antropofágico de se relacionar com as referências filosóficas contemporâneas parece configurar certa filosofia da cultura e da educação que, ao elaborá-las teoricamente, produzem uma série de discursos relativamente ecléticos, mas não menos rigorosos para retratarem os problemas emergentes da realidade sociocultural e educacional brasileiras. Assim, almejam a assunção de uma posição afinada com a modernidade, do ponto de vista seja das elites e, portanto, do alto, seja do

lugar ocupado pela população ou de sua cultura, desde baixo, mas raramente essa posição filosófica, se seguirmos as imagens dos filósofos esboçadas por Deleuze (2001), é assumida como uma arte da superfície por parte dos intelectuais que atuam no campo artístico e, principalmente, no da educação.

O que existe, como ponderado em outras ocasiões (Pagni, 2011a; 2011b), são modos de pensar filosoficamente na ação educativa que se aproximam de uma de uma conduta que resiste às práticas existentes, se colocando contra as condutas morais imperantes, para abrirem espaços a outros modos de subjetivação. E, embora não haja muitos registros documentais desses focos de resistências, sinais deles se vislumbram em algumas posições assumidas, nas obras de alguns intelectuais brasileiros e em alguns de seus embates do campo educacional e filosófico, quando se opõe ao caráter vanguardista assumido por boa parte de seus pares seja por um projeto de modernidade em que as reformas educacionais deveriam ocorrer desde o alto ou, melhor dizendo, da visão das elites, seja por um modernismo artístico-cultural que valoriza os traços quase caricaturais de um ethos dos modos de existência provenientes dos de baixo. Isso porque o modernismo artístico não reverte a forma eugenésica postulada pela modernidade educacional na medida em que o saber científico que se estabelece como condição para as elites que devem comandar as massas deste último movimento é substituído pela genialidade artística ou por uma sensibilidade estética própria, ao propor a inversão dos de baixo sobre os de cima, reforçando essa divisão hierárquica e substituindo uma fundamentação metafísica por outra materialista.

Diversamente dessas posturas, a filosofia da educação de Anísio Teixeira parece protagonizar uma espécie de resistência aos vanguardismos e à unidade cultural postulada pelos porta-vozes tanto da modernidade educacional quanto do modernismo artístico ou literário, oferecendo alguns elementos para se pensar o problema da diversidade étnica e da multiplicidade cultural presentes na ação educativa. Ao postular a democracia como uma concepção ética de vida e o pensar reflexivo como o da experiência educacional, nos termos analisados em outra ocasião (Pagni, 2008), Anísio Teixeira mostra-se sensível a uma diversidade étnica e a uma cultura múltipla como constitutiva dos ethos do brasileiro. Faz dela não apenas objeto de suas reflexões, o que ocorrerá especialmente nos anos 1950, como também da manifestação e da reflexão produzida na escola, tal como pressuposto por sua filosofia da educação que, seguindo o pragmatismo deweyano, advoga que essa instituição seria um laboratório da filosofia. Na escola, segundo ele, as crianças e os jovens experimentariam conhecimentos e valores ainda não professados

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

A condição para o aprendizado do pensamento reflexivo na escola, além de sua relação com a comunidade, seria a democracia. Esta deveria garantir na análise dos problemas, como condição, a manifestação da opinião dos diferentes pontos de vista, assim como o seu refinamento no sentido de aproximá-las das proposições científicas e dos significados instituídos pela comunidade acadêmica. A democracia é vista pelo autor como um modo de vida social, como uma atitude diante da vida e de sua condução, que uma vez experimentada na escola não seria mais admitida fora dela, isto é, em outros círculos sociais em que vive o aluno. Na escola, desse modo, o aluno teria a oportunidade de se confrontar com sentimentos, valores e crenças distintos daqueles adquiridos nos círculos familiares e sociais, até então frequentados, ampliando o seu horizonte em relação aos mesmos e lidando com essas diferenças. Isso porque eles seriam colocados em situações que os fizessem julgar reflexivamente quais seriam os melhores sentimentos, valores e crenças a regerem a sua vida e a da comunidade na qual vivem, quem sabe, adotando uma atitude ética mais flexível e tolerante em relação ao modo pelo qual os outros vivem e pensam. Assim, os alunos aprenderiam a respeitar as diferenças, admirando-as mais do que as condições em que se tem um modo único de pensar, de agir e de sentir, nos termos até então dominantes na tradição cultural brasileira, pois, entendendo que aí residira a democracia como ética de vida e o princípio político no qual a democracia social deveria se assentar.

Essa concepção de democracia como ética de vida pode ser entendida como uma tentativa de fazer emergir os *ethos* brasileiros com toda a sua diversidade étnica e multiplicidade cultural, ao destinar às novas gerações, que tiverem acesso à escola, a responsabilidade de constituir modos de convivência social. Tais modos de existência deveriam ser não apenas eficazes para integrar as etnias e as diferentes formas de vida, como também da adaptar inteligentemente às novas gerações à civilização em constante mudança,

graças ao desenvolvimento científico-tecnológico desta e a capacidade de pensar reflexivamente a sua direção prospectiva por aquelas. Na acepção do autor, dessa forma, pode-se dizer que a diversidade étnica e cultural tenderia a unidades provisórias, advindas do consenso estabelecido pelos grupos sociais em torno de certos sentimentos, crenças e valores de uns e de outros, convencionados como os melhores para a vida comunitária na ocasião e para o seu progresso no sentido da constituição de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Essa é utopia postulada por Anísio Teixeira. Nela parece ser possível vislumbrar a possibilidade tanto de emergência da diversidade étnica e cultural constitutiva dos *ethos* dos brasileiros e da possibilidade de ser pensado reflexivamente pelas novas gerações quanto uma teleologia sem telos que sustenta a filosofia deweyana apropriada por ele, a saber: que postula a integração, mais do que a unidade, em torno de critérios comuns e do princípio da inclusão progressiva. A emergência dos *ethos* dos brasileiros, que o aproxima mais dos objetivos dos modernistas, apresenta uma relação de continuidade com essa teleologia democrática, que os coloca entre os integrantes da modernidade educacional, condiciona uma à outra (e vice-versa) e confere unidade doutrinária à filosofia educacional postulada por Anísio Teixeira. Nesse sentido, afetado pelo contexto que antecede o Estado Novo, pelos embates entre modernizadores que almejam revolver do alto a cultura e modernistas que desejam a revolução das raízes do *ethos* do brasileiro, ele parece optar, anti-estrategicamente, para usar uma expressão de Foucault (1997), por indicar outro caminho.

