

# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: SABER DE FRONTEIRAS E DE CONEXÃO \*

Vanna Iori\*\*

## RESUMO

O presente texto aborda a Filosofia da Educação como saber e suas relações com a Educação, com a Pedagogia, com as Ciências da Educação e com a própria Filosofia. Mostra como a influência de tendências positivistas sobre o saber pedagógico, fundamentadas num reducionismo do conceito de cientificidade, contribuiu para uma visão negativa da Filosofia da Educação. Sustenta a tese de que uma atividade que tenha o objetivo de organizar uma consistente fundamentação teórica para a Pedagogia, abrangendo sua lógica, suas metodologias, suas finalidades e seus modelos, suas relações com as outras ciências, seu significado, não pode se realizar senão buscando o auxílio da Filosofia da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Educação, Pedagogia, Epistemologia

---

\* O texto aqui reproduzido foi autorizado pela Editora Guerini e corresponde à primeira parte do livro de Vanna IORI, *Filosofia dell'educazione: per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini, 2000, p. 19-51. A primeira parte do livro é composta de três capítulos e foi traduzida por Rosemary Dore Soares, professora de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

\*\* Vanna Iori é professora titular da disciplina Pedagogia Geral, junto à Universidade Católica de Milão. É responsável pelo Observatório sobre Famílias da Comuna de Reggio Emilia, Itália, e redatora das revistas *Adulità e Encyclopatdeta*. Dentre suas numerosas publicações, além dos seis volumes sobre a família, da coletânea *Strumenti* (1994-1999), encontram-se *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari* (Brescia, 2001), *Essere per l'educazione* (Florença, 1988), *Eloisa o la passione della conoscenza* (Milão, 1994), *Lo spazio vissuto* (Florença, 1996).

## PHILOSOPHY OF EDUCATION:

## “IN-BETWEEN” KNOWLEDGE

## ABSTRACT

The present text approaches the Philosophy of Education in its relationship with Education, Pedagogy, the Sciences of Education and with Philosophy itself. It shows how the influence of positivist tendencies on pedagogic knowledge, which are based on a reduction of the concept of scientism, contributed for a negative view of the Philosophy of Education. The article also affirms that an activity which intends to organize a consistent theoretic basis for Pedagogy embracing its logic, methodologies, finalities and models, as well as its relationships with other sciences and its meanings, cannot be accomplished without the support of the Philosophy of Education.

KEY WORDS: Philosophy of Education, Pedagogy, Epistemology

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida, e de chegada, do presente texto é a Filosofia da Educação como saber e suas relações com a Educação, com a Pedagogia, com as Ciências da Educação e com a própria Filosofia, procurando responder a questões como: que sentido teria hoje a Filosofia e uma Filosofia da Educação? Considerando que o fenômeno educativo comporta uma ampla gama de interpretações, existiria uma “região ontológica da educação”, um núcleo que permita identificar características universais que distinguem os fatos educativos de outros fatos? Qual a utilidade, para os educadores, da reflexão filosófica? Que relação existe entre a Pedagogia e a Filosofia da Educação?

A influência de estímulos positivistas sobre a metodologia no campo das ciências humanas e, assim, sobre o saber pedagógico, bem como a apropriação de novas técnicas experimentais, valorizando a pesquisa empírica, produziram uma visão negativa da Filosofia da Educação, que passou a ser considerada uma área que não poderia apresentar soluções práticas aos problemas educacionais. Passou a prevalecer a concepção de que os fatos educativos são mensuráveis, utilizando-se procedimentos tais como amostras, estatísticas, escalas, gráficos, entendidos como a própria garantia da validade de uma pesquisa pedagógica. Essa perspectiva se fundamentou num reducionismo do conceito de cientificidade que é perigoso e artificial, gerando um tecnicismo vazio e uma nova (e não menos danosa) dependência da pedagogia das metodologias de outras ciências matemáticas e naturais ou humanas, com a dogmática pretensão de um rigor que exclui a reflexão filosófica. Tal tendência levou a um abandono da Filosofia, e da Filosofia da Educação, por desconsiderar que a pesquisa científica tem sempre uma inspiração filosófica.

Atualmente, uma atividade que tenha o objetivo de organizar uma consistente fundamentação teórica para a Pedagogia, abrangendo sua lógica, suas metodologias, suas finalidades e seus

modelos, suas relações com as outras ciências, seu significado, não pode se realizar senão buscando o auxílio da Filosofia da Educação.

## A EDUCAÇÃO

Os primeiros esclarecimentos conceituais para abordar a Filosofia da Educação relacionam-se, sobretudo, à própria Educação como fenômeno complexo, problemático, instável, que apresenta múltiplos aspectos. O conceito de educação traz sempre uma certa ambigüidade semântica, devido à multiplicidade de fenômenos que, sob esse termo, podem ser entendidos.

As problemáticas inerentes à educação são tão complexas que podem remeter a acepções e significados também muito diversos, com referência aos contextos, aos conteúdos, aos objetivos. O significado da educação não é hoje univocamente compreendido, como também não o foi no passado: historicamente foram assumidas diversas posições dependendo da ênfase dada ao sujeito educador ou ao educando, à relação educativa ou mesmo à influência do ambiente, ao aspecto social, à componente psicológica ou biológica, aos fins ou às técnicas, numa infinidade de múltiplos ângulos de análise, muitas vezes contrastantes. Em tal complexidade de elementos se evidencia

a parcialidade das posições focalizadas em um só momento ou numa só direção e a necessidade de dialetizar diversos pontos de vista (Böhm, 1988; Nanni, 1986).

Não apenas o significativo educação compreende em si muitos significados (nos quais entram elementos racionais e irracionais, conscientes e inconscientes), mas muitos sinônimos foram usados em relação a temas correlatos (aprendizagem, formação, instrução), às formas de educação, aos modelos (antiautoritária, ativa), às técnicas, à *artisticidade*, aos âmbitos (educação moral, cognitiva, cívica, afetiva, física, ambiental) e ainda em relação à idade, porque a educação foi cada vez mais se destacando como fenômeno permanente da existência humana, abrangendo todas as idades da vida e, assim, também a idade adulta e anciã.

Em tal variedade interpretativa do fenômeno educativo é possível identificar uma “região ontológica da educação” (Bertolini, 1988), um núcleo que permita identificar as características universais que distinguem os fatos educativos de outros fatos? O que diferencia o fenômeno educativo de outros fenômenos humanos? Quais são os elementos que tornam uma experiência educativa?

Mesmo que não seja simples elucidar, de modo definitivo e correto, a experiência educativa, essa complexidade não impede, todavia, de tentar identificar o

que é a educação, a essência, o “núcleo” que predis põe um encontro a ser educativo. Pode ser útil recordar a etimologia da educação (*ex-ducere*, no sentido de ajudar a fazer aflorar), para ajudar a selecionar, ainda que de forma sintética (mas sempre aberta e reflexiva), as categorias típicas que constituem a educação. Podemos propor uma definição que permita, nos parágrafos seguintes, descrever as questões e os temas a ela coligados; fins, modalidades, linguagens, situações, tempos e lugares dos seus vários manifestar-se.

O pressuposto da “educabilidade”, relacionado a um conceito de formação como continuidade e aperfeiçoamento gradual, conferiu à Pedagogia tradicional o caráter de Pedagogia da continuidade ou Pedagogia dos processos contínuos, ao passo que, hoje, pode haver um enriquecimento provindo de uma Pedagogia de processos descontínuos. Esta produziria novas formas da Pedagogia, teoricamente ainda inexploradas, derivadas do aprofundamento de conceitos pedagógicos, tais como o apelo à consciência, o despertar da possibilidade, a crítica permanente e construtiva (Bollnow, 1981).

A educação é, antes de tudo, *relação*: nenhum dos dois sujeitos envolvidos, educador e educando, pode ser concebido separadamente do outro, mas deve ser

considerado constantemente na reciprocidade de uma “relação sistêmica” (De Giacinto, 1977). A natureza sistêmica da educação envolve os valores, a história, os condicionamentos sociais, biológicos, culturais dos sujeitos que interagem na relação: a educação se configura mais propriamente, portanto, como um sistema de sistemas. Entendida como relação, não se circunscreve às modificações do sujeito individual educando, mas deve necessariamente ser concebida como fenômeno que compreende também o educador.

A relação educativa é, além disso, uma relação *interpessoal*, no sentido de que o elemento primário que torna possível a educação é a *pessoa humana* que se põe no centro da educação (Guardini, 1987; Langeveld in Dolch et al., 1974).

A educação somente pode nascer da experiência inter-humana. O conceito fundamental de pessoa, elaborado em particular pelo *personalismo*, contudo, não menciona uma idéia abstrata, mas uma existência concreta do sujeito (Maritain, 1963), do indivíduo historicizado, porque a educação está orientada à formação integral do indivíduo (Stefanini, 1955; Catalfamo, 1958). A dimensão que é própria da educação é, portanto, a do humano, com as temáticas da liberdade e do compromisso, da dignidade em relação a si mesmo e aos

outros homens, em oposição à alienação e à inautenticidade. O *a priori* que torna a educação possível para a pessoa humana é uma das declinações fundamentais do seu existir: a educabilidade, que se distingue do treinamento ou do adestramento, é própria apenas dos sujeitos humanos.

E ainda: o fenômeno educativo jamais é casual, mas o resultado de uma ação *intencional*. Tal relação entre existências humanas é sempre fruto de intencionalidade; ainda quando tal intencionalidade possa estar latente, inconsciente ou mesmo equivocada, é sempre resultante de avaliações, intervenções, planejamentos, estratégias. O fenômeno educativo implica, então, a existência de uma *direção* intencional: a realização de um *télos* é inerente à própria essência educativa.

