

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDA LUCENA MELO SOARES

**FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Limites e Possibilidades na formação do
pedagogo.**

BELÉM
2012

RAIMUNDA LUCENA MELO SOARES

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Limites e Possibilidades na formação do pedagogo.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPA como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

BELÉM

2012

Filosofia da educação: Limites e Possibilidades na formação do pedagogo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central / UFPA – Belém, Pará - Brasil

Soares, Raimunda Lucena Melo

Filosofia da educação: Limites e Possibilidades na formação do pedagogo.
/ Raimunda Lucena Melo Soares - 2012

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012. Orientador: Prof. Dr. Cezar Luís Seibt

1 Educação - Filosofia. 2. Formação de Pedagogo. I. Seibt, Cezar Luis, orient. II.
Título

CDD-370.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação Filosofia da Educação: limites e possibilidades, elaborada por Raimunda Lucena Melo Soares em 1999 foi orientada pela Prof^a Dr^a Cecília Maria Pinto Pires, foi aprovada em 06 de dezembro de 1999 com conceito Excelente pela Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, formada pelas professoras Prof^a Dr^a Helena Corrêa de Vasconcelos e Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués, tendo como presidente a Prof^a Dr^a Cecília Maria Pinto Pires como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS. Reapresentada a esta Universidade em 2012, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, recebeu o título de **Filosofia da Educação: limites e possibilidades na formação do pedagogo** e teve como orientador o professor Dr. Cezar Luís Seibt.

Aprovado em ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr. Cezar Luís Seibt – UFPA – Orientador

Prof^a Dr^a . Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA – Membro

Prof^a Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa – UFPA – Membro

Aprender a filosofar questionando até as idéias tidas como evidentes não nos tornará, por isso, mais pesados em sabedoria, porém nos tornará mais leves de preconceitos e da adesão ingênua e dogmática a crenças e opiniões.

Newton Aquiles von Zuben

Agradecimentos

A Deus, Supremo Mestre, em quem busco lições fundamentais para uma vida baseada nas noções de liberdade, responsabilidade, compromisso e cooperatividade, e em quem encontro a força necessária para enfrentar os problemas.

A minha família, especialmente aos meus filhos, pelo companheirismo, pelo apoio e incentivo diante das dificuldades.

Aos professores e alunos de Filosofia da Educação, dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará, pelas informações que contribuíram para a análise da Filosofia da Educação.

Aos professores Alberto Damasceno, Paulo de Tarso, Cecília Pires, Teresinha Monteiro, Olgaíses Maués e Helena Vasconcelos, pelas valiosas sugestões que deram a este trabalho.

Aos amigos Socorro Coelho, Fernando Augusto, Neusa Monteiro, Débora Chirlena, Lucineide Nascimento e Silvane Chaves, pelo apoio nos momentos mais difíceis da elaboração desta dissertação.

Ao professor Cezar Luís Seibt pelo acompanhamento e orientações na apresentação deste trabalho ao Programa de Pós-Graduação em Educação do atual Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará.

Aos professores Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e Ivanilde Apoluceno de Oliveira pela leitura atenta e criteriosa, e pelas importantes sugestões que deram a este trabalho, neste novo momento de avaliação do mesmo.

Resumo

O presente trabalho trata da Filosofia da Educação, do ponto de vista de suas limitações e possibilidades, como atividade prático-teórica que se debruça sobre os problemas educacionais. A filosofia da educação na formação do educador pode consistir tanto uma solução para problemas educacionais, devido sua perspectiva crítica, como um problema especialmente se não reconhecer seus próprios limites. Assim, o problema que move este estudo diz respeito aos limites da disciplina Filosofia da Educação na formação do pedagogo e as questões que orientam as investigações aqui constituídas são as seguintes: Que possibilidades e que limites tem a Filosofia da Educação na formação do pedagogo? Onde podemos situá-los? O que os teóricos brasileiros dizem a respeito da Filosofia da Educação? E esta, sendo disciplina, como é concebida por seus professores e alunos no Curso de Pedagogia? Com o principal objetivo de analisar a participação da Filosofia da Educação, seus limites e possibilidades na formação do educador, indagando em que ambientes podemos situá-los, tendo em vista que esta disciplina constitui um conjunto de saberes ligado a duas grandes áreas do conhecimento: a Filosofia e a Educação, em suas complexidades, nexos e contradições elegeu-se como principais fonte de pesquisa obras de autores que concebem a educação como processo histórico-social, a filosofia e a filosofia da educação na sua especificidade crítica e reflexiva, assim como os depoimentos de professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia, na década de 1990, que concederam entrevistas sobre o interesse epistemológico deste estudo. A análise dos dados permitiu observar que os limites, mas também as possibilidades da disciplina Filosofia da Educação são forjadas nas relações entre ela a Educação, a Filosofia, e prática educativa de professores e alunos e as contradições tecidas no contexto teórico e prático destas áreas de saber, em função das necessidades e das contingências a que elas são submetidas no contexto social e histórico.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, limites, possibilidades, formação do pedagogo.

Abstract

The present work is on the Philosophy of Education, from the standpoint of its limitations and possibilities, as practical and theoretical activity that focuses on educational problems. The Philosophy of Education in educator's formation may consist of either a solution to educational problems, because of its critical perspective as a problem especially if it does not recognize its own limits. Thus, the problem that drives this study relates to the limits of the discipline Philosophy of Education in the pedagogue formation and the issues that guide the investigations made here are: What possibilities and limits does the Philosophy of Education have in pedagogue training? Where can we place them? What the Brazilian theorists say about the Philosophy of Education? And this, as a subject, as conceived by its teachers and students at the School of Education? With the main goal of analyzing the participation of Philosophy of Education, its limits and possibilities in educator formation, asking in which environments we can place them in order that this discipline is a set of knowledge linked to two major areas of knowledge: Philosophy and Education, in their complexities, contradictions and connections were chosen as the main source of research works of authors who conceive education as a social-historical process, philosophy and the philosophy of education in their specific critical and reflective, as well as the teachers and students of the Faculty of Education testimony from the Federal University of Pará, Pará State University and University of Amazonia, in the 1990s, which gave interviews about the epistemological interest of this study. The data analysis allowed to observe that the limits, but also the possibilities of the discipline Philosophy of Education are made in the relations among Philosophy of Education and Education, Philosophy, and educational practice of teachers and students and the contradictions made into these theoretical and practical context areas of knowledge, according to the needs and contingencies to which they are subjected in social and historical context.

Keywords: Philosophy of Education, limits, possibilities, training of the pedagogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 DAS ORIGENS DA PESQUISA AO PROBLEMA	6
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	16
EDUCAÇÃO: DA LÓGICA SOCIAL À LÓGICA EDUCACIONAL	21
1 LÓGICA DA NECESSIDADE	23
2 LÓGICA DA CONTINGÊNCIA	25
3 PARADIGMAS EM CRISE: a fragilidade dos modelos	28
4 REPERCUSSÃO DA CRISE NOS MODELOS EDUCACIONAIS	38
5 NOS INTERSTÍCIOS DA HISTÓRIA	48
5.1 Conjunturas econômicas e procedimentos legislativos	51
5.2 Teorias em debate	59
DOS CAMINHOS DA FILOSOFIA PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.....	64
1 A INTERMINÁVEL BUSCA DA ALETHÉIA	65
1.1 Questões metafísicas	67
1.2 Questões epistemológicas	73
2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO: uma construção conceitual	76
2.1 Liberdade e subjetividade	76
2.2 Idealismo e materialismo	79
3 UMA ALETHÉIA EM ABERTO	82
4 A EDUCAÇÃO NAS TEIAS DA FILOSOFIA	86
5 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: fundamentos e <i>praxis</i>	90
5.1 Investigação e orientação	96
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS	99
1 DA NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..	100
2 PEDAGOGIA E GLOBALIZAÇÃO	113
3 DIFICULDADES DO ENSINO E MERCADO DO TRABALHO	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	139

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi elaborada, apresentada e defendida há 12 anos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Políticas Públicas, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará. E agora é apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, desta mesma universidade, com a finalidade de obter a revalidação do Diploma de Mestre em um programa credenciado pela Capes. Assim, chamamos a atenção do leitor para o fato de que as mudanças realizadas neste estudo são referentes, basicamente, à atualização das normas da ABNT, inclusão e indicação de algumas fontes, melhoramento de algumas ideias e revisão ortográfica em função da necessidade de adequação ao novo Acordo Ortográfico, não havendo mudanças significativas, que incidam na descaracterização do texto original.

1 DAS ORIGENS DA PESQUISA AO PROBLEMA

A decisão de realizar uma pesquisa que se propõe a investigar a questão tratada nesta dissertação situa-se na perspectiva de lançar um olhar interessado sobre a disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia em Belém. Ao mesmo tempo, apresenta-se como possibilidade de análise de questões pertinentes a essa disciplina, visando contribuir para o esclarecimento de seus conceitos.

O interesse e a necessidade desse olhar podem ser justificados a partir da ideia de que toda filosofia e toda ciência partem do cotidiano, no sentido de que todas as inquietações, dúvidas e interrogações que impulsionam o homem na busca pelo conhecimento e conformam o seu pensamento, surgem no trato diário com a vida, no confronto com problemas e dificuldades. Embora o pensamento tido como cotidiano não seja considerado um conhecimento científico e ou filosófico, teoria, é nas relações travadas diariamente e no pensamento mais simples que surgem interrogações que conduzem todo e qualquer pesquisador à investigação sistematizada, ao pensamento mais complexo e, conseqüentemente, às descobertas do novo, do diferente, enfim à elaboração da teoria.¹

Embora o conhecimento deva ser sempre uma procura e nunca uma posse, todo o conhecimento que temos, e que possamos vir a ter, por conseguinte, toda pesquisa que

¹De acordo com Heller (1992, p. 26-27) “nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos”.

possamos fazer, parte da experiência, da visão que temos do mundo, visão que se origina, se dirige e se organiza nas mais diversas relações vivenciadas por nós. Assim, podemos dizer que a delimitação do tema e a circunscrição do problema, que direcionam esta pesquisa, têm sua gênese no próprio cotidiano, reportando-se, desta forma, às relações vivenciadas na experiência como professora da disciplina Filosofia da Educação.

Os problemas emergentes nessa experiência constituem o ponto de partida para a discussão que intencionamos realizar neste estudo, cujo objeto é a disciplina Filosofia da Educação, do ponto de vista de suas possibilidades e limitações.

No trato com essa disciplina os educadores tendem a acatar a definição que considera a Filosofia da Educação “uma reflexão crítica, radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 1996, p. 27).

A discussão acerca da Filosofia da Educação, como disciplina que se pretende crítica, não é recente. Ela tem estado presente nos meios educacionais, de uma forma ou de outra, desde a inclusão dessa disciplina nos cursos de Magistério, no ensino médio, e de Pedagogia, no ensino superior. Tal discussão tem envolvido os mais variados aspectos, e um dos principais é o ensino, a quem ele se dirige e quais os seus objetivos no contexto social em que se insere.

O ensino é parte integrante e fundamental do currículo em qualquer nível da educação situada nas instituições escolares. Realizando-se por meio da prática dos professores o ensino requer, *a priori*, uma seleção, estruturação e planejamento do que será ensinado e delimitado nos programas das disciplinas. Isto significa que a sua realização implica, na prática, a circulação e legitimação dos saberes veiculados pelas instituições educacionais.

Toda educação e, em particular, a educação do tipo escolar, supõe na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações [...] (FORQUIN, 1993, p. 14).

Essa seleção e reelaboração dos conteúdos referidas por Forquin já apontam, em si mesmas, uma relação de poder, isto é, de delimitar os conteúdos a serem transmitidos e, conseqüentemente, de determinar a quem beneficiará essa escolha. Se consideramos que o ensino implica uma relação de poder, podemos supor a existência de algo ou alguém a autorizar esse poder que aponta para uma meta, o fim último das escolhas inerentes ao processo educativo num certo contexto social e num dado momento histórico. No que diz respeito ao ensino específico de uma determinada disciplina, cumpre-nos analisar o direcionamento tomado por ele diante desse contexto.

Ora, se o ensino constitui-se uma prática que insere em si mesma uma relação de poder, o ensino de Filosofia da Educação não foge a esse caráter e exige uma reflexão sobre a quem beneficia e a quem deve, e como deve, beneficiar numa sociedade dividida em classes antagônicas e imersa em um estado de crise. E, ainda, que vem passando por um processo de reestruturação do seu modo de produção, reestruturação essa teoricamente baseada no princípio de globalização, na ideia de internacionalização do capital e de interdependência das nações. Tal ideia está implicada pelas leis do mercado capitalista que, na atualidade, impõem novas necessidades, recaindo conseqüentemente sobre a educação que se vê obrigada a um repensar de seus fundamentos e prática.

O contexto social brasileiro atual denota um momento de intensificação das crises que se estendem do plano econômico ao educacional, político e ético. Crises essas que levam a questionar a competência dos profissionais, especialmente os da educação, e as instituições formadoras, o que suscita a necessidade de definir com clareza o que é competência. Neste sentido, é importante buscarmos uma visão ampliada e profunda do que seja a competência profissional, de modo a não reduzi-la a um saber fazer tecnicamente, mas ampliá-la, talvez, na perspectiva de entendê-la como um saber fazer bem técnica, política e eticamente.

A importância de se resgatar a relação técnica-ética-política no interior dessa discussão sobre a competência sustenta o núcleo da reflexão aqui realizada, uma vez que se encontra aí a possibilidade de discutir um aspecto, ao meu ver, pouco explorado sistematicamente – a presença da dimensão ética embutida na técnica e na política (RIOS, 1994, p. 51).

Se seguirmos nessa perspectiva de discussão a respeito da competência do educador, poderemos concluir que uma disciplina, qualquer que ela seja, terá sua maior ou menor importância na medida em que venha contribuir para a formação dessa competência. Dizendo assim, parece tudo muito simples, porém, a competência profissional não é algo dado, limitado a um momento de formação profissional, mas um processo que se desenvolve aquém e além dessa formação, no próprio fazer existencial. Isto significa, pois, que a competência profissional supõe o entendimento da ideia de competência no sentido de sua totalização, como um processo que perpassa toda a existência humana, em todos os aspectos desta, mas que se faz mais acentuado, sobretudo, no fazer profissional e que depende das circunstâncias, entendendo aqui circunstância não somente como algo imposto ao homem, mas principalmente criado por ele, portanto, que pode ser mudado.

Se podemos dizer que a importância de uma disciplina na formação do educador se faz pela contribuição que dá a este, então é possível afirmar que a sua característica

fundamental se estabelece a partir da contribuição que ela pode dar ao homem, considerando-o não somente como profissional. A esse respeito a discussão acerca da Filosofia da Educação – seja ela considerada como teoria filosófica sobre a educação, seja como disciplina que discute essa teoria – tem apontado como característica fundamental tomar a educação como objeto de investigação, refletir sobre ela e procurar compreendê-la, buscando ver com clareza os problemas que lhes são próprios, para nela poder intervir.

Porque a educação é processo, exige uma atitude de reflexão crítica contínua. Assim, a Filosofia da Educação só tem razão de ser como um pensar reflexivo-crítico sobre a ação educativa, a fim de oportunizar a realização de uma nova ação e, como disciplina, deve atender a esse princípio, isso significa que, longe de ser meramente um pensar, ela constitui-se também um fazer crítico. Trata-se, pois de uma disciplina que, com esta especificidade, não poderia faltar na composição disciplinar do currículo do curso de Pedagogia das universidades relacionadas neste estudo e isto é possível notar desde a criação destes cursos nestas universidades², o que constitui um indício do reconhecimento de sua importância na formação do pedagogo.

Na UEPA, o curso de Pedagogia foi criado pela antiga Fundação Educacional do Estado do Pará – FEED, na extinta Faculdade Estadual de Educação do Pará e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº. 9311\86, de 13 de agosto de 1986. Com a extinção da FEED, instituição mantenedora das faculdades estaduais, estas unidades de ensino foram integradas sob a estrutura universitária, criando-se assim a UEPA e, nesta, a Faculdade Estadual de Educação. Conforme documento relativo ao projeto de criação desta faculdade, o currículo do curso de Pedagogia tomou como subsídio o Parecer nº 252\69 do Conselho Federal de Educação. Reconhecido pelo Parecer nº 357\91 do Conselho Federal de Educação.

Na Universidade da Amazônia – UNAMA, o curso teve início nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno – FICOM, autorizado pelo Decreto Lei nº 84.695, de 12 de maio de 1980. No ano de 1986 ocorreu a união da FICOM com o Centro de Educação Superior do Estado do Pará – CESEP, formando a União de Ensino Superior do Pará (UNESPA). Em 1993, a UNESPA passou por uma transformação que culminou com a criação da UNAMA. Este curso foi reconhecido pelo Parecer nº 708\84, de 6 de novembro de 1984, do Conselho Federal de Educação.

² As disciplinas relativas à Filosofia da Educação nas 3 Instituições de Ensino Superior são mencionados aqui apenas como um indicativo de sua presença no curso de Pedagogia dessas universidades. Assim como na UFPA, na Universidade do Estado do Pará – UEPA e na Universidade da Amazônia – UNAMA o curso de Pedagogia foi criado em uma faculdade.

Na década designada como lapso temporal sobre o qual este estudo deveria voltar-se a disciplina Filosofia da Educação apresenta uma diferença bastante acentuada em termos de carga horária entre a universidade particular e as duas universidades públicas.

No curso de Pedagogia da UNAMA observamos apenas uma disciplina intitulada Filosofia da Educação com uma carga horária de 60 horas, enquanto que na UEPA encontramos duas disciplinas Filosofia da Educação I, na segunda série, e Filosofia da Educação II na terceira série, com uma carga horária de 60 horas cada uma delas. Sendo precedidas pela disciplina Introdução à Filosofia com 90 horas, concebida como pré-requisito para as demais. Já na UFPA o curso era contemplado com as seguintes disciplinas: Introdução à Filosofia com uma carga horária de 75 horas, (disciplina obrigatória da área de Filosofia e Ciências Humanas), Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II e Filosofia da Educação III, cada uma destas com 90 horas cada (disciplinas do currículo mínimo).

Se a especificidade da Filosofia da Educação diz respeito à ação de refletir sobre os problemas da educação, este refletir não significa um isolar-se, mas sim um engajar-se, um enfrentar o desafio de investigar uma atividade tão complexa e plurivalente como a educação. Esta reflexão consiste numa possibilidade de enfrentamento de nossos próprios equívocos na ação educacional e pode acarretar um receio desse enfrentamento. Não é sem razão que tantas vezes nos amedrontamos diante da responsabilidade que se nos impõe no fazer Filosofia da Educação. “Talvez, por essa razão, encontramos nos meios filosóficos um certo medo de lidar com a educação, medo este que, no mais das vezes, vem travestido de descaso” (MORAIS, 1989, p. 120).

Assim, uma análise sobre a disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia pode apresentar-se como uma tentativa de resistência ao medo e ao descaso referidos por Morais. Da mesma forma, pode constituir-se uma busca de esclarecimento sobre até onde vai esse medo e esse descaso, uma vez que muito se tem discutido sobre a importância da Filosofia da Educação na formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, em particular.

Na Universidade Federal do Pará³, por exemplo, de acordo com documentos⁴ referentes à implantação do referido curso na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

³ A UFPA é tomada como exemplo porque é a instituição em que fiz minha graduação em Pedagogia e a pós-graduação com os cursos de Especialização em Educação e Problemas Regionais e Mestrado em Educação, que ora finalizo e é nela que tenho estado o maior tempo como profissional da educação. Primeiro como professora substituta, no período de 1994 a 1997, o que equivaleu a submissão a um processo de seleção pública, com o mesmo nível de rigor do concurso público para a carreira de magistério no ensino superior, ao término de cada ano de contrato. Depois como professora efetiva, a partir de 1997, quando prestei concurso público e fui nomeada professora do nível superior.

do Pará, a primeira a oferecer um curso de Pedagogia neste Estado, a Filosofia da Educação aparece na grade curricular desse curso sob a denominação de Filosofia da Educação e Ética Profissional.⁵ Quando da estrutura universitária, com o curso de Pedagogia sob a responsabilidade do Centro de Educação, essa disciplina aparece na Resolução nº 126/72 sob a denominação de Filosofia da Educação, com carga horária de 90 horas. A partir da década de 1980 encontramos na grade curricular desse curso não mais apenas essa Filosofia, porém três: Filosofia da Educação I, Filosofia da Educação II e Filosofia da Educação III, o que pode ser um sintoma de compreensão da importância dessa disciplina na formação do pedagogo.

Contudo, não devemos pensar que temos, nesse momento, na UFPA, uma maior compreensão da importância dessa disciplina como resultado do seu próprio desenvolvimento. O porquê de tal compreensão pode ser indicado pelo contexto vivenciado nesse momento, recém saído de uma ditadura militar em que o governo, autoritariamente, buscou adequar o sistema educacional ao modelo econômico desenvolvimentista e essa adequação, embora não dispensasse uma fundamentação filosófica, eminentemente positivista, dispensava o ensino de Filosofia como conhecimento que se exige crítico, sendo ela extinta do currículo do ensino médio, sinal de que, de alguma forma, incomodava aquele regime político.

Em resumo, a filosofia volta a ser contestada hoje até pelos filósofos. De um lado, nossos governos a acusam de veicular noções pouco úteis ou, pelo menos, não adaptadas às exigências de um país em ‘desenvolvimento acelerado’. O ensino da filosofia vem sendo boicotado sistematicamente e, dando lugar para conhecimentos ‘sólidos’, ‘práticos’. De outro lado, pode-se, com razão, criticar o ensino de certa filosofia dogmática, em nome da qual a classe dominante (o nosso complexo industrial-militar-político) faz passar a cultura burguesa e os valores moribundos de uma humanidade estéril. Esta filosofia vende agora suas armas aos tecnocratas, dando-lhes razões suplementares (GADOTTI, 1991, p. 26)⁶.

Em decorrência desse mesmo contexto, impunha-se a necessidade de um cuidado especial com o processo de formação de uma consciência crítica entre os cidadãos brasileiros, de modo que, com um certo grau de criticidade, esses pudessem compreender o processo

⁴ Além dos Decretos e Resoluções mencionadas nas referências, sugerimos também conferir a Revista **Recortes em Educação**. Belém, v.1, n1, p1-99, junho de 1985.

⁵ Embora não tenhamos realizado um estudo sobre dos programas das disciplinas, é sintomático o nome dado a cada uma delas. A disciplina Filosofia da Educação e Ética Profissional parece indicar uma concepção profissionalista, enquanto que a disciplina chamada simplesmente de Filosofia da Educação (I, II e III) traz vestígios de uma formação geral que, nas palavras de Paviani (1991, p. 53), “visa ao homem e ao cidadão, mais do que ao profissional”.

⁶ A primeira edição dessa obra foi publicada em 1980, justamente no início da década em que encontramos um acréscimo da disciplina Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da UFPA.

histórico naquele momento e agir no sentido de criar circunstâncias possíveis para mudar o rumo da história. É natural, pois, que com a saída do regime político ditatorial, sejam tomadas algumas medidas em relação a essa formação crítica, haja vista toda a discussão que se gerou na década de 1980 sobre o aspecto político da educação. Parece ser natural, ainda, que a Filosofia, embora possa correr o risco do dogmatismo, volte a ser discutida no sentido de sua importância nos meios educacionais.

É justamente nesse momento, precisamente a partir de 1985, que a Filosofia da Educação passa a ser ministrada, no Curso de Pedagogia da UFPA, em três disciplinas obrigatórias, com uma carga horária de 90 horas cada. O computo de 180 horas em sua carga horária pode ser considerado um marco do crescente interesse por essa disciplina, que se faz notar na década de 1990 com a realização de várias pesquisas.⁷ Todo esse movimento, tanto político como pedagógico, em torno da disciplina, que parece indicar o reconhecimento de sua importância na formação do homem, especialmente, como profissional da educação, recebe a influência da retomada da Filosofia Dialética como substrato filosófico dessas discussões.

A influência desta filosofia neste período da história da educação superior no Brasil inicia na década de 1980, se desenvolve na década de 1990 e dá sustentação teórico-filosófica à crítica sobre a educação. Apesar disso, pelo nosso envolvimento com a disciplina, corremos o risco de supervalorizá-la ou até mesmo de chegar a uma conclusão mecânica sobre a sua importância. Tal risco exige de nós um olhar atento à realidade que estamos construindo. Nesse sentido, é necessária uma atenção especial ao posicionamento dos alunos a respeito dessa mesma realidade. Não foram poucas as vezes que ouvimos alunos dizerem em sala de aula: “[...] a teoria aqui é uma coisa, a realidade lá fora é outra”. A fala dos alunos aparece como um desabafo em relação ao curso e, em particular, à Filosofia da Educação, e aponta que algo não vai bem. É possível concluirmos daí que a disciplina, de modo particular, e o curso, em geral, não estão conseguindo articular-se à vida do aluno.

Apesar dessa denúncia dos alunos, alguns deles apresentam posicionamentos em relação à disciplina que parecem demonstrar uma fé em que basta cursá-la para apropriarem-se de uma consciência crítica, como se esta fosse algo dado. Por outro lado, surge entre eles o

⁷Importantes pesquisas foram realizadas na área do ensino da Filosofia e Filosofia da Educação. Sobre o ensino de Filosofia em nível médio, as pesquisas abrangem 11 (onze) municípios do Estado do Pará e foram realizadas por professores da UFPA. No período de 1995 a 1998 foi realizada, sob a coordenação da Prof^ª Maria Neusa Monteiro (UFPA), uma pesquisa sobre o ensino de Filosofia nos cursos de Formação de Educadores no 2º grau em Belém. Nos anos de 1995 e 1996 a Prof^ª Maria Betânia Albuquerque (UEPA) realizou um estudo sobre os programas de Filosofia da Educação e os currículos de professores dessa disciplina em 10 (dez) universidades brasileiras, situadas em 5 (cinco) diferentes regiões.

sentimento de dificuldade dessa apropriação, uma vez que essa disciplina – cujo conhecimento surge como algo suscetível de ser alcançado por alguns mais inteligentes – aparece como uma das mais difíceis, senão a mais difícil, do curso.⁸

Esta postura dos alunos ao mesmo tempo em que consiste um indício das dificuldades enfrentadas pela Filosofia da Educação, aponta para um grande problema: o dos limites da disciplina Filosofia da Educação na formação do pedagogo. Mas, entendemos que se existem limites, também podemos contar com possibilidades. Isto nos levou a perguntar: Que possibilidades e que limites tem a Filosofia da Educação na formação do pedagogo? Onde podemos situá-los? O que os teóricos brasileiros dizem a respeito da Filosofia da Educação? E esta, sendo disciplina, como é concebida por seus professores e alunos no Curso de Pedagogia?

Na perspectiva de possibilidades abertas por uma disciplina, podemos afirmar que toda disciplina tem sua validade na formação do aluno, mas é necessário que esta validade tenha o reconhecimento do próprio aluno.

É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo professor. [...]. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu valor. Evidentemente que isso não equivale a uma apologia do absolutismo e de dogmatismo. O bom ensino abre caminho para o espírito crítico, para a dúvida metódica, para a imprevisibilidade da busca da reflexão (FORQUIN, 2000, p.50).