Tal posição, no campo filosófico-educacional, propõe compreender a educação nem tanto à luz das ciências, tampouco a partir de uma fundamentação teórica em qualquer expressão da Metafísica, mas como uma arte, que requer à ciência para lhe dar maior consistência e, sobretudo, a filosofia para dar sentido aos resultados das pesquisas científicas e à sua aplicação à ação educativa. Pragmaticamente, dessa forma, a filosofia da educação de Anísio Teixeira transita entre um ponto de vista metafísico das alturas e outro materialista das profundezas em busca dos sentidos a serem empreendidos na, pela e para a experiência educacional. Sentidos estes que estão relacionados ao modo de ser e de pensar de grupos e de suas respectivas filosofias que, ao rivalizarem na esfera pública, produzem uma experiência educacional na medida em que incitam os indivíduos a trocarem de posição, ao serem interpelados pelos modos de ser diversos dos seus, deslocando-se: ora para reafirmar suas convicções de uma forma mais sofisticada e coerente, ora para

muda-las e assumir um ponto de vista de outrem, em tese, mais convincente, porque melhor para a comunidade e para si mesmo. A filosofia da educação de Anísio Teixeira admite esse processo, por meio do qual, vislumbra a implantação gradual da democracia como ética de vida no plano da escola e da esfera pública, assim como indica a conversação entre grupos sociais e o intercâmbio de experiências entre indivíduos como meios de mobilidade social e de negociação de pontos de vista comuns em torno dos quais se estabelecem consensos relativos a fim de que, gradativamente, todos sejam incluídos e haja maior circulação no exercício do poder.

Juntamente com esse deslocamento – epistêmico por assim dizer –, as posições da filosofia da educação de Anísio Teixeira parecem indicar, também, um contraponto tanto ao ecletismo quanto a metáfora antropofágica que caracterizavam essa particular experiência do pensar a ação educativa no período, ao adotar uma postura, senão mais ortodoxa em relação ao pragmatismo de John Dewey, ao menos mais acadêmica. Estrategicamente, nesse contexto histórico, em razão de sua própria formação universitária ⁷, Anísio Teixeira produz uma inflexão na particular experiência do pensar a educação brasileira, por um lado, em contraponto ao ecletismo, propondo um modo de refleti-la mais abalizado e rigoroso em relação às fontes teóricas da filosofia contemporânea e das ciências, conferindo-lhe um sentido mais acadêmico; por outro, como alternativa ao vanguardismo postulado pela modernização cultural e artística, aspira a uma concepção de democracia em que os agrupamentos comunitários participam e as comunidades deveriam ser compreendidas em suas diferenciações de ponto de vista, de filosofia e de modos de existência. Assim, historicamente, assumiu um papel significativo para constituição do campo da Filosofia Educacional e, particularmente, para a formação dessa particular experiência do pensar a educação brasileira. No entanto, tanto a tendência a academicização do pensar a experiência educacional em torno de fontes filosóficas ou escolas de pensamento cada vez mais rígida, e por

⁷ Após deixar o cargo de Diretor da Instrução Pública no Estado da Bahia, em 1928, Anísio Teixeira foi estudar essa filosofia da educação na qual se apoiava a educação progressiva nos Estados Unidos, com a qual havia se encantado em sua visita às escolas desse país, na Columbia University, retornando em meados de 1930 com o título de Master of Arts. A formação obtida nessa instituição norte-americana, onde teve a oportunidade de frequentar algumas conferências de John Dewey e ser aluno de William Heard Kilpatrick, possibilita a Anísio Teixeira no horizonte de sua época assumir um ponto de vista filosófico mais acadêmico, menos eclético, e mais especializado, renunciando um modo de pensar a educação que somente se consolidou com a criação das primeiras universidades brasileiras a partir de 1934 e, subsequentemente, com a gradativa instituição da filosofia da educação entre os saberes especializados da Pedagogia ou das Ciências da Educação.

vezes únicas, com a criação das universidades brasileiras nas décadas subsequentes, quanto a preponderância de um paradigma científico emergente com esse modelo norte-americano propagado produziu certo distanciamento da reflexão radical dos problemas emergentes da experiência brasileira, indicam certos limites senão subsequentes para se considerar essa inflexão, ao menos para generalizá-la para outros contextos e momentos históricos.

Pode-se objetar que esta concepção substitui uma matriz europeia de desenvolvimento por outra norte-americana e institui uma visão comunitarista alheia à experiência brasileira, o que não deixa de ser real, mas o que importa salientar é o sentido estratégico com que esse paradigma é adotado no debate filosófico-educacional e a sua preocupação com a ampliação da participação da comunidade. O mesmo se pode dizer em relação ao sentido mais acadêmico que imprime ao pensar reflexivo, tornando-o mais rigoroso e menos afeito ao seu uso bacharelesco na experiência educacional brasileira ou ao seu uso respaldado na aplicação das ciências do social. Caso se considere a tendência desse sentido acadêmico nas décadas subsequentes, com o desenvolvimento e proliferação dos cursos de formação docente e das universidades no Brasil, porém, observa-se um forte pendor em direção ao enrijecimento desse modo de pensar, ao se submeter a uma lógica estritamente científica, e certo afastamento dos problemas emergentes da experiência educacional brasileira, provocados mais pelos embates em torno da constituição do campo da filosofia da educação do que da influência de Anísio Teixeira.