A identificação das finalidades é consequência direta da coerência com a adoção de determinados valores. A educação está, assim, situada na *transcendência*, voltada à possibilidade de realizar mudanças, de produzir amadurecimento, de transformar e transformar-se. Em tal sentido, são pressupostos fundamentais a *liberdade* e a *decisão*. Relevantes razões pedagógicas para uma crítica do presente e uma preparação do mundo futuro estão implícitas na perspectiva de “superação”

que compreende objetivos de projeto<sup>1</sup> e “possibilidade” de uma sociedade e de uma cultura novas, realizáveis por meio da finalidade fundamental de uma educação para o futuro. A superação de si mesmo, na *vontade de ir além* (Bertin, 1976a), é *abertura* ao possível.

Tudo isso evidencia um elemento ulterior essencial que caracteriza a educação: o *projeto*. A educação é um fenômeno *dinâmico*, de construção, de evolução, de desenvolvimento, de processo que se insere na *temporalidade* e está voltado à dimensão do *futuro*. A estrutura essencial do fenômeno educativo se funda sobre a possibilidade de contínuas modificações. A educação é um fenômeno temporal que se insere no presente, está sempre no aqui e agora, e as suas respostas não são adiáveis; todavia, o futuro é a dimensão temporal à qual se dirige a *intencionalidade modificadora* que tende, acolhendo o passado, a transformar a situação presente projetando-se no futuro. A educação não é tal se não produz *mudança*. Não é, por isso, um processo contínuo e linear, mas, sendo reflexivamente orientada, sabe também que é necessário parar algumas vezes ou retroceder diante daquele contínuo “para além” que é o fenômeno educativo. Essa consciência do limite evoca a consciência do “naufrágio” (Jaspers, 1978) diante daquilo que permanece obscuro e incognoscível,

diante do que está “além do sujeito”. Trata-se de um “além” que, de um lado, dá a consciência do limite de cada conhecimento e, de outro, estimula a possibilidade, da parte do sujeito (entendido como potência), de transcender-se. A liberdade, que torna possível a mudança, é sempre condicionada pelos  *fatos (fatibilidade)* e pelos nexos da situação.

Enfim, a relação educativa se caracteriza por uma qualificação essencial e não suprimível: a *assimetria*. A relação educativa tem como seu pressuposto a diferença de experiências, de conhecimentos, de densidade existencial, de patrimônio cultural, de sabedoria; a não paridade é constitutiva da relação. A bipolaridade intencional assimétrica entre educando e educador se realiza numa relação dialética na qual, não será inútil sublinhar, a assimetria deve sempre se fazer acompanhar de uma *simetria* no plano existencial e humano (Iori, 1988).

A educação, na medida em que se vale de instrumentos para alcançar suas próprias finalidades, é *técnica* mas, se não quer limitar-se ao tecnicismo, não

<sup>1</sup> A autora adota o termo “pro-gettazione” que significa a formulação de um plano prospectivo, voltado ao futuro, um planejamento, a organização de um programa. Função na idéia de que “pro” significa “antes”, com antecipação, e “gettare” significa lançar; lançar-se, com antecipação, no futuro, organizando um plano, um projeto (n.t.).

pode renunciar à sua componente artística. O valor da ciência e da técnica sustenta-se no fazer artesanal e na descoberta artística: a educação é, conjuntamente, técnica e arte.

Nessas décadas, o modo progressivo de elaboração de modalidades de interação formativa, cada vez mais conscientes, racionais, científicas, formalizadas, trouxe a desvalorização do aspecto artístico. Na realidade, o valor artístico da educação é muito forte e não é correto, nem oportuno, desvalorizá-lo ou ignorá-lo ou abandoná-lo em nome de uma contraposição ao aspecto técnico. Seria útil, em lugar disso, retomar o discurso sobre a dimensão artística (Flores d'Arcais [org.], 1985) das modalidades interativas didáticas, aprofundando o conhecimento sobre o assunto e difundindo-o na prática. De fato, a contraposição entre técnica e arte é artificial e incorreta, devido àquele "fazer artesanal" implícito em cada produto artístico.

A educação é uma *experiência concreta* que sempre se refere a uma bagagem *teórica* de competências que podem ser mais ou menos científicas e formalizadas. A definição da educação como *praxis*, objeto de uma teoria, implica, além da clarificação do vínculo entre teoria e *praxis*, a clarificação das *características* da teorização. Sendo a educação um *fenômeno complexo* e

articulado em múltiplos aspectos, é objeto de um *conjunto articulado de teorizações*, porque múltiplos pontos de vista concorrem para esclarecer aspectos específicos. A realidade educativa é, assim, *objeto de diversas áreas disciplinares* e pode ser analisada de acordo com elementos teóricos, instrumentos de pesquisa e enfoques metodológicos diversos. De fato, as várias ciências (humanas ou não) que se ocuparam claramente da educação (a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a política, a ética, a história, a economia, a estatística, a arquitetura etc.) forneceram *contribuições específicas* e determinantes para o crescimento do conhecimento científico de vários aspectos da educação (Flores d'Arcais [org.], 1985).

Inumeráveis competências são encontradas em diversos contextos disciplinares, segundo se deseje descrever o papel dos protagonistas, educador e educando, ou analisar os fins, as condições, os instrumentos ou mesmo a concepção de educação, nas diversas fases da civilização e da cultura, ou ainda outros aspectos. Tudo isso comporta uma *pluralidade de linguagens*, de métodos de estudo e pesquisa, além de uma multiplicidade de objetivos cognoscitivos. Diversos estudiosos do fato educativo sentiram a exigência de produzir reflexões

especificamente centradas em aspectos lingüísticos do discurso pedagógico, no sentido de contribuir para a clarificação teórica da disciplina e, ao mesmo tempo, tornar mais clara a idéia de educação (Metelli di Lallo, 1966; Cambi, 1986).

O conceito de educação tornou-se cada vez mais *polissêmico* e assumiu significados específicos nos diversos âmbitos da setorialização disciplinar (Brezinka, 1976): dentro de cada uma das áreas do saber existem acepções para a educação concernentes aos elementos analisados, ao ponto de vista ideológico, à perspectiva metodológica, à própria história da disciplina, numa rede de referências conceituais de tortuosas delimitações (ligadas às complexas contigüidades) que se entrelaçam *diacrônica e sincronicamente*.<sup>2</sup>

Se são muitas as disciplinas que podem ter como objeto de pesquisa aspectos da realidade educativa, o próprio conceito de educação comporta uma série de interrogações que constituem outros problemas epistemológicos. Antes de tudo, a educação é objeto *específico, monodisciplinar*, de uma disciplina (que se vale de obviamente também da contribuição de outras)? Ou é objeto de muitas disciplinas? Ou, dissolvida na sua especificidade, não é objeto de nenhuma? Além disso: se há uma disciplina que tenha por objeto específico a educação,

qual é? Se, ao contrário, se trata de um objeto *pluridisciplinar* ou *multidisciplinar* que abrange, contemporaneamente, mais áreas do saber, quais são estes saberes? E, sobretudo, como se relacionam entre si? Trata-se, enfim, de todas as ciências ou apenas das ciências humanas ou, mais particularmente, de ciências específicas da educação?

As respostas a essas perguntas exigem seguir o caminho de reflexão explícita e implícita sobre o fato

<sup>2</sup> **Diacronia** (s.f.) Etim.: composto a partir do grego *diá*, através e *Khronos*, tempo. Lingüística, ciências humanas: evolução dos fatos (lingüísticos, históricos...) no tempo; característica de um estudo que se vincula à evolução e ao tempo (Cf. Russ, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Scipione, 1994, pág. 68). Do fr. *diachronie*, vocábulo Criado pelo lingüista suíço F. de Saussure (1857-1913), a partir do gr. *diá* "através de" e *crhronos* "tempo" (Cf. GERALDO DA CUNHA, Antônio. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, pág. 725). **Sincronia** (s.f.) Etim.: composto do grego *syn*, com e *Khronos*, tempo. Lingüística, ciências humanas: método que estuda os objetos sem considerar o desenrolar e a evolução histórica; investigação conduzida atendendo-se ao sistema e à estrutura sem nenhuma consideração temporal. Pode designar também um conjunto de fatos (lingüísticos, etc.) considerados formadores de um sistema num momento determinado (por oposição à diacronia). (Cf. Russ, Jacqueline, 1994, op. cit. pág. 271 e 272). Sincrono: "que ocorre ao mesmo tempo"; "relativo aos fatos concomitantes ou contemporâneos". Do latim tardio *synchronus*, derivado do grego *sygchronos*. Vocábulo usado, pela primeira vez, pelo lingüista Ferdinand de Saussure, em 1910 (Cf. GERALDO DA CUNHA, Antônio. 1999, op. cit., pág. 261) (n. t.).

educativo, a filosoficidade<sup>3</sup> e a cientificidade de tal reflexão, o papel da Pedagogia e das ciências da educação, num sistema complexo de problemas de caráter epistemológico. Tentemos, portanto, examiná-los separadamente (mantendo-os, entretanto, no âmbito da complexidade), a partir do papel da Pedagogia, que precisa de uma atenção especial porque constitui, sem dúvida, ao menos historicamente, a área privilegiada do saber educativo.