Se o valor de um ensino está no processo de abertura do espírito crítico, essencial para o desencadeamento do processo epistemológico, o reconhecimento de tal importância exige uma compreensão sobre o poder de alcance de cada disciplina, que precisa debruçar-se sobre si mesma, questionar o seu poder de alcance na formação discente. A Filosofia da Educação não foge a essa orientação.

Em primeiro lugar uma filosofia da educação deveria evitar a ilusão de pensar que sua intervenção é imprescindível e que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros porventura existentes no quadro educacional. Uma filosofia da educação, deve, antes de mais nada, reconhecer os limites de sua intervenção (GADOTTI, 1991, p. 44).

A disposição em localizar, compreender e analisar estes limites, por si só, já constitui um indicativo da importância de nosso estudo. A relevância deste para a UFPA está

⁸ Essas afirmações são feitas com base em dados empíricos coletados para a pesquisa e analisados no Capítulo III desta dissertação.

justamente em que cabe à instituição formadora realizar, por intermédio de seus profissionais, investigações que possibilitem reunir elementos para avaliar sua própria sua própria experiência formadora, situar os problemas nela contidos e buscar alternativas de solução. Do ponto de vista pedagógico, sua importância está em avaliar o poder de alcance da disciplina da Filosofia da Educação no âmbito educacional do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia lida com a necessidade de elaborar conhecimento sobre a educação, ao mesmo tempo, a exigência de exercitar o aprendiz para a docência, e orientar para a prática da gestão e da orientação educacional. Há, pois uma preocupação com a formação da consciência científica o que constitui um vestígio da importância deste estudo, do ponto de vista epistemológico.

As interrogações lançadas sobre o nosso objeto de estudo dão indícios da importância epistemológica, histórica e social do conhecimento elaborado neste estudo, para a Linha de Pesquisa “Educação: currículo, epistemologia e história,” à qual se vincula no programa de pós-graduação. Neste sentido, as relações que aqui tecemos apontam um movimento histórico em que se faz notar os limites e possibilidades da disciplina Filosofia da Educação, em relação direta com os limites e possibilidades da Educação, das diferentes concepções filosóficas possíveis de ser assumidas nos currículos do curso de Pedagogia e das dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas por seus docentes e discentes.

Em nossa investigação partimos do entendimento de que os limites e as possibilidades da disciplina Filosofia da Educação emergem na relação entre ela própria, a Educação, a Filosofia, os professores e alunos. Compreendemos que o não reconhecimento desses limites e possibilidades ou a escassez de discussão sobre o assunto é um dos grandes problemas desta disciplina nos cursos de Pedagogia em Belém.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a participação da Filosofia da Educação, seus limites e possibilidades na formação do educador, indagando em que ambientes podemos situá-los, tendo em vista que esta disciplina constitui um conjunto de saberes ligado a duas grandes áreas do conhecimento: a Filosofia e a Educação, em suas complexidades, nexos e contradições.

Se tais limites podem ser situados nas concepções teóricas e práticas assumidas pelo educador, então cabe a ele pensar com mais rigor lógico e agir com mais responsabilidade sobre a educação e isto exige uma maior clareza conceitual. Tendo isto em vista, este estudo tem como objetivos específicos os seguintes:

Investigar possíveis repercussões das contradições da Educação no poder de alcance da disciplina Filosofia da Educação na formação do pedagogo e reunir elementos para uma avaliação das contribuições da filosofia da educação para a formação do educador.

Analisar o posicionamento de alguns teóricos, a fim de proporcionar uma discussão sobre questões epistemológicas que envolvem a disciplina Filosofia da Educação e contribuir para o esclarecimento dos conceitos da Filosofia da Educação.

Verificar o que professores e alunos, dos cursos de Pedagogia, dizem sobre a disciplina Filosofia da Educação a fim de compreender como esta disciplina é concebida por seus professores e alunos no curso em foco.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Uma disciplina apresenta-se como possibilidade da *praxis*, na medida em que todo conhecimento, prática e discurso dos sujeitos resultam de um processo social. Nesse sentido, o caminho traçado por uma dialética da história, no sentido de demonstrar as antinomias, serve de orientação para este estudo, na busca de compreensão das relações que configuram uma disciplina. A dinamicidade dessas relações faz emergir diferenças e rupturas, permitindo-nos compreender como e de onde surgem os limites e possibilidades de uma disciplina.

A escolha das universidades – Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia – se deu em função de que cada uma delas oferece a disciplina e o curso focalizados neste estudo.⁹ Em todas elas a disciplina em questão possui caráter obrigatório no Curso de Pedagogia.

A definição da preocupação central deste estudo implicou a necessidade de delimitação do período de abrangência da investigação e do ponto de partida dessa discussão, de definição de quem auxiliaria nela, que fontes seriam utilizadas para realizá-la e responder às questões propostas por esta investigação.

Considerando que “o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão crítica e a dúvida” (MINAYO, 1994, p. 89), tomamos como fonte de pesquisa o pensamento de autores que contribuem para a definição de uma concepção da educação como processo histórico-social e que participam de

⁹ Outro motivo decisivo na escolha foi o fato de ser uma universidade o local em que realizo minhas atividades profissionais e para onde direciono meu esforço, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à pesquisa e extensão.

um diálogo sobre e com a Filosofia e a Filosofia da Educação e de Filósofos que participam da discussão epistemológica, em especial os modernos, por entendermos que esta é uma das principais questões em que podemos situar o poder de alcance da Filosofia da Educação e por considerarmos que é o pensamento moderno que sustenta o pensamento contemporâneo, tanto no sentido de retomada e repetição de alguns elementos, como de crítica e inovação de outros.

Outra fonte de pesquisa foi o recurso a entrevistas semi-estruturadas, por ser uma técnica que permite o alcance imediato e abrangente de informações e tem a vantagem de possibilitar liberdade ao informante para seguir sua linha de pensamento.

Nessa perspectiva, foram entrevistados 20% dos alunos e 100% dos professores que estavam lidando com a disciplina no momento da coleta de dados. A diferença do percentual de entrevistas entre professores e alunos justifica-se pela própria proporção entre esses sujeitos. Um único professor, com três turmas de uma mesma disciplina, lida com cerca de 135 alunos. Foram excluídos das entrevistas os professores que estavam usufruindo de algum tipo de licença.

No que diz respeito ao período de abrangência da investigação, decidimos observar, especialmente o “lugar” em que buscamos situar os limites e possibilidades da Filosofia da Educação. Assim, ao tomarmos como fonte de pesquisa o pensamento de autores que tratam da educação como processo histórico-social, que se interessam sobre Filosofia e Filosofia da Educação e de filósofos que participam da discussão epistemológica, não nos colocamos limites temporais. Mas, no que se refere a outra fonte de pesquisa, aos depoimentos de professores e de alunos, consideramos a década de 1990, isto é a década em que a pesquisa foi realizada.

Os depoimentos destes sujeitos colaboraram para uma discussão da emergência dos limites e possibilidades da Filosofia da Educação a partir da relação aluno-professor-disciplina-mundo. Sendo o homem, aluno e professor, o sujeito da ação educativa, a relação entre ele e o outro, o conhecimento que elabora e o mundo no qual realiza esta ação constitui o terreno no qual se situam os limite e possibilidades de sua ação e, portanto, do seu objeto de estudo, que se dá nesta mesma ação, por isso a relação aluno-professor-disciplina-mundo é importante para este estudo, especialmente na perspectiva de como estes sujeitos compreendem esta relação.

As ligações da Filosofia da Educação com a Filosofia implicam uma preocupação maior com a atitude questionadora sobre nossas ações, o que fazemos, o que sabemos e o que podemos. Assim, questões referentes à educação serão sempre de interesse da Filosofia da Educação. E em educação é necessário ir além da ação, como indica Paviani.

Em educação não basta fazer, é preciso conhecer o que se faz, como e para que se faz. Professor, no sentido pleno, é aquele que reflete sobre a própria experiência e tem consciência dos limites da ação pedagógica. (PAVIANI, 1991, p. 12)

Mas o professor não se relaciona com a disciplina em um isolamento, acima e aquém do mundo e de outras pessoas. Sua ação é teórico-prática e plurirelacional, o que significa que necessita dos outros: autores, alunos e demais sujeitos que fazem a educação.

A própria Filosofia da Educação se preocupa em pensar sobre o homem, a exemplo da maioria dos filósofos. Um passeio pelos registros de pensamentos de alguns filósofos nos permite dizer que a Filosofia possui diferentes concepções de homem. São concepções que distinguem o homem dos outros animais e fundamentam as discussões da filosofia da educação sobre o homem. Em geral, essa distinção é baseada nas diferenças situadas por meio das diversas características humanas tais como: a racionalidade, a linguagem, a educação, o trabalho, a cultura. Enfim, a capacidade epistemológica, relacional, reflexiva, ética, moral, estética e produtiva. Por sua vez, o mundo humano recebe suas características do próprio homem, o que significa que se trata de um mundo educacional, epistemológico, econômico, social, estético, ético, moral, produtivo, histórico e cultural.

Como tudo isto está relacionado no fazer propriamente dito de uma disciplina, é que pensamos extrair do depoimento destes sujeitos vestígios que nos possibilitem situar os limites e possibilidades da Filosofia da Educação.

Dada a complexidade do campo de investigação e a especificidade do objeto de estudo optamos por uma abordagem qualitativa posto que esta é importante para a compreensão dos valores culturais, das representações de determinado grupo e das relações entre os sujeitos sociais.

Trata-se de uma pesquisa que exige uma metodologia própria, em que o pesquisador “interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1995, p.79). Essa atribuição de sentidos é tanto subjetiva como intersubjetiva. Assim, para a interpretação dos dados utilizamos a análise de discurso como técnica, a qual possibilita uma reflexão sobre as condições de produção da significação de textos (MINAYO, 1994).

Nesta perspectiva nos aproximamos de Mikhail Bakhtin (2004, p. 16) para quem “cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem

uma encarnação material [...]”. As palavras de nossos interlocutores, sejam eles os autores com quem dialogamos, sejam os professores e alunos a quem entrevistamos, nos remetem a uma realidade, a do poder de alcance da Filosofia da Educação na formação do pedagogo. Além disso, se Bakhtin tem razão, essa realidade poderá ser percebida naquilo que ela tem de contraditório, pois “classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*.”. (BAKHTIN, 2004, p.30)

Dizemos que nos aproximamos deste autor, pois a metodologia constitui o caminho traçado pelo pensamento, cujo percurso dá forma prática à abordagem da realidade pelo sujeito, e o pesquisador é um sujeito criativo, por isso mesmo em suas escolhas metodológicas apenas se aproxima de experiências e estudos já realizados por outros autores que, em um diálogo possível servem de parâmetro para o traçado de seu próprio caminho.

Para a utilização das informações adquiridas nas entrevistas, um dos critérios utilizados foi o de não fazer uma análise comparativa entre as três universidades, com a perspectiva de apontar qual delas tem maior ou menor possibilidades e limites no ensino de Filosofia da Educação. A preocupação foi discutir os limites e possibilidades da Filosofia da Educação também, e em especial, no que se refere ao seu ensino, independentemente de apontar cada universidade no que diz respeito às possíveis nuances do problema. Por isso mesmo, em relação às entrevistas foram resguardados os nomes dessas instituições e dos entrevistados.

Dessa forma, os alunos e professores entrevistados e as universidades a que eles estão ligados serão identificados, consecutivamente, pelas letras A e P e pela sigla IES, seguidas de números que indicarão os diferentes sujeitos e instituições. Assim, teremos:

Alunos = A₁, A₂, A₃

Professores = P₁, P₂, P₃ e assim sucessivamente.

Universidades = IES₁, IES₂, IES₃

IES = Instituição de Ensino Superior.

No que diz respeito ao plano geral deste estudo, foi possível organizar esta dissertação em 3 capítulos, a partir das implicações acima mencionadas.

No primeiro capítulo discutimos a educação, partindo da relação existente entre a lógica que rege a sociedade e a lógica que sustenta o processo educacional, buscando visualizar a educação brasileira em suas raízes históricas e analisar o Projeto Político Pedagógico desenvolvido historicamente. Nesse sentido, consideramos o movimento histórico

constituente da modernidade, cujas crises possibilitaram o devir do qual emergem os limites e as possibilidades da educação.

No segundo capítulo, tentamos situar historicamente a filosofia como uma busca interminável da verdade, os problemas levantados nessa busca e sua relação com a educação. Com base nessa relação, analisamos a configuração do sujeito moderno a partir do pensamento de alguns filósofos e defendemos a ideia de que existe uma relação direta entre os problemas da Filosofia, os da Educação e os da Filosofia da Educação e que para compreender os limites e as possibilidades desta última, precisamos desvelar aqueles que permeiam as duas primeiras, nas suas próprias especificidades.

O terceiro capítulo constitui-se da análise dos dados coletados por meio das entrevistas com professores e alunos de Filosofia da Educação, com o intuito de comprovar, ou não, a hipótese de que a disciplina Filosofia da Educação constitui-se um mito multifacetado. Situamos os limites e as possibilidades da Filosofia da Educação a partir da relação professor-aluno-disciplina-mundo.

Essa estrutura de trabalho levou em consideração o pressuposto de que os limites e as possibilidades da disciplina Filosofia da Educação emergem da interação entre ela e seus sujeitos e da relação profunda entre os poderes de alcance da filosofia e da educação.

EDUCAÇÃO: DA LÓGICA SOCIAL À LÓGICA EDUCACIONAL

A opção por nosso objeto de estudo nos remeteu, inevitavelmente, a falar de educação, assim como a necessidade de discutir o problema dos limites da disciplina Filosofia da Educação na formação do pedagogo nos conduziu a situar os limites e as possibilidades

desta disciplina na relação existente entre esta e a Educação, com o objetivo de investigar possíveis repercussões das contradições da Educação no poder de alcance da disciplina Filosofia da Educação na formação do pedagogo.

Mas, a educação é estritamente humana e eminentemente social. Só é possível falar de educação dentro dos parâmetros humanos, pois só o homem é capaz de realizar a ação educativa que, como toda ação, parte de certas necessidades, objetivando alcançar determinados fins, o que indica uma inevitável diversidade de concepções, cujos conceitos expressam a compreensão, a realização e a finalidade da ação.

Essas concepções constituem diferentes visões, interpretações e considerações dos homens a respeito de si próprios e do mundo. Por isso precisamos primeiramente indicar qual a concepção de educação assumida neste estudo. Trata-se de uma concepção que entende a educação como processo, ação que se desenvolve dentro e a partir das condições sociais e históricas (FREIRE, 1979, 1987, 1992; GADOTTI, 1991; e PAVIANI, 1991), que são as próprias condições da existência humana.

Em função desta concepção, partimos da perspectiva de aclarar o sentido de sociabilidade e, assim, analisar o problema da lógica que fundamenta a sociedade e as relações desta lógica com a educação. Nossa análise apropria-se das ideias de necessidade e de contingência como polos opostos de uma mesma lógica e observa a dialética que nela se dá, suas repercussões na educação, sua propulsão na crise dos paradigmas e a repercussão disso nos modelos educacionais.

Se a educação é processo relativo às condições da existência humana, tem a ver com complexidade, com uma relação, ao mesmo tempo, antagônica e complementar.

O complexo contexto existencial humano, por sua vez, implica historicidade, capacidade de coexistir socialmente, interligando, inexoravelmente, pensamento e ação, como via de mão dupla, num movimento ininterrupto na busca pela realização de anseios e projetos, em meio a uma conjuntura social gerada a partir de contradições e conflitos, engendrados e expressos na própria organização social. Tal complexidade permite-nos dizer que o homem humaniza-se em sociedade e, nela, tanto realiza como, ao mesmo tempo, sofre a história por ele mesmo produzida num misto de relações.

Ao conceito de humanidade é inerente o caráter de sociabilidade que tanto supõe um esforço em manter a sociedade que aí está, a partir de sua reprodução, como implica, contrariamente, destruí-la a partir de sua transformação. Assim, entender a história humana exige compreender essa unidade contraditória pertinente às múltiplas relações

vivenciadas pelo homem e, certamente, resgatar e levantar questões de ordem social, política, econômica, cultural, ética, moral, educacional, entrelaçando tempos e espaços.

Da mesma forma, compreender a educação em seu próprio ser é buscá-la na sua historicidade a fim de entender que o ser da educação não se encontra nela mesma, mas na relação e, daí, percebê-lo na sua transformação. Buscar a educação em sua historicidade significa a necessidade de compreender a lógica que sustenta, ou tem sustentado, a ideia de sociabilidade fundamental na educação, uma vez que esta só tem razão de ser no, com e para o social.

Na perspectiva de discutir essa lógica consideramos as seguintes ideias: as lógicas social e educacional estão inevitavelmente ligadas e demonstram uma contraposição entre as noções de necessidade e de contingência; Aristóteles estudou profundamente essas noções, pode, pois, auxiliar nessa discussão; as interpretações humanas podem ser fundadas na noção de que as ideias contrárias excluem-se mutuamente ou na noção de unidade dialética; os aspectos contraditórios dessas lógicas serão chamados neste estudo de lógica da necessidade e lógica da contingência.

Como nos propomos buscar fundamentos no pensamento aristotélico, cumpre-nos demonstrar alguns aspectos desse pensamento.

Segundo Padovani e Castagnola (1993), para Aristóteles o ser desenvolve-se a partir de um movimento que, no plano incorpóreo, vai da potência ao ato e, no plano corpóreo, vai da matéria à forma. Potência e matéria são possibilidades de vir-a-ser, enquanto ato e forma são atualizações de uma possibilidade, ser efetivo. Logo, da relação entre potência e ato, matéria e forma, surge o movimento a que tudo está submetido. Portanto, é dessa relação que surge a mudança, mas esta pressupõe uma realidade imutável. Aristóteles entende que o necessário é o universal, o imutável, condição de toda mudança, e o contingente é o particular, o condicionado que se explica mediante a condição.

As ideias aristotélicas levadas para uma análise sobre a educação e a sociedade podem gerar diferentes interpretações. É justamente isto que tentaremos mostrar por meio do que convencionamos chamar de lógicas da necessidade e da contingência.

1 LÓGICA DA NECESSIDADE

O sentido de sociabilidade implica, inevitavelmente, a existência de uma sociedade, genericamente entendida como qualquer forma de agrupamento humano, instituída com fins de sobrevivência e manutenção da espécie humana. Portanto, por um lado, a existência de uma sociedade, seja ela qual for, é indispensável para que, nela e a partir dela, a sociabilidade

se realize, trazendo à tona o caráter genérico do indivíduo. Por outro lado, em se tratando de agrupamento humano, revela a possibilidade de existência de diferentes modos de organização e de inserção de relações, que implica movimento.

A necessidade de manutenção e reprodução da espécie humana impõe como inevitável a existência da sociedade, independentemente de sua forma organizacional, tornando possível a sociabilidade. Se emprestarmos de Aristóteles as categorias da necessidade e da contingência para compreender as lógicas social e educacional, podemos dizer que a sociedade é o universal, a condição da própria existência humana e, conseqüentemente, da educação. Aqui começa um grande problema. A facticidade da organicidade social tem permitido o surgimento de uma lógica, da necessidade, de caráter conservador¹⁰, que se define na perspectiva de reprodução social. Por essa lógica, chegamos, facilmente, à conclusão de que o processo de formação realizado na educação deve atender à necessidade de reprodução da sociedade como forma de garantir a existência humana e social. Podemos, então, dizer que a educação tem a função de reproduzir a sociedade, de mantê-la tal como está e esta torna-se o modelo a ser copiado pelo indivíduo.

A ideia de educação com a função de reprodução parece surgir com muita facilidade e coerência preenchendo assim o sentido de necessidade, a ideia de obrigatoriedade, de permanência, de perenidade, daquilo que é previsível e que permite um caminhar seguro. A chegada a essa conclusão, aparentemente, supera todos os problemas. As questões do como, do porquê e para quê da educação parecem se resolver de forma segura nesta lógica. Tudo deverá ser realizado de modo que a educação possa cumprir sua função primordial, que é a de garantir a reprodução social que, aqui, se constitui uma imposição da própria existência humana. Podemos dizer que, nesta lógica, a realidade educacional aparece na sua pseudoconcreticidade, assumindo um aspecto independente, algo que se impõe ao homem, à revelia dele.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera da vida humana que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995, p. 15).

¹⁰ No que diz respeito ao conceito de necessidade na perspectiva do imobilismo, aqui apresentada, trata-se de aproveitar a interpretação aristotélica e, a partir dela, analisar uma postura conservadora. Chamamos a atenção do leitor para o fato de que se a sociedade é condição (necessidade, imutabilidade, aristotélica) ela o é como fato existencial humano, mediado pelas relações entre os homens, o que significa dizer, que a forma de organização social é contingente, é mutável, depende da singularidade e do jeito de ser das comunidades. Assim sendo, é possível apontar diferentes formas de organização social (escravismo, servilismo, socialismo, capitalismo e comunismo) e falar não mais de necessidade, porém de necessidades como criação do homem no âmbito de suas relações. Do mesmo modo, podemos compreender as noções de necessidade e de contingência no sentido de unidade dialética, formadora da realidade histórica.

O mundo da pseudoconcreticidade, referido por Kosik, é o lugar do senso comum, da consciência que se percebe incapaz de interferir nos determinismos, sejam estes naturais ou sociais, incapaz de interferir naquilo que lhe é imposto, que vem de “fora”, resta a ela acomodar-se. Esta consciência conforma-se no fundamento do ser como imobilismo, como estaticidade, e a educação é vista como algo instituído ao qual ela deve adaptar-se. O senso comum educacional aponta para a acomodação diante daquilo que está posto.

Nesse caso, o educador aceita as regras do jogo, o que na maioria das vezes não se dá pelo fato de, obrigatoriamente, concordar com elas, mas por um sentimento de impotência, por sentir-se incapaz de mudá-las. Sua prática pedagógica realiza-se num fazer acrítico para o qual basta cumprir a tarefa de transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e ao coexistir social, sem questionar como esses elementos foram produzidos, como estão postos, com que finalidades têm sido utilizados e a quem têm beneficiado. Achando-se incapaz de interferir numa realidade dada, o educador repassa essa crença aos educandos. Conscientemente, ou não, sua prática pedagógica serve à reprodução como algo factual. Seu mundo é o mundo da facticidade, esse é o mundo que ele conhece e que dá a conhecer sem questionar o poder de seu discurso, que lhe é conferido pela detenção do conhecimento e sem questionar a própria oratória e suas articulações.

A facticidade posta na sua interpretação de mundo, aliada ao poder de sua fala, implica uma pedagogia alienada e alienante, que não contribui em nada à percepção de homem como sujeito do mundo. A prática pedagógica realiza-se no plano da *praxis* utilitária pela qual o homem tem condições de manipular as coisas, de situar-se no mundo em prol de sua sobrevivência, mas que não permite a compreensão da realidade em seu ser próprio, como fruto da ação dos homens, da multiplicidade e contrariedade de seus pensamentos e práticas, realizados socialmente no decorrer da história humana.

Um dos grandes problemas desse tipo de interpretação é a noção de imutabilidade. É bem verdade que a sociedade tem se apresentado como necessidade, condição da existência humana, nisso estaria a sua imobilidade. Mas a matéria que serve de estofa à sociedade, as relações mesmas que a constituem, pode assumir diversas formas, caso contrário não seria possível falar em sociedade capitalista, socialista e comunista, por exemplo.

Isso significa que a sociedade só é condição porque é pura possibilidade, na medida em que “a realidade é em seu próprio ser contraditória e por isso mesmo o real é dialético” (BORNHEIM, 1983, p. 303). Ora, se o real é dialético, a realidade educacional é contradição que apenas o aspecto de necessidade, o caráter de obrigatoriedade da lógica da sociabilidade,

não consegue explicar na perspectiva processual de totalização. O importante é pensarmos que para além de uma educação instituída, que se diz necessária, há a possibilidade de uma educação diferente, possibilidade esta emergida da própria dialeticidade do real.

Se na lógica da necessidade, numa perspectiva conservadora, a realidade não é compreendida como construção do homem a partir de suas relações, portanto, como algo processual, mas sim como fato consumado, a atitude pedagógica será de acomodação e conformismo com o que está estabelecido e a relação de poder hierarquizada e hierarquizante será aceita de maneira inquestionável como algo necessário ao bem-estar social, que por si só se explica. E a educação necessária é aquela que se pode fazer dentro dos limites da facticidade.

2 LÓGICA DA CONTINGÊNCIA

Se a lógica da sociabilidade, numa perspectiva conservadora, faz emergir o sentido de necessidade e este surge aliado à ideia de perenidade, de permanência, contraditoriamente ela, numa outra perspectiva, faz emergir o sentido de contingência, aliado à ideia de imprevisibilidade, de provisoriedade, portanto, de possibilidades, sentido este que está posto na própria forma de organização social, que o conservadorismo arbitrariamente nega.

A existência de diferentes perspectivas tem possibilitado o surgimento da ideia de dupla função tanto no que diz respeito à sociedade como em relação à educação. Assim, a lógica da necessidade e a lógica da contingência são opostos que cumprem o sentido contraditório da lógica social e que marcam o que, dialeticamente, chamamos de unidade dos contrários.

Essa duplicidade contraditória de funções parece constituir-se a base da realidade educacional. A educação, pois, possui uma estrutura que se desenvolve, que se vai criando, que se vai constituindo como presença de contrários e que, justamente por isso, se realiza como processo, como movimento que se faz a partir da ação dos homens em sociedade, de suas múltiplas e contraditórias práticas.

Para uma prática pedagógica que se pretende “revolucionária” e se propõe a realizar criticamente o mundo, é fundamental a compreensão de que a realidade, especialmente em relação à educação, não é algo que está fora do homem, que se faz à revelia dele, mas algo que se realiza por meio de sua ação.

Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária ... a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós (KOSIK, 1995: 22-23).

Na lógica da contingência, a realidade educacional aparece claramente como construção humana. O mundo é o lugar da consciência que se percebe capaz de interferir nos determinismos e que ao conceber sua própria intervenção compreende-se como consciência engajada na construção da realidade. O senso crítico educacional aponta para o engajamento na luta pela transformação daquilo que aparece instituído, mas que na verdade tem uma estrutura instituinte. O mundo possui o caráter da provisoriedade exatamente porque se constitui como processo de construção humana, portanto, como lugar comum de probabilidades.

Nesse caso, o educador não se sente obrigado a aceitar as regras do jogo, porque se sabe capaz de mudá-las, porque reconhece que suas ações podem transformar o instituído em instituinte e o perene em provisório. Não se trata aqui de improvisação, mas de compreender o mundo na sua finitude. Sua prática pedagógica fundamenta-se num fazer crítico, em que transmitir elementos necessários ao conhecimento do mundo e à coexistência social não é suficiente se essa transmissão não for sustentada por um questionar constante acerca de como o conhecimento tem sido produzido e com que finalidade tem sido utilizado, de que forma é distribuído socialmente e a quem beneficia.