Destoa desse desenvolvimento subsequente do campo o pensamento de Paulo Freire, no qual é possível encontrar, como demonstro a seguir, tanto uma radicalização da concepção de democracia como modo ético de vida e que se funda na participação efetiva dos setores marginalizados da população brasileira, quanto certo retorno a um modo de pensar a educação a partir de várias fontes teóricas. Se, em sua emergência, esse modo eclético ou antropofágico de pensar a experiência educacional brasileira, genealogicamente, parecia ser profundamente coerente com os problemas emergentes das culturas brasileiras, com o seu desenvolvimento empreendido por esse educador ele se torna criativo na medida em que gera um comprometimento ético com as fontes filosóficas e teóricas apropriadas para pensá-los e para conferir a ação educativa um sentido eminentemente político. É assim que a experiência do pensar a educação brasileira, historicamente, ganha outro impulso e se aproxima de uma filosofia educacional como arte da superfície, ao propor uma ruptura com os traços elitistas da modernidade educacional

e certa aliança com o teor popular do modernismo artístico, como exposto a seguir.

Da antropologia das alturas à etnografia das profundidades

A Filosofia da Educação começa a fazer parte como disciplina dos currículos dos cursos de Pedagogia, recém-criados nas universidades para formar os especialistas da Educação e os professores. Contudo, segundo Tomazetti (2004), nesses currículos, essa disciplina se responsabiliza por ensinar aos futuros especialistas e professores História da Filosofia, uma ou outra doutrina filosófica, dependendo da filiação teórica do professor, assumindo aí um caráter fundamentador, por vezes metafísico, de uma teoria pedagógica ou uma função mais pragmática. Assim essa disciplina se desenvolve até o final dos anos 1960, quando o influxo das novas perspectivas e o debate trazido nas revistas especializadas, assim como nos livros publicados nesse campo, parecem modificar o modo de ensiná-la, os conteúdos a serem administrados e a sua função no currículo dos cursos de Pedagogia. Por sua vez, como um campo em constituição, as perspectivas teóricas anteriormente mencionadas, que se posicionam no debate ocorrido nos periódicos educacionais, o fazem em relação aos problemas emergentes de nossa realidade, mas parece haver um deles que concentra parte significativa das discussões: o decorrente das consequências da modernização para a formação humana e o papel a ser assumido pela educação na humanização do homem, sem que esta renuncie ao avanço científico e tecnológico da época. Ora, esse problema emergente nesse período faz com que os sujeitos que se apropriam de interpretações mais ou menos ortodoxas do neotomismo ao existencialismo fenomenológico, passando pelo pragmatismo e marxismo, se posicionem em relação ao assunto, advogando, muitas vezes, a necessidade de uma antropologia filosófica para sustentar e normatizar a práxis educativa. Para tanto, essa antropologia deveria ser fundamentada em uma ontologia espiritualista ou naturalista, no instrumentalismo filosófico, na sociologia, no materialismo, dependendo da base teórica adotada mais ou menos ortodoxamente pelos sujeitos que elaboram essa posição. Desse modo, a filosofia da educação é alçada à altura dos saberes pedagógicos, pois, a ela caberia a coordenação dos demais ou, mesmo, definir axiologicamente os destinos das ciências da educação.

Nesse contexto, as apropriações dessas perspectivas filosóficas ocorreram também de modo bem menos ortodoxo, como já havia ocorrido nas apro-

priações do neotomismo por Leonel Franca, do pragmatismo por Fernando de Azevedo ou, mesmo, por Anísio Teixeira (quando, por exemplo, procura estabelecer relações do pragmatismo com a teoria da comunicação de MacLuhhan no final dos anos 1960). Outras formas de apropriação menos ortodoxas podem ser observadas também nas interlocuções entre o existencialismo e o marxismo desenvolvidas por Álvaro Vieira Pinto, entre o pragmatismo e a sociologia positivista ou a ontologia, desenvolvidas por João Roberto Moreira e Newton Sucupira, respectivamente, e a vinculação entre a sociologia empírica e o marxismo, por Florestan Fernandes, para citar alguns nomes. Essas formas de fazer filosofia da educação demonstram a necessidade de esses sujeitos reformularem as fontes filosóficas ou teóricas sociais apropriadas para adequá-las aos problemas emergentes da realidade sociocultural brasileira pensado por eles, ao mesmo tempo em que elaboram reflexões originais e propostas conseqüentes para solucioná-los praticamente. É como se seguissem um estilo antropofágico da experiência do pensar a educação brasileira, ao se apropriar de várias fontes e digeri-las como quem as incorporasse para pensar, porém, nesses casos, na reflexão acerca de um problema senão universal, ao menos generalizado a todos os países após a Segunda Guerra: o problema das conseqüências do desenvolvimento científico e tecnológico para as Ciências do Homem e para a pedagogia centrada na dignidade da pessoa humana ou no humanismo.

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

Ao articular o existencialismo, com o marxismo e a teologia da libertação, Freire produz não apenas uma antropologia filosófica na qual fundamenta

seu pensamento, como também antropofagicamente utiliza a etnografia como recurso para conhecer a cultura na qual estão inseridos e o ethos da população ao qual se destina a sua pedagogia: os marginalizados. Nisso reside a originalidade de sua reflexão e a consequência de sua proposta pedagógica que, ao partir da cultura do oprimido e do ethos no qual vive, almeja a formação do homem como sujeito emancipado da opressão e, para isso, postula seu engajamento na práxis política. Originalidade essa que, mesmo não sendo reconhecido como filósofo da educação no Brasil, fez com que o seu pensamento e a sua pedagogia se tornassem conhecidos internacionalmente, justamente por ser um dos poucos intelectuais a se preocuparem com os excluídos, com a diversidade da cultura na qual se inserem e com a educação como práxis política, ao menos até os anos 1970. Por sua vez, internamente à filosofia da educação no Brasil, Paulo Freire desempenha um papel anti-estratégico ao seu desenvolvimento, ao contrabalançar o peso da antropologia filosófica na qual funda a sua pedagogia com uma disposição à etnografia que, em tese, deveria recorrer à experiência do outro e ao ethos do educando, elegendo a este como o sujeito dileto da práxis educativa.