### A PEDAGOGIA

As questões postas assumem uma conotação particular nos confrontos da Pedagogia: se a educação não fosse objeto específico de nenhuma disciplina, então não seria objeto sequer da Pedagogia? Mas, se fosse assim, privada do objeto específico educação, que disciplina seria a Pedagogia? Pode existir (e com qual estatuto científico) uma disciplina sem o seu objeto de pesquisa? Qual é, portanto, o sentido e o papel da Pedagogia? Isso apresenta duas ordens prioritárias de problemas, que envolveram autores e questões (Massa, 1983; Böhm, Flores d'Arcais [org.], 1978; Fornaca, 1989; Cives, 1978) suscitando, particularmente nestes últimos decênios, um vivo debate: a) a problemática e controversa definição da Pedagogia e do seu estatuto de disciplina; b) a relação da Pedagogia com as outras

ciências que se ocupam da educação. O significado das antigas palavras gregas (*pais, paidos* = jovem e *ago* = conduzo) tornou-se, certamente, muito estreito com relação às modificações que o conceito assumiu no curso dos séculos: em primeiro lugar, porque a educação, considerada um fenômeno *permanente* de existência humana, não se destina mais apenas à juventude, mas a todas as idades da vida; em segundo lugar, porque os conceitos de conduzir e guiar exprimem, predominantemente, o momento prático da ação educativa, enquanto a Pedagogia tem também um intrínseco valor teórico, torna-se sempre mais qualificada; em terceiro lugar, porque a relação entre quem conduz e quem é conduzido sugere uma concepção de passividade do educando, atualmente abandonada em favor de uma maior articulação da relação interativa.

A Pedagogia é uma reflexão teórica “sobre” ou “para” a prática educativa, destinada a torná-la menos incerta, menos provisória, extemporânea e a *modificar* a situação dada em direção a um crescimento existencial e humano. A Pedagogia, portanto, jamais pode

<sup>3</sup> No texto original se encontra a palavra “filosoficità” que, todavia, não consta do dicionário italiano consultado (Zingarelli, 2002). A autora a emprega para se referir à “dimensão filosófica” de uma reflexão ou de uma disciplina (n.t.).

prescindir da *praxis* porque, como a medicina (com a qual tem sido comparada muitas vezes), é uma *ciência voltada à praxis* (De Giacinto, 1983), à experiência viva e concreta do educar.

A *praxis* educativa está estreitamente ligada à teoria e muitos pedagogos sublinharam a perene circularidade entre os dois momentos: qualquer que seja a intervenção prática e ativa sobre a realidade educativa, ela pressupõe uma *escolha* que será influenciada por uma reflexão, mesmo que seja mínima, isto é, por uma teorização. Analogamente, o fenômeno educativo, ao realizar-se concretamente por meio de múltiplos significados e múltiplas formas, fornece material para a reflexão e estimula a reformulação teórica. Tendo em vista que esta circularidade produz um crescimento e um enriquecimento recíprocos entre educação e Pedagogia é, talvez, mais apropriado falar de uma relação em espiral (Bertolini, 1988, p. 184).

No que se refere aos níveis de teorização, é de se perguntar se existe uma Pedagogia de grau “zero” (espontaneidade da educação, privada de qualquer superestrutura teórica) e se é possível estabelecer a hipótese de um grau máximo de teorização (que elimine toda a espontaneidade). Cada reflexão deve pôr-se em contínua relação dialética com a prática, para não se esterilizar em

abstratas especulações, dentro de esquemas simplificadores, abstrações vazias ou asserções retóricas. Cada prática tem a necessidade de um momento de reflexão crítica sobre a experiência concreta, para não se enrijecer em escolhas de práticas estereotipadas, sem fundamentos, extemporâneas ou superadas, para não adotar absolutizações tecnicistas, para não cair num empirismo cego, privado de sentido.

Vale a pena recordar que a educação exige sempre uma resposta aqui e agora, não admitindo ser procrastinada. O concreto da experiência supera sempre a conceituação pedagógica. Mas se a teoria é sempre superada pelo fenômeno, ao mesmo tempo ela se abre para o futuro, indicando fins e vias para a experiência concreta. A Pedagogia se coloca, portanto, sempre em um ponto de equilíbrio entre dois pólos, a teoria e a prática, que podem assumir, se colocados nas extremidades, a força de uma oscilação entre o abstrato e o empírico.

Este *duplo radical* (Granese, 1975) torna *difícil a definição* e o uso consciente do termo Pedagogia. A teorização é uma reflexão “sobre” ou “para” um agir educativo concreto? A Pedagogia é uma teoria *da* educação (isto é, eminentemente teórica) ou *para* a educação (isto é, eminentemente prática)? Concretude e realidade da

intervenção reclamam temáticas de ordem teórica.

Neste sentido, se desenvolve, *diacrônica e sincronicamente*, a complexa relação dialética entre educação e Pedagogia. O conceito de Pedagogia está estreitamente relacionado ao de educação, a evolução histórica de ambos os conceitos ocorre paralelamente. Este é um aspecto que confere à Pedagogia a diferença com respeito a outras ciências da educação que podem ter por objeto também (mas não apenas) a educação, desdobrando-se como psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação etc., enquanto a Pedagogia tem “especificamente” como objeto a própria educação: sobre isso ela pode fundamentar sua primeira identidade como disciplina. Entretanto, a Pedagogia ainda continua, devido a muitos aspectos, a ser um saber *em busca de identidade*. O processo de clarificação teórica deve ser, necessariamente, estruturado com base numa *concatenação complexa*, em vários níveis, de dados, relações, necessidades, problemas, hipóteses, instrumentos, conceitos, fundamentos, fins, valores.

O saber pedagógico é, nesse sentido, um saber *hermenêutico*, como interpretação complexa e continuamente aberta da relação educativa e das exigências de nexos de significado e de fundamentos

éticos, na direção da transformação da realidade (Malavasi, 1992; Gennari, 1992).

Quando se reflete sobre a experiência educativa concreta, seus múltiplos componentes, seus fins e as modalidades pelas quais se realiza a relação educativa, nos colocamos na dimensão teórica. Hoje, a Pedagogia, nessa sua dimensão de clarificação teórica, ampliou sua esfera de pesquisa e aprofundou a reflexão sobre seus métodos, sua identidade, os pressupostos teóricos que a justificam. Um significado ulterior do conceito de Pedagogia é, assim, o de *reflexão sobre si mesma*. Para além de seu objeto (a prática educativa), a Pedagogia reflete, de fato, sobre sua identidade como disciplina e sobre suas teorias pedagógicas: neste caso, foi definida como *metapedagogia* (Brezinka, 1980), porque se insere no nível *metateórico*, tornando-se teoria da teoria.

A Pedagogia seria, assim, uma reflexão teórica de primeiro grau quando estuda o fenômeno educativo e, de segundo grau, quando produz reflexões sobre teorias pedagógicas e procura analisar o seu estatuto epistemológico.

Ainda que nem todos os pedagogos concordem com a distinção entre teoria e metateoria, o nível teórico da Pedagogia acaba sendo sempre mais amplo e profundo, aproximando-se, por isso, da reflexão filosófica sobre a educação ou

necessitando também de instrumentos filosóficos.

Quais são, portanto, as características da teoria pedagógica? Trata-se de uma teorização filosófica ou científica? Ou ela precisa tanto da filosofia quanto da ciência? Existe ou não uma cientificidade pedagógica e de qual cientificidade se trata? Segundo qual acepção do termo? A cientificidade pedagógica não pode ser separada da Filosofia, da filosofia da ciência, da Filosofia da Educação, da ciência da educação. Enfim, *qual cientificidade e qual filosofia* são necessárias à Pedagogia?

A *teoresi* pedagógica, pelo seu liame com a *praxis*, não se identifica com a filosofia (Flores d'Arcais [org.], 1985), mas não pode, certamente, ser descolada de uma *forte significação filosófica*. Por muitos aspectos, a Pedagogia teórica é a dimensão mais próxima da Filosofia da Educação.

Os pontos de contato entre as duas acepções da dimensão teórica, uma no sentido filosófico e outra no sentido científico, tornaram-se cada vez mais fugazes depois da crise do positivismo clássico. Hoje, não é possível separar a filosofia da cientificidade.

Se a pesquisa teórica em Pedagogia oscila entre uma fundamentação de tipo filosófico e outra de tipo científico, a requalificação da Pedagogia passa,

certamente, por sua capacidade de reavivar e estimular a recuperação dos vínculos (entendidos em sua complexidade) entre filosofia e cientificidade.

Nesse sentido, deve-se precisar que, se a Filosofia da Educação não se identifica com a Pedagogia teórica, não coincide também com a epistemologia pedagógica, mesmo se, obviamente, a reflexão filosófica e epistemológica constituam a dimensão portadora de toda teorização sobre a educação.

Os anos sessenta e setenta foram caracterizados por um avanço da cientificidade pedagógica: a Pedagogia afrontou o "difícil desafio" (Laporta, 1975) de pôr-se como *ciência*, buscando um estatuto científico robusto e tentando liberar-se das ideologias que haviam condicionado o seu avanço científico.

O debate pedagógico sentiu a exigência de eliminar progressivamente todas as características de abstração, normatividade, retórica, moralismo, superficialidade, ganhando em rigor e organização e iniciando sua fundamentação em bases científicas cada vez mais sólidas.

A acepção de cientificidade pedagógica tomou-se, dos primeiros anos setenta aos anos oitenta, cada vez mais crítica e articulada, recuperando também a dimensão empírica e apresentando-se como "pesquisa lógica e empírica", "teoria

crítica e normativa" ou "ciência empírica" (Brezinka, 1980) da educação. Mesmo utilizando uma terminologia freqüentemente derivada de outras áreas científicas (das ciências matemáticas ou naturais) e continuando a acolher paradigmas de cientificidade válidos e consolidados em outras disciplinas, a Pedagogia desenvolveu uma curiosidade crescente, fundada sobre novos conceitos e novas categorias. Em conseqüência, ela adquiriu uma posição científica mais rigorosa, um controle teórico da própria formalização lógica e sintática mais sólido, notáveis aprofundamentos críticos do aparato conceitual e semântico (Cives, 1978).