Toda essa prática se faz possível, a partir do sentido de contingência, presente na organização social, mas que não é privilégio desta, na medida em que este sentido emerge na presença mesma do diferente e este não se reduz ao social. Mesmo que a intenção não seja fazer uma abordagem do ponto de vista biológico, não podemos negar a existência do diferente na própria constituição genética, nem deixar de considerar que as diferenças são, em certa medida, responsáveis pela individualização humana, embora as diferenças mais marcantes sejam as sociais, criadas pelo próprio homem. Se o diferente se faz presente no homem, tanto do ponto de vista social como biológico, podemos dizer que o ser da educação não está nela mesma, mas sim na sua relação com aquilo que lhe é contraposto, pois o ser só é em função de algo, o ser em si não é nada. Por isso mesmo, podemos dizer que a função primordial da educação é transformar e não reproduzir.¹¹

¹¹ No cumprimento desta função, no que nos diz respeito e à nossa prática docente, a pesquisa é fundamental, pois nos conduz a elucidar problemas vivenciados na própria prática. É a sistematização dos resultados das investigações que realizamos que orientam a mudança de nossas concepções, ideias e práticas. Com a clareza de que não há mudança consciente na prática se não há mudança de mentalidade.

Não se trata, aqui, de uma mera inversão de posição das duas funções, mas sim de apreender a função essencial da educação a partir do ser mesmo desta. Se este ser se dá na relação e esta se faz em função da contraposição, podemos dizer que a presença da reprodução é necessária para a realização da transformação. A educação, pois, supera a si mesma. Tal entendimento exige uma postura que considera que as ideias contrárias formam uma unidade, tornando possível a contradição.

A educação deve ser aprendida naquilo que ela tem de finito. Dizer desta forma parece paradoxal, é como que dizer que a educação evolui em início, meio e fim. Como isto é possível se nos dedicamos a entender a educação como um processo contínuo, por toda a vida humana? Se nos propomos a compreender que o homem nunca está pronto e acabado e que, portanto, está sempre em formação? A educação como que nasce para morrer, no sentido em que ela morre para dar lugar a uma nova educação, por isso, só por meio da ideia de finitude é que podemos pensar em transformação, seja no contexto particular da educação ou da sociedade.

Se, por um lado, podemos dizer que no contexto social brasileiro os dois aspectos da lógica da sociabilidade têm sustentado a educação, apontando-a no seu ser e na sua contradição, por outro lado, não se pode afirmar que são suficientes para explicá-la. Cumpre-nos, ainda, situar a educação do ponto de vista de seus fundamentos e raízes históricas, na medida em que o presente é pura fugacidade.

3 PARADIGMAS EM CRISE: a fragilidade dos modelos

O esforço para situar a educação do ponto de vista de seus fundamentos e raízes históricas, requer observar que a história da educação de uma sociedade está intrinsecamente ligada, desde as suas origens, à própria história dessa sociedade, às relações sociais – políticas, culturais, econômicas, morais e éticas – travadas pelos homens que nessa sociedade coexistiram e coexistem.

Ao falarmos de história, estamos nos referirmos a processo, a movimento que implica conflitos e contradições, que apresenta aspectos considerados positivos e negativos que se constituem o fator responsável pelas incessantes crises, ou seja, constantes momentos ou situações de mudanças. Crise significa um ponto alto nos choques e oposições engendrados no processo histórico, nas relações que os homens travam consigo mesmos, com

a natureza e com os outros homens, que provocam mudanças. É no movimento contraditório das relações humanas, materiais e ideais, que se realiza o desenvolvimento histórico.

Dessa forma, podemos dizer que o entendimento de um dos aspectos do processo histórico supõe a compreensão dos múltiplos aspectos coexistentes neste mesmo processo e que o conhecimento da realidade implica a explicitação do passado e as projeções para o futuro, uma vez que os realizadores desse processo são sujeitos de projeção. O presente faz-se irremediavelmente ligado ao passado com projeção no futuro. Isso não significa que o futuro tornado presente seja mera finalidade do passado, mas sim que este influencia naquele. Na verdade, o presente constitui um momento fugaz que, na medida em que é vivido, torna-se pretérito. Em decorrência de sua fugacidade podemos dizer que o que temos de concreto em nossa existência é o passado – o que fizemos – e o futuro – o que está por fazer.

Mesmo deixando de lado essas questões, não podemos negar que presente, passado e futuro são constituídos a partir das relações humanas. Na realização dessas relações os homens criam valores, realizam ações e elaboram conhecimentos a partir dos quais definem modelos que servem de base para a sociedade. Quando os homens modificam suas relações, esses modelos tendem a cair e a sociedade, com tudo que nela se insere, entra em crise. Aí, então, é possível falar em crise dos paradigmas que se dá em qualquer tempo e espaço. Em nosso estudo consideramos a organização da modernidade.

A discussão concernente à crise dos paradigmas e da configuração e reconfiguração da modernidade não é recente. Há muito que os mais diferentes teóricos, como Lyotard (1993), Marcondes (1995), Vattimo (1996) e Santos (1997), voltam a sua atenção para essa temática, de modo que podemos contar com uma série de estudos nessa perspectiva. Por que, então, falar de algo já tão discutido? Ora, se queremos compreender a educação brasileira atualmente – e esta encontra-se em meio a uma crise – e se aspiramos buscá-la em suas raízes, não podemos deixar de lado a crise dos paradigmas. Haveremos, pois, de voltar o nosso olhar, mesmo que de relance, a essa temática. Para tanto, tomemos como princípio primeiro, que paradigmas, aqui, são entendidos no sentido de “realizações passadas dotadas de caráter exemplar” (KUHN, 1962, p. 218); segundo, que a modernidade surgiu em meio a uma crise de paradigmas.

A modernidade configura-se a partir do que se pode chamar de revolução epistemológica, aliada às mudanças sociais, políticas e econômicas, que exigem a constituição de um novo saber sustentado, a princípio, na recusa do saber baseado no sistema filosófico metafísico, que busca explicar o real a partir do conhecimento de essências imutáveis, que se impõem à consciência com absoluta autonomia.

A recusa desse saber encontra forte justificativa na retomada e defesa do sistema heliocêntrico copernicano por Galileu, colocando finalmente em crise o geocentrismo aristotélico-ptolomaico, e na determinação galileana de que o fim da ciência não é saber o que é o fenômeno, não é colher as essências imutáveis – para ele, isto era justamente o equívoco da metafísica – mas sim, observar como os fenômenos se comportam, descobrir as leis que regem esses fenômenos e traduzi-las em relações matemáticas. Surge com Galileu uma nova visão de ciência, cujo princípio racional é matemático, uma ciência físico-matemática em que o que é irreduzível à quantidade é considerado como subjetivo, escapando ao alcance da físico-matemática (LARA, 1988).

O surgimento dessa nova visão de ciência traz implicações metodológicas. Galileu organiza um método particular, específico para a ciência – desatrelando-a da filosofia – que garantirá o elemento verdadeiro, universal e necessário da ciência moderna e, gozando da exatidão da matemática, trará para a ciência uma grande fecundidade em resultados práticos, técnicos, e implicará a tendência à mecanização do mundo.

Toda essa crise traz em seu bojo uma grande preocupação em apontar novos fundamentos, que têm sua força não somente nas questões epistemológicas, mas também naquelas que envolvem vários aspectos constituintes da sociedade, demonstrando a fragilidade dos modelos, especialmente, por meio de severas críticas ao conhecimento constituído. Neste sentido é que o século XVII, do ponto de vista filosófico-epistemológico, emerge como um momento histórico de grandes debates de questões ligadas a perspectivas racionalistas e empiristas, destacando-se nesses debates René Descartes e Jonh Locke, em oposição à filosofia medieval, ao método escolástico e ao formalismo humanista.

Descartes, cristão convicto, assustado com a possibilidade de a humanidade cair num ateísmo e materialismo com a nova concepção de ciência que estava surgindo, seguiu o caminho da dúvida universal, entendendo que duvidando de tudo chegaria à verdade.

Há algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo firme e de constante nas ciências. (DESCARTES, 1991, p. 167)

Pelo caminho da dúvida, submetendo todos os conhecimentos à dúvida universal, Descartes cria o método cartesiano com a pretensão de chegar à certeza universal, e esta só pode emergir pelo sujeito do conhecimento – a fonte originária do conhecimento está na

razão, então, o fim da filosofia é teórico. Neste caso, podemos concluir que o fim da Filosofia da Educação é teórico. Seus limites e possibilidades emergem do pensar. Considerando o inatismo cartesiano, ela não encontra limitações, desde que tome como base as ideias exclusivas da razão, independentes da sensação. A Filosofia da Educação é, pois, fundamento racional da educação. A ideia de uma subjetividade racional, eminentemente teórica encontra-se, inclusive, nas meditações cartesianas sobre a moral.¹² A grande preocupação teórico-metodológica parece advir da necessidade de estabelecer a veracidade dos novos conhecimentos a serem elaborados, garantindo à ciência um caráter irrefutável. “É preciso evitar que venha ocorrer com as novas teorias científicas o mesmo que ocorreu com as teorias clássicas, ou seja, que a nova ciência venha a ser igualmente refutada no futuro” (MARCONDES, 1995, p. 16).

Em contraposição a Descartes, Locke define que a filosofia tem um fim prático, moral, e que a fonte originária do conhecimento está na experiência. O conhecimento tem suas raízes fincadas nos fatos. Quanto mais experimentamos os fatos mais conhecemos sobre eles.

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. (LOCKE, 1991, p. 27)

Sendo assim, podemos dizer que sob a orientação do empirismo lockeano a Filosofia da Educação tem um fim prático. Realizando-se na própria experiência, seus limites e possibilidades vêm à tona no próprio fazer, no comportamento moral dos homens. O pensamento de Locke apresenta uma razão pragmática, pois nada está na razão sem antes ter passado pela experiência.

O problema de definição da fonte originária do conhecimento configura-se como o problema de validade deste e, conseqüentemente, de valorização de um determinado homem. Em outras palavras, do poder de determinação do tipo de conhecimento que deverá ser aceito e desenvolvido pela sociedade e do modelo de homem que esta sociedade deve formar. Ora,

⁸“Tendo Deus propiciado a cada um de nós algumas luzes para diferenciar o verdadeiro do falso, eu não julgava, um só instante, dever satisfazer-me com as opiniões alheias, sem examiná-las oportunamente, conforme meu próprio critério” DESCARTES (1995, p. 56-57).

não é difícil concluir o que isto significa para a sociedade, em geral, e para a educação, em particular.

Se a grande preocupação da educação é formar o homem, se esta formação suscita a necessidade de desenvolvimento e se este tem uma relação inevitável com a questão do conhecimento, então a definição da fonte originária do conhecimento tem implicações na determinação dos princípios que fundamentam a educação, no que concerne à questão do conhecer. Neste sentido, no caso do racionalismo, os princípios giram em torno da inteligência, do pensar, o que pode representar uma lógica idealista para as interpretações e análises do mundo e para a formação do homem.

No caso do empirismo, os princípios ligam-se diretamente à experiência, ao fazer, conduzindo a uma lógica materialista como subsidiária das análises e da construção do mundo e da formação humana.

Empirismo e racionalismo constituem posições totalmente diversas e, portanto, levam a diferentes interpretações concernentes ao do próprio conhecimento, do homem e do mundo e apontam alguns limites e possibilidades, de educação. Isso não significa que uma dessas posições se constitui uma limitação e a outra uma possibilidade, mas sim que cada uma delas pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como limitação e possibilidade, ratificando, assim, a dialeticidade da realidade.

No contexto histórico do século XVII, o racionalismo de Descartes (1991; 1995) e o empirismo de Locke (1991) excluem-se mutuamente. Essa situação de exclusão chega ao século XVIII e serve como uma espécie de desafio a Immanuel Kant, para uma tentativa de superação ou, de outro modo, para uma busca de mediação dessa postura excludente.

A partir de uma crítica à razão – **criticismo** – Kant centra suas reflexões sobre o conhecimento levantando o problema do poder de alcance da razão. Nas palavras de Kant o problema é: “simplesmente o de saber até onde posso esperar alcançar com a razão, se me for retirada toda a matéria e todo o concurso da experiência” (KANT, 2001, p.32).

O conhecimento só ocorre quando o sujeito se relaciona com o objeto, quando este aparece para aquele. Isso significa que não é possível conhecer o mundo **noumênico**, das coisas em si, mas tão somente o mundo **fenomênico**, do aparecer das coisas – **fenomenismo**.

Em outras palavras, Kant mantém, de certa forma, o racionalismo e o empirismo. O racionalismo é mantido no sentido em que o material sensível, as informações da sensibilidade – fonte originária do conhecimento – precisam ser organizadas pelo entendimento – outra fonte originária do conhecimento. Mas Kant repudia o inatismo cartesiano, levantando a tese do **apriorismo**, baseado na ideia de que existem elementos *a*

priori – categorias – que antecedem a experiência empírica, que se antecipam às percepções da sensibilidade. Contudo, esses elementos não constituem conhecimento, mas tão somente formas de pensar.

O empirismo é mantido porque o entendimento necessita das experiências sensíveis. Todavia, o material sensível, por si só, não se constitui o conhecimento, este só se efetiva quando as percepções da sensibilidade, as intuições, o material sensível, se juntam aos conceitos do pensamento e quando estes nos remetem à experiência sensível.¹³

Se chamarmos *sensibilidade* à *receptividade* do nosso espírito em receber representações na medida em que de algum modo é afetado, o *entendimento* é, em contrapartida, a capacidade de produzir representações ou a *espontaneidade* do conhecimento. Pelas condições da nossa natureza a intuição nunca pode ser senão *sensível*, isto é, contém apenas a maneira pela qual somos afetados pelos objetos, ao passo que o entendimento é a capacidade de *pensar* o objeto da intuição sensível. Nenhuma destas qualidades tem primazia sobre a outra. Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas. (KANT, 2001, p. 114-115)

Com Kant o sujeito humano é colocado no centro do mundo do conhecimento, pois os objetos, em si, não têm nenhum valor, seu valor está em serem coisas objetivadas pelo sujeito, logo, o sujeito é quem os constitui. Nisto está a tão famosa revolução copernicana referida por Kant (1975) na Introdução à Crítica da Razão Pura.

Todo o esforço kantiano recai num idealismo fenomênico, pois jamais poderá ser dita alguma coisa sobre a realidade em si, tudo que é possível dizer sobre a realidade advém do contato que o sujeito tem com ela, a partir da ideia que faz dela, de tal modo que a ideia que o sujeito faz da realidade torna-se mais importante do que a própria realidade, na medida em que esta não pode ser conhecida no seu em si. Eis, pois, o limite da razão: jamais conhecer o ser em si.

A importância do pensamento kantiano, para a nossa análise, situa-se, especialmente, na valorização do sujeito do conhecimento, na síntese entre racionalismo e empirismo e na sua contribuição para a configuração do modelo idealista moderno.

A valorização do sujeito cognoscitivo abre possibilidades para a ação educativa, pois a formação humana a que se propõe a educação exige o desenvolvimento do sujeito que conhece, mas que não deve ser limitado à questão do conhecer. Portanto, e se o conhecimento

⁹ “Desse modo é superado o problema – insolúvel e não resolvido pelo racionalismo – de como possa corresponder ao mundo ideal, construído pela razão, o mundo real da experiência, que está além do sujeito, problema que, em vão, Descartes tinha tentado resolver” (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993, 363).

tem suas origens tanto na razão como na experiência, a educação não deve cair, como Kant, num idealismo, que não atende o homem na sua totalidade. Da mesma forma, reduzir a filosofia da educação a uma perspectiva idealista significa impingir-lhe maiores limitações, tendo em vista que estará voltada apenas para os problemas ideais da educação.

Como é possível perceber, a crise dos paradigmas medievais – já bem demarcada nos séculos XV e XVI, período conhecido como Renascimento – colocou em dúvida o saber constituído na medievalidade, evidenciando uma crise da metafísica que, basicamente, sustentava a filosofia medieval. O cerne do problema de investigação da metafísica é o ser, justamente o que levou Galileu a criticá-la. Observamos a sociedade, a educação, o conhecimento apresentando-se ao mesmo tempo como necessários, condição e contingentes, condicionados, submetidos às exigências do momento, realizando assim a mudança, fundada na provisoriedade a que nos submetemos no tempo.

A respeito da metafísica, embora seja necessário verificar diferenças entre os diversos pensadores, é possível afirmar que, de uma forma ou de outra, a ideia de imutabilidade está presente em todo o sistema metafísico. Ora, o principal objeto de investigação da metafísica é o ser, a essência imutável da qual tudo o mais participa. Isso significa que esse tudo o mais é o inessencial que da essência participa, de tal modo que, se a essência é imutável, a possibilidade de movimento decorre do inessencial e, se o ser é imobilidade, o móvel não se pode constituir como ser, de forma que é menos ser. Ocorre que “todo pensamento metafísico se move no espaço entre o *logos* e a *physis*, e de tal maneira que o privilégio é emprestado ao *logos* em detrimento da *physis*” (BORNHEIM, 1983, p. 26).

Embora os termos *logos* e *physis* refiram-se, no vocabulário grego, à palavra subsidiada pela razão e à natureza, respectivamente, podemos ler nas palavras de Bornheim o ideal e o material, o divino e o humano, o infinito e o finito. Por um lado, podemos dizer, grosso modo, que o movimento pensado na metafísica tanto depende do imobilismo do imutável como tem nele a sua finalidade. Por outro lado, sendo o imutável baseado na ideia de infinitude, o ser é infinito e toda tentativa de explicar o finito baseado na infinitude tende a fracassar. Essa tendência ao fracasso evidencia a fragilidade dos conceitos metafísicos, em especial o de participação, e indica a crise da metafísica.

Do ponto de vista sócio-político, principalmente no período medieval, os princípios da metafísica, aliados ao teocentrismo, serviram para explicar e justificar a centralização do poder político-econômico nas mãos de uma classe social constituída pelo clero e pela aristocracia, o poder finito dos homens é justificado pelo poder divino, o infinito determina o finito e este tem naquele a sua causa e finalidade. Assim, podemos dizer que, de certo modo, a

crise da metafísica permite a passagem do poder político-econômico para a burguesia, não no sentido de que aquela seja a causa desta, mas tão somente significa que uma está estreitamente relacionada à outra. Em outras palavras, a metafísica não dá conta de explicar a história em seu movimento e, ao entrar em crise, propicia a tomada de novos princípios para explicar a história.

Explica-se, por isso, que, com a crise da Metafísica, a Filosofia passe a ocupar-se das dimensões do real esquecidas ou não suficientemente pensadas pela tradição, como a vida, a história, a existência humana, o corpo, a palavra, o irracional, etc. – precisamente os planos da realidade mais marcadamente presos na trama da finitude (Ibidem, p. 27).

Por isso mesmo, o pensamento hegeliano pode ser considerado, em certa medida, um dos grandes marcos desse “ocupar-se das dimensões do real”. Na verdade, há nesse momento condições históricas suficientes para tal ocupação. As mudanças sociais, políticas e econômicas desde a Revolução Industrial e, sobretudo, com a Revolução Francesa, consistem num indicativo da insuficiência da metafísica para explicar a realidade histórica.

De acordo com Padovani e Castagnola (1993), o ponto de partida de Hegel é a síntese *a priori* kantiana, em que toda a realidade do espírito é reduzida ao plano de sua própria experiência, uma vez que o espírito é concebido, substancialmente, como construtor da realidade e que justamente nessa possibilidade de agente da subjetividade encontra-se o limite da razão – jamais conhecer a realidade em si. Kant havia destruído o antigo Deus transcendente e, com ele, a possibilidade de infinitude da experiência, que Hegel sente-se no dever de resgatar, para elevar a realidade da experiência finita, à ordem da realidade absoluta divina, infinita, ou seja, uma racionalidade absoluta da realidade da experiência, que ele se acha obrigado a mostrar.

A dificuldade está em que o mundo da experiência é limitado e diferente, por isso mesmo não pode ser concebido mediante um ser idêntico a si mesmo, excluindo o seu oposto, onde a limitação e a negação jamais podem gerar a positividade. Logo, essa racionalidade absoluta da realidade da experiência só pode ser explicada mediante o vir-a-ser absoluto, onde um elemento gera o seu oposto e a negação é condição indispensável à positividade. “Esse movimento dialético que a consciência realiza em si mesma, tanto no seu saber como no seu objeto, enquanto, a partir dele, o novo objeto verdadeiro surge para a consciência mesma, é chamado propriamente experiência” (HEGEL, 1992 p. 235). Influenciado pelo idealismo fenomênico kantiano, Hegel cai num idealismo absoluto, em que a realidade é totalmente explicitada e reconstituída pelo pensamento, cujo movimento constitui-se um processo que

envolve as contradições do conceito e, ao mesmo tempo, as supera. Assim, para ele, o que é verdadeiro só o é na medida em que é Ideia. “Logo, o real é o racional e este é o real”.¹⁴ Daqui é fácil compreender por que, no pensamento hegeliano, todo o movimento histórico é, na verdade, o movimento da Ideia.

Todo o esforço hegeliano consiste em buscar a verdade numa unidade de opostos formada pelo conceito, subjetividade, e pela realidade, objetividade, visando vencer a oposição entre sujeito e objeto e atingir a infinitude do finito em busca de uma identidade superior, expressa na própria superação da separação. No entanto, a separação é característica de toda realidade finita, mas, apesar disso, Hegel não procura pensar a finitude como tal, porém tão-somente superá-la em função de uma identidade. É justamente essa postura que permite identificar os limites da dialética hegeliana.

Se considerarmos a interpretação acima, podemos dizer, por um lado, que o pensamento hegeliano é tanto metafísico, no sentido em que pretende realizar uma identidade superior com o absoluto, como dialético, na medida em que a identidade se faz pela contradição, em que o ser da identidade depende da contradição, deixando esta o plano meramente lógico, próprio da metafísica, para entrar no plano ontológico, da constituição mesma do ser. Isso significa que Hegel supera a identidade no seu caráter metafísico, trazendo à tona um novo significado para a identidade e, ao mesmo tempo, contribuindo para que se dê uma maior importância à contradição.

Por outro lado, Hegel limita-se ao plano da Ideia e tudo, inclusive a própria história humana, se resolve e se explica no pensamento. É justamente isso que leva Marx (1997), embora reconhecendo o valor e a importância do pensamento de Hegel, a fazer severas críticas a este.

Em Marx, a realidade histórica está para além das ideias, do pensamento, está na prática social, onde tudo se explica e se resolve. Prática esta que, para ele, é eminentemente produtiva dos indivíduos: “O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (1987, p. 28). Os homens distinguem-se dos animais não pela consciência, ideias, mas porque produzem as condições de sua própria existência material e espiritual.

As críticas que Marx dirigiu tanto a Hegel, como a todos aqueles cujos pensamentos deste se aproximaram, inclusive os materialistas, como Feuerbach, têm sido de grande importância tanto no que diz respeito à configuração que tomam a prática e o pensamento

¹⁴ Cf. HEGEL, G.W.F. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

dialéticos modernos, como em relação à explicitação da prática social capitalista da sociedade moderna.

A partir de Hegel, tudo o que é ideal – representações, pensamentos, conceitos – tende a ser tomado como único determinante histórico. Se nessa tendência, por um lado, os homens estão aprisionados às determinações da consciência, por outro lado, e em decorrência disso, é possível mudar o rumo da história. Para tanto, basta que a consciência mude o seu próprio rumo, a partir da criticidade. A consciência crítica torna-se, pois, a grande redentora da humanidade. Todavia, se ela é necessária, e ela o é, tem que ser, sobretudo, prática. Não podemos restringir o fazer humano ao plano das ideias, sem correr o risco de ficarmos presos a ele. Por isso mesmo, não devemos limitar o homem à sua capacidade teórica, mas compreendê-lo na sua capacidade prático-teórica.

Contudo, mesmo que concebamos o caráter prático diferenciado do caráter teórico, como práticas diferentes, a separação entre as duas não implica, necessariamente, um não relacionamento entre elas, porquanto não devemos cair num determinismo, compreendido como via de mão única. Se tudo depende das circunstâncias históricas, podemos dizer que o homem sofre essas circunstâncias, porém, se ele tem uma capacidade prático-teórica, isto significa que ele cria ou pode criar, socialmente, essas mesmas circunstâncias. Há como que uma passividade e uma atividade do sujeito que possibilitam a história. Então, podemos dizer que a história humana é, ao mesmo tempo, processo, relações travadas continuamente em meio a tensões, conflitos e contradições, e produto, resultado dessas relações que se dão continuamente, interligando, num único movimento, processo e produto.

A compreensão de que a história é uma possibilidade humana, que se realiza na vivência das relações dos homens e, em especial, na consciência dessas relações, a compreensão do homem como sujeito histórico, é de essencial importância para a educação, e dizer que esta segue uma doutrina materialista não significa, por si só, dizer que ela tem tal compreensão. O próprio Marx reconheceu isso numa crítica dirigida a Feuerbach.

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (MARX 1987, p. 126).

Talvez possamos tirar disso uma grande lição. Os homens têm forjado as circunstâncias a partir dos anseios e finalidades individuais e de pequenos grupos, não se compreendem como coletivo, perdendo-se o sentido próprio de coletividade. No contexto

histórico atual, este sentido tende a diluir-se ainda mais com o paradoxo acurado do processo de globalização. Segundo Octávio Ianni “globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação” (1997, p. 32). Aqui, a lógica da necessidade realiza-se na perspectiva de homogeneização, enquanto a lógica da contingência garante a diferenciação e a fugacidade.

A globalização constitui-se um processo de formação da sociedade global, caracterizada pela mundialização das forças produtivas e pela formação de novos polos de poder (IANNI, 1997). Trata-se da reestruturação do capitalismo atual, que significa, “no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência” (FRIGOTTO, 1995, p. 81)¹⁵.

Esse processo reafirma o mundo humano, numa perspectiva planetária, como o mundo das exclusões. Por isso mesmo, talvez tenhamos que apreender o sentido de coletividade, mas este, como qualquer outro sentido, não se reduz a uma atribuição, a uma representação humana, sua gênese tem como base a própria *praxis* histórica e, se esta é uma realização humana, é possível apreender este sentido. Marx tem razão ao apontar o caráter revolucionário da prática humana, “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento” (1987, p. 126). Portanto, o poder de criar circunstâncias, de mudar, de direcionar, de fazer a história.

O pensamento de Marx é importante, especialmente na contribuição que dá para a constituição da dialética moderna, no sentido em que ele avança na discussão sobre o processo sócio-histórico, esclarecendo as contradições do modo de produção capitalista, contribuindo para um novo olhar do homem sobre si mesmo.

4 REPERCUSSÃO DA CRISE NOS MODELOS EDUCACIONAIS

A crise dos paradigmas propicia a configuração do pensamento dialético moderno, que parece oscilar entre idealismo e materialismo. Nessa configuração vêm à tona as limitações da metafísica como também emergem as limitações do pensamento dialético idealista e materialista e, mais, tais limitações, de certo modo, propiciam um avanço no pensamento crítico e um novo olhar sobre a realidade.

¹⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio em Os últimos delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**, explicita o significado da globalização no plano histórico, demonstrando algumas de suas conseqüências na educação.

Neste sentido é interessante considerar os estudos de Suchodolski (1978) sobre duas tendências pedagógicas fundamentais, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, e Cambi (1999) sobre a história da pedagogia, sobretudo, no que se refere às explicações sobre a ambiguidade que atravessa o mundo moderno.

As discussões realizadas por esses dois autores são fundamentais para o nosso estudo, pois nos auxiliam a discutir a repercussão da crise nos modelos educacionais, no movimento tecido pelas lógicas da necessidade e da contingência e a confirmar nossa afirmativa de que as limitações da disciplina Filosofia da Educação tem seus limites e possibilidades ligados tanto à educação como à filosofia e os limites destas duas, em especial em suas ligações pedagógicas.