A etnografia deveria ser uma das ferramentas utilizadas pelos educadores para conhecer a situação social, a cultura e o ethos nos quais se insere o educando, servindo como ponto de partida, segundo a pedagogia de Paulo Freire (2005), para formar a consciência crítica do sujeito emancipado e engajado politicamente. Isso implica pressupor uma antropologia filosófica que fundamenta essa pedagogia, conferindo universalidade e verdade à categoria de sujeito político utilizada. Contudo, mesmo pressupondo essa a qual os educandos deveriam se identificar e os educadores poderiam representar, por meio da ação dialógica de sua pedagogia, Freire estabelece uma ligação do conhecimento acerca das profundezas da cultura popular e dos modos de vida dos chamados oprimidos com a altura da utopia da emancipação da opressão e, principalmente, dos estados de dominação política. Dessa forma, Paulo Freire procura aliar a alteridade necessária à utilização do procedimento etnográfico, admitindo a diferença da situação social e cultural entre os sujeitos da educação, com a identidade requerida pela antropologia filosófica na qual se assenta a sua pedagogia.

Dessa perspectiva, Paulo Freire não apenas postula um diálogo entre o profundo do ethos do brasileiro e a altura de uma utopia de emancipação social, como também funda nesse diálogo uma pedagogia em que o educador como sujeito consciente politicamente age no sentido de elevar a consciência política do educando. Nesse diálogo, a conciliação que a pedagogia freireana faz

da etnografia com a antropologia filosófica, em vistas a fundamentá-la e a perspectivar elevar esse sujeito histórico à altura de uma consciência política revolucionária, parece afinada com o propósito de determinar o lugar para onde o ethos de parte da população brasileira deve ser conduzido. Assim, a perspectiva de mergulhar nesse ethos e conhecê-lo melhor, por meio do recurso à etnografia, vê-se condicionada e determinada por uma visão a priori do que seria a consciência crítica e o sujeito revolucionário, colocando em risco a possibilidade de pensar os acontecimentos, que revolvem em suas profundezas e que emergem na superfície da práxis educacional. Entretanto, não se pode ignorar que a pedagogia de Paulo Freire tem o mérito de inaugurar a possibilidade de que se aborde as questões acerca de sua diversidade étnica e cultural da população brasileira e de um modo que poderia ter outro tipo de interpretação. Pois, a sua pedagogia não postula seguir o modelo de homem civilizado europeu ou norte-americano como protótipo desse sujeito, nos termos assinalados pelos porta-vozes da modernidade educacional das décadas anteriores, tampouco implica na sua assimilação à metáfora do antropófago construída pelos modernistas, como a do protagonista bárbaro de todas as revoluções. Trata-se, ao contrário disso, de aspirar a um conceito de sujeito em que não é destituído de experiência e de corpo, pois, sente na pele a opressão, percebendo-a como algo mediato, porque provocada pelo sistema social, que pode ser pensado, tornando-se consciente enquanto ser no mundo e agente de sua transformação radical, em busca de sua libertação.

Lida sob essa ótica, relativizando o apelo que faz ao sujeito universal e o privilégio à sua fundamentação em uma antropologia filosófica, a ênfase etnográfica da pedagogia freireana poderia ser retomada para auxiliar os professores e os filósofos da educação a ouvir a voz daqueles a quem ela se destina. Nesse sentido, poder-se-ia perspectivar em sua obra, especialmente, por meio dos círculos de cultura, um dar a voz ao oprimido e ao seu universo vocabular, revelando a expressão dos modos de ver e de viver nos quais está imerso, assim como as perspectivas fragmentárias ou não que compreendem o seu ethos em vistas à sua representação. É mediante esse apelo, graças à apropriação dos recursos técnico-científicos da etnografia, que o educador submerge na diversidade étnica e na multiplicidade cultural na qual vive o educando, se aproximando de seus modos de ver e de viver para, então, emergir com um conhecimento e com estratégias que permitam a esse seu outro exprimir o que sente, pensa e crê. Para ouvir a voz, ver os signos e pensar os modos de vida desse outro, porém, seria necessário o confronto tanto com o que o seu outro ouve, vê e pensa que, supostamente, seriam diferentes dos seus quanto consigo mesmo, pois, para esse exercício

de alteridade, precisa abrir mão de seu ponto de vista, do ouvido comumente e do pensado habitualmente.

Esse talvez fosse o maior desafio do sujeito da práxis educativa, nos termos pressupostos por essa pedagogia, já que supõe uma disposição em lidar com seus próprios preconceitos e hierarquias pré-estabelecidas, assim como em se transfigurar como tal. Se esse desafio é grande para o educando, sobretudo, no presente, quando a cultura se massificou ao extremo, ele é ainda maior para o educador. Entretanto, o uso do diálogo como ferramenta privilegiada da razão para que o educador leve o educando a representar o que exprime nessa relação, se tornando consciente de sua condição sociocultural e política e das possibilidades de transformá-la, parece partir de pressupostos que a comprometem. Por mais que o uso da etnografia indique a possibilidade de mudança do educador nessa relação com o educando, tais pressupostos conferem àquele uma condição superior epistemológica e politicamente em relação a este, assim como almejam a unidade da cultura diversa que intercambiam entre si. Tais pressupostos antropológicos da pedagogia freireana aspiram, sob o signo do universal, além das condições de condução do educador pelo educando no processo educativo, o nivelamento de suas diferenças na medida em que chegam a um saber sintético e uno, ao qual ambos deveriam acessar, como seres humanos e sujeitos históricos. Assim, do mesmo modo que a conversação teria levado a consensos relativos, pressupondo uma comunicação dos significados do educador ao educando e vice-versa, assim como de sua experimentação, com o sentido dado por aquele que teria maior refinamento linguístico e intelectual, o diálogo também parece persistir nessa determinação: a diferença é dada pelo aporte ao epistemologicamente superior e ao universal politicamente, pretendido pelo educador, em vista a ascender e, conjuntamente, a levar o educando a outro patamar da consciência e a vislumbrar a possibilidade de condições ideais de vida para todos. Provavelmente, se pode notar neste aspecto, por mais que pareça se aliar e radicalizar o pendor popular do movimento artístico modernista, uma recaída no seu vanguardismo ou, mesmo, certa aspiração de universalidade do modernismo educacional brasileiro. Embate semelhante com essas tradições, com outros indicativos para se pensar a filosofia da educação como arte da superfície, pode ser vislumbrado em um ensaio de Marilena Chauí. Publicado em meados de 1980, como apontado subsequentemente, o referido ensaio parece dar outro impulso a particular experiência do pensar a educação brasileira, aprofundando conceitualmente as categorias do marxismo que poderiam auxiliar a compreender os problemas emergentes da ação educativa no contexto do início de abertura política