A realidade educativa está, cada vez menos, circunscrita a apenas uma área científica (a pedagógica) e cada vez mais se considera necessário o concurso de outras ciências. "Não existe uma educação como objeto determinado e delimitado de uma ciência. Mas um fenômeno educativo não se realiza sem o conhecimento do que é necessário garantir para que esse fenômeno se realize" (Izzo, 1988, p. 120).

O debate sobre a relação entre Pedagogia e ciência da educação assumiu, portanto, um destaque crescente. A passagem da Pedagogia às ciências da educação representa uma possibilidade de *especialização científica*, "destinada a afirmar um enfoque multidisciplinar do

fenômeno educativo, em vez de uma indistinta e arcaica monocisciplinaridade" (Nanni, 1984, p. 63).

Nessa nova instância de rigor e de cientificidade, a Pedagogia foi identificada como um *saber enciclopédico multidisciplinar* ou como *uma área de saber interdisciplinar* (De Giacinto, 1983, p. 62), excluindo uma ciência da educação "única e *omnicomprensiva*"<sup>4</sup> (Visalberghi, 1978).

Enfim, existem pessoas que, considerando que a educação não é objeto *específico* de nenhuma disciplina, levantaram a hipótese da necessidade da passagem da *unidade* do saber pedagógico a uma *multiplicidade setorial* de saberes: as ciências da educação (Brezinka, 1980; Mialaret, 1976; De Bartolomeis, 1969), incluindo entre estas a Pedagogia ou, conforme posições mais anti-pedagógicas, decretando o *fim*, a *morte*, o *arquivamento* da Pedagogia (Massa, 1988).

Depois do debate que teve lugar neste decênio, nenhuma das ciências da educação pareceu *substitutiva* da Pedagogia, nem capaz de oferecer, sozinha, respostas sobre a educação na sua globalidade. As ciências individuais parecem cada vez mais indispensáveis

<sup>4</sup> Do italiano "omnicomprensiva": significa capaz de compreender tudo (n. t.)

mesmo se, tomadas individualmente, sejam unilaterais e redutoras. A questão da relação entre as ciências da educação, ou mesmo a multidisciplinaridade no enfoque de problemas da educação, é objeto de reflexões ligadas tanto ao questionamento quanto à crítica da ciência contemporânea; tanto ao questionamento quanto à complexidade do fenômeno educativo. De fato, continua a existir uma demanda de esclarecimento epistemológico a respeito da especificidade das diversas ciências da educação e da interação entre elas.

Se todas essas ciências produziram um aumento de conhecimento sobre a educação e de perspectivas para planejar<sup>5</sup> a educação (que se tornou um fenômeno cada vez mais complexo e pluridimensional), qual é o sentido da Pedagogia e o que veio a ser o seu papel, com referência às ciências da educação? Trata-se de uma disciplina ou de uma área de saber? Tem uma autonomia ou coordena os saberes de outras disciplinas? É a "locomotiva" que guia e precede os outros saberes sobre os trilhos da educação? As ciências da educação são substitutivas ou auxiliares e fundamentadoras da Pedagogia?

Ainda existem desorientações e incertezas entre os próprios pedagogos que, em particular neste decênio, aprofundaram o debate. A Pedagogia não

pode dissolver a própria especificidade, alienando-se nas ciências da educação, mas deve identificar a própria autonomia numa perspectiva de autêntica interação com as outras ciências da educação.

A Pedagogia superou o dogma herbartiano da ciência base e daquelas auxiliares, ela "toma e dá", pondo-se em relação com todas as outras disciplinas (Dolch et al., 1974, p. 90).

As ciências da educação não se colocam numa relação hierárquica na qual uma delas é predominante, mas contribuem, cada qual com os seus próprios instrumentos de pesquisa e interagindo com as outras, para esclarecer aspectos diversos da relação educativa. É evidente que cada ciência da educação não pode demarcar rigidamente os limites ou temer ser absorvida e suprimida na relação com as outras ciências, mas deve *dialetrizar*, num confronto e numa colaboração comum com a Pedagogia e com as outras ciências humanas, as próprias unidades de pesquisa, buscando um enriquecimento recíproco. O esforço de racionalização do discurso pedagógico se funda, necessariamente, sobre a dialetização das várias perspectivas das ciências da educação.

<sup>5</sup> No original "progettare", naquele sentido de *lançar* (gettare) no futuro com antecipação, isto é, "pro", palavra de origem latina que significa "antes, em frente, para diante, anterioridade, precedência, prioridade" (n.t.).

É indubitável que o fenômeno educativo, diante de leituras multiformes por parte das várias ciências, se apresente com conotações diversas. Esta “fragmentação” em várias óticas põe a necessidade de uma concepção interdisciplinar da Pedagogia, que pode ser entendida como *síntese crítica* (Bertolini, 1983) dos resultados das diversas pesquisas setoriais sobre a educação, como um olhar *privilegiado* sobre a educação, dotado de um rigor conceitual e hermenêutico.

Hoje, a Pedagogia perdeu, certamente, o papel de saber *unidisciplinar* sobre a educação e também o papel de coordenação dos outros saberes; ela *não é a soma* de resultados parciais de disciplinas individuais. Todavia, mesmo apresentando-se de modo sempre questionador, parece ter identificado um papel para si mesma, no âmbito das ciências da formação, entendido como aquela área de saber que não se confunde com as outras ciências pela especificidade do seu objeto, mas *interage* continuamente com elas e se enriquece com suas contribuições.

As várias ciências da educação analisam a relação educativa em termos parciais, segundo pontos de vista particulares, enquanto a Pedagogia pode pôr-se como “crítica dialetização” (Granese, 1986) porque é a única

disciplina que tem por objeto específico a relação educativa, entendida em sua globalidade.

É evidente, de fato, que a sociologia, por exemplo, ou a psicanálise não podem esgotar a problemática educativa. Quando pretenderam fazê-lo foi produzida uma inevitável deformação de perspectiva, porque uma componente da relação educativa (aquela relativa ao específico ponto de vista sociológico ou psicanalítico) foi considerada proeminente. Numa lógica de complexidade e de articulação de problemas, as demarcações são difíceis para a emaranhada rede de referências recíprocas na pesquisa de um novo rigor que diz respeito, ao mesmo tempo, à Pedagogia (ou às Pedagogias: da Pedagogia geral à especial, à experimental, à comparada), à didática (ou às didáticas), à legislação escolar e a cada uma das ciências individuais da educação.

Para uma correta relação entre a Pedagogia e as outras ciências pedagógicas, que evite exclusões estereis e fórmulas enrijecidas, é necessário ter claro que a Pedagogia questiona e *dialetiza* as diversas perspectivas de outras ciências.

## PEDAGOGIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A Filosofia da Educação é uma reflexão *sobre* a educação que analisa a natureza do fenômeno educativo, os princípios, os fins, os valores. Diferencia-se, portanto, da Pedagogia na sua dimensão prática, da pesquisa empírica e também da *teoresi* pedagógica, compreendida como destinada à prática, ou mesmo *para* a educação (Izzo, 1988), mas é bastante próxima da *teoresi* pedagógica como reflexão *sobre* a educação: alguns pedagogos sustentam que aí existe uma coincidência (Acone, 1986; Visalberghi, 1978).

É preciso reafirmar, entretanto, que a Filosofia da Educação não coincide em geral com a dimensão teórica da Pedagogia (e nem é, portanto, propriamente uma Pedagogia filosófica), mas o seu contributo está na teorização e na clarificação epistemológica.

Mesmo que seja fundamental o liame da Pedagogia com a Filosofia da Educação, "a relação entre as duas é de complexa interação", não de identificação (Granese, 1986): Pedagogia e filosofia se inserem numa posição de recíproca autonomia na reflexão com respeito à educação.

A Pedagogia, é certo, extrai da reflexão filosófica conceitos e instrumentos essenciais, mas não se

identifica com estes porque a reflexão filosófica se põe, predominantemente, em relação com as exigências de caráter cognoscitivo, teleológico ou descritivo, enquanto a Pedagogia, que propõe as suas reflexões sempre a partir das demandas da educação, não pode jamais prescindir do caráter *prescritivo*, ao lado da dimensão descritiva. A teorização pedagógica não pode prescindir da constante exigência de concretude da realidade educativa, quando a afronta de modo questionador e rigoroso. O elemento descritivo se articula em conexão com aquele empírico-experimental para captar a realidade educativa "acontecendo" (Agnello, 1979).

O pensamento filosófico sobre a educação diz respeito aos fundamentos gnosiológicos, teleológicos, éticos da educação e, ao mesmo tempo, às dimensões da linguagem da comunicação, da relação entre os sujeitos humanos, quando esta tem conotações educativas, além de pesquisar sua natureza, identificar os seus princípios e as suas tarefas.

Além disso, a reflexão pedagógica não pode ser reduzida a um confronto apenas com a filosofia, mas deve ser confrontada, como de fato se confronta, com as várias ciências humanas (e não) que trazem contribuições fundamentais ao avanço do conhecimento sobre a educação: da

psicologia à sociologia, da antropologia cultural à psiquiatria, até o urbanismo, a arquitetura etc.

O desenvolvimento histórico da educação e da Pedagogia ocorre paralelamente ao desenvolvimento da dupla polaridade teoria-*praxis*. As práticas educativas se tornam cada vez mais estruturadas, eficazes, conscientes e a reflexão teórica se torna cada vez mais complexa e epistemologicamente fundamentada. O fundamento teórico, porém, assumiu uma "curvatura" maior em direção à dimensão científica, numa espécie de emancipação da tradicional dependência da filosofia. Já foi evidenciada a artificial contraposição entre cientificidade e *filosoficidade* e de como uma não pode prescindir da outra. Contudo, é importante retomar algumas passagens significativas para compreender melhor o contexto no qual hoje se insere um discurso de Filosofia da Educação.