O embate entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, provocado pelas contingências históricas, compõe um cenário de mudanças em que a pedagogia se movimenta numa tentativa de ruptura com o passado, mesmo que para isso tenha que retomá-lo. Suchodolski (1978) explica que a pedagogia da essência funda-se, a princípio na concepção ideal do homem, racionalista em Platão e cristã em S. Tomás de Aquino, tem grande desenvolvimento no período do Renascimento, acrescentando à herança antiga e medieval, sua própria concepção de homem.

No século XVI, o movimento filosófico e cultural do Renascimento influenciou profundamente a pedagogia. A lógica da necessidade se expressa na exigência de manutenção das antigas interpretações e práticas filosóficas e educativas, ainda que com algumas novas características, próprias do momento histórico.

A ideia de retomada da cultura e da pedagogia clássica na Modernidade se faz sentir no currículo, consubstanciada por uma filosofia humanística e uma concepção de cultura, fundada na supremacia da literatura, da retórica e da história, e por uma concepção humanista tradicional de Filosofia da Educação que, por sua vez, se apresenta em duas vertentes: a religiosa, fundada no pensamento de São Tomás de Aquino e outra leiga sustentada pela ideia de natureza humana. Para Saviani (1993, p. 25), esta vertente é “elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia”.

Se a lógica da necessidade exige a manutenção da concepção humanista tradicional de Filosofia da Educação, a lógica da contingência faz brotar o novo. De modo que além da pedagogia da essência já se pode encontrar boas ideias que, mais tarde darão fundamento à pedagogia da existência. Montaigne, por exemplo, criticou a superficialidade e a verbalização da educação tanto a escolástica como a humanista e buscou mostrar a ligação da educação

com a vida real do homem. De acordo com Suchodolski (1978, p. 27), “as ideias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência”.

A crise dos paradigmas não se reduz a uma crise do pensamento, ela é sobretudo uma crise da prática social que se faz, num dado momento histórico, modeladora da sociedade e do pensamento sobre si mesmo. Dessa forma, a crise também põe em dúvida, questiona, critica toda a estrutura social, política, cultural e econômica do período medieval, apresentando, pois, a constituição do Estado Moderno, que começa a se delinear já no século XVI, aliada à exigência de suprimento das necessidades e anseios do novo homem que começa a surgir em meio a todo esse movimento. Constituem-se, então, novos métodos, concepções e valores: um novo *ethos*, um novo saber para um novo homem e uma nova sociedade.

O século XVII consiste num momento de férteis debates tanto filosófico-epistemológicos, como pedagógicos e políticos. A repercussão das discussões sobre as questões ligadas ao racionalismo e ao empirismo, que encontram em René Descartes e John Locke sustentáculos teóricos, ao mesmo tempo em que se colocam como críticas e resistências à metafísica, servem de estofos para um novo modo de pensar filosoficamente.

Uma nova mentalidade fundamentalmente racionalista e laica começa a tomar forma neste período. A repercussão disto na pedagogia se faz notar com a presença tanto do racionalismo e das matemáticas de Descartes (1995) como do empirismo de Locke (1991) e da ciência experimental de Galileu, mas também das mudanças advindas da quebra de unidade da Igreja com a reforma protestante e depois com a Contra-reforma, que influenciarão os estudos pedagógicos, como o que faz Comenius¹⁶, por exemplo.

A reforma protestante, além de favorecer certas condições de ordem política e econômica, o que garante sua expansão, influenciou a educação, subordinando-a ao Estado, centrando suas discussões sobre a ideia de um modelo humanístico de cultura, baseado na prioridade das línguas e na centralidade da educação gramatical. E, sobretudo, influenciando indiretamente a pedagogia, provocando a Contra-Reforma pedagógica.

A educação da Contra-Reforma teve grande impulso com Concílio de Trento. Com este desenvolve-se na Igreja Católica uma maior consciência de sua função educativa. Nasceram novas congregações religiosas com o objetivo de formar novos eclesiásticos, mas especialmente formar os jovens descendentes dos grupos dirigentes.

¹⁶ Cf. Suchodolski (1978)

As duas maiores diferenças no plano educativo entre o movimento da Reforma e o da Contra-Reforma, consiste em que:

O primeiro privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo, sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente (CAMBI, 1999, p. 256).

Nos séculos XVII e XVIII se desenvolve uma concepção laica e científica das leis da Natureza, tal concepção influencia a pedagogia de Comenius, apesar de não podermos considerá-lo o criador do naturalismo pedagógico, posto que para Comênio a finalidade da educação é reconduzir o homem a sua essência mais profunda.

Como Comenius, Rousseau utiliza a noção de natureza da criança, mas não na perspectiva de encontrar a verdadeira essência do homem. Suchodolski (1978) indica a pedagogia de Rousseau como a primeira tentativa radical de profunda oposição à pedagogia da essência, ao mesmo tempo, em que criou perspectivas para uma pedagogia da existência, estreitamente ligada à política, o que garante a proposição rousseauniana de reforma integral do homem e da sociedade. Mas, sobre a pedagogia de Rousseau é importante considerar a possibilidade de existência de duas pedagogias:

De um lado coloca-se o modelo de educação natural e libertária que privilegia a formação do homem típica do Emílio, de outro, o modelo de uma educação social e política desenvolvida pelo Estado e ligada mais ao princípio da “conformação” do que da liberdade [...]. Educação do homem e educação do cidadão são contrapostas por Rousseau (CAMBI, 1999, p. 353).

Mas, o desenvolvimento da oposição existencialista não consiste uma derrota da pedagogia da essência, porém funciona como condição de renovação desta pedagogia, numa espécie de adequação ao momento. Suchodolski (1978) menciona novos propósitos de uma pedagogia da essência, inspirados na filosofia de Kant. Podemos dizer que nos facilita indicar a repercussão do idealismo moderno, inclusive no seu processo de desenvolvimento, no pensamento pedagógico como uma concepção idealista da pedagogia da essência. Mas, apesar da permanência e desenvolvimento dessa pedagogia, as ideias de uma pedagogia da existência se desenvolvem no pensamento de vários filósofos.

A pedagogia da existência é sustentada por uma concepção filosófica de educação que admite que o homem nasce completo, porém permanece inacabado por toda a sua vida, o homem é, pois processual.

O cenário de mudanças do qual participam estas duas pedagogias, inclusive com discussões sobre mudanças curriculares, é o mesmo em que encontramos o empirismo de Locke e o historicismo de Vico colaborando para a elaboração de dois diferentes modelos pedagógicos que em muito contribuirão com o debate e o desenvolvimento da pedagogia, sobretudo contemporânea. Cambi observa que:

[...] se o empirismo valoriza a ciência como meio e como fim educativo, reportando a educação à instrução e esta para a formação da mente interpretada no sistema cognitivo epistemológico, o historicismo fixa o valor da história como *habitat* da formação, que implica a construção da personalidade enquanto entremeada de cultura e caracterizada pelo pensamento como atividade crítica (CAMBI, p. 315-316).

E, ainda, faz parte desse processo de mudança a redefinição e reorganização da família, da escola e o Estado.

A família e a escola passam a assumir uma função relacionada ao cuidado e ao crescimento do sujeito, “à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo” (CAMBI, 1999, p. 203). Mudam-se, pois, os fins da educação. Além disso, muitas outras instituições e ambientes assumirão uma função importante no processo formativo.

Mas mudam também os meios educativos: toda sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja como ainda as oficinas; também o exército; também a escola, bem como as novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna [...] (CAMBI, p.198-199).

Trata-se de cumprir a lógica social na sua composição contraditória: da necessidade e da contingência. A necessidade de uma sociedade cada vez mais nitidamente capitalista que requer o aumento do controle da sociedade. Isto significa a exigência de conformação de toda a sociedade e de pedagogização da sociedade civil sob o controle do Estado que a contemporaneidade levará a cabo e que, por outro lado e ao mesmo tempo, promoverá uma maior consciência das contradições de todo este processo.

Da mesma forma que, na crise dos paradigmas, temos uma revolução epistemológica, fundada sobre violentas críticas ao saber medieval, temos uma espécie de revolução política, social e econômica, assentada sobre as críticas à organicidade medieval: política, na perspectiva de um pacto social com um Estado fundado no poder da razão; social, no sentido da reconfiguração das classes sociais; econômica, baseada no trabalho assalariado e na lei da livre iniciativa.

Sob o princípio de racionalidade, o Estado Moderno surge subsidiado teoricamente pelas ideias contratualistas, das quais Thomas Hobbes e John Locke são considerados grandes representantes. Hobbes, em “O Leviatã”, e Locke, no “Primeiro e no Segundo Tratado sobre o Governo Civil”, sustentam a tese do estado natural e do pacto social.

As ideias contratualistas de Hobbes indicam que os homens renunciam a um estado natural de desorganização para assumir um estado civilizado. Por meio de um pacto social, cada um dos súditos cede ao soberano, ao estado, todos os poderes particulares, o que garante ao soberano um poder absoluto (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993).

Nos dois tratados, Locke assegura que o estado social – sociedade política – e, em consequência dele, o poder político, surgiram de um pacto entre os homens. No estado social, baseado no contrato, as leis são aprovadas por mútuo consentimento de seus membros, colocando os indivíduos em condições de determinar a forma de governo. Em decorrência disso, os governantes têm o poder outorgado pelos participantes do pacto social, logo, revogável. Locke justifica, pois, o direito de resistência e insurreição.

Onde quer que a lei termine, a tirania começa, se se transgredir a lei para dano de outrem. E quem quer que em autoridade exceda o poder que lhe foi dado pela lei, e faça uso da força que tem sob suas ordens para levar a cabo sobre o súdito o que a lei não permite, deixa de ser magistrado e, agindo sem autoridade, pode sofrer oposição como qualquer pessoa que invade pela força o direito de outrem (LOCKE, 1991, p. 296).

Podemos extrair das palavras de Locke o princípio de igualdade, que se sobressai na submissão de todos às leis, e de liberdade, que emerge na escolha fundada no consentimento contratual. Além disso, Locke aponta o princípio de propriedade, baseado na tese de que a propriedade tem sua origem e fundamento no trabalho. Ora, são essas as ideias que fertilizam o discurso liberal e justificam, teoricamente, a Revolução Francesa em 1789 e, conseqüentemente, configuram o Estado Moderno francês.

Em contraposição às ideias de Hobbes, que defendia o poder absoluto dos reis, Locke entendia que, pelo pacto social, os homens não renunciavam aos seus próprios direitos em favor dos governantes. Por isso mesmo a exigência de “política mais democráticas, postas em vigor por Locke (na formação do gentleman como modelo da classe dirigente e aberto ao conhecimento da sociedade e seus problemas de governo)” (CABI, 1999, p. 208-209).

O processo histórico tem demonstrado que os princípios de igualdade e de liberdade jamais foram colocados em prática ampla e profundamente. Sob o pretexto do individualismo, em que todos os homens são naturalmente diferentes e, conseqüentemente, também

socialmente, a igualdade ficou limitada ao plano jurídico. Além disso, não podemos dizer que os homens são propriamente livres numa realidade em que a exploração apenas muda de forma, tornando cada vez mais intenso o processo de exclusão social a que está submetida a maioria dos homens.

As ideias liberais foram amplamente propagadas, primeiro pela Europa e depois nas Américas, e por elas justificava-se o Estado Moderno. Foram e são tantas as contradições que, na prática, podemos dizer que, encobertas pelo discurso baseado nas ideias de Locke, vigoram muito mais as ideias de Hobbes de que, pelo contrato social, os homens renunciam aos seus próprios direitos sociais em favor dos governantes, o que podemos dizer, de outra maneira, em favor do progresso capitalista.

Em 1651, Thomas Hobbes escreve o *Leviatã*, ou *Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Essa obra traça o perfil do monstro moderno, administrador dos conflitos, o novo demiurgo, que busca ordenar os homens na vida coletiva, expressa na chamada sociedade civil (PIRES, 1995, p. 109).

A sociedade moderna firmou-se, no geral, sobre as ideias liberais e sobre o capitalismo industrial e este prometeu progresso e, se de um lado, o trouxe, de outro, manteve e expandiu a miséria das grandes massas humanas implicando, conseqüentemente, as mais severas críticas sobre ele.

Neste contexto são fundamentais as repercussões do pensamento primeiro de Hegel, que ao desenvolver o método dialético idealista, discutindo sobre as contradições conceituais, contribui para o desvelamento dos discursos, sejam eles esclarecedores, velados e ou alienantes. Depois Marx, que apropriando-se das análises de Hegel conduz seu método para analisar o processo de produção social, contribuindo para o desvelamento das contradições realizadas na prática produtiva e social, para o desmascaramento da dominação e da exploração de uma classe social sobre a outra etc, promovendo o surgimento de pedagogias preocupadas com a crítica do homem social e histórico, em conjugar dialeticamente sociedade, política, cultura e educação.

Pedagogias estas, orientadas por uma concepção dialética de Filosofia da Educação e que terão grande importância na educação contemporânea, especialmente ao contribuir para a formação de uma mentalidade crítica, capaz de compreender profundamente o caráter contraditório da sociedade, cada vez mais complexo com o desenvolvimento do capitalismo que, ao experimentar suas próprias contradições, viu-se exigido a sofisticar o seu processo liberal e industrializador, avançando tecnologicamente, buscando novas fontes de energia,

investindo nas indústrias da eletrônica, da computação, da comunicação e da genética, possibilitando um grande avanço nas descobertas realizadas pela engenharia genética, suscitando novas questões éticas e reconfigurando o mundo. Essa sofisticação traduz-se na expansão cada vez maior do capitalismo que, apesar disso, continua a enfrentar profundas crises.

A grande crise enfrentada pelo capitalismo no século XX faz emergir uma reação teórica e política. Trata-se do neoliberalismo que identifica o Estado – caracterizado nesse momento histórico como Estado de bem-estar social, cujos gastos sociais são altos – como um dos grandes responsáveis pela crise.

Na perspectiva neoliberal, o Estado de bem-estar social é considerado um Estado de grandes proporções, porém enfraquecido pelas pressões dos sindicatos e dos movimentos sociais. A solução, pois, é mudar o Estado, é construir um Estado menor, limitado em suas intervenções na economia, contudo capaz de sobrepor-se ao poder dos sindicatos e de não ceder às pressões dos movimentos sociais.¹⁷ Todavia, a reestruturação do Estado, não é suficiente para superar a crise, é necessário reorganizar o mundo. Esta reorganização está baseada nas idéias de mundialização dos processos produtivos, de renovação do capital ao plano internacional e de formação da sociedade global. Enfim, de globalização do mundo.

A globalização, portanto, surge como uma nova etapa do capitalismo, como um processo que envolve todo o planeta, concretizando uma reorganização das relações humanas em todos os aspectos, a partir de uma abrangente complexidade e contraditoriedade.

Essa organização, aliada às críticas dirigidas às contradições desenvolvidas no processo histórico moderno, evidenciam, hoje, uma crise em que a própria historicidade é questionada, abrindo espaço para uma discussão sobre a pós-história (VATTIMO, 1996), onde as sociedades entram na idade pós-industrial e as culturas na idade pós-moderna (LYOTARD, 1993).

As transformações ocorridas no século XX descaracterizaram a modernidade, de tal maneira que possibilitaram uma discussão sobre a existência da pós-modernidade. Embora Santos (1997, p. 77) explique a pós-modernidade como o “uso inadequado do termo para nomear a situação atual”, Lyotard (1993) a identifica como a situação em que se encontra a cultura depois das transformações ocorridas a partir do final do século XIX, que modificaram

¹⁷ ANDERSON, Perry. Balanço do neo-liberalismo. In: SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

as relações entre a ciência, a literatura e as artes, fazendo emergir a descrença nos grandes relatos.

A passagem da medievalidade para a modernidade e desta para a pós-modernidade leva-nos a concluir que a crise dos paradigmas medievais conduziu à constituição da modernidade e de seus paradigmas e estes começam a entrar em crise.

A insatisfação com os modelos medievais de explicação leva à elaboração de novos princípios para fundamentar a organização do mundo, do conhecimento, a valorização do homem, e de novos métodos de interpretação, explicação e análise, pensados na modernidade a partir de um novo homem que se percebe como razão natural e que, por isso mesmo, tende a valorizar-se por si próprio, pelo que é capaz de pensar, pelos poderes que a razão lhe confere. O iluminismo, com seu apego exagerado à razão, surge como o projeto filosófico da modernidade. Todavia, iluminado pela razão, o homem não somente pensa, mas experimenta, age. Então, essa razão natural é eminentemente técnica e trará ao homem miríades de possibilidades, o que coincidirá com a fragmentação do conhecimento em diversas castas do saber, cuja postura fragmentária tende a isolar os componentes do fenômeno com o intuito de solucionar um problema de cada vez. Tal postura desencadearia, mais tarde, a teoria da complexidade e o movimento holístico, cuja preocupação está expressa no “ataque à suposição de que o todo pode ser compreendido pelo estudo das partes em isolamento” (TOFFLER, 1997, p. 301).

O homem moderno agiganta-se, compelido pelo poder dessa luz natural que é a própria razão, capaz de permitir que, de alguma forma, todos os homens conheçam o real, sejam livres, tenham iguais possibilidades de conhecer, experimentar e realizar os seus objetivos. O projeto moderno institui-se, pois, como uma espécie de junção do racionalismo cartesiano fertilizado, sob a influência de Galileu, pelo caráter matematizante, buscando a exatidão do conhecimento, elevando e priorizando ao máximo a razão no idealismo absoluto hegeliano, com o empirismo de Locke que, ao privilegiar a experiência como atividade fundamental do conhecimento, propicia o desenvolvimento do fazer humano, ou seja, da técnica propriamente dita, impulsionando o desenvolvimento tecnológico. E, ainda, subsidiado por um liberalismo, cujos princípios de liberdade e igualdade não deram conta da formação e realização do homem, na complexidade de suas múltiplas dimensões e relações.

Todo esse projeto, que teve como base uma razão técnica aliada a uma teoria da história, evolutiva, progressiva e teleológica, não conseguiu atingir o seu objetivo por completo. Essa teoria histórica, que entende que a história humana evoluiu progressivamente para um fim, que é a felicidade humana conquistada via progresso, não consegue alcançar

esse fim. É bem verdade que atingimos em 300 anos um progresso que os homens jamais pensaram atingir nos anos antecedentes. A humanidade pode contar com um conforto grandioso, proporcionado pelo avanço científico e tecnológico, mas apenas uma minoria dessa humanidade usufrui dele.

As limitações do tempo e do espaço vão sendo superadas. Por meio de nossas máquinas, aquecemo-nos no frio, refrescamos-nos no calor, vencemos os limites do nosso espaço atmosférico e lançamo-nos num espaço infinito. O longe tornou-se perto. Não bastasse a televisão, colocando-nos em contato imediato com o resto do planeta, conseguimos o computador, onde o contato é bem maior, via Internet, diminuindo ainda mais as distâncias e o tempo, levando-nos a “navegar no mar” da virtualidade. Porém, de um lado, como observa Toffler (1997, p. 254), “além do computador encontramos outras tecnologias e produtos [...]. Drogas influenciadoras do humor (sem falar da maconha) alteram a percepção do tempo dentro de nós”. De outro, apesar de toda a amplitude na possibilidade de comunicação, estamos, curiosamente, cada vez mais sozinhos, isolados em nossas casas e escritórios. A tendência em manter um fator de unificação na fragmentação do projeto moderno, qual seja, a do subjetivo, do homem entendido como centro do conhecimento e do poder, tem se apresentado como uma sobreposição ao fator intersubjetivo.

Ao lado dos bens do progresso, nós podemos contar, também, com a destruição da natureza, como se esta fosse uma fonte inesgotável, e da humanidade, com jovens prostituindo-se, intoxicando-se, entregues às drogas, sem perspectivas, com pessoas de todas as idades largadas nas ruas, catando lixo e resto de alimentos em meio a ratos e baratas para não morrer de fome, centenas de homens matando, matando-se, assaltando, roubando, estuprando. A animalidade parece sobrepor-se à humanidade.

5 NOS INTERSTÍCIOS DA HISTÓRIA

A crise dos paradigmas medievais permite-nos uma visão das raízes históricas da constituição da sociedade e da educação modernas, na perspectiva mundial. No entanto, quando queremos compreender essa educação num determinado espaço nacional, somos levados a situar quando e de que maneira esse movimento de crises ocorreu no espaço

particular de um país. Todavia, não é objetivo deste estudo, fazer uma síntese da história das ideias pedagógicas no Brasil, mas tão somente resgatar alguns aspectos que nos permitam visualizar a educação brasileira em suas raízes históricas, compreender o desenvolvimento de seu projeto político. Em fim, fazer algumas investidas no sentido de observar como esse movimento de crise dos paradigmas afetou a educação brasileira. Com este intuito, consideramos uma retrospectiva histórica a partir do século XVI, quando da chegada dos portugueses e do início do processo de colonização.

Tendo em vista que o caráter social da educação implica ser impossível realizar um projeto pedagógico sem um projeto político, entender a educação exige a compreensão de que esta se constitui uma ação política.

O caráter político da educação brasileira sobressai-se aliado às ideias de formação e de desenvolvimento. Seja no sentido mais restrito ao indivíduo, do ponto de vista biológico, psicológico, seja no sentido mais amplo, do ponto de vista epistemológico, político, econômico e cultural. A ideia de desenvolvimento parece simples, mas o conceito é um tanto complexo.

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imersa (ROMANELLI, 1996, p.23).

Se existe uma dificuldade na construção do conceito, decorrente da própria complexidade do contexto, maior será a dificuldade sem a compreensão desse contexto, que não se configura como algo estanque, pronto e acabado no tempo e no espaço, mas sim como um processo, como elaboração existencial humana que implica heterogeneidade, múltiplas relações marcadas por conflitos, tensões, rupturas e mudanças.

O contexto brasileiro apresenta, durante todo o período colonial, uma estrutura social composta pelos índios, senhores latifundiários e donos de engenho, administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia, escravos africanos e clero formado na sua maioria por membros atrelados à Companhia de Jesus. O modelo econômico era exclusivamente agroexportador, com base na produção de monoculturas e em atividades extrativistas. Com uma infraestrutura correspondente, essa economia agroexportadora estendeu-se até o início do século XX.

Em termos educacionais, no Brasil Colônia, a política fica sob os cuidados da Igreja, especialmente dos jesuítas. O primeiro plano educacional dos portugueses no Brasil foi, pois elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega e consistia num plano de instrução que englobava, dentre outras, uma preocupação com o ensino de português para os índios e o ensino profissional e agrícola. Mas este plano malogrou e foi logo substituído pelo plano da Rácio que, de orientação universalista e elitista, vigorou exclusivo na educação no Brasil de 1549 até 1759, quando da expulsão dos jesuítas do Brasil, por Marquês de Pombal. “Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas em qualquer lugar que estivessem. Elitista porque acabou se destinando aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas” (SAVIANI, 1884, p. 274).

Os jesuítas não deixaram de fazer com que a educação realizasse algumas funções importantes à Coroa. Neste sentido, à educação jesuítica cabia formar os quadros dirigentes da administração colonial local e alguns futuros teólogos, contudo, ficando excluídas as mulheres e a grande massa composta por índios e escravos africanos. A estes cabia aprender a língua, a religião e os costumes portugueses. Alguns filhos dos senhores completavam seus estudos nas universidades da Europa, especialmente em Coimbra.

No que diz respeito ao movimento que caracterizou o processo de modernidade, o Brasil, a exemplo de Portugal, pareceu ficar à margem da história, movimentando-se cauteloso em pequenas frestas. O conteúdo cultural era quase que exclusivamente selecionado pelos jesuítas que, como filhos da Contra-Reforma, reagiam energicamente contra o pensamento crítico, que começou a surgir na Europa e que, até certo ponto, desencadeou a crise dos paradigmas medievais. Os jesuítas conservavam o espírito da Idade Média, valorizando a Escolástica como fundamento filosófico, teórico-metodológico, da educação (ROMANELLI, 1996). Herdamos uma metrópole medieval, contraditória à modernidade. Mas, apesar disso, pelo menos na década de 80 do século XVIII, eram encontradas no Brasil, sobretudo entre os inconfidentes mineiros, inclusive com o cônego Luís Vieira, obras de ciência política, filosofia e economia, que criticavam o absolutismo dos governantes, a corrupção dos aristocratas, a intolerância da Igreja e a exploração colonial. (Idem). Nesse mesmo século, os jesuítas foram expulsos pela Coroa Portuguesa, tanto da Metrópole como da Colônia, para voltarem anos depois. Todavia, a sua expulsão se, por um lado, desarticulou a estrutura escolar existente, por outro, não interferiu na educação em suas bases, uma vez que os novos professores eram um produto da educação jesuítica.

Talvez por isso Saviani (1984, p. 275) afirme que no século XVIII “o Brasil não chega a ser influenciado pelo movimento iluminista, a não ser através de pálidos reflexos.

Entretanto, no século XIX tomam corpo movimentos de ideias cada vez mais independentes da influência religiosa” (SAVIANI, 1984, p. 275). Essas mudanças, embora lentas possibilitam a compreensão de Saviani (1984), de que as idéias pedagógicas no Brasil apresentam, entre 1759 e 1932, uma coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Isto significa que a vertente religiosa não deixou de influenciar a educação, mas perdeu sua hegemonia, passou a dividir espaço com outras ideias ligadas à vertente leiga da concepção humanista tradicional de Filosofia da Educação que, mantém a visão essencialista de homem, porém renovada. Não se trata mais de entender a essência como criação humana, mas de concebê-la como natureza humana, essencialmente racional, principal ideia do movimento Iluminista.

O movimento Iluminista está associado à proposta de escola pública, universal e gratuita, obrigatória e leiga. Dado que os homens são essencialmente iguais porque dotados da mesma natureza e, portanto, igualmente racionais, à escola caberia difundir os conhecimentos indistintamente a todos os indivíduos. A fim de transformá-los em cidadãos esclarecidos, logos capazes de decidir, por si mesmo, sobre o próprio destino (SAVIANI, 1984. p. 275).

Com a chegada da família real no início do século XIX, o Brasil sofreu algumas mudanças consideradas significativas, com a criação de escolas superiores que, de certa forma, garantiriam uma estrutura mais condizente com a realeza. Aos poucos as idéias de que a Colônia não podia esquecer que devia à Metrópole a prosperidade de que desfrutava foram sendo substituídas pelas ideias de que teria mais prosperidade se se tornasse um país livre. Ideias essas que já podiam ser percebidas no movimento da Inconfidência Mineira de 1789.

A abertura dos portos, em 1808, e o Tratado de Comércio e Navegação, em 1810, indica o papel a ser assumido pelo Brasil daí em diante: continuaria a produzir os gêneros agrícolas, a tornar-se um consumidor dos produtos das indústrias européias e, com sorte, conseguiria tomar os rumos da industrialização.

O liberalismo adentrava discretamente sob a forma de libertação dos escravos, fazendo valer o princípio de liberdade no plano jurídico. Enquanto a Europa movimentava-se agitadamente entre críticas e revoluções, implantando o projeto moderno, as oligarquias brasileiras tentavam encontrar uma mediação entre o projeto liberal e a estrutura aristocrática existente, o que se tornava problemático. Como conciliar uma sociedade, cuja base era agrária, latifundiária, escravocrata com o projeto liberal eminentemente urbano-industrial? A saída encontrada foi inserir o Brasil no mercado mundial sem a intervenção de Portugal, de modo que a Colônia pudesse iludir-se com a ideia de liberdade. O liberalismo no Brasil não

revolucionou, apenas conciliou; fez pequenos acordos, inclusive, com e após a Proclamação da República.