brasileira, refletindo sobre a sua ação como educadora na universidade.

Da especialização do conhecimento à ação intelectual específica

Os cursos de Pós-graduação em Educação, criados nos anos 1970, corroboraram a necessidade de maior sofisticação do discurso pedagógico e das bases teóricas da pesquisa em Educação, reclamada desde o final dos anos 1950 com a criação da CAPES e os centros regionais de pesquisa. Nelas a Filosofia da Educação se consolidou, segundo Severino (2000), como não apenas uma disciplina, como também uma subárea de pesquisa importante da Educação: mais precisamente no rol dos Fundamentos da Educação. Isso fez com que a pesquisa nessa subárea se incrementasse, seguindo aqueles desafios gerais postos no contexto dos anos 1970 e o da consolidação dessa disciplina acadêmica como campo de pesquisa responsável pela definição das bases epistemológicas e ontológicas da educação, em vistas de conferir coerência teórica aos discursos pedagógicos e fundamentação aos saberes e práticas em circulação. Nesse contexto, a apropriação do pragmatismo perde a força que teve em fins dos anos 1960, sobretudo no âmbito acadêmico, vendo-se proliferar nas revistas especializadas e no mercado editorial, por um lado, as críticas dirigidas aos seus pressupostos teóricos e metodológicos, tais como as desenvolvidas por José Mario Pires Azanha (1974) à luz de certa apropriação da filosofia analítica da educação; por outro, a emergência de perspectivas fenomenológica e existencial que, ao serem aplicadas à educação, nos termos desenvolvidos por Joel Martins & Maria Vigianni Bicudo (1983), disputaram com ele outra base de fundamentação teórica para a prática do ensino protagonizado pelo educando, supostamente fundada em uma ontologia e humanismo, antes do que no naturalismo e instrumentalismo filosófico postulado por John Dewey.

A recepção tanto da filosofia analítica da educação quanto do existencialismo e da fenomenologia parece haver uma apropriação das fontes bastante diversas, mantendo certa atitude de recorrer às ferramentas disponíveis desses horizontes teóricos para, então, os autores brasileiros mencionados elaborarem teoricamente e enunciarem propostas para equacionar o que delimitam como seus problemas teóricos e/ou práticos da educação. É nesse contexto, com os desafios acadêmicos e o início da abertura política do país, que a perspectiva teórica do marxismo se tornou mais sistematizada no âmbito dos saberes pedagógicos e se colocou em confronto com as outras perspectivas que constituíram a filosofia da educação no Brasil. Isso porque

a contribuição dessa perspectiva teórica foi significativa, no final dos anos 1970 e meados dos anos 1980, ao debate epistemológico das ciências da educação a discussão acerca não apenas do sujeito universal, como também do viés ideológico das ciências, destacando o caráter político das práticas e dos saberes educacionais e as suas vinculações com a práxis social. É desse ponto de vista que autores brasileiros que se apropriaram do marxismo, como Saviani (1983) e Trigueiro Mendes (1987), endereçam as suas críticas às outras perspectivas teóricas, advogando um método histórico-dialético para a concepção de filosofia da educação que professam: à luz do qual seria possível a crítica das concepções anteriores, recuperando o seu núcleo de verdade, no passado, e os superando no sentido da referida transformação social, no presente.

Nessa conjuntura teórica, coube à concepção dialética postulada pela filosofia da educação não apenas o refinamento e a discussão desse método, como também a fundamentação última das teorias educacionais, assegurando um ponto de vista verdadeiro à luz do qual o sujeito histórico universal poderia orientar sua ação política e pedagógica. Nesse campo, em processo de constituição nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação, se seguiu majoritariamente as propostas de Saviani (1983) de que uma vez esboçado didaticamente o quadro das tendências e correntes da educação brasileira à luz da concepção dialética de filosofia da educação, bastaria completá-lo com monografias de base em história da educação. Assim se verificaria a pertinência das críticas endereçadas às outras concepções ou, então, se ampliaria as possibilidades de utilização do método dialético no sentido de investigar outros objetos para compreender a totalidade do fenômeno e da práxis educativa. Por sua vez, essas possibilidades de utilização do método dialético, que do ponto de vista estratégico acenavam para a sua generalização no campo dos saberes escolares, no plano dos discursos circulantes assumiam a aspiração pela universalidade, propondo a adoção de certa ortodoxia marxista, assegurada pelo domínio das questões relativas aos seus pressupostos teórico-metodológicos. Dessa forma, se postulava certa ruptura com a tradição conservadora do pensamento educacional brasileiro e um acerto de contas com as perspectivas ideológicas de esquerda que até então haviam colocado em circulação suas proposições, sem o rigor científico e acadêmico exigido à época.