Particularmente depois das repercussões que tiveram os estímulos positivistas sobre a metodologia das ciências humanas e seguindo-se à apropriação de novas técnicas experimentais, também a área do saber pedagógico valorizou a pesquisa empírica e, freqüentemente, assumiu uma dimensão programaticamente anti-filosófica, considerando a filosofia um

condicionamento ineficaz, inadequado para fornecer soluções concretas aos complexos problemas que a realidade educativa apresenta.

Nos anos cinqüenta, De Bartolomeis já havia projetado uma pluralidade de disciplinas científicas e uma Filosofia da Educação que encontravam sua própria síntese na ação prática do educador (De Bartolomeis, 1953). A partir dos anos sessenta, passa-se a discutir o tradicional vínculo com a filosofia, em nome de uma maior cientificidade. Mas porque, *vichianamente*<sup>6</sup>, nenhuma fase do desenvolvimento do pensamento pode ser considerada uma superação definitiva das precedentes, mesmo a evolução da Pedagogia, no sentido científico, não pode comportar a supressão da fase filosófica precedente.

A questão da superação ou da rejeição da filosofia, por parte da Pedagogia contemporânea, conduziu alguns pedagogos, em torno da metade dos anos setenta, a convite de Bertin (Scuola e Città, 1976) e depois de Granese (1986), a pronunciar-se sobre o significado e sobre a validade de uma Filosofia da Educação, sobre suas perspectivas e sobre suas acepções. Os resultados foram variados

<sup>6</sup> Corrente de pensamento filosófico ou historiográfico e estético ligado a G. B. Vico, filósofo napolitano (1668-1744) (n.t.).

e são ainda hoje interessantes. Para a maior parte dos estudiosos, o papel da Filosofia da Educação é julgado positivamente, mesmo a partir de diferentes motivações. Nas várias intervenções, emergiram adesões a orientações filosóficas diversas; desde aquela espiritualista àquela marxista, do neo-empirismo à fenomenologia, e emergiram também tentativas de sínteses originais.

Em particular, indicou-se a função da Filosofia da Educação em relação a uma análise crítica e normativa do discurso pedagógico (Catalfamo, Flores D'Arcais, Cives) ou se sublinhou a exigência de uma coordenação interdisciplinar (segundo perspectivas e metodologias das ciências humanas) para a análise de determinados aspectos da relação educativa (Gentile, Tornatore, Laporta).

Vários pedagogos (Broccoli, Filograsso, Santoni Rugiu, Bertolini, Frabboni, Fornaca e outros) se prenderam à relação com a ideologia e com o poder, pondo em evidência como a Filosofia da Educação pode se apresentar na perspectiva do consenso frente ao contexto social, político e cultural ou, vice-versa, assumir uma decisiva função crítica, antidogmática e anti-ideológica.

Os resultados desse estudo continuam sendo bastante importantes para compreender a situação da reflexão filosófica sobre a educação hoje, sobretudo

em relação à oscilação entre a *filosoficidade* e a cientificidade da Pedagogia.

A síntese conclusiva ratificou o reconhecimento unânime da importância do momento filosófico e os riscos de uma pesquisa educacional privada da reflexão filosófica: perda do senso crítico, realização setorial das pesquisas, exaltação psicologista ou sociologista etc. (*Scuola e Città*, 1976, p. 84 e 87). Contudo, esse reconhecimento declarado correspondia, e ainda corresponde hoje, a um escasso interesse efetivo por tal dimensão da pesquisa sobre a educação.

Devido à sua ainda frágil consistência epistemológica, a Pedagogia precisa de uma sólida bagagem de reflexão teórica sobre si mesma, sua lógica, suas metodologias, suas finalidades e seus modelos, suas relações com as outras ciências, seu significado. Mas é preciso também que essa reflexão se realize em termos *rigorosamente teóricos* e não pseudo-teóricos (Izzo, 1988). Tudo isso não pode ser alcançado sem o auxílio da Filosofia da Educação, mesmo que não se trate de uma simples transposição do âmbito filosófico para o pedagógico, correndo o risco de formular um discurso que não seja nem pedagógico, nem filosófico.

Estas premissas se entrelaçam depois com uma outra questão: qual é o papel

da filosofia em relação à educação? É essa pergunta que se buscará responder a partir da filosofia. Primeiramente, contudo, são necessários ulteriores esclarecimentos, sempre a partir do fato educativo, sobre a relação entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação.

Outras questões põem em risco (ou complicam) os termos do problema: ou seja, a diferença entre uma teoria sobre a educação e uma teoria das teorias (explícita e implícita) sobre a educação: De Giacinto fala de uma “primeira coordenação”<sup>7</sup>, que se ocupa das teorias da educação, e de uma “segunda coordenação”, que se refere às teorias pedagógicas (De Giacinto, 1977).

Que relação existe, portanto, entre a Pedagogia (a Pedagogia teórica, a cientificidade pedagógica, a epistemologia pedagógica) e a Filosofia da Educação? Os limites são certamente precários porque é difícil, no âmbito da reflexão sobre a educação, distinguir e demarcar problemas filosóficos e problemas pedagógicos que se referem “especificamente” à educação, prescindindo dos problemas do destino e do significado da existência humana. A Filosofia da Educação desenvolve um discurso que se põe como elemento de ligação entre a filosofia e a Pedagogia, analisando o fenômeno educativo e estabelecendo os “critérios com base nos

quais é avaliado aquele fenômeno” (Izzo, 1988, p. 35).

Em linhas gerais, podemos dizer que a Pedagogia se distingue por sua característica especificamente *prescritiva* e por seu vínculo com a prática, enquanto a Filosofia da Educação privilegia o caráter do *filosofar* sobre o fenômeno educativo: “Pesquisar a natureza e o significado do educar e estabelecer a consistência crítica do discurso, das hipóteses e das teorias pedagógicas” (Nanni, 1986, p. 17).

Muito semelhantes e com encaminhamentos quase coincidentes são a *Filosofia da Educação* e a *Pedagogia teórica*, quando esta última reflete sobre si mesma, seus fins e seu próprio significado.

Enquanto a Pedagogia dialetiza e conecta os resultados das várias ciências da educação, a Filosofia da Educação se apresenta como uma “disciplina que conecta”, num “segundo” nível, os aspectos metodológicos, epistemológicos, hermenêuticos, éticos, técnicos, no complexo construir-se do pensamento sobre a educação.

<sup>7</sup> A expressão adotada no original é “cabina di regia”, “cabina de diretor” em português. No italiano, “cabina di regia” significa a cabina onde se encontram os aparelhos para dirigir tecnicamente uma transmissão televisiva ou radiofônica; “regia” significa “direção teatral ou artística, organização de uma manifestação; debate” (n. l.).

## CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Depois de apresentar o problema da relação entre a Pedagogia e as ciências da educação e entre a Pedagogia e Filosofia da Educação, são necessárias algumas considerações finais sobre a relação existente entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação. As ciências da educação *compreendem* a Filosofia da Educação como uma de entre as ciências da educação? (Mialaret, 1989). Ou a Filosofia da Educação *está fora*, ou *acima*? Ou, ao contrário, tornou-se acessória das ciências da educação? As possíveis respostas articulam-se àquela contraposição entre dimensões de cientificidade e de filosoficidade que já foram mencionadas.

Um dos aspectos que tornaram problemático o confronto entre a Pedagogia (com sua bagagem filosófica) e as ciências da educação é a aceção de cientificidade, estreitamente ligada à de filosoficidade. A proclamação da cientificidade pedagógica e a busca de instrumentos idôneos para estudar a educação se realizaram de modo a fazer prevalecer a idéia de que a *cientificidade* significa "superação" da *filosoficidade*. A requalificação do rigor (mas não da exatidão de origem naturalista e matematizante) se apresenta, ao contrário, sempre sobre o pano de fundo

da retomada crítica da relação entre *filosoficidade* e cientificidade.

Aspirando a uma maior credibilidade, a Pedagogia e as ciências pedagógicas mostraram limites, ambigüidades, contradições quando não questionaram os fundamentos epistemológicos, mas foram homogeneizadas *em modelos de derivação positivista*, tendencialmente (e contraditoriamente) anti-filosóficos (Granese, 1975; Röhrs, 1971). A idéia de que é possível medir os fatos educativos por meio dos procedimentos e dos modos das diversas ciências que se ocupam disso, estabelecendo amostras, estatísticas, escalas, gráficos, tornou-se de tal modo arraigada que esses procedimentos são tidos como a própria garantia da validade de uma pesquisa pedagógica. Uma semelhante aceção redutora da cientificidade e uma tal contraposição à filosoficidade é ilegítima, artificial e perigosa (Langeveld in Dolch et al., 1974); produziu, freqüentemente, um tecnicismo vazio e uma nova (e não menos danosa) dependência da Pedagogia das metodologias de outras ciências matemáticas e naturais ou humanas, com a dogmática pretensão de um rigor que exclui a reflexão filosófica.

A objetividade, compreendida no sentido *empírico e experimental*, foi tida como a única garantia de verificação. Todavia, quando, por exemplo, se

reuniram para defender (mesmo com exceções, representadas por aqueles que professaram explicitamente a aspiração a valores éticos e políticos, sociais, humanos, religiosos) a necessidade de excluir completamente os valores de uma ciência pedagógica que se pretendia neutra, ontológica e axiologicamente, esqueceram-se de que cada teoria científica emerge sempre de um sistema de valores com características históricas ou conjunturais. E a recusa de uma referência explícita ao valor torna-se ainda mais perigosa quando se corre o risco de incluí-lo implicitamente e, por via de regra, de modo dogmático.