De acordo com Saviani, é possível notar a influência do positivismo no final do século XIX e início do século XX. A educação recebe influência da concepção humanista tradicional, na sua vertente leiga e os indicadores disto podem ser notados com:

[...] os pareceres de Rui Barbosa, datados de 1882 e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, decretada em 1890 que, sob a influência do positivismo, buscou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares. Aliás, com o advento da República formaliza-se a separação entre Igreja e Estado: o Estado assume, a laicidade defini-se como confessional e declara sua neutralidade em matéria de culto, em consequência suprime-se o ensino religioso nas escolas públicas (SAVIANI, 1984, p. 275).

5.1 Conjunturas econômicas e procedimentos legislativos

No início do século XX, o Brasil, já sob a forma de governo republicano, iniciou uma política desenvolvimentista, a princípio ainda ligada à agroexportação o que, de certa forma, emperrava o processo de desenvolvimento.

A dependência econômica, agravada por uma política excessivamente amarrada aos interesses dos cafeicultores, fazia aumentar nossa dívida externa e dificultava a formação de um mercado interno, diversificado e autônomo. A exportação do café encontrava obstáculos que se agravavam com a superprodução. Produzíamos mais do que necessitava o mercado internacional e os próprios cafeicultores sucumbiam nas mãos dos intermediários financeiros. Além disso, a política econômica dos governos republicanos em geral não procurava viabilizar outras atividades como alternativas (REZENDE, 1990, p. 4).

O país apresentava uma maior concentração populacional na zona rural, mas esse quadro aos poucos vai mudando. Após a Primeira Guerra Mundial inicia-se uma série de manifestações, inclusive com movimentos armados, que expressam o descontentamento da população e alguns rompimentos político-econômicos, que marcam a entrada do Brasil naquilo que se pode chamar de “*era urbano-industrial*”, segundo Octavio Ianni (1971, p. 13). Essas rupturas vão marcando a passagem de um modelo a outro, configurando o contexto urbano.

O surgimento de novas camadas sociais com o crescimento do processo urbano-industrial faz surgir a exigência de acesso à educação e fomenta um movimento

reivindicatório, no qual se presentifica o movimento escola-novista no Brasil. As ideias da pedagogia nova vão, segundo Saviani, predominar no Brasil entre 1932 e 1969.

Apesar de se ter nesse momento uma sociedade mais exigente, a situação é no mínimo intrigante. Enquanto a classe industrial emergente faz suas reivindicações baseada numa visão elitista de repúdio à educação técnica, a classe operária exige um mínimo de escolaridade.

A perspectiva de industrialização da economia apresenta-se imbuída dos ideais liberais presentes no ideário social, internacionalmente, desde o advento da sociedade moderna com a hegemonia da burguesia capitalista. Tais ideais exigem que a educação seja realizada de modo a formar indivíduos livres e capazes de tomar decisões ligadas à capacidade técnico-racional do homem. Para que essa liberdade permita o exercício da soberania de um povo ela deve ser respaldada na educação como um bem público. Durante toda a década de 20 são realizados debates, movimentos e planos de reforma a fim de tirar o Brasil da miséria educacional em que se encontrava, com um alto índice de analfabetismo.

A grande reforma veio a partir de 1931 quando foi criado o Conselho Nacional de Educação. Francisco Campos, Ministro da Educação na época, empreendeu-se em renovar a educação por meio de vários decretos assinados nos anos de 1931 e 1932. Até então, a estrutura do ensino existente assentava-se em sistemas estaduais desarticulados e alheios a uma política nacional de educação. Nesse contexto de desarticulação, a Reforma Francisco Campos surgia como uma grande reforma. Mas, apesar disso, deixou de lado os ensinos primário e normal, e os cursos profissionalizantes, sendo que destes cuidou apenas do ensino comercial. Apesar de sua importância, a reforma é paradoxal, pois não se preocupou com o ensino primário num país em que a maioria da população concentrava-se na zona rural e era analfabeta, embora apresentasse um crescimento urbano.

No final de 1937, o Brasil muda significativamente sua política econômica, com a instalação do Estado Novo – de caráter totalitário – cujo projeto político almejava a constituição de um Estado autoritário e estável, de modo a assegurar a implementação da modernização. O governo dedicou-se a incentivar a diversificação da agricultura e, ao mesmo tempo, a acelerar o processo de desenvolvimento industrial, investindo na criação da Vale do Rio Doce para explorar e exportar o ferro de Minas Gerais, na fundação da Companhia Siderúrgica Nacional e na construção das hidroelétricas de Paulo Afonso e São Francisco, que iriam aumentar o fornecimento de energia. O Brasil inicia a década de 40 sob a perspectiva de modernização.

Em 1942, o novo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, realizou novas reformas que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Tais reformas, que foram regulamentadas por diversos decretos-leis assinados entre os anos de 1942 e 1946, abrangeram os ensinos primário e médio, e estruturaram o ensino técnico-profissional. Finalmente, o governo demonstrou uma preocupação com os cursos primário e técnico-profissional, porém, por força das exigências e necessidades emergentes no contexto sócio-político nacional e internacional.

A guerra estava funcionando como contenção de exportação de mão-de-obra dos países europeus para o Brasil. Até essa altura não existia uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão-de-obra especializada, mediante importação de técnicos. O período de guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados (ROMANELLI, 1996, p. 155).

O processo de industrialização no Brasil evidencia uma política de substituição das importações, provocada sobretudo pela crise econômica mundial de 1929. O Brasil apresentava uma superprodução de café, saturando o mercado das exportações. O governo brasileiro, para não deixar cair o preço do café, buscava financiamento para o estoque que não conseguia vender. Com a crise econômica esse financiamento ficou impossibilitado. A solução encontrada foi deslocar a renda aplicada na agricultura para a produção industrial voltada para o mercado interno, daí a política de substituição das importações.

Essa política tende a acelerar-se com a situação imposta pela Segunda Guerra Mundial e a influenciar os rumos dados à educação.

As reivindicações por uma educação laica e gratuita, que permeavam as discussões sobre educação no âmbito nacional, desde a década de 1920, demonstrando a movimentação política das classes sociais, as necessidades de diminuir a taxa de analfabetismo e de formar recursos humanos, conduzem à abertura de novas escolas e concorrem para que se realizem reformas no ensino.

Com a deposição de Vargas, em 1945, o país parece voltar à normalidade democrática. O espírito democrático, que havia sustentado as reivindicações sociais no início do século, passa a inspirar a Constituição de 1946. Com base nessa Constituição, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores que, presidida pelo Professor Lourenço Filho, passou a estudar e a propor um projeto de reforma geral da educação nacional, que seria encaminhado à Câmara Federal em 1948.

Em 1955 foi anexado a esse projeto um substitutivo, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, que enfatizava, e ao mesmo tempo propunha, a liberdade de ensino, defendendo e estimulando a iniciativa privada. Em 1956 eram tantos os projetos, pareceres e emendas que o processo já somava 14 documentos. Os documentos acrescentados ao projeto inicial centravam sua discussão nas idéias de centralização, descentralização e liberdade do ensino, colocando-se, no geral, a favor dos interesses privatistas, dos quais comungava a Igreja. O projeto percorreu um longo e tumultuado caminho, de modo que apenas em 1961, 13 anos depois de ter sido dada a sua entrada na Câmara Federal, seria promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024. Lei essa que poderia ter mudado os rumos da educação, porém, de tantas modificações que recebeu ao longo desses 13 anos, fez prevalecer a velha situação educacional (Cf. *Ibidem*).

No início da década de 60, há uma grande contradição entre a ideologia política, baseada fundamentalmente no nacionalismo, cujo maior anseio é alcançar a independência política, e o modelo econômico que, fortemente internacionalizado, desde o governo de Juscelino Kubitschek, tende cada vez mais a internacionalizar-se e a submeter-se ao controle estrangeiro. Assim, a partir de 1964, com a ditadura militar, a política brasileira alinhou-se automaticamente ao lado dos EUA. Assesores norte-americanos envolviam-se com o governo brasileiro, orientando projetos de reforma agrária, programas educacionais e produção de livros didáticos. (Cf. *Ibidem*).

Esse envolvimento ocorreu de tal forma que culminou na assinatura de uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura, seus órgãos, e a Agency for International Development, visando assistência técnica e cooperação financeira por parte dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro. A partir desses acordos o governo chegaria à conclusão de que era necessário adequar o sistema educacional ao modelo econômico desenvolvimentista, que se intensificava.

Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development, atingindo o sistema em todos os níveis, culminam com a implantação das reformas do ensino universitário com a Lei nº 5.540/68, e a reforma dos ensinos primário e médio com a Lei nº 5.692/71 que, apesar de não anular a LDB nº 4.024/61, realizaram diversas alterações. É interessante ressaltar que essa Lei de Diretrizes e Bases foi precedida de um amplo debate do qual participou a sociedade civil, enquanto que as reformas do período da ditadura militar foram impostas, autoritariamente, por um grupo de militares tecnocratas, que impuseram à educação uma tendência marcadamente tecnicista (*Ibidem*).

O processo acelerado de industrialização tende a criar serviços e exige diversos níveis de habilitação, ou seja, mão de obra qualificada. Com a expansão da industrialização cresce a demanda educacional. A crise educacional, expressa no governo anterior, resultante especialmente da falta de verbas direcionadas à educação, tende a agravar-se, por um lado, com a necessidade de formar recursos humanos, mão de obra qualificada para atender as exigências da política desenvolvimentista aliada ao processo de expansão da industrialização e, por outro lado, com o crescimento da demanda educacional decorrente desse mesmo processo.

A década de 80 é significativamente importante nesse contexto, na medida em que ocorre uma abertura política com o fim da ditadura militar. Os primeiros anos dessa década, do último governo da ditadura, foram férteis em incêndios à banca de jornais e a atentados à bomba como tentativa de impedimento à abertura política que já se fazia anunciar. Apesar de todas as tentativas, renascem os partidos políticos e esse renascimento traz o surgimento de novos partidos. Em 1984, o movimento denominado “Diretas Já” provocou uma grande concentração popular, revelando um enorme descontentamento com o regime implantado em 64. Em 1985, Tancredo Neves foi eleito no Senado com 480 votos contra 180 dados a Paulo Maluf e 26 abstenções. Tancredo sequer chegou a assumir por motivos de doença seguida de morte. A Nova República, denominação dada pelo próprio Tancredo, ficou sob a presidência de José Sarney (CÁRCERES, 1993).

Essa Nova República, que surgia com o caráter de regime político democrático e a esperança de uma vida melhor para os brasileiros, ficou só no desejo, em decorrência, sobretudo, das medidas econômicas de impacto, que visavam à estabilização da economia para eliminar a inflação em alta.

Com Sarney foram organizados os Planos Cruzado I e II e o Plano Bresser, que resultaram no congelamento de preços e desvalorização da moeda; com Collor, o Plano de Estabilização Brasil Novo ou Plano Collor, como ficou conhecido. Este presidente exige uma chamada de atenção especial, pela corrupção com que se caracterizou o seu governo, não que os outros, antecedentes e consequentes, não tenham apresentado tal característica, mas sim pelo cinismo e amplitude com que a corrupção ocorreu em seu governo, inclusive com a tentativa de dissimulação posta na caça aos marajás, prometendo a moralização do governo, e que levou Collor a autoapelidar-se de “caçador de marajás”.

Ao assumir a presidência em março de 1990, Collor estremeceu a população brasileira com as medidas contidas no plano de estabilização. Entre as medidas tomadas nesse plano, encontrava-se a mudança da moeda brasileira, que passava de *cruzado novo* a *cruzeiro*,

implicando uma medida que determinava que todos os *cruzados novos* aplicados em qualquer investimento financeiro – inclusive nas cadernetas de poupança – fossem declarados indisponíveis, ou seja, retidos, e só deveriam ser devolvidos a partir de setembro de 1991 em suavíssimas doze parcelas mensais. O dinheiro retido seria corrigido monetariamente e renderia juros de 6% ao ano. Com essa medida, Collor supera em ousadia os governantes da ditadura militar – os mais ousados até então (Ibidem).

Preços e salários foram congelados. A correção dos novos salários passou a ser prefixada mensalmente a partir da estimativa mensal. Ocorre que os salários congelados não receberam a correção monetária referente ao mês de março, o que representou uma queda brutal no poder aquisitivo dos trabalhadores.

Logo no início do Plano Collor, ocorreu uma falta de liquidez na economia. Quando o dinheiro foi retirado de circulação, houve um impacto violento sobre as atividades econômicas. As empresas diminuíram a sua produção, passando a demitir funcionários ou a reduzir a jornada de trabalho com o corte equivalente de salários.

O último plano econômico, o Plano Real, dispensa maiores comentários, pois ainda estamos vivendo as consequências das medidas nele contidas e das tantas medidas tomadas por Fernando Henrique Cardoso. A revalorização da moeda, que serviu de base ao Plano Real, veio acompanhada de uma política de privatização, que tem sido levada a cabo desde o primeiro governo desse presidente, juntamente com o crescimento acelerado do nível de desemprego. O Brasil, agora bem mais que antes, deixa de investir no capital produtivo e passa a oscilar na ciranda do capital financeiro, como impõe as necessidades do capitalismo nesse final de século.

No que diz respeito à educação, nos últimos quinze anos, podemos observar no plano ideológico o discurso neoliberal de qualidade total, suas contradições e o seu esforço em atrelar ainda mais a educação às leis de mercado da livre iniciativa e da concorrência para oferecer uma educação de qualidade no atendimento à lei da oferta e da procura.

Nesse contexto, presenciamos a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que só foi votada e sancionada após 8 anos de tramitação. Essa lei, em seu artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao estabelecer essa formação mínima, a nova lei força aqueles que atuam nesse nível de ensino, com uma formação abaixo da mínima estabelecida, a buscarem a complementação de seus estudos em nível médio, o que, não resta dúvida, já se constitui um esforço em melhorar a qualidade de ensino. Embora pela lei seja admitido um mercado de trabalho – na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental – para aqueles formados no magistério em nível médio, a proposta é de que, em dez anos, sejam extintos os cursos de magistério em nível médio.¹⁸

A Lei nº 9394/96, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, garante a gratuidade do ensino fundamental, de tal modo que, para cumprir a lei, tudo é regularizado pelo Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental que, basicamente, abrange a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FNDE é o fundo que regulariza o repasse de verba via Secretarias de Educação às escolas com menos de 100 alunos e via MEC às escolas consideradas executoras, com um número de alunos superior a 100, cujos Conselhos Escolares, juntamente com as direções das escolas responsabilizam-se pela aplicação dessa verba, que pode ser utilizada em pequenos reparos na estrutura física da escola, na compra de material didático e, sobretudo, em cursos de capacitação de professores. É justamente aqui que podemos situar um “a reboque” do ensino médio, tendo em vista que não há um fundo que garanta o repasse de verba especificamente para esse nível de ensino, diferentemente do ensino fundamental, que além de contar com o FNDE, dispõe do FUNDEF.

O FUNDEF é o fundo que garante a obrigatoriedade de investimento por parte dos estados¹⁹ e dos municípios no ensino fundamental, em escolas públicas, de acordo com o número de alunos, uma vez que “o objetivo do fundo é redistribuir a verba destinada à educação, de forma a garantir um investimento anual de R\$ 300,00 por aluno do ensino fundamental, tanto da rede municipal quanto da rede estadual.”²⁰

Essas medidas trazem consequências para o plano político. Por um lado, a tentativa de autogestão, gestão democrática das escolas por meio do Conselho Escolar. Por outro lado, as greves das universidades federais nos últimos anos têm chamado a atenção da sociedade

¹⁸ LDB nº 9394/96, artigo 87, parágrafo 4º: “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.”

¹⁹ O Pará foi o primeiro Estado a colocar o FUNDEF em vigência.

²⁰ Conforme o exposto na página 21 do documento da SEDUC intitulado “Educação de Qualidade *Igual para Todos os Municípios*, de junho de 1997.

para o estado de pauperização em que se encontram, agravado pelo significativo corte de verbas que essas instituições sofreram. São louváveis a exigência de formação em nível superior e os investimentos nesse sentido.

Até aqui realizamos um esforço teórico a fim de evidenciar algumas das múltiplas relações humanas, que permitem a emergência dos limites e possibilidades da educação. Nessa perspectiva discutimos a existência de uma lógica de sustentação da sociedade e da educação, e a efemeridade do presente na constituição da história, o que nos permite dizer que o mundo instituído por meio de nossas ações é transitório, sujeito a crises.

O instituído tende a tornar-se um modelo que, ao entrar em crise, inclina-se a ser substituído por novos modelos, novas práticas, concepções e problemas, o que significa dizer que os limites e possibilidades da educação movimentam-se, modificam-se de acordo com a realidade histórica. Por isso elaboramos uma síntese da história da educação no Brasil, destacando as conjunturas econômicas e procedimentos legislativos. Resta-nos ainda retomar algumas teorias que, evidenciando as questões da reprodução e da transformação, têm estado presentes nas discussões educacionais nas últimas décadas.

5. 2 Teorias em debate

No plano teórico-epistemológico, sobressai a fertilidade de debates e críticas. Nessa perspectiva, o caráter fortemente tecnicista da educação durante a ditadura militar trouxe à tona severas críticas recheadas de discussões sobre o aspecto ético-político da educação e a necessidade de fazer valer esse aspecto.

Toda essa retrospectiva histórica parece indicar que a educação brasileira tem estado inexoravelmente atrelada às exigências da política econômica. Podemos, pois, dizer que o projeto pedagógico assume-se como projeto político, cujos fins têm apresentado um forte atrelamento às leis de mercado e à manutenção do poder da classe que detém o capital.

Desse modo, a escola apresenta-se como uma instituição que favorece a preservação dos interesses da sociedade dominante, auxiliando na obtenção dos objetivos desta, o que significa dizer, favorecendo a estrutura hierarquizante, dominadora e exploradora, tendo como papel a cumprir a transmissão da ideologia e do *ethos* cultural dominante. Essa característica reprodutiva da educação, que indica o uso do poder na mediação entre a escola e os interesses capitalistas, constitui-se a base do estudo de várias teorias educacionais que têm, em certa medida, fundamentado as discussões no campo educacional. Vários são os teóricos que

discutem a educação na perspectiva reprodutivista, entre eles ressaltamos Althusser, Bourdieu e Passeron.

Althusser parte da ideia de que, para existir, uma sociedade precisa reproduzir as forças produtivas e as relações de produção que a caracterizam. Essa reprodução é garantida pela qualificação da força de trabalho e pela submissão dessa força à ideologia que sustenta a organização social.

A ideia de submissão conduz às ideias de imposição e poder, faz-se necessário, pois, saber onde e como o poder se realiza e o que veicula a imposição. Ora, segundo Althusser “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material” (1985, p. 89).

A noção de materialidade da ideologia evidencia a relação de poder que se dá a partir desse aparelho, ou seja, das instituições que realizam as imposições ideológicas. Dessa forma, esse teórico aponta a existência de Aparelhos Ideológicos do Estado – religioso, jurídico, escolar, familiar, político, sindical, cultural e de informação – que funcionam como veiculadores de ideologia.

Como Aparelho Ideológico do Estado a escola serve à reprodução social, submetendo os alunos à ideologia necessária a essa reprodução. Essa teoria é importante porque discute o poder do Estado capitalista e o modo como esse poder é reproduzido socialmente, trazendo à tona o caráter ideológico da escola no cumprimento da função reprodutora. Contudo, essa teoria tem suas limitações, sobretudo porque parece aprisionar a educação no seu aspecto reprodutor, sugerindo que a escola deve ser considerada como um espaço de harmonia e acomodação, propício à reprodução, e não como um espaço de luta, de emancipação e de transformação social.

Bourdieu e Passeron, baseados na ideia de reprodução cultural, moldam a teoria da violência simbólica, cujo ponto de partida está no pressuposto de que qualquer que seja a sociedade toda ela estrutura-se sobre uma base de força material, que se sobressai nas relações entre grupos e classes e que determina o surgimento de um sistema de relações de força simbólica que reforça e, ao mesmo tempo, dissimula essa força material.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.19).

A violência material, pois, dirige-se ao plano simbólico, no qual é produzido, reproduzido e legitimado o poder de dominação, via transmissão da cultura dominante com toda a sua lógica de conhecimento, moral, gostos e valores. A violência simbólica realizada pelos meios de comunicação de massa, de pregações religiosas, da família, e especialmente da escola pela imposição arbitrária da cultura oficial dominante, transforma a escola no instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista.

A teoria da violência simbólica é constituída num sentido universal, o que, de certa forma, garante a sua validade, porém, linear, de tal modo que a escola apenas transmite a cultura instituída, sem nenhuma chance de transformação. Eis, pois, uma grande limitação dessa teoria que, apesar disso, constitui-se importante por levar à discussão o caráter reprodutivista da escola, no que diz respeito ao aspecto cultural e à relação de poder que se dá neste aspecto.

A suspeita de que o projeto pedagógico assume-se como projeto político com fins de manutenção torna-se confirmação, quando compreendemos que a escola e a educação sofrem a determinação do conflito social de interesses e que existe uma classe dominante nesse conflito, que não tem interesse em transformação escolar e educacional. No ponto em que estamos, a história é um construto linear que se faz com base na reprodução. Contudo, a existência humana é cultural, e só o é, porque o homem está para além da passividade como atividade criadora e criativa. Isso significa que não é possível considerá-la tão somente na sua capacidade de acomodação, mas especialmente de resistência e, nela, a de transformação. É justamente essa compreensão que leva ao surgimento de teorias que afirmam o caráter contraditório, reprodutor e transformador, da educação. A escola, por ser um dos lugares em que se manifestam diferentes interesses, possibilita essa oposição na composição, essa duplicidade no caráter da educação. Nessa perspectiva de transformação podemos situar o pensamento de Paulo Freire.

Se a reprodução social via educação, via escola, ocorre porque existe uma classe que dirige o pensar e o fazer educacional para a obtenção de seus interesses, a ideia de transformação só pode passar do formal ao real, se esses “pensar” e “fazer” tomarem como base o ponto de vista da classe dominada, objetivando atingir os interesses dessa classe.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos sujeitos (FREIRE, 1987, p. 40-41).

Uma das grandes limitações sobre o entendimento do caráter transformador da educação está, talvez, na falta de percepção do oprimido na educação. O oprimido não é algo que está fora daqueles que fazem a escola, que fazem a educação. É preciso que professores e alunos, no caso da educação escolar, situem-se como oprimidos e compreendam que a escola e a educação são determinados socialmente, a partir de interesses em conflito. Mas que eles são sujeitos criativos, por isso podem interferir nessa determinação e que sua interferência sofre o próprio condicionamento histórico. Isso significa que, por ser criativo, o homem é autônomo, porém, a sua autonomia se realiza no âmbito desse condicionamento e não fora dele. Logo, a sua autonomia é relativa. A compreensão de que a autonomia é relativa é essencial para que não fiquemos presos no plano formal.

Pensar o caráter transformador da educação e da escola exige a compreensão de que, em certa medida, uma afirmação gera a sua própria negação, que tudo pressupõe o seu oposto. A determinação, o instituído, a dominação, a reprodução, o perene pressupõem respectivamente a indeterminação, o instituinte, a resistência, a transformação e o provisório. Assim, a lógica da necessidade – perenidade – pressupõe a lógica da contingência – provisoriedade. De certa forma, perene é provisório e provisório é perene, porque tudo está em movimento contínuo. O homem precisa reconhecer sua temporalidade, a provisoriedade, a fugacidade do presente para descobrir e viver o seu amanhã.

O nosso presente se mostra como uma crise da modernidade, acenando-nos com uma pós-modernidade, com um outro estatuto científico, com um outro *ethos* em que a racionalidade moderna deixa de ser uma possibilidade para a educação, para tornar-se a sua própria limitação. Isso significa que, sendo a filosofia da educação o objeto de investigação deste trabalho, haveremos de nos indagar se as possibilidades e limites desta não estão em relação direta com as possibilidades e limites da educação.

No Brasil, a modernidade não se constituiu propriamente uma construção do povo brasileiro, mas sim uma necessidade, especialmente, dos países do primeiro mundo, no bojo das relações capitalistas. Por isso mesmo, sequer conseguimos vivê-la, na sua inteireza, e já estamos sendo arremessados de encontro a uma possível pós-modernidade, sem termos uma infraestrutura adequada para recebê-la²¹. Em outras palavras: o necessário não se deu por

²¹ Se Lyotard (1993) e outros autores apontam o rompimento com a modernidade como condição *sine qua non* para que se instale a pós-modernidade, Perry Anderson (1998) e outros autores defendem a idéia de manutenção do projeto de modernidade, alegando que esse projeto ainda não foi esgotado. A esse respeito, entendemos a pós-modernidade como uma das conseqüências possíveis do avanço do projeto moderno e, nesse sentido, atentamos para o fato de que a história não tem apresentado rupturas radicais. É possível, pois, falar de mudanças como uma unidade entre rompimentos e continuidades, convivendo dialeticamente no processo histórico.

inteiro e já nos envolvemos no movimento do contingente. Assim sendo, podemos inferir que a crise da modernidade e a configuração da pós-modernidade, nessas condições, significam para nós problemas maiores do que possam ter enfrentado, ou estejam enfrentando, os norte-americanos e os europeus.

Nesse contexto problemático da crise moderna, é que devemos situar os limites e possibilidades da educação. Um contexto em que as práticas sociais vão assumindo novas características em que presenciamos uma forte tendência à realização de acordos. Ainda nessa perspectiva contextual, à medida que o pensamento moderno vai sendo questionado, as teorias vão apresentando uma divergência de posicionamento quanto à questão se estamos ou não vivendo uma pós-modernidade. No que diz respeito à educação, a questão crucial parece ser justamente esta: que educação realizamos, moderna ou pós-moderna? É possível que estejamos vivendo uma situação de impasse com uma tentativa de mediação. A situação atual demonstra que, mediante a emergência da pós-modernidade, se nos apresenta a necessidade de tentar encontrar uma mediação entre o projeto pós-moderno e a estrutura existente eminentemente moderna. Nesta perspectiva, a noção de movimento é de suma importância porque os problemas educacionais mudam de acordo com o contexto histórico.

Toda a discussão que travamos neste capítulo nos mostra que as contradições que tecemos nas nossas relações educativas são essenciais para as crises e, conseqüentemente, para as mudanças na Educação. E mais, este estudo nos leva a confirmar a ideia de que o poder de alcance da disciplina Filosofia da Educação tem a ver com os limites e possibilidades da Educação, que se dão no devir da realidade histórica e social, consubstanciados pela lógica social, no que ela tem de contraditório.

DOS CAMINHOS DA FILOSOFIA PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A Filosofia da Educação, no geral, tem sido propagada nos meios educacionais como um substrato de suma importância para a educação, a ponto de ser comum, no âmbito desta, falarmos e ouvirmos expressões como: “uma filosofia da educação”, “pressupostos

filosóficos da educação”, “a filosofia subjacente a esse fazer pedagógico”, “não se pode fazer educação sem filosofia” e tantas outras expressões, que parecem dizer, por si só, da importância dessa temática. Filosofia e Filosofia da Educação tornam-se lugar comum das conversas, das discussões sobre educação. Contudo, com exceção dos eventos destinados ao estudo, às discussões sobre Filosofia da Educação, quase nada ouvimos falar acerca do que são essas duas ou o que elas devem ser, pouco ouvimos dizer de que filosofia e de que educação se está falando. A impressão que temos é de que todos sabem exatamente do que estão falando e de que nada precisa ser questionado a respeito, pois todos conhecem a sua história e o seu fazer próprios. Assim, neste capítulo, o problema começa com a banalidade com que, muitas vezes, a Filosofia da Educação é tratada.