Embora propusesse a ruptura com a tradição político-ideológica na qual se sustentava o pensamento pedagógico brasileiro e a tentativa de reverter algumas ideias produzidas pelas filosofias da educação nas quais se assentava ao

plano das relações humanas concretas, no período, o que se pôde notar foi, senão o prosseguimento daquela ideologia, que passou a ser mais discutida é verdade, ao menos o reforço de certas condutas que a empreenderam. Algumas dessas condutas estavam relacionadas ao estabelecimento de uma dicotomia entre o senso comum e a consciência filosófica, que traz consigo certa aspiração às alturas proveniente da modernidade educacional; a uma ideia de formar o homem enquanto sujeito, consciente e engajado na práxis política, alegando que esta seria a sua concretude na história, reforçando o pendor antropológico da filosofia da educação. O que parece criar a partir das incorporações dessas condutas anteriores é a ideia do professor como intelectual orgânico que, após sair de seu estado sincrético rumo à síntese que faz da cultura e da história, se coloca como guia dos demais: como um sujeito que age em prol da classe historicamente universal, especificamente, socializando a cultura acumulada historicamente a qual essa classe não teria acesso na escola e instrumentalizando-a para a ação política; ao mesmo tempo em que age politicamente em outras instituições da sociedade civil, como o partido político e o sindicato, em vistas a lutar pela conquista da hegemonia das classes trabalhadoras nesses setores da vida social. Assim, o professor poderia aspirar à categoria de um intelectual universal, mesmo atuando em um campo específico cultura e especializado dos saberes e práticas, desde que se comprometesse com a práxis política nas outras esferas da vida social.

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

Mesmo que o tema da multiplicidade da cultura e de sua massificação tenha assumido um papel importante no âmbito do debate dos marxistas com ou-

tras vertentes teóricas e entre si, poucos artigos como o de Marilena Chauí (1984) foram tão precisos ao retratá-lo filosoficamente, graças não apenas ao refinamento dessa autora, como também de seu comprometimento em pensar seu próprio presente: como professora que pensa a própria práxis na universidade brasileira, desde a natureza daquela até as relações de poder desta, em pleno fim da Ditadura Militar.

Para Chauí (1984), a instrumentalização da cultura moderna, metaforicamente falando, concorreu para a morte do educador. Algo que ocorreu na medida em que a arte de educar se rendeu ao conhecimento científico e tecnológico, interditando tudo aquilo que pode ser pensado reflexivamente em busca de sentidos diversos e de caminhos alternativos ao instituído. Concomitantemente, a própria instituição onde se desenvolve se restringiu à qualificação profissional, formalizando os seus espaços de decisão e racionalizando a vida que nela pulsava para restringir as suas decisões sobre os destinos da sociedade aos produtos que deveriam servir ao mercado. Nesse sentido, a formação do educador na universidade teria se restringido à qualificação para o ofício do ensino, por meio do desenvolvimento de competências técnicas e da aquisição de um saber científico, que tornassem a sua práxis objetiva, já destituída de suas dimensões artística e política, constituída em mais uma tecnologia, dentre as tantas circulantes na vida social. A forma mais radical dessa objetivação da arte de educar se manifestaria, segundo Chauí, como um discurso competente que se interpõe, por um lado, “entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo” e, por outro, “entre nós e nossas experiências”, fazendo com que considere ‘minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver’ (1984, p. 58-59).

Fazendo uma analogia das artes com a práxis educativa, a autora argumenta que “toda arte é segredo e mistério. A morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedida para nascer” (Chauí, 1984, p. 55-56). Com a tendência de conversão do ensino em tecnologia, os mistérios envolvidos nessa arte teriam passado por um processo de desencantamento, por meio dos saberes científicos que a compreendem, e dela subtraídos, mediante a sua restrição a uma operação que, ao adequar os meios aos fins estabelecidos socialmente para essa atividade, procura torná-la eficiente e objetiva. Os elementos subjetivos que envolvem a relação humana entre educador e educando seriam secundarizados, desse modo, conjuntamente com aquilo que a caracteriza enquanto práxis: o seu

sentido imanente de propiciar o bem aos sujeitos que por essa atividade se relacionam, se formando mediante a apropriação viva da cultura que partilham entre eles e o trabalho reflexivo do pensamento que exercem sobre si mesmos. Isto não significa admitir que as formas lógicas do aprendizado, as normas do ensino e a disciplina da escola sejam dispensáveis, significando somente a morte, a renúncia a vida e a estagnação do pensamento, mas também que elas não são suficientes, estando em construção, reconstrução e em constante devir, implicando a vida, o desejo de mudança e a vontade de poder. Significa considerar também que é nesse jogo entre a estagnação/morte e o devir/vida que o aprendizado e o ensino desenvolvidos na instituição escolar podem ser pensados para além de sua formalização, regulamentação e dos dispositivos disciplinares da escola, característicos da modernidade.

Esse para além implica em um compromisso pessoal e político com a recuperação da educação como arte e de seu caráter reflexivo, pois, implicaria em resistir ao esfacelamento da subjetividade, à morte do educador e à destituição do trabalho da reflexão exigido pelo pensar, na instituição escolar. Desse ponto de vista, embora prefira apoiar-se na postura de Merleau-Ponty, a autora parece se aproximar bastante do que Foucault denominou de intelectual específico, em oposição ao que até então era conhecido como intelectual universal, a saber: àquele que se pretendia fazer ouvir como “representante do universal”, desejando “um pouco ser a consciência de todos” e “a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva” (1979, p. 8-9) ⁸. É essa configuração de intelectual que parece ser indicada, quando Marilena Chauí (1984) adentra na esfera da universidade e, como professora, se coloca como elemento e atriz dessa instituição, onde os seus delineamentos relação à cultura, ao ensino e à pesquisa parecem ainda indefinidos: melhor dizendo, se encontram em um presente espremido entre um recente passado autoritário e os ares em prol da democracia futura. A autora opta claramente pela democracia polí-