Na realidade, sucedeu um imponderado abandono da filosofia que não levou em conta o fato de que cada pesquisa teórica, epistemológica e científica é sempre filosoficamente inspirada (Acone, Minichiello, 1986), referindo-se, conjuntamente, à teoria da educação e à filosofia e trata dos temas que articulam epistemologia, Pedagogia, teoria pedagógica, ética, política etc.

Um possível significado da Filosofia da Educação, hoje, deve ser recuperado no âmbito das ciências da educação e com estas relacionado (Flores d'Arcais, 1972; Bertoloni, 1983).

À Filosofia da Educação compete a tarefa de examinar, controlar, interpretar as teorias implícitas e explícitas da

educação, à luz da relação entre filosofia e ciências humanas. A questão remete novamente às relações de fundo entre filosofia e ciência, nas suas formulações gerais e na sua referência específica à pesquisa dos fatos educativos. Ou melhor: quais filosofias e quais ciências da educação?

Hoje, emerge a exigência, para a Filosofia da Educação, de um método de pesquisa que afronte o discurso educativo, levando-o do *determinismo* à *possibilidade*, que restitua a totalidade do discurso pedagógico (refazendo-se tanto as emoções quanto o pensamento), do mesmo modo pelo qual emerge a exigência, para as ciências pedagógicas, de uma cientificidade renovada.

A tarefa da Filosofia da Educação, em relação às outras ciências da educação, se configura agora ligada à crítica rigorosa e sistemática de cada dogmatismo e se opõe à pretensão da ciência, compreendida no sentido positivista, de objetivar, em formalizações matemáticas e geométricas, toda a experiência educativa.

A cientificidade que diz respeito aos fenômenos educativos não pode ser aprisionada numa formalização científica e lógica de tipo matemático, necessita de contínuas descobertas e de uma dimensão diferente da razão, muito mais vasta do que aquela fornecida pelos

modelos lógicos construídos com base numa gradação cujo ápice é o pensamento formal. Isso requer uma revalorização da razão, não como instrumento de domínio científico e tecnológico (e político), mas como instância criteriosa e complexa (Bertin, 1968).

Uma metodologia científica objetivista e objetivante, que imponha esquemas e modelos rigidamente pré-constituídos, não pode responder à dúplici exigência de rigor e de intervenção transformadoras. A pretensão de uma cientificidade semelhante à matemática e à física conduziu, geralmente, a um *cientificismo*, a um tecnicismo, a um conhecimento e a uma descrição dos processos educativos que perdem de vista o profundo significado da preocupação educativa para adotar parâmetros pseudocientíficos. O método fenomenológico, em particular (e os seus desenvolvimentos no existencialismo), abriu novas vias para uma Pedagogia que, além de explicar a relação educativa, procura dar-lhe um significado, inserindo-o no contexto histórico e existencial e tirando-o da lógica da contraposição entre *filosoficidade* e cientificidade, ocasionalmente identificada com a contraposição entre racionalidade e irracionalidade.

A Filosofia da Educação, compreendida como reflexão crítica, sempre dialeticamente ligada à cientificidade, está,

portanto, voltada a captar a realidade educativa nos seus aspectos mais complexos e a produzir, nas relações com o real, uma posição crítica, antidogmática, uma valorização da pesquisa científica compreensiva do humano e, assim, do risco, da coragem, da autenticidade.

## FILOSOFIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Se as questões sobre a Filosofia da Educação, postas até agora, focalizaram a construção dos saberes formulados em torno do *educar*, este trecho interroga a Filosofia da Educação a partir da vertente filosófica, perseguindo o objetivo de atingir uma primeira definição (sempre logicamente entendida) da Filosofia da Educação.

O primeiro problema diz respeito à relação existente entre a filosofia "sem especificações" e a Filosofia da Educação, entendida como uma esfera particular da filosofia, analogamente à filosofia da ciência, do direito ou da história. Trata-se, assim, de uma esfera de pesquisa filosófica que se define com base no seu objeto: no nosso caso, os fenômenos educativos. Nesse sentido, põe-se, imediatamente, uma questão: a Filosofia da Educação pertence à esfera filosófica? É uma filosofia?

Como dissemos que a Filosofia da Educação não coincide com a Pedagogia

(nem mesmo, exatamente, com a Pedagogia teórica), do mesmo modo esclarecemos que esta última não coincide com a filosofia. A Filosofia da Educação existe como tal e não se identifica com a filosofia: é devedora da filosofia, mas seu conteúdo originário surge da reflexão sobre o fenômeno educativo e é desse ponto de vista que a filosofia se interroga. A Filosofia da Educação não é, portanto, “a” filosofia, mesmo se a estreita relação entre filosofia e educação e entre história do pensamento filosófico e a história da educação dificulta, mais uma vez, o estabelecimento de demarcações e fronteiras.

Filosofia e educação, desde as origens do pensamento e da civilização, *estão sempre em estreita relação*: o filósofo que quer traduzir a própria reflexão numa atividade sobre e na sociedade humana, que procura promover a liberdade, a dignidade, a universalidade dos valores tem, como prospectiva primária, a educação (Izzo, 1988, p. 30).

Não pretendemos aprofundar, aqui, as posições de Platão ou de Kant, de Gentile ou de Dilthey, mas não se pode ignorar o papel privilegiado que a filosofia sempre assegurou ao pensamento sobre a educação, seus significados, seu sentido, seus valores, sua verdade, seus modelos, seus instrumentos. Na realidade, a

*philosophia*, como pesquisa do saber e da verdadeira essência das coisas e dos fatos humanos, não pode, evidentemente, não ter como primeira área de interesse próprio senão a formação ideal do sujeito humano e da sua existência.

Pode-se afirmar, portanto, que a filosofia reserva um papel privilegiado à reflexão sobre a educação, mas, certamente, não se pode afirmar, por isso, que ela coincide com a Filosofia da Educação, pois ela concentra o seu interesse especulativo também sobre outros campos diferentes de pesquisa.

A Filosofia da Educação não se confunde com outras filosofias específicas mesmo interagindo com elas continuamente, uma vez que o seu campo de reflexão, a educação, se encontra sempre com a reflexão científica, política, com o direito, com a história etc. De outro lado, não se pode nem mesmo afirmar que a distinção entre filosofia e Filosofia da Educação signifique “separar” esta última, conferindo-lhe uma autonomia artificial. De fato, é verdade que a Filosofia da Educação precisa da história do pensamento filosófico, das diversas orientações, das correntes de pensamento, dos diferentes critérios e conceitos nos quais se inspira, de indicações, hipóteses de reflexão e elaboração específica.

Deste modo, será necessário sublinhar as teorias implícitas e explícitas às quais

a filosofia ou as filosofias da educação têm feito referência, mesmo chegando a indicações e a conclusões diferentes.

A Filosofia da Educação tem sido marcada (não apenas no passado) por uma mistura de ideologias e pela subordinação às grandes correntes de pensamento. A importância da Filosofia da Educação não está ligada a este ou àquele sistema de pensamento, a esta ou àquela corrente, mas consiste numa instância de consciência crítica, como *habitus* do filosofar que produz posições antidogmáticas e favorece o caráter *transcendental*<sup>8</sup> da reflexão sobre a educação.

O significado e a *atualidade* da Filosofia da Educação residem, ao contrário, na capacidade de pensar filosoficamente a educação, de utilizar instrumentos filosóficos para afrontar os principais problemas presentes no educar.

A Filosofia da Educação orienta para uma análise da experiência educativa cujo objetivo é o de identificar as diferentes formas estruturais; ela nasce de uma exigência puramente teórica de compreensão da experiência educativa sobre o plano universal (Bertin, 1968). A exigência pedagógica vincula-se prioritariamente aos objetivos e às metodologias em relação com a pluralidade concreta das experiências educativas. A Filosofia da Educação

desenvolve, assim, uma função preponderante de desvelamento da região ontológica da educação, da essência universal presente em cada forma de experiência educativa, como projeto existencial.

## FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA

Ao evidenciar as conexões entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação, emerge como fundamental um “nexo” ulterior, unindo essas duas instâncias à Pedagogia: a epistemologia pedagógica.

A epistemologia pedagógica é uma reflexão teórica ou *metateórica* sobre o discurso pedagógico que se vale da epistemologia geral. A epistemologia pertence à filosofia e se refere à ciência. Qualquer que seja o discurso de epistemologia, ligado às várias ciências pedagógicas, ele não pode prescindir da

<sup>8</sup> A palavra “transcendental” tem diversos significados. Em Kant, aplica-se ao conhecimento que se opõe ao empírico, uma condição “*a priori*” e não um dado da experiência; aquilo que está além de cada experiência possível, seja falando de realidade, de ser; seja falando de princípios de conhecimento. De acordo com Lallande, é transcendente todo o estudo que tem como objeto formas, princípios ou idéias *a priori*, na sua relação necessária com a experiência. Também pode ser sinônimo de “crítico” (LALLANDE, A. *Dizionario critico di Filosofia* (1980), Arnoldo Mondadori, Milano, p. 943). [n.t.]

*epistemologia geral* (como teoria geral do conhecimento).

A exigência de rigor científico na pesquisa educativa é ligada à filosofia porque a epistemologia pedagógica é um discurso de filosofia da ciência, em relação à Pedagogia. Portanto, não coincide com a Filosofia da Educação, mas elabora o rigor científico do discurso sobre a educação, em termos de elaboração filosófica que “concerne, conjuntamente, à filosofia e à Pedagogia teórica” (Granese, 1975).