Mas, para além disso, um estudo sobre a Filosofia da Educação requer algumas reflexões sobre a educação e a filosofia, uma vez que aquela já indica as suas origens nessas outras duas e a elas se dirige. É, sobretudo, por isso que o primeiro capítulo desta dissertação foi dirigido à educação, naquilo que é, tem sido ou deva ser e, de alguma forma, envolveu a filosofia, justamente porque as duas têm uma ligação muito forte uma com a outra e que não é recente.

No contexto da história da cultura ocidental é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que, desde o seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constitui unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Ela já nasceu Paidéia! (SEVERINO, 1990, p.18).

O estudo acerca da Filosofia da Educação leva-nos, qualquer que seja a forma, a nos envolvermos com uma investigação sobre a Filosofia e a Educação, de tal modo que possamos ter claro de que Filosofia e de que Educação, enfim, de que Filosofia da Educação estamos tratando. Isto exige de nós um conhecimento dos percursos da Filosofia e da Educação nas suas próprias histórias, a fim de que possamos ter maior transparência das relações entre elas e mais firmeza em nossas escolhas teóricas e metodológicas.

E mais, sobretudo no que diz respeito ao nosso estudo, o esforço para traçar uma passagem “dos caminhos da Filosofia para a Filosofia da Educação” exige fazer algumas opções, definir prioridades nesta passagem e finalidades neste estudo, já que muitos são os caminhos e as filosofias possíveis e não temos a pretensão de escrever um tratado da história da filosofia, mas tão somente resgatar algumas questões que nos permitem demonstrar alguns dos “lugares” de onde emergem os limites e as possibilidades da Filosofia e consequentemente da Filosofia da Educação.

Em primeiro lugar, e considerando nosso objeto de estudo, o problema que aqui nos propomos a discutir diz respeito à ideia de que os limites e as possibilidades da disciplina Filosofia da Educação podem ser observados no poder de alcance de cada Filosofia da Educação em particular.

Tendo em vista o nosso interesse epistemológico, consideramos que os conceitos de experiência, de ideia e de *praxis* servem à proposição de construção conceitual e de avaliação do fazer filosófico no âmbito educacional e entendemos que a discussão filosófica sobre os problemas da verdade, conhecimento, liberdade e subjetividade, tem contribuído profundamente para o desenvolvimento da Educação e da Filosofia da Educação, de tal forma que a partir dessa discussão é possível situar o poder de alcance da Filosofia, da Educação e da Filosofia da Educação, e aprofundar as discussões do primeiro capítulo, no sentido da abordagem filosófica dialética histórica que nos propomos neste estudo.

1 A INTERMINÁVEL BUSCA DA ALETHÉIA

O pensamento ocidental tem suas raízes na filosofia grega, de tal modo que aquele é considerado herdeiro desta e os caminhos que percorrem, em certa medida, têm suas explicações na antiguidade grega, como ponto de partida do pensamento ocidental.

Na história do pensamento filosófico, em geral, e do ocidental em particular, podemos notar que os filósofos tiveram uma preocupação em procurar explicações que possibilitassem fundamentar a origem e o fim de tudo. Essas explicações parecem ser a procura de todo homem. É nessa procura que a filosofia tem suas origens, é a partir daí que ela surge.

Muito se tem falado do surgimento da filosofia como o aparecimento do *logos* superando o *mythos*, como um pensamento que quer saber a origem, o porquê e a finalidade de tudo e do todo, que assume uma atitude que interroga, questiona, investiga, em contraposição a um pensamento que apenas aceita, que não necessita de uma investigação, de questionamentos, de dúvidas porque se reconhece como palavra sagrada. *Mythos* significa narrativa sobre a origem de alguma coisa, narrativa que vem da revelação divina, por isso mesmo crível e inquestionável. Assim, dizer do surgimento da filosofia é dizer do aparecimento do *logos*, de uma outra palavra, não mais subsidiada pela fé, mas pela razão. É guiado pela razão que o homem começa a caminhar filosoficamente, buscando um conhecimento sobre o sentido da totalidade, que os gregos chamaram de filosofia, entendida etimologicamente como amor à sabedoria.

Os gregos demonstraram que essa busca seria uma forma sistemática de investigação, compreensão e explicação do homem acerca de si mesmo e sobre o mundo, sobre a totalidade de tudo, procurando superar o pensamento mitológico que tende a perder como que a sua importância e começa a ser substituído pelo pensamento racional, pelo conhecimento filosófico como busca da *Alethéia*, da verdade, do esclarecimento. Essa procura pela verdade lançou os filósofos à investigação sobre tudo que existe, no desejo de entender como as diversas descobertas realizadas pelo homem se combinam formando uma totalidade, que significação tem isso para o homem e o que este é propriamente. Ora, a ação e o conhecimento humanos estão ligados à linguagem. O filósofo, então, propõe-se a examinar os diferentes significados que certas noções podem obter de acordo com os diversos contextos em que são utilizadas.

A filosofia, buscando o sentido de totalidade, tem estado presente, em toda a sua história, onde esteve presente o homem e suas descobertas, constituindo-se, assim, como problema para ela o mundo, o homem e suas ações.

A percepção de que a filosofia se constitui a procura pela verdade, subsidiada pelo amor à sabedoria, *a priori*, foge à ideia de terminalidade para assumir a ideia de continuidade, de permanência da procura. Neste sentido, o fundamento primordial para um método filosófico é a reflexão contínua e acima de tudo crítica, essa atividade mental pela qual somos capazes de questionar tudo, inclusive a nós mesmos e assumirmos uma postura crítica de nosso próprio comportamento. Contudo, não se pode negar que, em alguns momentos da história do pensamento ocidental, a filosofia não conseguiu fugir ao desejo de se firmar em certezas e de se fazer uma filosofia dogmática, inquestionável, a qual pode ser notada na procura do ser como imutabilidade. Talvez até possamos dizer que a filosofia realiza e, ao mesmo tempo, sofre a lógica social e sua relação contraditória entre necessidade e contingência, uma vez que uma filosofia até pode ser extemporânea, estar além do seu tempo, mas nunca fora de um tempo e de um lugar.

1.1 Questões metafísicas

A procura pelo ser pensado como algo imóvel constitui, em certa medida, a busca por uma certeza que venha por fim a tantas dúvidas e permita um caminho seguro ao homem. Na perspectiva da imobilidade do ser, falar do ser do homem, por exemplo, é imprimir nele o caráter de imobilidade e, ao mesmo tempo, transformá-lo no modelo do mundo. Da mesma forma, o ser do mundo nessa perspectiva, e estamos falando de mundo humano, sócio-

cultural, implica transformar o mundo num espaço alienado e alienante. É negar o próprio movimento do mundo, e cedo os filósofos se deram conta do absurdo que seria entender o ser num imobilismo radical. Platão (1988; 2001), por exemplo, ao buscar o ser como essência imutável, viu-se exigido a explicar o movimento do mundo sensível, a mutabilidade nele existente, porém, nessa busca, ele não perde o nexos com a imutabilidade, garantido pelo conceito de participação.

O mundo sensível, mutável, participa do mundo inteligível, imutável, ao ser deste uma cópia em que o próprio homem intui, por reminiscência, as essências, as ideias nele espelhadas. Mas no mundo sensível tudo o que contemplamos, todas as coisas não são mais que sombras efêmeras, imperfeitas, passageiras, reproduções inferiores das ideias puras, sempre iguais a si mesmas, eternas e perfeitas (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993). Contudo, é a partir desse mundo ilusório e, justamente, por causa desse caráter que o homem se lança à procura do ser, da verdade, do saber do qual ele próprio pode participar, desde que se afaste o máximo possível do mundo sensível rumo ao mundo inteligível. O ser é algo que permite a participação. Platão volta-se para o mundo das ideias na procura de superação da finitude, buscando o ser nas ideias infinitas, suprassensíveis, porque o finito é negativo. Segundo este filósofo, “quando alguém tenta, por meio da dialética, sem se servir dos sentidos e só pela razão, alcançar a essência de cada coisa, e não desiste antes de ter aprendido só pela inteligência a essência do bem, chega aos limites do inteligível [...]” (2001, p. 229, 532 a-e)

O pensamento de Platão evidencia um significativo idealismo, porquanto a realidade tem por fundamento forças espirituais, potências ideais, aliado a um forte racionalismo objetivista, pois as ideias suprassensíveis são realidades objetivas e os sentidos jamais proporcionarão a episteme, o verdadeiro saber, senão apenas *doxa*, meras opiniões. Assim, Platão liga as questões do ser às questões do conhecer e tira da ciência qualquer possibilidade empírica.

Na perspectiva de que as concepções de mundo, de homem e de conhecimento orientam e explicam as diferentes concepções de educação, podemos concluir que uma educação que tome como fundamento o pensamento platônico surge com uma visão dualista e hierarquizante de mundo.

A vivência social de Platão é orientada por uma cultura escravista, que entende o trabalho manual como uma atividade inferior, própria dos escravos. Para Platão (2001, p. 214, 518 a - e) “[...] a faculdade de pensar é, ao que parece, de um caráter mais divino, do que tudo o mais; nunca perde a força e, conforme, a volta que lhe derem, pode tornar-se vantajosa e útil, ou inútil e prejudicial.”

Ora, em qualquer período histórico e em diferentes modos de produção, o desprezo pelo trabalho manual em contraposição à necessidade de uso dos objetos produzidos por esse tipo de atividade tende a trazer à tona um dualismo educacional: uma educação para formar a mão de obra produtiva e outra para formar o contingente inteligente, pensante, da sociedade. A exclusão social realiza-se pela supremacia da educação dos que pensam sobre a educação dos que fazem. Contudo, não podemos pensar a educação essencialmente como causa dessa exclusão.

A educação em si, essencialmente demasiada em suas funções, pode transformar-se, às vezes, na única causa de progresso e, outras vezes, no bode expiatório de todos os males da sociedade. Na realidade, ela não é responsável nem por uma coisa nem por outra. Precisa ser vista como um elemento integrado ao processo social e histórico (PAVIANI, 1991, p. 22-23).

Dessa forma, o pensamento de um determinado filósofo e toda fala filosófica que subsidia a educação não podem ser vistos desligados do seu contexto histórico-social. Nesta perspectiva, podemos dizer que Aristóteles, por sua vez, sentiu-se no dever de ir mais além que seu mestre, mostrando que o mundo das ideias, constituído por Platão, é, na verdade, uma desnecessária duplicação do mundo sensível, das coisas. Ora, se existem ideias das coisas que são, do positivo, tem que haver ideia das coisas que não são, do negativo. Todo o esforço de Aristóteles dirigiu-se a fazer descer do Olimpo as essências mesmas e constituí-las nas coisas do mundo sensível. Com ele, no mundo sensível, cada espécie, cada indivíduo participa diretamente do mundo essencial, pois cada um tem sua própria essência, mesmo que essa seja uma potencialidade, porém, que tende a atualizar-se, a realizar-se (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993). Há, pois, um movimento essencial no mundo sensível, mas há também a existência de um ser sempre atualizado, imóvel, em que a essência nunca esteve potencialmente, porquanto sempre foi ato, atualização.

O cunho racionalista do conhecimento é significativamente amenizado para dar lugar a um caráter intelectualista em que o conhecimento é fruto tanto do pensamento como da experiência. Diferentemente de Platão, Aristóteles considera a intuição sensível como um conhecimento que, embora inferior, é necessário como ponto de partida para um conhecimento superior, o intelectual, proporcionado pela razão. A experiência é sensível e racional. Esta é a experiência do conhecimento.

As representações sensíveis constituem-se a certeza da possibilidade da verdade, pois os sentidos, por si, nunca nos confundem. Os equívocos têm início numa elaboração enganosa dos dados dos sentidos. Aristóteles entende que, no plano metafísico, o universal, a

condição, o inteligível, antecede o particular, o contingente, o sensível, por isso a elaboração do conhecimento ocorre a partir da dedução. Mas, no plano psicológico, o particular é anterior ao universal. Desse modo, a elaboração do conhecimento acontece por indução. O universal existe sempre no particular, contudo jamais conseguiremos uma relação minuciosa de todos os fenômenos particulares para chegar com certeza a leis universais abrangendo todas as essências (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993).

O conceito aristotélico de experiência afasta toda a forma de inatismo, pois os conceitos e os juízos são, de alguma maneira, extraídos da representação sensível, da experiência. Se os sentidos, por si, jamais nos enganam, então a verdade tem sua origem nos sentidos. Por isso mesmo, podemos dizer que no pensamento aristotélico o conhecimento sensível adquire um profundo valor, embora seja considerado inferior ao conhecimento intelectual.

A junção do sensível ao racional amplia o conceito de experiência e significa, para a educação, a oportunidade de uma fala filosófica que propicia a construção de um conceito, abrangente, de conhecimento.

Toda concepção de educação abarca uma concepção de conhecimento, uma vez que este é imprescindível à formação humana. Nessa perspectiva, a retomada do conceito aristotélico de experiência, neste estudo, significa para nós um esforço no sentido de demonstrar a possibilidade de adequá-lo à construção conceitual de uma concepção de conhecimento e de sujeito.

No realismo aristotélico a realidade material existe concretamente, independentemente de nossas ideias, de modo que o aprendizado dessa realidade objetiva é próprio da essência do conhecimento. Nossos conceitos e ideias somente são verdadeiros quando correspondem ao que as coisas realmente são, ou seja, são condicionados pela objetividade material. Isto significa que, do ponto de vista da educação, o ensino-aprendizagem deve corresponder diretamente à realidade objetiva vivenciada pelo aluno.

No que diz respeito ao aspecto social, o condicionamento do ideal pelo real material pode conduzir a uma interpretação determinista unilateral, em que as relações sociais, realidade material da sociedade, independem das ideias e conceitos, portanto, das teorias. Desse modo, as teorias têm função explicativa, interpretativa, analítica, e até justificadora, mas jamais projetora do social.

Essa unilateralidade tira qualquer capacidade de projetar idealmente a materialidade, a prática social. Contudo, se as ideias e conceitos, para serem verdadeiros, devem corresponder à realidade objetiva, isto significa que dela partem e a ela devem voltar, ou seja,

é possível pensar uma intervenção da idealidade na materialidade social. Ora, se o conceito de experiência põe em evidência a necessidade e a importância do conhecimento sensível, do mesmo modo serve para indicar a possibilidade de experimentações, que podem conduzir a novas descobertas e abrir espaços para novas realizações, indispensáveis à prática social.

Nessa perspectiva, a consciência, partindo da realidade objetiva, pode projetá-la idealmente e buscar transformá-la. A objetividade da matéria social não prescinde a idealidade. Em outras palavras, as ideias e os conceitos, elaborados criticamente, podem servir de fundamentação para uma prática social crítica, cuja consciência reconhece sua responsabilidade mediante o mundo. Paulo Freire, por exemplo, observa que:

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autoconhecimento que personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história (FREIRE, 1987, p. 17)

Em relação ao conhecimento, se podemos dizer que, em decorrência de nossa capacidade psicológica, a abstração das representações sensíveis ocorre por um processo indutivo e, se por ele, jamais conseguiremos realizar uma síntese completa dos fenômenos particulares, que nos permita chegar à totalidade das leis universais, então a procura pela verdade é interminável. O conhecimento é processo, por isso mesmo, jamais acabado.

Essa noção de inacabamento permite-nos a compreensão de uma certa provisoriedade das descobertas e de que nenhuma linha de pensamento consegue chegar a um entendimento total e completo acerca da realidade. O conhecimento, pois, tem caráter aproximado e constitui-se uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos.

O conhecimento depende de uma construção coletiva, tendo em vista que o ponto de partida de cada investigação pressupõe sempre um problema da vida prática e um conhecimento antecedente, e supõe uma investigação conseqüente. Neste sentido, é possível falar, com Freire (1992), de diálogo, isto é, de concordância e de antinomias. Em outras palavras, chegamos à noção de intersubjetividade, de inter-relacionamento de sujeitos diversos, o que indica diferentes interpretações.

Esses sujeitos, cuja capacidade racional não dispensa a sensibilidade, por isso mesmo, não apenas conhecem, mas também sentem, emocionam-se com e diante da capacidade sensível. Assim, podemos dizer que no processo do conhecimento o sujeito relaciona-se, interage e emociona-se. Considerar a sensibilidade no conhecimento pode ser

um passo decisivo em direção ao sujeito como corporeidade que a educação se vê exigida a desenvolver.

O modo como conduzimos nossa interpretação do conceito aristotélico de experiência permite-nos demonstrar que podemos chegar à noção de inacabamento, de continuidade processual, embora Aristóteles, de certa maneira, apresente uma noção de movimento acabado, da potência ao ato, da matéria à forma.

De alguma maneira, a filosofia, cuja busca fundamental é a procura do ser, a Filosofia Primeira como ficou conhecida a Metafísica, por um lado, sempre manteve o ser com um certo caráter de imobilidade, que garantiu o sentido de perfeição e os anseios humanos pela infinitude. Por outro lado, para chegar a um conhecimento profundo da totalidade os filósofos gregos esmeraram-se em raciocínios que lhes possibilitassem apresentar uma visão lógica do todo. Nessa perspectiva de logicidade, a totalidade tende a assumir a característica de um todo fechado sobre si mesmo, uma vez que as contradições são resolvidas no conceito de identidade, concebida como o uno, o idêntico a si mesmo. Assim, os conceitos de contraposição e superação são diluídos no conceito de identidade. Toda essa formalidade dificultou o entendimento do caráter processual de totalização do real em que se dá a relação contraposição-superação.

Essa procura primeira pelo ser como que se expandiu de tal forma, que a perspectiva intelectualista presente nessa busca traz para as investigações antropológicas, epistemológicas e axiológicas uma tendência marcadamente racionalista. Na antropologia, o ser do homem, sua essência, sua natureza própria é a racionalidade. A razão é a parte mais elevada, é a faculdade mais alta da alma, constituindo-se a maior capacidade e, ao mesmo tempo, a maior posse do homem, aquilo que o coloca acima da natureza, dos demais seres. Nessa perspectiva, a razão tem o papel fundamental de resistir aos impulsos dos sentidos.

Em toda essa perspectiva há um certo desprezo pelo corpo, fortemente posto no pensamento platônico e deixado de lado no pensamento aristotélico com a aceitação de um conhecimento sensível que, embora considerado preliminar, jamais poderia ser concebido por Platão em sua visão dualista de mundo. Essas duas posições passam a influenciar a discussão sobre as questões antropológicas, axiológicas e epistemológicas, a partir do advento do cristianismo, cujos primeiros pensadores dividem-se entre os que refutam o desprezo ao corpo e à sensibilidade, alegando ser a corporeidade lugar de salvação, e os que situam o corpo, a matéria, num plano inferior, como lugar da condenação humana. Tais posturas teológicas têm seus fundamentos em questões filosóficas e evidenciam a presença de uma teologia científica

no pensamento patrístico, cujos maiores representantes, Orígenes e Agostinho, empreendem-se em sistematizar o pensamento cristão, na patrística²², em uma vasta síntese filosófica.

No período medieval sobressai-se o grande doutor da Igreja, Tomás de Aquino, o maior representante da escolástica²³, e com ele instala-se fortemente um intelectualismo nos moldes aristotélicos, realista, que começa pelo ser, pela realidade, e trata de fixar em conhecimentos, tidos como verdadeiros, a estrutura própria da realidade, na composição entre substância, essência e causa, procurando ajustar o pensamento ao ser, submeter a razão às exigências do objeto. Por ser, sobretudo, um grande teólogo cristão, o intelectualismo de Tomás de Aquino tem fortes ligações com as questões do pensamento teocêntrico que se sobrepõe em todo o período medieval.

1.2 Questões epistemológicas

Até aqui observamos que as questões metafísicas, centradas na investigação acerca do ser, não dispensam uma investigação sobre questões epistemológicas e, nesse sentido, o idealismo platônico e o realismo aristotélico têm significativa influência no pensamento medieval. Com a chegada da Renascença tende a cair a influência da tradição do realismo aristotélico, doutrina que afirma o nosso conhecimento do conceito; a nossa mente, por meio dos conceitos, está ajustada às coisas. Instaura-se uma crise do pensamento e com ela uma tendência em rerepresentar problemas já investigados pela filosofia e em apresentar novos problemas de investigação. Há como que uma busca de superação das possíveis falhas cometidas até então ou, melhor dizendo, junto à apresentação de novas questões, surgem novas interpretações, novos posicionamentos sobre velhas questões.

Com o antropocentrismo que marca o período da Renascença, o racionalismo clássico volta a fomentar o pensamento, ainda que levemente, para mais tarde, já na modernidade, tomar força com o problema da racionalidade rerepresentado por Descartes. A

²² Filosofia cristã dos primeiros séculos. A patrística vai do século II ao VIII. Consiste “na elaboração doutrinal das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos pagãos e contra as heresias” (ABBAGNANO, 2000, p. 746).

²³ Filosofia cristã da Idade Média, desenvolvida nas escolas. A escolástica representa o último período do pensamento cristão, que vai do começo do século IX ao fim do século XVI. Seu interesse era, sobretudo, especulativo, visava à elaboração da filosofia cristã de maneira plenamente racional, consciente e crítica (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993). Do ponto de vista pedagógico, fundava-se em um método que privilegiava a leitura e a explicação desta. Ensinava-se as artes liberais que se dividiam em artes da palavra, englobando aí a gramática, a dialética e a retórica, ou seja, o trivium, e as artes das coisas, abrangendo a geometria, aritmética, astronomia e a música, isto é, o quadrivium. (ABBAGNANO, 2000).

partir daí, com o próprio Descartes, há cautela na rerepresentação dos problemas. Além disso, há uma postura de recusa do problema do ser por parte da ciência. Galileu é um exemplo disso.

A busca pelo ser metafísico, que se mantém durante todo o período antigo e medieval, e que fertiliza todas as discussões na perspectiva da totalidade, do ideal e do real, como que aprisiona a filosofia durante todo o período que vai dos clássicos gregos aos escolásticos medievais. Constatase, então, a necessidade de cautela na rerepresentação de antigos problemas e na apresentação de novos. Tudo deve ser feito de modo que, futuramente, a filosofia não venha a ser refutada. Bacon e Descartes, cada um a seu modo, com as particularidades próprias de seus pensamentos, podem ser considerados exemplos dessa cautela que, neles, se caracteriza pela busca de elaboração de um método seguro de investigação.

Descartes (1995) encarna uma nova perspectiva: duvidando de tudo, procura chegar à confiança em si mesmo, em seus próprios pensamentos. Atribuindo à razão a exclusividade originária do conhecimento, ele define um critério de cientificidade baseado no princípio do inatismo, de modo que a verdade das teorias encontra-se em ideias exclusivas da razão, independentes da experiência. Portanto, o verdadeiro é subjetivo.

Bacon, (1973) por sua vez, elabora um método cujo critério de cientificidade encontra-se no princípio indutivo, isto é, depende do contato do sujeito com o objeto, em que a observação dos objetos permite, por um processo de indução, chegar a leis universais, objetivas, que explicam o objeto e estabelecem a verdade do conhecimento. O empirismo, ao qual se alia também Locke (1991), reconhece como verdadeiro o objetivo, aquilo que provém da experiência.

Considerando que a razão e a experiência, subjetivismo e objetivismo, estão na base das discussões epistemológicas, inferimos que a Filosofia da Educação, para não perder a cientificidade, pode constituir-se uma disciplina de aplicação das teorias racionalista e empirista. Nesse sentido, são fundamentais o conceito de método centrado no princípio da dúvida universal e a noção de inatismo, do ponto de vista do racionalismo, e o conceito de experiência, do ponto de vista do empirismo.

Uma Filosofia da Educação baseada no racionalismo tende a tomar para si o princípio da dúvida universal como base da reflexão. Assim, o ato de filosofar que se alimenta “da perplexidade característica primordial do homem que se defronta com uma realidade que ele não consegue compreender de imediato” (GILES, 1983, p. 03) será fertilizado pela atitude

de dúvida contínua, rigorosa, capaz de questionar todos os princípios recebidos e de buscar na razão o critério de verdade do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação é concebida como razão que desconsidera a experiência, o que nos permite dizer que tende a se constituir um estudo sobre educação, que busca os elementos subjetivos necessários para uma análise, cujo discurso tem como cerne as ideias exclusivas da razão como originária de princípios universais. Portanto, de leis universais que explicam e justificam a educação e seus problemas. Desse modo, educação e filosofia são estritamente produtos subjetivos determinados, pois, pela capacidade racional.

Os problemas da educação são os do plano teórico e, por isso mesmo, a Filosofia da Educação tende a afastar-se da vida prática.

Uma Filosofia da Educação centrada no empirismo inclina-se a tomar como base o conceito de experiência constituindo-se, pois, uma disciplina para a qual o critério de verdade é sempre buscado nos fatos, objetos e fenômenos, uma vez que o conhecimento tem sua origem na experiência. Desse modo, o problema de investigação é sempre uma questão da vida prática educacional.

A Filosofia da Educação é concebida como uma disciplina prática que, utilizando o método indutivo, parte do particular, do contingente, para chegar ao universal. O mecanismo do mundo físico tende a estender-se ao mundo humano, de modo que a realidade é apenas corpórea e o movimento explica as mudanças.

Contudo, com a contribuição de Locke, que define como únicas formas de experiência a sensação e a reflexão, podemos dizer que a Filosofia da Educação senta suas bases numa atitude que prima pela reflexão, cujos elementos de análise são extraídos da própria experiência. Nesse sentido, dado que nenhuma ideia está na razão sem antes ter passado pela sensação, os princípios universais, longe de serem subjetivos, são objetivos, imanentes na própria materialidade do fenômeno educacional.

Assim, Educação e Filosofia da Educação são produtos da experiência reflexiva e sensitiva e jamais produtos exclusivos da razão. O ato filosófico da reflexão jamais toma como base ideias que não estejam fertilizadas pela sensação.

Como é possível observar, a partir do Renascimento tem início uma certa resistência às ideias absolutas e imutáveis e começa uma luta pelo direito de viver conforme as próprias experiências. A reapresentação do problema da essência coloca em questão tanto a velha concepção de essência como um conteúdo ideal, universal, uno e eterno, como a nova concepção de que a essência consiste justamente na riqueza da diversidade. Nasce aí dois

novos problemas, o da individualidade e o do desenvolvimento humano. A discussão gira em torno de duas perspectivas: a de que o homem nasce com uma essência completa e a de que a essência humana está em formação e que abrange a noção de transformação, suscitando uma discussão sobre a existência.

2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO: uma construção conceitual

Além do interesse por questões epistemológicas, a filosofia da modernidade apresenta uma grande preocupação com o homem. Nessa perspectiva, são essencialmente importantes as discussões de Rousseau, Kant, Hegel e Marx a respeito da liberdade e da moralidade na formação do ser político e as proposições idealistas e materialistas na configuração do conceito de sujeito cognoscente e histórico.