⁸ Para o filósofo francês, o intelectual específico seria não aquele que é “portador de valores universais”, mas que se ocupa uma “posição específica”, embora ligadas “às funções gerais do dispositivo de verdade em nossa sociedade” (FOUCAULT, 1979, p. 13). Particularmente, o intelectual específico teria as especificidades de sua “posição de classe”, de suas “condições de vida e de trabalho” e da “política da verdade nas sociedades contemporâneas”, deslocando a sua atuação para o combate local das estruturas de poder, em vistas de implicações gerais e capazes de transformá-las. Diferentemente do intelectual universal, que pensa os problemas políticos em termos da relação entre ciência e ideologia, o intelectual específico os pensa em termos da relação entre verdade e poder, isto é, em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que desempenha.

tica contra o passado autoritário e o enraizamento desse autoritarismo nos capilares da vida universitária, denunciando os limites da democracia liberal e as possibilidades de luta em prol da democratização dessa instituição, tendo como ponto estratégico a relação pedagógica. Pois, de acordo com ela: 'Se não pensarmos sobre o significado do ato de ensinar e de aprender, não seremos capazes de pensar a democracia universitária. Condenados à morte pela organização "científica" da escola, seremos autores de nosso próprio suicídio.' (Chauí, 1984, p. 69)

Nessas relações começaria a se construir relações democráticas que poderiam ou não se expandir para outras instâncias da universidade, como o de órgãos deliberativos que exigem formas de participação representativa e o sindicato, articulando assim esferas micropolíticas entre si e com esferas macropolíticas, sem desvalorizar as primeiras em detrimento das segundas e vice-versa. Isso porque acredita que nas relações pedagógicas as relações entre saber e poder vigentes poderiam ser revertidas na medida em que o professor e o aluno ao invés de se relacionarem entre si se relacionassem com o saber e o buscassem por meio do diálogo. Se nas relações pedagógicas prevalecesse o diálogo, nos termos mencionados, seria garantido não apenas o acesso aos saberes, como também a expressão das particularidades das condições étnicas e culturais dos alunos e a potencialidade criativa do professor que, ao pensar os problemas emergentes de sua práxis cultural e educativa, por assim dizer, poderia criar outros modos de subjetivação, diversos dos existentes. Marilena Chauí parece detalhar, assim, o papel exercido pelo intelectual na universidade, em um contexto determinado como o de meados dos anos 1980, assinalando para o exercício de uma função específica, sem abandonar as aspirações universais.

Ao renunciar ao alto e mergulhar no profundo da subjetividade, a autora propõe o diálogo como meio de trazer à superfície não apenas um saber que não se sabe e que estaria pronto para emergir, orientando a práxis humana, como também as diversidades étnicas e a multiplicidade das culturas envolvidas, levando à reflexão de professores e alunos o que restou de seu ethos em um momento de instrumentalização da cultura. Contudo, esses objetos da reflexão explicitariam apenas a diferença existente como ponto de partida para que, na chegada, fossem superadas em nome de uma igualdade que não pertence ao professor, nem ao aluno, originalmente, mas que seria construída da relação entre ambos e do resultado do trabalho reflexivo desses sujeitos. Por mais aberta e plural que essa reflexão fosse, porém, o diálogo conduziria a uma verdade superior, comum ou igual a ambos, professor e

aluno, que não se estabeleceria por consenso, como na conversação, mas que estaria na relação com o saber e na aspiração subjetiva de se chegar por seu intermédio ao universal.

O problema é que também aqui nas relações concretas e nos jogos de poder que a compreende trazem consigo a polarização entre um saber particular e outro universal, assim como os limites para se julgar se o abandono do particular rumo ao universal, pressuposto epistemologicamente, traz efetivamente a igualdade aspirada do ponto de vista ético e político. Mesmo atuando à luz de uma moral anti-estratégica a meu ver, a autora parece esbarrar nos limiares da modernidade educacional brasileira para abarcar a particular experiência do pensar a educação brasileira, deixando de abarcar, em suas análises e em função de seu horizonte histórico, a democracia como sendo, mais do que uma isonomia quantitativa em que a maioria governa, modos de existência e formas de expressão de suas diferenciações, com destaque às suas qualidades e visibilidade às disputas que as compreendem na esfera pública. Não obstante esse limite, Marilena Chauí oferece uma experiência do pensar a educação brasileira num contexto da universidade, num momento de profunda luta política pela democratização das relações institucionais e pedagógicas, apontando a necessidade de o intelectual ou o educador pensar a sua própria ação educativa e, quem sabe, evidenciar parte de seu ethos na relação com os estudantes e oferecer mais alguns elementos para que esse pensar se constitua como uma arte da superfície.

Considerações finais

Embora não se veja nos pensamentos de Anísio Teixeira, de Paulo Freire e de Marilena Chauí o delineamento da filosofia da educação como uma arte de superfície, neles se configuram alguns elementos para que esse campo perceba a formação de uma particular experiência do pensar a educação brasileira e, concomitantemente, esboços de resistências contextuais às suas tradições hegemônicas. Tais pensamentos aludem a tal configuração na medida que assumem em seus contextos de emergências posições em prol de uma moral anti-estratégica e postulam a emergência de um ethos da população na comunidade, na esfera pública ou, mesmo, na instituição de ensino, dando visibilidade aos sujeitos que delas participam no sentido de um trabalho ético de si e da filosofia como um modo de existência. Se, por vezes se aproximam da concepção deleuzeana de arte da superfície, em outras dela se distanciam em razão seja do modelo teórico ao qual a subjugam ou,

mesmo, do lugar que esses intelectuais ocupam no cenário institucional e público brasileiro. Se a relação com a arte da superfície parece muitas vezes pouco precisa, porém, cada um dos pensamentos aqui brevemente reconstituídos, auxiliam a jogar luzes para responder a pergunta se temos ou não uma particular experiência do pensar a educação brasileira. E a resposta é afirmativa, embora nem sempre muito evidenciada pelos estudos que priorizam as perspectivas teóricas pensadas por esses e outros autores ao invés dos problemas emergentes e das resistências às tradições hegemônicas.