A epistemologia pedagógica contribui para fornecer instrumentos para definir o campo de pesquisa da Pedagogia, a sua “ontologia regional” (Bertolini, 1988), ou mesmo para definir o estatuto científico, os instrumentos teóricos do discurso pedagógico: o que pressupõe a existência de uma “região epistemológica” pedagógica (Gennari, 1992, p. 28) que se insere entre a prática, a teoria e a metateoria, a *teoresi* e a *poiesis*.

No discurso sobre a educação é a epistemologia, portanto, que permite recuperar a aversão da Pedagogia científica à filosofia e reapresentar o problema da filosoficidade, não mais entendida como etapa pré-científica, mas como núcleo de reflexão sobre questões nascidas da própria ciência (ou da sua crise).

A epistemologia pedagógica não tem, por isso, o objetivo de assegurar fundamentos científicos, atribuindo à

Pedagogia as regras do método das ciências naturais, mas, como discurso de filosofia, assume primordialmente o significado de reflexão crítica, dirigida a retirar as ciências pedagógicas e a Pedagogia daquela redução naturalista, cuja conseqüência mais comum foi a de considerar a técnica, o empírico, a didática como absolutas.

O problema da epistemologia pedagógica não é, então, o de procurar uma maior cientificidade (no sentido positivista), mas de avaliar criticamente o conceito de “cientificidade”, atribuindo ao reconhecimento do saber educativo, pela filosofia, um importante papel na clarificação científica e um caminho em direção a uma cientificidade idônea ao humano, porque o depauperamento filosófico traz a degradação cultural da Pedagogia (Bertolini em *Escola e cidade*, 1986). Pode-se, portanto, falar de uma epistemologia pedagógica “antropomorfa” e não “exata”, no sentido físico e matemático (Agazzi, 1951).

Quando a Pedagogia e as ciências pedagógicas tentaram assegurar a si próprias, ainda que forçosamente, o *status* de disciplinas científicas, segundo as modalidades da ciência positivista, tais modalidades já estavam em crise. Tanto o racionalismo clássico quanto as ciências exatas atravessaram uma crise que revolucionou os seus paradigmas, crise

que a Pedagogia não viveu ou viveu tardiamente.

Apenas a epistemologia pedagógica, mais recentemente, afrontou o problema da cientificidade da Pedagogia, não para alcançar uma definição-demarkação de conceitos e instrumentos, mas para colocar em discussão e questionar os limites entre filosofia e ciência, evidenciando as conexões entre ambas.

Uma reflexão epistemológica aprofundada persegue, portanto, um rigor que dê nova qualificação ao pedagógico, por meio de uma recuperação da cientificidade (que não coincide com a exatidão) com respeito aos fundamentos e aos percursos do conhecimento sobre a educação. Interessante é também a hipótese de uma inversão dos termos (Bertolini, 1983), pela qual a Pedagogia pode apresentar-se como verificação e estímulo da epistemologia, porque pode fornecer indicações significativas para a construção de uma teoria do conhecimento capaz de acertar contas com os sujeitos, em carne e osso, e, assim, favorecer uma epistemologia aberta e questionadora.

As novas correntes epistemológicas superaram uma cientificidade objetivista, de tipo empírico e naturalista. A exigência de esclarecer e fundamentar, cientificamente, a disciplina (ou as disciplinas) que têm por objeto a educação busca

modelos e hipóteses de pesquisa que, cada vez menos, se esgotam num só modelo e, cada vez menos, excluem os valores: a retomada das relações entre Filosofia da Educação e Pedagogia, em novos termos, pode ser perfeitamente realizada por meio de um novo confronto com as ciências humanas e com as ciências em geral (naturais, empíricas, formais), com a filosofia e com a filosofia da ciência, com base em modelos diferentes dos positivistas.

### A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO É UM SABER “DE FRONTEIRAS” E “DE CONEXÃO”

Depois de “interrogar” (sem formular respostas certas e definitivas) a Filosofia da Educação, a partir da vertente da educação e da filosofia, depois de ter tentado chegar a uma interpretação dos conceitos de educação, de Pedagogia e das relações entre as ciências que se ocupam da educação, depois de ter, enfim, questionado a relação entre o fundamento científico e filosófico da reflexão sobre o educar, emerge progressivamente a exigência de clarificação epistemológica, torna-se cada vez mais evidente a *complexidade do objeto* e a *dificuldade da pesquisa*.

Um fundamento possível para o significado da Filosofia da Educação, hoje, pode ser vislumbrado na crescente

atualidade do discurso teórico e filosófico e no interesse geral que, mesmo na esfera científica (das ciências matemáticas e naturais), vem se desenvolvendo em relação à filosofia. Muitas das respostas às perguntas aqui formuladas podem ser encontradas, certamente, na história do debate filosófico, de um lado, e pedagógico, de outro. O escasso realce que foi dado à Filosofia da Educação, nos últimos anos, resultou na perda de possibilidades cruciais para a reflexão crítica e sem preconceitos sobre a educação e para a possibilidade de subtraí-la de condicionamentos da obviedade e do já conhecido.

Das páginas precedentes, emergiu o que a Filosofia da Educação *não é*: ela não pode coincidir nem com a Pedagogia e tampouco com a Pedagogia teórica, nem com a epistemologia pedagógica, nem com a filosofia (e não é muito menos um ramo da filosofia). Não pode ser considerada uma análise da linguagem pedagógica, nem a instância de referência de valores para a educação. Não é nem mesmo uma ciência e, certamente, não o é no sentido da exatidão físico-matemática, ou mesmo assumindo características de cientificidade no sentido husserliano, moriniano, kuhniano ou feyerabendiano.<sup>9</sup> Todavia, a Filosofia da Educação fornece um indispensável contributo científico, crítico e sistemático

ao esclarecimento teórico e epistemológico sobre a experiência educativa e sobre o discurso pedagógico.

Os vários âmbitos dos saberes que se cruzam na Filosofia da Educação estão imprecisos em nexos de entrelaçamentos contínuos. Assim, é difícil estabelecer delimitações (nem mesmo é correto, em face de sua transitoriedade e mutabilidade), mas a tarefa da Filosofia da Educação é a de *colocar em discussão os limites*, questioná-los, focalizar seus nexos. É no contexto de relações recíprocas e de limites incertos que se pode apresentar hoje um significado possível para a Filosofia da Educação, como área fronteira entre a ciência e a educação.

A contribuição de todas as ciências que se referem ao educar não pode ser ignorada, mas deve ser questionada: é necessário continuamente favorecer interações, dialetizar as várias perspectivas, sem temer interferências mas, ao contrário, enriquecendo-se com o confronto recíproco.

<sup>9</sup> A autora, aqui, se refere a autores que analisam e questionam modelos de cientificidade, provenientes da física e da matemática, tais como Edmund Husserl (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano; Edgar Morin (1985), *Il metodo*, Feltrinelli, Milano; Thomas Khun (1976) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino; ou Paul K. Feyerabend (1981), *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano (n.1.).

A Filosofia da Educação é, portanto, devedora da filosofia, da Pedagogia, da epistemologia, das ciências, mas não é assimilável e nem redutível a nenhuma delas. Oferece a todas elas e delas recebe instrumentos idôneos na esfera cognitiva e descritiva do agir educativo e do pensamento sobre o fenômeno educativo; põe-se como momento de *revisão crítica* das práticas dadas como tradicionais, de todo o óbvio que foi apropriado pelo pensamento sobre a educação e sobre as práticas educativas.

Em qualquer que seja o caso, destaca-se a fecundidade científica da posição de "fronteira". Estando no limite (onde não se erguem muralhas nem barreiras), a pesquisa sobre o significado do fenômeno educativo fica mais clara porque, nas fronteiras, os entrelaçamentos e as interseções se dissolvem e, ao mesmo tempo, tornam imprecisas as certezas de posições fundamentadas em conceitos absolutos, favorecendo o confronto, o diálogo e o intercâmbio de idéias.

Os saberes devem sair de seu isolamento e, por uma razão maior ainda, as ciências da educação não podem mais ser compreendidas de modo autárquico (Lochner in Dolch et al., 1974, p. 189) para não estimular uma auto-referência que não é mais cientificamente praticada. Sair da solidão significa ultrapassar os limites das próprias fronteiras regionais e

dispor-se à aventura dos encontros que podem desestabilizar e desorientar, mas terminam sendo sempre enriquecedores. A fronteira separa da alteridade e, ao mesmo tempo, a esta se coliga, tornando simultaneamente mais claro o pertencimento a uma identidade interna.

O papel da reflexão crítica da Filosofia da Educação permite essa separação do exterior, que volta o seu olhar para seu próprio interior, e a abertura ao exterior que permite o confronto crítico do próprio interior com os numerosos exteriores constituídos dos "outros" saberes de cada ciência.

O que caracteriza, inicialmente, o espaço das fronteiras é o discurso sobre os *valores* que permite identificar os princípios e finalidades do agir educativo, as causas fundantes dos fenômenos educativos, os pressupostos culturais do pensamento sobre a educação e para a educação, a conexão entre subjetividade e objetividade.

Os valores não são princípios abstratos de julgamento, mas têm um caráter concreto, podem ser universalmente intuídos na sua *essência* e se tornam fundamentos para a escolha. A intuição das essências acontece mediante a intuição e a experiência vivida e, assim, não é puramente conceitual, teórica ou racional (Scheeler, 1944). Os valores são modelos ideais, princípios do pensamento

e da ação; têm uma característica universal mas são, ao mesmo tempo, relativos, porque não podem ser identificados independentemente do contexto cultural no qual estão inseridos e em relação ao qual atuam, porém, como princípios inspiradores.