Uma vez que compreendemos a educação como um processo, cujo objetivo é a formação humana, e que a ação educativa tem como objeto de interesse o seu próprio sujeito, impõe-se a nós a necessidade de uma ideia clara, de um conceito amplo e profundo de subjetividade. Nesse sentido, consideramos as questões polemizadas por esses pensadores fundamentais para o nosso propósito de construção conceitual e, ao mesmo tempo, de grande utilidade para uma avaliação do fazer filosófico no âmbito educacional.

2.1 Liberdade e subjetividade

O pensamento moderno define como principal característica do sujeito a de ser ativo e reconhecer-se como tal, como aquele que se apropria de todas as determinações e as utiliza livremente. Liberdade passa a ser, além da palavra de ordem, uma qualidade essencial do sujeito. Há uma proposição ampla da liberdade e aliada a ela a condenação e a denúncia de seu contrário, atitude marcante do pensamento de Rousseau (1989, p. 09), para quem “o homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado”.

Como um dos mais importantes pensadores contratualistas, Rousseau entende que a necessidade de conservação leva os homens a agruparem-se, realizando um pacto social pelo qual a pessoa particular é substituída pela pessoa pública, por um corpo moral configurado pela união de forças e liberdades particulares, cuja unidade objetiva é o bem comum. Isso significa que, por esse pacto, os homens abdicam da liberdade natural, particular, limitada apenas pela força individual, para assumirem a liberdade civil, limitada pela vontade geral.

Sendo assim, o pacto social encerra um compromisso do público para com o particular, de tal modo que a obrigatoriedade dos compromissos que ligam cada indivíduo ao corpo social só tem razão de ser na reciprocidade.

O sujeito político é, pois, um ser genérico e, como tal, autônomo, tendo em vista que as leis a que se submete são criadas pelo povo, e em que o objeto dessas leis deve atender a noção de generalidade. Isso significa que o atendimento de vontades particulares, em detrimento da vontade geral, traz à tona a injustiça e implica a destruição do corpo político.

Por isso mesmo, Rousseau defende como forma de governo a Democracia, governo do povo, portanto, caracterizado pela totalidade de indivíduos, embora compreenda que uma democracia autêntica jamais será realizada.

A reapresentação do sujeito político, por Rousseau, é fertilizada por uma crítica radical ao estado de corrupção em que está submerso o homem social e pelas proposições de Estado, democracia e legislação, fundadas sobre a base da liberdade e da responsabilidade. Nesse sentido, a função do legislador reserva a este a obrigação de realizar-se como ser político, entendido como aquele que propicia a condição de liberdade a todos os sujeitos políticos sob a legislatura.

Se aquele que manda nos homens não deve mandar nas leis, aquele que manda nas leis não deve tampouco mandar nos homens; do contrário suas leis, ministros de suas paixões, nada mais fariam, muitas vezes, do que perpetuar suas injustiças, e ele nunca poderia evitar que opiniões particulares alterassem a santidade de sua obra (Idem, p. 49).

No Estado proposto por Rousseau as leis devem cumprir, fundamentalmente, a ideia de universalidade, porque o sujeito político deve ser livre e justo. As críticas dirigidas por ele ao regime feudal, condenando o seu modo de viver, os seus ideais e a sua cultura, denotam o anseio de reclamar uma vida livre dos entraves do modelo convencional de sociedade, homem e conhecimento.

Os problemas da liberdade e da subjetividade, que aparecem como uma das grandes preocupações dos pensadores modernos, têm em Rousseau (1989) e Kant (1992) um ponto em comum: ambos apresentam uma ligação direta entre esses problemas e a moralidade. Se em Rousseau a liberdade natural dá lugar à liberdade civil, realizando-se pelo sujeito como corpo moral, coletivo, em Kant a liberdade tem a sua expressão autêntica na moralidade.

Se para garantir a liberdade Rousseau define a liberdade civil, Kant preocupa-se em deslocar o fundamento da existência, transferindo-o de Deus para o homem, porquanto é o sujeito moral que define a existência de Deus e não o contrário. Não se trata de uma

percepção intelectual da existência divina por meio da capacidade racional do homem, de sua razão pura, teórica, mas de uma definição dessa existência pela percepção e realização do dever, fundamento de seu comportamento, portanto, de sua razão prática. Da mesma forma que tudo que o sujeito conhece é produto de sua consciência na aproximação do objeto, tudo o que ele obedece é produto da consciência que ele tem do dever e não de uma razão divina.

Desligando, pela moralidade, o homem de Deus, Kant garante a liberdade humana, fundamental para a exigência do cumprimento do dever e sem a qual essa exigência perde todo o seu significado, uma vez que é a consciência moral que dá a si mesma a sua lei. A ação humana é regida pelo respeito ao dever e tudo o que este ordena é universal, refere-se a todos os homens, em todas as condições, tempo e lugar.

O sujeito kantiano é o responsável pelo seu conhecimento e pelo seu comportamento diante do mundo. Kant eleva a noção de responsabilidade ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, cujo fundamento é o fato da moralidade, em que todo e qualquer homem tem consciência de seu dever. Assim como Kant levanta a suspeita sobre os limites do conhecimento, ou seja, da razão em relação ao conhecimento, em seu idealismo fenomênico, também levanta a suspeita sobre os limites da liberdade, que se encontram justamente na proposição de uma lei individual, que não atenda ao sentido de universalidade. Dessa forma, a máxima da vontade do sujeito moral deve valer sempre como princípio de uma legislação universal. A liberdade é vista como autonomia da vontade que se dá a si própria a sua lei, cuja determinação implica a noção de universalidade posta no ideal de dever e responsabilidade.

O sujeito kantiano é, portanto, o sujeito moral, mas também cognoscente, na medida mesma em que a razão cria as ideias e teorias universais, e em que os fenômenos devem ser estruturados segundo os moldes da razão. A realidade objetiva existe fora de nós e as percepções que temos dessa realidade são sensíveis, múltiplas e dispersas. Por conseguinte, para haver o conhecimento, é necessário um elemento unificador dessas intuições e esse elemento é a razão.

O objeto é conhecido por nós a partir do contato que temos com ele. Nesse contato, criamos grande parte do objeto quando o transformamos em ideia, de forma que para Kant a idéia assume uma importância maior que o objeto.

2.2 Idealismo e Materialismo

O idealismo e o materialismo, que direcionam as concepções de homem, mundo e conhecimento, têm, respectivamente em Hegel e Marx, dois grandes representantes. Do mesmo modo, é nesses dois pensadores que encontramos uma grande contribuição no que diz respeito à visão dialética contemporânea e à constituição de uma filosofia da história.

Todo o esforço da filosofia hegeliana parece estar em mostrar o movimento da história e, com ele, o problema do sujeito. Em Hegel (1992), a concepção kantiana do sujeito ativo, livre e soberano chega ao seu apogeu com o desenvolvimento do espírito que se dá, segundo ele, progressivamente em três momentos dialéticos, cujos saltos qualitativos estendem-se do espírito subjetivo, que se constitui a individualidade humana, ao espírito objetivo, formado pelas instituições sociais e pela cultura, até chegar ao seu desenvolvimento máximo no Espírito Absoluto – Ideia ou Razão – que nada mais é do que a totalidade do real, incluindo-se aí o homem, que não passa de mera representação da Ideia.

O processo histórico é reduzido por Hegel ao desenvolvimento da Ideia. A história humana é a própria Ideia encarnada na sociedade. O mundo hegeliano é uma determinação dos conceitos e o sujeito histórico é o cognoscente. O sujeito é “a substância verdadeira, o ser ou a imediatez que não tem fora de si a mediação, mas é a própria mediação” (HEGEL, 1992, p. 206).

Embora possamos tecer algumas críticas ao pensamento hegeliano, não podemos ignorar o significado de suas interpretações para uma construção conceitual. Nesse sentido, Hegel esclarece, em parte, a dialeticidade do conhecimento, evidenciando uma possibilidade de explicitação da realidade em todas as suas relações ideais e de reconstrução da mesma pelo pensamento. Nesse processo, o pensamento realiza um movimento no qual concebe os objetos, imprimindo-lhes uma existência conceitual, e o vir-a-ser, que se dá em decorrência das antinomias teóricas, pois nenhum conceito, por si só, abrange a totalidade das relações determinadas pela razão.

Hegel proporciona uma visão das contraposições conceituais, porém limitada, pois considera a realidade uma determinação exclusiva da ideia. Apesar de avançar nas discussões sobre o desenvolvimento da ideia, deixa de lado a realidade material da prática social. Esta define-se pelas contradições conceituais e traduz-se pela passagem de uma cultura a outra.

O problema do sujeito histórico, esboçado por Hegel como teórico, é rerepresentado por Marx e toma novos rumos. Se em Hegel o sujeito histórico configura-se submerso em uma concepção de ser ideal, em Marx (1987) ele é visto a partir de uma concepção de ser social. Tomando como “primeiro pressuposto de toda a história a existência de indivíduos humanos, cujo primeiro ato histórico é produzir seus meios de vida” (Ibidem, p.

27), o sujeito histórico é situado não na trama das antinomias conceituais, mas na contradição da prática social, embrenhado nas teias das várias relações que ele contrai.

Em Marx, o homem é, antes de tudo, *praxis*, o que significa dizer que se define como um ser produtor, transformador, criador, que mediante o seu trabalho transforma a natureza externa, transformando-se a si próprio e criando um mundo à sua medida, melhor dizendo, à medida de suas práticas e não de seus pensamentos, de sua consciência, de seus conceitos, porquanto estes são nada menos que fruto de suas práticas, pois a consciência é para Marx “desde o início um produto social”, o sujeito histórico, portanto, é o sujeito da *praxis*.

Em Hegel, a história humana é a do desenvolvimento da ideia no movimento de suas antinomias conceituais. Em Marx, é a do processo de vida, das relações humanas nas suas contradições.

Não nos parece haver nenhum equívoco nisso, porém consideramos que em Hegel há uma redução da história a uma única possibilidade e, conseqüentemente, uma limitação do sujeito no que diz respeito às dimensões humanas. Hegel parte da idéia e não consegue ir muito além disso. Embora fale de espírito objetivo, isto é, de sociedade, esta é pura racionalidade. Seu pensamento constitui muito menos uma filosofia da história e muito mais uma ontologia e, com isso, evidencia o sujeito do conhecimento. Marx parte da matéria, das relações humanas e demonstra o caráter social da consciência.

Os conceitos de ideia e de *praxis* proporcionam uma significativa contribuição para o nosso propósito de construção conceitual e para uma aproximação da totalidade no sentido de um eterno vir-a-ser.

O primeiro permite-nos, por um lado, o esclarecimento do processo dialético de elaboração do conhecimento, no que diz respeito aos movimentos da ideia. Por outro lado, para além da interpretação hegeliana, oportuniza o entendimento de que não podemos reduzir a história humana à razão, sem correr o risco de uma compreensão superficial acerca do real. Hegel faz um acordo harmonioso, garantido pelo conceito de identidade, entre a ideia e a realidade objetiva, reduzindo a explicitação das antinomias ao limitá-las ao plano ideal, pois suas superações são apenas de caráter teórico e não prático.

O segundo proporciona uma compreensão profunda acerca do real. Marx, diferentemente de Hegel, não dissolve na harmonia entre ideal e material a especificidade de cada um. Ao contrário, põe em evidência uma relação conflituosa, unindo indissolúvelmente teoria e prática no conceito de *praxis* e entendendo, segundo Vásquez, a teoria “mais como

uma filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade” (1997, p. 131).

É justamente a noção de necessidade radical que traz à tona o conflito, porque se a teoria é um conhecimento da realidade não precisa, necessariamente, concordar com esta. Portanto, pode configurar-se como proposta de realização de uma necessidade profunda de mudança, daí ser possível falar em utopia.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar (SANTOS, 1997, p. 323).

O homem tem imaginação, criatividade e esperança, por isso pode elaborar idealmente um mundo, incluindo aí a sua própria prática, e por meio de suas ações realizá-lo. Todavia, essa elaboração jamais será concretizada se for uma construção isolada. O processo histórico abrange a ideia de utopia, entendida como um projeto social realizável.

A produção de ideias, de representações da consciência, a idealização do mundo, que sustenta teoricamente um projeto, qualquer que ele seja, tem ligação direta com a atividade material. Parte da materialidade da sociedade e a ela volta como um construto da reflexão, que só tem razão de ser como instrumento de transformação. Há, pois, oportunidade de realização de novas possibilidades. Contudo, é necessário compreender a relatividade que ela contém.

A utopia é, assim, duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe (Idem, *ibidem*).

A utopia realiza-se no próprio processo dialético do real, portanto é necessário compreender que o novo nasce em função da morte do velho, mas aquele traz em si algo que neste existia, como uma espécie de herança genética.

A *praxis* social revolucionária, como transformação consciente e profunda da sociedade, não renuncia a uma certa hereditariedade da *praxis* existente. Tal compreensão é importante para não correremos o risco de pensar a transformação como algo irrealizável.

Os homens são dependentes, mas ao mesmo tempo criadores, tanto das circunstâncias materiais como das condições ideais, na constância do vir-a-ser. O ser do homem é, pois, pura possibilidade, envolve ideia e matéria, por isso mesmo podemos concluir

que o sujeito histórico é prático-teorético, multidimensional e plurirrelacional. Isso significa que conceber a educação como processo social implica um interesse especial pelo sujeito na sua diversidade, de modo que ele seja entendido no movimento constituinte dele mesmo e da própria realidade histórica.

Nesse sentido, pensar a formação do homem é objetivar o desenvolvimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, genérico, cuja liberdade, autonomia, pensamento e ação configuram-se numa atividade conjunta e têm como ponto de partida e de chegada uma realidade para a qual não se perde o sentido de universalidade, uma vez que “o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares” (HELER, 1992, p. 21)

Ora, a atividade educacional possui esse caráter, pois é socialmente necessária, apesar de cada indivíduo ter seus próprios motivos para realizá-la.

A contribuição dos conceitos de liberdade, subjetividade, ideia e *praxis* para uma construção conceitual demonstra o poder de alcance da prática filosófica no âmbito da educação. Em se tratando de filosofia, são miríades as possibilidades e diferentes os modos de pensar e realizar o mundo. É tão somente na oportunidade de divergências que podemos falar de posturas filosóficas e conceber a procura pela verdade como uma continuidade que nos permite referir uma verdade em aberto, em eterna construção.

3 UMA ALETHÉIA EM ABERTO

A história da filosofia inclui um certo dogmatismo – entendido aqui, no sentido kantiano, como a atitude daquele que procede sem questionar a capacidade da razão humana mediante o conhecimento – que tem concorrido para a proposição de verdades ditas inquestionáveis na explicitação acerca do homem, do mundo e, sobretudo, do além-físico. Todavia, a própria história demonstra que dúvidas foram lançadas sobre essas verdades. São justamente essas dúvidas que têm se constituído a mola propulsora, responsável pelo desenvolvimento do conhecimento. Foram também essas dúvidas que sempre apontaram uma postura diversa da dogmática, que se faz crítica de si mesma, questiona seu próprio poder de conhecimento e quanto mais questiona mais se dá conta da provisoriedade das respostas obtidas.

Ao primar pelas interrogações, a filosofia se dá conta de que, quanto maiores e mais diversas forem as dúvidas lançadas sobre as certezas, maiores serão as possibilidades de entendimento acerca das contradições que se tecem e se realizam no meio da cultura. Sendo

até possível dizer que não existe uma verdade única, porém são verdades que dependem, de certa forma, das significações históricas emergidas no emaranhado de contradições, desejos, imaginações e criações, as quais se presentificam na tessitura do real. Isso significa que a existência de uma verdade pressupõe o entendimento de que esta não se constitui um sistema fechado, pronto e acabado, mas um processo. Se existe uma verdade, ela está em aberto, em permanente construção, por consequência da própria provisoriedade intrínseca à condição histórico-existencial posta no movimento das respostas mesmas.

Para a filosofia, a totalidade implica um processo de abertura epistemológica e existencial, no sentido de que está em permanente formação e transformação e sobre o qual o homem emite juízos de valor e projeta sua existência mediante as condições histórico-sociais que ele mesmo engendra. Assim, sua existência não se constitui um projeto em que nada influencia as suas opções além do seu próprio desejo e da decisão de optar. É necessário entender o contexto espaço-temporal em que se organiza a existência humana, para compreender que a emissão de juízo de cada indivíduo, embora esteja ligada à singularidade de cada um, não se reduz a uma pura particularidade, tendo em vista que a existência humana possui caráter social. Dessa forma, o sistema de valores de cada indivíduo, embora particular, está ligado ao sistema de valores socialmente organizado pela sociedade em que ele vive. Suas atitudes são mediadas pelo que se estabelece socialmente.

O ser do homem se dá na relação individual-social, na relação com o outro que não ele. O social é contraposição do individual porque as necessidades, os desejos particulares não coincidem na sua íntegra com as necessidades do coletivo. Isso significa que o ser do homem, embora não seja a contradição em si, é contradição que se dá na relação com o outro, que constitui o próprio movimento, pois os objetos, situações, idéias, que formam o que denominamos fenômenos, não possuem um movimento senão para o homem. Daí a importância da subjetividade. Estamos falando de mundo humano, ou seja, social onde os movimentos decorrem da ação humana.

Da mesma forma, para a Filosofia da Educação a totalidade consiste nesta abertura em relação aos problemas educacionais, também ela realiza o processo de formação e transformação do homem e, especialmente, da realidade educacional. Também ela não foge ao caráter social e histórico de todo conhecimento. Assim como o ser do homem, o ser da Filosofia da Educação, não sendo contradição em si mesmo, é contradição que se dá na relação com o outro. Por isso mesmo, podemos observar a lógica da necessidade, da Filosofia da Educação como condição, mas, ao mesmo tempo, como condicionada na realização das contingências históricas, realizando assim seu movimento, na trilha do vir-a-ser.

Todavia, a estrutura sobre a qual esse movimento é possível não se constitui um dado imediato, por isso mesmo a filosofia da contingência, ao tentar cumprir a principal tarefa filosófica, considera que a realidade tem a sua configuração nas, e a partir das, contradições cujo movimento exige um esforço permanente no sentido da reflexão crítica, que assume como princípio instrumental a atitude de dúvida. É, pois, tal postura que essa filosofia assume na busca de explicitação do modo de ser da realidade social.

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e a coisa em si constitui desde tempos imemoriais, e constituirá sempre, tarefa precípua da filosofia. As várias tendências filosóficas fundamentais são apenas modificações desta problemática fundamental e de sua solução em cada etapa evolutiva da humanidade. A filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1995, p. 17-18).

Nessa perspectiva, a busca de compreensão do modo de ser do homem vem apresentando, no seio da cultura, uma tendência em definir certas atitudes, ações e reações como elementos de uma essência imutável que sendo anterior à existência mesma do homem dá a ele o caráter de pré-determinação. Assim, é possível falar de certezas, de verdades inquestionáveis e trilhar um caminho seguro – já sabemos o que somos e a que viemos, somos o que a nossa essência determina e a isso devemos nos conformar.

Essa verdade, há muito criticada, tem em Sartre questionamentos que tomam como base o pressuposto de que “a existência precede a essência”. Ateu, livre dos dogmas religiosos, Sartre compreende o homem com o poder de formar e realizar a sua essência no próprio ato de existir. Existindo, nós humanos organizamos, estruturamos, construímos e reconstruímos nossa essência – somos aquilo que escolhemos ser, que projetamos ser²⁴. Sartre não foge à questão da essencialidade, apenas propõe que a essência humana seja construída livremente pelo próprio homem. Mas essa possibilidade de liberdade não é um privilégio do pensamento ateu. Para os cristãos, ela existe em decorrência do livre arbítrio. Deus criou o homem e a ele deu a capacidade de livre escolha e, por ela, o homem pode ser aquilo que bem lhe aprouver, contudo, o seu fim último é Deus e o projeto existencial humano, a história humana, a Deus deve dirigir-se.

²⁴ Cf. SARTRE Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. (Trad. Rita Correia Guedes). São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Os Pensadores)

Embora assentadas em princípios diferentes, essas posturas filosóficas evidenciam que na base das discussões sobre a natureza humana está a ideia de liberdade. Em uma postura, o homem simplesmente primeiro existe e depois define-se. Na outra, se, por um lado, o homem está ligado a uma definição prévia, por outro, ele tem junto a essa própria definição a liberdade de escolher realizá-la ou não.

A ideia de liberdade é fundamental para a compreensão de que a essência humana é pura possibilidade. É justamente essa percepção que acaba a certeza da imutabilidade da essência.

A busca pela certeza ou por uma verdade universal, que sirva em todo o tempo e lugar, vem perdendo espaço para a compreensão de provisoriedade das verdades, apontada pelo pensamento que procura acompanhar o movimento dialético do real. Nesta perspectiva, a certeza deste momento pode ser a incerteza do momento seguinte. O homem existe, historicamente, e, por todos os lugares, encontra-se envolvido num processo dialético de miríades contradições que ele próprio engendra, ligando suas descobertas, sua forma de agir, de interpretar aos conceitos de tempo e espaço, ao mesmo tempo em que transforma esses mesmos conceitos, a partir de novas práticas. Ora, os conceitos são criações humanas, cujos significados são constituídos na própria historicidade de um mundo especialmente simbólico. Portanto, o que são verdades? Conceitos que recebem sua significação da história, que se entrelaçam às ações humanas, delas dependem e a elas se dirigem. Perdem o sentido e a vigência, quando mudam as formas históricas e culturais produzidas pelo próprio homem.

O pressuposto de que tudo é muito provisório, de que a realidade se dá como movimento, explica, em certa medida, a possibilidade de diversas e diferentes concepções acerca do homem, do mundo, do conhecimento, que se vão formando nos caminhos da filosofia e, ao mesmo tempo, a necessidade de construção e reconstrução do alicerce sobre o qual o conhecimento se assenta – da elaboração e reelaboração dos conhecimentos, das idéias e das práticas humanas.

4 A EDUCAÇÃO NAS TEIAS DA FILOSOFIA

Essa reflexão acerca da filosofia, até aqui realizada, leva-nos a concluir que esta tem a sua história totalmente entrelaçada à própria história dos homens e que, apesar da possibilidade de dogmatismo, o fazer filosófico é eminentemente crítico e, nele, a filosofia se faz autocrítica. Além disso, toda a produção filosófica na busca pela verdade, por um lado, contribui significativamente para a diversidade de concepções e para a apresentação e

investigação dos mais diversos problemas. Por outro lado, essa busca, com tudo que dela decorre e com tudo aquilo do qual ela própria é decorrência, serve de inspiração à educação e às diversas práticas pedagógicas que a realizam.

Nesse sentido, as discussões e posicionamentos metafísicos acerca do ser, aliados ou não a dogmas teológicos, influenciaram posturas pedagógicas tanto no período antigo como no período medieval e, em certa medida, até no período moderno. É evidente que, em cada período, essa influência assume particularidades próprias de cada momento histórico.

Em primeiro lugar, é possível dizer que as condições de um mundo essencial supõem a ideia de perfeição, como no modelo das ideias eternas de Platão, a partir das quais podemos encontrar a origem de tudo.

No conceito de ato puro de Aristóteles, no qual essa origem se encontra, a determinação da essência e existência é mais explícita.

A partir dessas proposições a educação tende a centralizar-se nos aspectos racionais e intelectuais da formação do homem. Aliando-se essas proposições racionalistas, empiristas e intelectualistas às proposições teológicas, a educação deve ser pré-determinada pela essencialidade original. O homem possui uma essência, que lhe é imposta no ato do nascimento, e, a ela deve adaptar-se a educação na busca pela superação das imperfeições.

Em segundo lugar, podemos dizer que, se no mundo sensível todas as coisas, todas as espécies, especialmente a humana, são potencialidades, possibilidades de atualização em ato, então a educação deve oportunizar as condições necessárias para a atualização do homem como ser de possibilidades que é. Se, de um lado, essas ideias tornam possível o entendimento de que o homem se apresenta com infinitas possibilidades, apontando para um ser aberto a realizações, abrindo os horizontes educacionais, de outro lado, paradoxalmente, tende a formular uma visão fragmentada do homem. Uma visão em que a filosofia subjacente serve para definir um modelo de homem adulto a ser imitado pela criança, porquanto o adulto já desenvolveu suas potencialidades realizando-se como ato. Essas mesmas ideias, de certa forma, a partir do século XIX, com o surgimento da Psicologia como área definida de ciência, influenciam uma concepção psicológica que tende a reduzir o homem às determinações psicogenéticas, esquecendo as mediações histórico-sociais. Nesse caso, o desenvolvimento humano depende unicamente das potencialidades que o homem traz em seus genes e que devem ser exploradas via educação.

O período renascentista mantém a herança recebida das tradições antiga e cristã, com uma pedagogia baseada na ideia de essência, acrescida de um modelo próprio de homem, configurado com base na razão. Ao mesmo tempo em que mantém a tradição, realiza críticas

acerca das antigas concepções ainda em vigência, fazendo com isso surgir novas inspirações pedagógicas, especialmente baseadas no pressuposto de adaptação dos métodos pedagógicos ao nível intelectual do aluno e nas idéias de existência que, embora ainda sem grande consistência, começam a insinuar-se nas críticas à superficialidade e à verbalização da educação convencional.

As novas concepções começam a surgir fertilizadas por valores relacionados à confiança do homem em si mesmo, a sua vontade, a seus pensamentos e experiências. A partir daí o problema da essência humana passa a contar com novas inquietações que trazem à tona novos problemas em torno do homem, como os problemas da individualidade, do desenvolvimento, da liberdade e do sujeito. Esse período caracteriza-se pela autonomia do sujeito de razão e de vontade.

Esses problemas, que no Renascimento são basicamente esboçados, passam a receber atenção especial na modernidade e a constituírem-se objeto de amplas discussões, concorrendo para que o período moderno venha a surgir como um momento histórico, cuja maior preocupação é o problema do sujeito e sua própria existência. Assim, o século XVIII inicia com a clareza de que a natureza humana é algo que está por se formar e se transformar, cuja responsabilidade é do homem, ele é autor de si próprio.

A discussão acerca desses problemas, mais cedo ou mais tarde, fecundará os debates sobre a educação e as propostas pedagógicas. Nesse sentido, podemos situar Rousseau, cuja tentativa de oposição à pedagogia firmada na essencialidade cria boas perspectivas para uma pedagogia fundada na existencialidade.

Em Rousseau (1989, p. 53), “não somos precisamente duplos, mas compostos”, o homem é definido como uma composição formada tanto pela natureza boa como pelas mudanças operadas sobre ela pelo estado social, e que são as responsáveis pela sua corrupção, muito embora a sociedade em si não constitua um mal. Rousseau, baseado nos ideais de um naturalismo fundamentalmente ligado às questões de essência, entende que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Isso posto, faz-se necessário resgatar a natureza boa do homem e a educação deve ser a responsável por esse feito. Afinal, “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos advém da educação da natureza: o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é resultado da educação dos homens [...]” (ROUSSEAU, 1979, p. 07).

Nesse sentido, a educação deve considerar, para o educando, uma convivência harmoniosa com a natureza, porquanto, segundo Rousseau (1979), são as forças naturais que

possibilitam a liberdade e determinam o seu limite para o homem. A liberdade e o poder não ultrapassam as forças naturais, qualquer outra noção é mera ilusão.