Por isso, procurei explicitar, genealogicamente, um modo de pensar assumido aqui como antropofágico, que vai se constituindo pela emergência de problemas emergentes da cultura e da educação brasileiras e produzindo uma experiência, por assim dizer, particular. Entre duas tendências de modernização em torno do qual a experiência educacional se produziu, esse pensar procurou desalojar tanto a sua forma artística que buscou caricaturar os traços peculiares da cultura popular brasileira quanto a sua forma educacional que demarcou um olhar do alto, por vezes, elitista. No entanto, como salientado aqui, essa experiência do pensar também tangenciou ambas as tendências, se formando em seu limiar e, por vezes, incorrendo em seus limites materialistas ou metafísicos de seus pressupostos e fundamentos. Interessou evidenciar neste ensaio as linhas de fuga representadas por aspectos dos pensamentos de Anísio Teixeira, de Paulo Freire e de Marilena Chauí, em seus contextos de origem, e também segundo as questões atuais que orientaram esta escrita.

Com esse objetivo, procurei dar visibilidade ao sentido ético conferido por Anísio Teixeira à democracia, que faz emergir da comunidade os diferentes modos de vida. Apontei também, com a etnografia freireana, um caminho para trazer à baila na sociedade civil a participação dos marginalizados e, principalmente, dos modos de ser e de existir que possui na medida em que a sua pedagogia os privilegia para chegar à autoconsciência do que são como sujeitos, como classe e como grupos, por vezes minoritários, que exprimem um modo de existência diferenciado e são formados por uma cultura múltipla. Por fim, destaquei a preocupação de Chauí com a democratização em suas práticas específicas de pesquisa e de docência na universidade como um modo de destacar que não apenas os seus destinatários deveriam pensar sobre o seu ethos, como também os próprios intelectuais e educadores que a desenvolvem, conotando o caráter ético que supõe a ação política, em face de seu esvaziamento atual, e o quando torná-lo objeto da experiência do pensar poderia ser estratégico para a filosofia da educação nesse momento histórico.

Cada um desses aspectos presentes nessa tradição não hegemônica, pouco visível na constituição desse campo, poderia ser estratégico na atualidade na medida em que se contrapõe ao caráter especializado e autossuficiente das pesquisas em Filosofia da Educação que, embora tenham ampliado o rigor teórico-conceitual de suas produções, se afastaram dos problemas emergentes da própria experiência educativa, com seus traços culturais e sociais próprios. Poderiam se apresentar também como uma alternativa àquelas concepções tão em voga de que somente os sujeitos que atuam nesse campo possuem legitimidade para pensar esta última ou se pensar, determinando o que se deve fazer em matéria de educação, como se todos educadores não pensassem suas próprias experiências educativas e nelas não experimentassem seus pensamentos e a si mesmos, desconsiderando o pensamento daí resultante em função de sua ausência de rigor ou de seu não enquadramento aos cânones e saberes especializados da Filosofia da Educação. Dessa forma, valorizariam um modo de pensar capaz de conferir sentidos outros as estilísticas da existência a partir da retomada de um movimento antropofágico que o caracterizou historicamente, sem desprezar as conquistas mais recentes desse campo, mas admitindo que a atitude ou o ethos desses sujeitos é primordial em relação ao discurso filosófico.

Estes aspectos destacados neste ensaio, mais do que simplesmente se caracterizar um modo de pensar próprio, de incidir sobre problemas emergentes da cultura brasileira e dos contextos sociais em que os sujeitos desse pensamento atuam, trazem os traços (subjetivos) de sua formação para o centro do pensar na ação educativa, acolhendo-a como uma singular experiência. Não obstante ser menos aceita nos círculos universitários pelas práticas de pesquisa e de ensino em Filosofia da Educação, julgo que essa particular experiência do pensar a educação poderia ser revisitada para problematizar o modo de ser hegemônico desse campo, no Brasil, e revitalizada em potencialidade criativa, com destaque à sua forma de ser diferenciada para produzir resultados afeitos à diversidade étnica e à multiplicidade cultural brasileira. Quem sabe, assim, se possa ver nesses seus resultados não somente uma subordinação aos padrões de uma suposta internacionalização que esconde as marcas de um jogo determinado do centro em relação à periferia, em termos geopolíticos, como também uma afirmação de um modo de ser e de pensar particular, diferenciado dos hegemônicos, próprios de uma experiência educacional como a brasileira.

Referências

Alves, C.E.R. (2004) *Fernando de Azevedo na batalha do humanismo*. [Dissertação de mestrado]. Marília: UNESP.

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

Azanha, J.M.P. (1976) A questão dos pressupostos do discurso pedagógico. In: Nagle, J. *Educação e Linguagem*. São Paulo: EDART, pp. 83-98.

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

Brandão, Z. (1992) *A 'inteligentsia' educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. [Tese de doutorado] Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.

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

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

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

Foucault, M. (1979) *Os intelectuais e o poder*. In: *Foucault, M. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, pp. 69-78.

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

Gadotti, M. (1987) *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.

Martins, J. & Bicudo, M.V. (1983) *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Editora Moraes.

Mayer, M. H.; Fitzpatrick, E. (1935) *A filosofia da educação de Sto. Tomás de Aquino*. São Paulo: Odeon.

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

Micelli, S. (1979) *Intelectuais e classe dirigente no Brasil*. Rio de Janeiro: Difel.

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

Nagle, J. (1976) *Educação e Linguagem*. São Paulo: EDART.

Negri, A. (2007) El monstruo político, vida desnuda y potencia. In: Giorgi, G.; Rodriguez, F. *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-138.

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

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

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

Pagni, P.A. (2011b) O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. In: Goto, R.; Gallo, S. (Orgs.). *Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 119-150.

Saviani, D. (1983) Tendências e correntes da educação brasileira. In: Mendes, D. T. *Filosofia da educação brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira.

Severino, A.J. (2000) A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: Ghiraldelli Jr., P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: Editora DP&A, pp. 265-326.

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

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

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