O questionamento dos fins fornece também os pressupostos para interpretar os fenômenos educativos, os paradigmas de referência, os critérios hermenêuticos para afrontar o problema da formação humana. Por tal via, a Filosofia da Educação ganha, assim, um valor ético, fundado sobre a recuperação da consciência, da responsabilidade e da autenticidade existencial.

Mesmo com a mudança dos critérios de orientação, de acordo com as diversas épocas históricas ou as diferentes visões de mundo, os fins fornecem o próprio significado da educação. O horizonte temático da Filosofia da Educação é identificável por meio do intercâmbio com as várias ciências da educação, que contribuem, cada uma segundo a sua própria modalidade, para a realização do valor comum e do fim comum, constituído pela formação do sujeito humano num senso crítico e ético-valorativo (Galli, 1979).

Como saber “de fronteiras”, a Filosofia da Educação se põe como *saber que conecta* (no sentido da conexão, fornecido

por Bateson). As áreas de conexão são o saber pedagógico e o filosófico. A Filosofia da Educação interage com ambos, mas também com as ciências da educação e a epistemologia em um espaço pleno de *possibilidades*. O entrelaçar-se de horizontes lhe confere legitimidade científica e põe em evidência os seus *objetivos* e os seus *temas* (relação, comunicação, espacialidade, temporalidade, corporalidade etc.).

Dentre as suas tarefas, vale destacar a pesquisa do significado, cujo objetivo é o de clarificar aqueles aspectos que não podem ser explicados seja com a lógica formal, seja com um saber entendido do ponto de vista científico e naturalista ou apenas com uma visão monodisciplinar. Destaca-se ainda a sua tarefa de revalorizar o “significado”, os muitos significados freqüentemente dispersos e ambíguos do fenômeno educativo, buscando suporte, na catalogação e na classificação, para a intuição, a analogia, a imaginação, o estupor, o desvelamento daquilo que é dominado pelo conhecido e pelo óbvio.

O papel da Filosofia da Educação se concretiza, portanto, no propósito de compreender o que se passa entre educador e educando, sem reduzi-lo a qualquer explicação causal, compreendida no sentido monodisciplinar. A leitura filosófica do processo educativo não se

limita a uma compreensão intelectual, a explicar de modo causal a partir de fora, por meio de instrumentos lógicos e racionais, o dado de fato (ou seja, o *Erklären*), mas se abre ao acaso, ao possível, à compreensão profunda, advinda da experiência vivida, da intuição, aberta, portanto, ao subjetivo, que se configura como *Verstehen* (Dilthey, 1974; Jaspers, 1964).

Intelecção e compreensão juntas restituem a globalidade do fato educativo sem lacerá-lo em fragmentos das pesquisas empíricas e das ciências individuais da educação ou engessá-lo numa formalização rígida ou abstrata.

Por tudo que foi aqui afirmado, a Filosofia da Educação se configura como aquela conexão que impede que o objeto corresponda a um modelo previamente estabelecido para sua interpretação; evita, assim, adotar apenas uma explicação, fornecida pelo ponto de vista específico de uma determinada disciplina.

Aquilo que é uma fronteira obscura, que não pode ser percorrida, patrimônio deixado por várias ciências, abre as suas portas (*Auslegung*), não bloqueando mais o trânsito entre enunciados, mas ficando permanentemente aberta a captar todos os modos pelos quais o fenômeno educativo se manifesta.

Nesse sentido, a Filosofia da Educação favorece aquelas conexões entre os

saberes e as disciplinas que permitem superar a dificuldade de “olhar” a realidade educativa de maneira livre de preconceitos e da constante tentação de sobrepor a teoria à prática.

A constante conexão e o intercâmbio entre as fronteiras favorecem a eliminação dos obstáculos ao conhecimento e das barreiras que impedem captar a própria realidade educativa, no seu manifestar-se tortuoso e surpreendente, na sua complexidade de contrastes e mudanças.

Essa fundamental *abertura* ao *imprevisível* na pesquisa científica advém de um princípio metodológico voltado a “epochizar”<sup>10</sup> os próprios hábitos mentais e a aprendizagem passiva, a fim de captar a realidade educativa também nos seus aspectos imprevisíveis e originais, nem sempre cognoscíveis, nem sempre de acordo com as obviedades consagradas pela tradição.

A Filosofia da Educação, enfim, é conexão de olhares que, ao se conjugarem num olhar comum, podem captar o fenômeno educativo como se este fosse visto pela primeira vez.

<sup>10</sup> Suspender o julgamento, pondo-o “entre parênteses”, para não se deixar influenciar pelos preconceitos existentes (n.t.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACONE, F. (1986), *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola: Brescia.
- ACONE, F., MINICHELLO, G. (1986), *L'educazione divisa*, Armando: Roma.
- AGAZZI, A. (1951), *Saggio sulla natura del fato educativo*. La Scuola: Brescia.
- AGNELLO, L. (1979), *Orientamenti e problemi della ricerca pedagogica*, La Libria: Messina.
- BATESON, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi: Milano.
- BATESON, G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi: Milano.
- BERTIN, G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando: Roma.
- BERTIN, G. M. (1976), *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia: Firenze.
- BERTOLINI, P. (1983), *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB: Bologna.
- BERTOLINI, P. (1988) *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia: Firenze.
- BÖHM, W. (1988), Il concetto di Pedagogia ed Educazione nelle diverse aree culturali, *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia* (Gardone, aprile, 1985), Giardini: Pisa.
- BÖHM, W., FLORES D'ARCAIS, G. (org.) (1978), *Il dibattito pedagogico in Germania 1945-1975*, La Scuola: Brescia.
- BOLNOW, O. F. (1981), Filosofia dell'esistenzialismo e Pedagogia, *Rassegna di Pedagogia*, gennaio-marzo.
- BREZINKA, W. (1976), *La scienza dell'educazione*, Armando: Roma.
- BREZINKA, W. (1980), *Metateoria dell'educazione*, Armando: Roma.
- CAMBI, E. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB: Bologna.
- CATALFAMO, G. (1958), *Il personalismo pedagogico*. Prospettive, Armando: Roma.
- CIVES, G. (1978), *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia: Firenze.
- DE BARTOLOMEIS, F. (1953), *La Pedagogia come scienza*, La Nuova Italia: Firenze.
- DE BARTOLOMEIS, F. (1969), *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli: Milano.
- DE GIACINTO, S. (1977), *Educazione come sistema*, La Scuola: Brescia.
- DE GIACINTO, S., SCURATI, C. (org.) (1983), Teoria e prassi in Pedagogia, *Atti del XXI Convegno di Schòle* (Brescia, settembre 1982), La Scuola: Brescia.
- DILTHEY, W. (1974), *Introduzione alle scienze dello spirito*, La Nuova Italia: Firenze; JASPERS, K. (1964) *Psicopatologia generale*, Il Pensiero Scientifico: Roma.
- DOLCI, J. et al. (1974), *Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea* (S. De Giacinto [org.]), La Scuola: Brescia.
- FEYERABEND, Paul K. (1980), *Contro il metodo*, Feltrinelli: Milano.
- FLORES D'ARCAIS, G. (1972), *Discorso educativo e discorso pedagogico*, Liviana: Padova.
- FLORES D'ARCAIS, G. (org.) (1985). Analisi del discorso pedagogico, *Atti del Convegno di Studi* (Padova, febbraio, 1983). Giardini: Pisa.

- FORNACA, R. (1989), *La Pedagogia filosofica del '900*, Principato: Milano.
- GALLI, N. (1979), *Educazione morale e crescita dell'uomo*, La Scuola: Brescia.
- GENNARI, M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando: Roma.
- GENNARI, M. (1992), *Interpretare l'educazione*, La Scuola: Brescia.
- GRANESE, A. (1975), *La ricerca teorica in Pedagogia*, La Nuova Italia: Firenze.
- GENNARI, A. (org.) (1986), *Destinazione Pedagogia*. Itinerari di razionalità educativa, Giardini: Pisa.
- GUARDINI, R. (1987), *Persona e libertà*, La Scuola: Brescia.
- HUSSERL, Edmund (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore: Milano.
- IORI, V. (1988), *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia: Firenze.
- IZZO, D. (1988), *L'educazione tra filosofia e scienza*, Armando: Roma.
- JASPERS, K. (1978), *Filosofia*, Mursia: Milano, vol. II.
- KIHUN, Thomas (1976) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi: Torino.
- LAPORTA, R. (1975), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia: Firenze.
- MALAVASI, P. (1992), *Tra ermeneutica e Pedagogia*, La Nuova Italia: Firenze.
- MARTIN, Jaques. (1963). *L'educazione al bivio*. La Scuola: Brescia.
- MASSA, R. (1983), *Le tecniche e i corpi*. Verso una scienza dell'educazione, Unicopli: Milano.
- MASSA, R. (1988), *Educare o istruire? La fine della Pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli: Milano.
- METELLI DI LALLO, C. (1966) *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio: Padova.
- MIALARET, G. (1976), *Introduzione alla Pedagogia*, Armando: Roma.
- MIALARET, G. (1989), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza: Bari.
- MORIN, Edgar (1983), *Il metodo*, Feltrinelli: Milano.
- NANNI, C. (1984), *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS: Roma.
- NANNI, C. (1986), *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS: Roma.
- RÖHRS, H. (1971), *Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione*, La Scuola: Brescia.
- SCHIEFER, M. (1944), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Bocca: Milano.
- SCUOLA E CITTÀ (1976), 1-2, número monográfico dedicado a *La filosofia dell'educazione oggi*, G.M. Bertin (org.).
- STEFANINI, L. (1955), *Il personalismo educativo*, Bocca: Roma.
- VISALBERGHI, A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori: Milano.

Data de recebimento: 01 de junho de 2003

Data de aprovação: 26 de junho de 2003