A questão da liberdade, em Rousseau, é naturalmente ligada ao sofrimento, pois viver é correr riscos e a criança deve aprender desde cedo a conviver com isso, a suportar a dor e a ter coragem, de modo que possa compreender que a liberdade não significa que o homem possa fazer tudo o que quer, mas tão somente aquilo que ele pode fazer. Por isso mesmo, é que, em Rousseau, a ideia de autonomia, no sentido de ser regido pela própria lei, implica a ideia de autodisciplina no trato com o cotidiano existencial, para evitar a corrupção.

O resgate da natureza boa do homem consiste na recuperação da espontaneidade natural dos sentimentos, da afetividade inerente à natureza humana e oposta a tudo o que é criado pela vontade do homem, a tudo aquilo que é da ação humana, de cuja origem intencional deriva toda a existência social com suas convenções, organizações políticas, leis, técnicas, etc. A responsabilidade da educação é, pois, formar o homem social sem perder de vista a educação natural, mantendo o mais possível a natureza boa, de maneira que o homem não venha manipular a liberdade, a autonomia e o poder, de forma corrompida como até então a sociedade havia demonstrado.

A perspectiva político-pedagógica de Rousseau agrega a um só tempo todos os problemas levantados no pensamento filosófico moderno, de tal modo que podemos até dizer que, nela, o sujeito histórico consiste no sujeito político, da liberdade e autonomia com responsabilidade, cuja formação depende da educação.

É notável a importância da discussão realizada por Rousseau sobre essa problemática, tanto pela fertilidade de questões como pela base que proporciona aos pensadores posteriores. Nesse sentido, podemos indicar Kant, Hegel e Marx.

Em Kant a preocupação com a subjetividade dirige-se aos limites do poder da razão²⁵ e ao comportamento moral.²⁶ A moral kantiana significa autonomia e liberdade, no sentido de que o homem não precisa mais de Deus para definir que princípios devem reger seu comportamento, tendo em vista que o próprio homem, fundado no sentimento do dever, pode estabelecer esses princípios. Esse sentimento deve ser desenvolvido pela educação, de

²⁵ Cf. KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores)

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Coimbra|Portugal: Impressão em offset – Gráfica de Coimbra, Lda. para a Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

²⁶ Cf. KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Abril Cultural, 1992. (Os Pensadores)

modo que o sujeito possa desenvolver sua moralidade livre e automaticamente e, ainda, ciente de seus limites racionais em relação ao conhecimento.

No pensamento hegeliano emerge um interesse especial pelo desenvolvimento da história, mas o processo histórico fica reduzido ao movimento do espírito, da ideia, determinante de toda a história. O sujeito é definido como movimento do espírito absoluto, como dimensão da ideia.

A formalidade presente nas interpretações de Kant e Hegel impede maiores avanços nessa discussão. É somente a partir de Marx que o sujeito histórico é amplamente discutido como sujeito de relações, especialmente social, ciente de que a consciência é desde o início um produto social e não um esforço reduzido ao indivíduo. É, também, principalmente, a partir dele que a questão do caráter histórico do sujeito passa a participar das discussões educacionais.

Como vimos até aqui, as discussões propriamente filosóficas têm, de uma forma ou de outra, fertilizado e mesmo fundamentado as discussões acerca da educação. A modernidade configura-se, em termos filosóficos, como uma filosofia do sujeito, mesmo levando em consideração as discussões sobre a objetividade. Podemos inferir, então, que é no âmago de uma filosofia da educação que o pressuposto do sujeito, entendido na perspectiva da criatividade e da relativa autonomia e liberdade, pode fixar suas raízes e afirmar a educação como o lugar onde o homem pode vir a desenvolver-se como sujeito.

Todavia, o conceito de sujeito histórico amplia esse espaço, ou lugar, de desenvolvimento de tal forma que este é muito mais a sociedade que propriamente a educação. Esta só se constitui um dos lugares possíveis porque consiste num espaço de relações. Dessa mesma forma, se a educação não é propriamente o lugar das discussões acerca dos problemas filosóficos, ela é um dos principais espaços onde essas discussões recaem, no sentido de que a educação deve considerá-las e fertilizar-se com elas e que a filosofia da educação, como teoria e como disciplina, constitui-se como que um veículo pelo qual essa relação é possível.

5 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: fundamento e *praxis*

Toda e qualquer filosofia da educação tem suas raízes fincadas em duas grandes áreas, filosofia e educação, delas se origina e a elas se dirige. Nesta perspectiva, se tomarmos como base a ideia consagrada em muitos textos filosóficos de que a filosofia é a realização do

Logos na busca sistematizada de compreensão e explicitação da realidade na sua totalidade, que implica a realização de um método eminentemente crítico, o que será da filosofia da educação? Se considerarmos que *Logos* significa palavra subsidiada pela razão, a filosofia da educação será, pois, a referida palavra acerca da educação.

Nesse sentido, ao assumir-se como proposta de realização do *Logos*, a disciplina filosofia da educação pode cair no formalismo da palavra, transformando-se numa narrativa, de tal modo que não alcança o seu propósito de fundamentação da prática educacional, na medida em que se distancia dos problemas atuais. Conclusão que podemos tirar do depoimento de um dos alunos entrevistados para este estudo. “Eu propus que nós discutíssemos assuntos mais atuais e analisássemos filosoficamente, da maneira que ele (o professor) quer.” (A₁₀ – IES₂)

Ainda considerando a contribuição das entrevistas, neste caso realizadas com professores, podemos dizer que da mesma forma que não se aplica como fundamentação, essa disciplina não consegue realizar-se como *praxis*. A presença de uma disciplina na grade curricular de um curso não tem o seu significado ligado, apenas, à formação dos alunos, mas também à instituição como um todo. Ora, falar de *praxis* significa referir uma relação íntima, indissolúvel, entre teoria e prática. E o fazer filosófico é essencialmente crítico, então é ele que direciona a prática, realizando o que concebemos como *praxis*.

Fala-se muito em igualdade e democracia, que se quer formar estudantes críticos, mas eu tenho visto muitos momentos, inclusive vivenciado essas experiências, que quando o aluno quer se manifestar, externar seu pensamento, até mesmo protestar, ele é cerceado (P₂ – IES₂).

Apesar disso, a filosofia da educação, como *Logos*, pode realizar-se como teoria filosófica, cujo objeto de investigação e atuação é a educação e o seu principal objetivo será refletir de forma rigorosa sobre os problemas educacionais, na busca de explicitação do próprio fazer educacional. Isso posto, podemos inferir que essa disciplina mantém sua atenção voltada para os problemas da educação e da própria filosofia, tendo em vista que os problemas desta, de certa forma, recaem diretamente naquela ou com ela se relacionam. É a partir dessa relação que podemos encontrar diferentes concepções – especialmente acerca do homem, do mundo e do conhecimento – que se misturam ao arcabouço educacional influenciando-o, conformando-o, definindo-o, enfim, configurando-o.

São justamente essas concepções que, em certa medida, fundamentam e definem as escolhas e as críticas dentro do processo educacional subsidiando e, ao mesmo tempo,

inventariando os valores veiculados nesse mesmo processo, fazendo da filosofia da educação uma axiologia, uma filosofia crítica dos valores. Considerando que os filósofos da educação são sujeitos situados em tempos e em espaços diversos da história humana, que se organizam e se realizam a partir de suas próprias práticas sociais, essas concepções dependerão, em boa medida, das múltiplas relações travadas por eles.

Ao preocupar-se com o sujeito da educação, em entender quem é, ou deve ser, esse sujeito, a filosofia da educação situa-se no âmbito de uma antropologia filosófica e dirige-se à construção de uma imagem de homem. Ora, sendo o filósofo da educação um sujeito situado historicamente e tendo ele próprio suas convicções estabelecidas a partir de suas relações e por elas mediadas, a imagem que ele faz do homem depende, e muito, do seu confronto com o contexto histórico e de suas convicções. Aqui, a filosofia da educação pode correr o risco de um prejudicial reducionismo, organizando-se a partir de uma visão fragmentada de homem.

Se essas concepções dependem dos diferentes filósofos da educação, então é possível encontrar uma diversidade de concepções de homem, respaldadas nas diversas orientações antropológicas e, nesse sentido, tomar o homem no conjunto de suas capacidades ou em cada uma delas, particularizando-o de forma a reduzi-lo na sobreposição de uma certa capacidade em relação às demais. Assim, podemos tomá-lo na sua racionalidade, na sua sociabilidade, nas suas capacidades genéticas ou até simbólicas, enfim, em tantas outras de suas capacidades como a histórico-social, por exemplo.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação, mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sobre mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social (SEVERINO, op. cit. p. 21).

Ao indagar sobre o que é ou quem é o homem, a filosofia da educação demonstra-se preocupada com o sujeito da educação que é, também, um sujeito cognoscente. Pode, pois, conseqüentemente, estender suas investigações a uma crítica acerca do conhecimento, configurando-se uma epistemologia que busca esclarecer as relações entre a produção do saber e o processo educacional.

Na busca pelo ser ou pelo dever-ser do homem e do conhecimento o filósofo da educação remete-se à investigação sobre o que é ou o que deve ser o mundo.

Até aqui seguimos, de certa maneira, a orientação de Severino (1990) na perspectiva de que a filosofia da educação relaciona-se com a educação a partir dos aspectos antropológicos, epistemológicos e axiológicos e tomamos como base o princípio que

direciona a filosofia da educação como *Logos*. Nesse sentido, é bom lembrarmos que a partir desse pressuposto ela aparece como aquela que ensina a pensar. É justamente o aprender a pensar que se constitui, para alguns alunos, uma dificuldade.

A princípio, ela, por ser uma matéria que exige que a gente pense, que a gente reflita um pouco mais, acaba sendo encarada com mais dificuldade, porque a gente precisa (sic) sempre questionar e não estamos acostumados a fazer isso (A₅ – IES₂).

Todavia, o *Logos* não tem razão de ser, se não partir de uma ação, de uma intenção determinada – o pensar para o fazer e vice-versa – constituindo-se uma reflexão, uma retomada dos dados disponíveis, um repensar que visa uma nova ação, o que significa dizer que pensamento e ação estão estreitamente ligados. Entramos no terreno tenso das discussões sobre as relações entre teoria e *praxis*.

Um dos grandes problemas que podemos situar nessas discussões é o da aplicabilidade da teoria. Nessa perspectiva, a filosofia da educação pode seguir diferentes pontos de vista e, ao mesmo tempo, correr sérios riscos.

Do ponto de vista pragmático, sua grande preocupação será com sua própria eficácia na contribuição, intervenção, para a educação, arriscando-se a buscar a sua legitimação pela eficácia por ela mesma produzida. Do ponto de vista epistemológico, voltará seu esforço para a realização de uma crítica sobre o conhecimento, incluindo aí o seu próprio, de modo a fazer valer seu conhecimento na luta pelo saber, aliando-se à ideia de que quem tem o saber tem o poder, expondo-se ao perigo de cair num dogmatismo. Assumindo o ponto de vista axiológico, direciona sua atenção para os valores subjacentes a si mesma e à educação, na busca de seu próprio sentido e da educação, correndo o risco de autodeterminar-se a geradora e gerenciadora desses valores. Daí a necessidade de perceber-se como autocrítica, na tentativa de evitar cair nessas possíveis tentações.

Ainda em se tratando da aplicabilidade da teoria, a filosofia da educação corre o perigo de transformar-se em leis filosóficas dirigidas à educação, cujo objetivo seria determinar, *a priori*, os princípios a serem seguidos por esta e os objetivos que esta deveria alcançar, perdendo, conseqüentemente, a amplitude e a profundidade da atitude crítico-reflexiva que se deve dar no momento mesmo da ação educativa, em nome de uma necessária fundamentação.

Prescindir da reflexão em nome da necessidade de uma fundamentação é, pois, negar a própria especificidade do saber filosófico e as contribuições que ele pode dar à prática pedagógica. Coloca-se aqui, na verdade, a oposição fundamentação versus

reflexão; se a Filosofia é colocada num currículo de formação de educador como parte da fundamentação da área, ela terá dificuldade em desenvolver uma reflexão sobre a realidade pedagógica, perdendo a especificidade do fazer filosófico (GALLO, 1996, p. 110).

Em relação à afirmação do autor, trata-se de tomar a filosofia da educação como disciplina partícipe dos currículos de formação de educadores e, neste caso, podemos dizer que chama para si a responsabilidade de contribuir para com a educação, “formando e informando”²⁷ o homem, sujeito do mundo e do conhecimento, incentivando a atitude crítico-reflexiva, problematizadora da ação educativa, na busca de compreensão dos problemas educacionais, em suas múltiplas dimensões e relações, e de alternativas de soluções para eles.

Podemos dizer também, que há uma grande diferença entre a filosofia da educação como teoria e como disciplina. Contudo, se de um lado é possível situarmos diferenças entre as duas, de outro lado, não podemos dizer que elas não estejam estreitamente relacionadas. As reflexões contidas em uma determinada filosofia da educação, por sua vez, já dão a esta uma configuração de fundamento.

Além disso, é possível dizer que os conteúdos, a metodologia e a avaliação – tríade imprescindível à constituição de uma disciplina – são pensados sob a forte influência de uma concepção de filosofia da educação, portanto, de uma teoria que, aqui, aparece no seu *a priori*. Porém, não podemos perder de vista que esse tem sua origem em uma prática, muito embora esta também deva ser vista sob o caráter apriorístico.

É importante ressaltar que essa tríade constituinte efetiva-se, ou tem esta possibilidade, no próprio movimento de realização da disciplina. Isso implica a dissolução do *a priori*, na perspectiva de que a teoria se faz na relação com a prática e vice-versa e que, nesse sentido, o professor tem grandes chances de tirar de sua prática os elementos necessários para uma teoria. Nesse caso, o *Logos* que da prática se origina debruça-se sobre ela e a ela volta, para retornar a si mesmo num movimento interminável. Adentramos, pois, nas questões da *praxis* e da dialética.

A utilização do termo *praxis* implica ultrapassar a redutibilidade do caráter utilitário da prática para chegar à compreensão de que esta não se constitui uma ação da consciência, mas sim uma atividade material do homem. Entretanto, só é possível falar de atividade se reconhecermos que, nesta, tem lugar a subjetividade. É pelo reconhecimento do lugar da subjetividade, na *praxis*, que ultrapassamos as limitações de um materialismo que reduz tudo a um único determinante. Em outras palavras, define que tudo é determinado pela prática

²⁷ Gadotti (1991) apresenta essa contribuição baseada na formação e informação do sujeito da educação como uma das tarefas da filosofia da educação.

econômica dos homens e a ela se reduz. “Não se pode dizer que a práxis seja simplesmente ou passivamente condicionada, porque para ser práxis ela deve ser também princípio de condicionamento” (BORNHEIM, 1983, p. 207).

Se a *praxis* é condicionada pelo aspecto econômico, este, por sua vez, não se faz como um condicionamento *a priori* supremo, sendo, então, ele próprio condicionado pelos mais diversos aspectos da vida humana. O sentido da *praxis* está em ser ela mesma princípio de transformação, em ser uma ação que intervém nos acontecimentos modificando-os, transformando-os e de cujo fazer não está isenta a subjetividade. Isso significa, também, que a subjetividade não se realiza sem a *praxis*. Sendo assim, o *Logos* é, em certa medida, determinado pelas condições materiais dos sujeitos, tanto daqueles que instituem a palavra como daqueles a quem esta é dirigida.

As ações e relações, pensadas e repensadas, visam alcançar objetivos estabelecidos, a partir de certos interesses. Ora, o mundo humano é fundamentalmente político, organizado em função de fins específicos. É visando esses fins que os homens agem, projetam, criam e reagem – ação política. Na relação que eles estabelecem com a natureza, consigo mesmo e com os seus semelhantes, afirmam regras que definem o comportamento entre eles – ação moral. Buscando definir um bom comportamento, eles investigam as próprias ações, os princípios de bem e de mal, a liberdade e responsabilidade que os indivíduos têm na realização desses princípios – ação ética.

Na realização de suas ações, por um lado, o homem tem certas limitações em reconhecer-se como sujeito responsável por si e pelo mundo. Subjugado pelo processo de ideologização, tende a ver a realidade sócio-histórica como o outro totalmente independente dele. Seu mundo é o mundo das sujeições. Por outro lado, tem grandes possibilidades de reconhecer-se como aquele que se faz por si mesmo, a partir de suas decisões e escolhas dentro de determinadas condições que conformam o contexto de sua existência. Não pode, no entanto, perceber-se como soberano, divinizado, sobrevalorizado, pois as condições histórico-existenciais são geradas pelo conjunto dos homens em sociedade e pelo próprio contexto natural. Esse reconhecimento implica uma noção de necessidade e responsabilidade de ação, isto é, o homem deverá perceber a necessidade de agir, chamando para si a responsabilidade de sua ação perante si mesmo, diante e mediante o mundo.

Tudo isso indica que a vida e o mundo humanos possuem um caráter ético-político, que tem grande expressão na ação educativa, pela qual os homens procuram formar-se em sociedade. Toda ação educacional é organizada, a partir de fins definidos por certos interesses que determinam a formação humana, tornando-se um meio que deverá proporcionar o alcance

desses fins e, ao mesmo tempo, um fim em si mesma – a formação. Supõe como uma exigência, que lhe é própria, a investigação dos princípios que fundamentam e orientam o comportamento expresso, realizado, nesta mesma ação.

A educação não foge à responsabilidade ético-política da vida humana e, nesse sentido, podemos dizer que, juntamente com tudo o que implica, tanto se orienta como se dirige para os problemas suscitados e originados a partir da tríade homem, mundo e conhecimento. Isso demonstra que os problemas educacionais e os filosóficos, por estarem ligados a uma mesma tríade, apresentam um grande entrelaçamento, que a filosofia da educação tem por dever investigar, realizar e conduzir.

5.1 Investigação e orientação

Ao investigar e orientar as ligações entre filosofia e educação, a filosofia da educação pode lançar diferentes olhares. Nossa intenção é demonstrar um ponto de vista do olhar dialético sobre a filosofia da educação, como disciplina que se pretende crítica.

O pressuposto da filosofia dialética, de trabalhar as contradições, ao assumir a criticidade, opõe-se ao desejo de encontrar respostas inquestionáveis para as diversas e profundas situações relacionadas ao significado e à finalidade de tudo. Por isso mesmo, atém-se a propor, negando-se a determinar, os princípios pelos quais a educação deve ser regida. Sua principal preocupação é compreender a educação no seu movimento próprio, analisando as condições de sua realização.

Nessa análise, considera a linguagem educativa como um lugar de debates e conflitos. Tendo em vista que as palavras não se constituem expressões de idéias puras, busca compreender as determinações históricas dos processos de significação e a relação existente entre a linguagem e o contexto de sua produção. Assim, examina os conceitos existentes e, clarificando-os, avança na explicitação da linguagem educacional, orientando novos conceitos. A filosofia da educação debruça-se sobre as propostas educacionais já constituídas com o intuito de explicitar suas teorias e práticas.

Ao assumir uma orientação histórico-filosófica, arrisca-se a sobrevalorizar a história da filosofia, o que disseram os filósofos do passado, na intenção de procurar nas respostas dadas por esses filósofos, nas conclusões a que eles chegaram, elementos que lhe permitam tomar a própria postura e chegar a uma conclusão por si mesma. Contudo, ao fazer isso, inclina-se a selecionar os princípios filosóficos fundamentais, de filosofias já existentes, para a teoria e a prática educacionais e ultrapassá-las, orientando novas teorias e práticas.

Diversos são os riscos que corremos e muitos são os problemas com que nos defrontamos quando nos propomos a pensar e a fazer filosoficamente a Educação. Por isso a Filosofia da Educação não pode perder de vista a atitude crítico-reflexiva na orientação da prática educativa, da mesma forma que não deve deixar de lado o caráter de fundamento, de uma espécie de fonte conceitual, própria do pensar filosófico, na qual a educação deve abastecer-se.

Na perspectiva de processo de totalização, o homem, fator de precípua importância na educação, deve ser visto na sua multiplicidade dimensional, e a Educação, orientada pela Filosofia da Educação, deve constituir-se o lugar da heterogeneidade, de tolerância e enfrentamento das diferenças, do respeito a estas, para que não se dilua o sentido mesmo da *praxis* educacional, o princípio transformador, em que a criatividade se realiza num constituir e reconstruir contínuos, de tal modo que, imbuída do espírito de criticidade, a filosofia da educação não venha a ser tomada como doutrinação do pensar, que faz intolerante o diferente, estigmatizando-o sob o pretexto de desalienação.

As conclusões a que chegamos, considerando as opções que fizemos nesta parte do estudo, nos levam a confirmar a existência de uma íntima relação entre os limites e possibilidades da Filosofia e da Filosofia da Educação.

O percurso que traçamos evidencia que, do ponto de vista conceitual, as contradições são responsáveis pelo movimento instituído nos e pelos conceitos, o que não consiste uma novidade, posto que Hegel já demonstrou isto com muito mais propriedade. Mas, pensamos que as contradições não aparecem apenas na relação entre conceitos, efetuando a positividade e a negatividade de cada um destes, mas também, na relação sujeito-conceito, na apropriação que um sujeito faz de um conceito criado por outrem. Entendemos que as contradições, ainda deste ponto de vista, se dão na evolução conceitual que o sujeito pode colocar em evidência, numa retomada de um conceito que, reapropriado em outro tempo e lugar, por outro sujeito que não o seu criador, sofre a contingencialidade de um outro momento histórico, de um outro espaço.

Os conceitos evoluem, realizam-se no devir em que são, ao mesmo tempo, necessários à sistematização de uma teoria e contingenciais, em decorrência de sua espacialidade e temporalidade. São os conceitos que alicerçam um raciocínio, explicitam uma lógica, dão clareza a um pensamento, limitam, mas também abrem possibilidades teóricas e lógicas e práticas, posto que não raro servem de fundamento às realizações práticas dos homens.

Os estudos desenvolvidos neste capítulo nos permitiram dizer, ainda, que a Filosofia da Educação considerada como reflexão crítica sobre os problemas da Educação, também é espaço-temporal. Sua reflexão não se faz aleatoriamente, pois emite juízos de valor fundados em pressupostos que, por sua vez, são elaborados em determinada concepção filosófica.

A dialética necessita da metafísica para a ela contrapor-se, superada esta contraposição, opõe outros elementos que surgem na contingencialidade da atividade humana, nas proposições lógicas de cada pensamento, de cada atividade, de cada ação, de cada relação. A negação não significa a invalidade total de uma teoria e de uma prática, mas uma ação necessária à evolução teórica e prática.

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS.

As possibilidades e os limites da disciplina Filosofia da Educação emergem do próprio contexto, das múltiplas relações vivenciadas por todos aqueles que, de alguma forma, pensam e realizam esta disciplina. Situa-los implica levar em consideração as condições concretas de mediação histórica. Isso significa um cuidado na perspectiva de perceber com que objetivos, como e até onde conseguimos desenvolver pensamento e prática filosófica na educação. Trata-se da realização mesma da Filosofia da Educação.

A maior ou menor importância de uma disciplina para a educação depende, em certa medida, das concepções que temos sobre todos os aspectos formadores do homem e do contexto do qual emerge o sentido da formação. É a partir dessa compreensão que realizamos nosso esforço teórico neste capítulo, com o objetivo de verificar o que professores e alunos, dos cursos de Pedagogia, dizem sobre a disciplina Filosofia da Educação a fim de compreender como esta disciplina é concebida por seus professores e alunos no curso em foco.

Não temos a ingênua pretensão de dar conta de toda a discussão e de todas as questões que envolvem essa problemática, pois reconhecemos a amplitude e complexidade das questões que estão no cerne desse debate, o qual é de suma importância para um repensar e um refazer da disciplina em questão.

Mas entendemos que as discussões travadas neste texto nos permitem demonstrar que os limites e possibilidades da disciplina em questão podem ser situados nas relações efetivadas entre ela, os professores e os alunos que a realizam nas três IES focalizadas em nosso estudo.

Diante dessa realidade limitaremos nossa discussão a alguns aspectos relacionados à necessidade da Filosofia da Educação, à pedagogia nas relações da globalização e ao mercado de trabalho. E centraremos nossa análise nos eixos do nosso roteiro de entrevistas, que se referem: à importância da Filosofia da Educação para a formação do educador; ao posicionamento educador diante da atual conjuntura social brasileira; ao que os alunos pensam sobre o ensino de Filosofia da Educação, considerando conteúdos, metodologia e avaliação; às mudanças no ensino dessa disciplina, visando melhorar a formação do educador; e às perspectivas profissionais de alunos e professores quanto ao mercado de trabalho.

1 DA NECESSIDADE E IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A atitude utilitária, presente na existencialidade humana, tende a passar ao largo de tudo aquilo que é considerado espontaneamente inútil, sem maiores questionamentos. A partir do senso comum, na perspectiva utilitarista, surge uma afirmativa bastante conhecida dos estudantes de Filosofia e de Filosofia da Educação, qual seja, a de que “ a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual” (CHAUI, 1997, p. 12). Se dermos crédito a esta afirmativa, que por si só evidencia o desconhecimento da necessidade da Filosofia, o que diremos da Filosofia da Educação?

Na perspectiva de explicitar o quanto a Filosofia da Educação é necessária à formação do educador, optar por partir da Filosofia, da atitude que lhe é própria, facilita a compreensão.

Desde a Grécia antiga, a atitude filosófica tem se constituído uma atividade dirigida à investigação sobre a estrutura da realidade. Essa atividade, preocupada com o quê, o como e o porquê, lança interrogações sobre a realidade, a significação e as relações que constituem o todo. Trata-se da exigência mesma da reflexão de um pensamento radical, cujo movimento realiza-se sobre si mesmo (CHAUI, 1997). Esse repensar, que se faz crítico, direciona suas interrogações à capacidade humana de agir e de conhecer, reformulando conceitos, alargando a experiência na busca por soluções, de tal forma que faz emergir questões referentes à capacidade e às finalidades do pensamento e das ações humanas.

Estamos falando de um modo próprio de proceder, que não se deve reduzir à forma mesma do pensamento, nem ao individual. Estamos nos referindo a uma Filosofia que busca evitar os limites do idealismo e pressupõe uma postura que podemos traduzir em pragma, ação que, conduzida pela necessidade de conhecimento, propaga-se subsidiada pelas interrogações que lançamos a respeito de nós mesmos, de como nos relacionamos, fazemos e pensamos, assaltados pela perplexidade diante da complexidade da totalidade. Uma ação fertilizada por questões acerca do eu, do outro eu e do mundo.

O ato de filosofar designa um desassossego diante do mundo. Uma inquietação que exige um conhecimento profundo, implicando o ultrapassamento do espontaneísmo prático-utilitário do cotidiano, embora na cotidianidade possam surgir intensas interrogações. Trata-se, pois, de questionar nossas próprias crenças e o porquê de tudo. Um conhecimento que não dispensa a prática. Nesse sentido, não prescinde do esforço na perspectiva de compreender as relações, as interações que constituem a realidade, aceitando o desafio de buscar compreender a organização de diferentes elementos que são, ao mesmo tempo, produtores e produtos, causa e efeito da totalização de um mundo que se estrutura, se reestrutura e se realiza no vir-a-ser constituinte do provisório.

Essa Filosofia prático-teorética, que estamos propondo como subsidiária da Filosofia da Educação, fundamenta-se no movimento das inter-relações e intersubjetividades, construindo um fazer e um repensar críticos, indispensáveis na organização do mundo e na realização do homem.

Apesar das críticas, especialmente em relação à formalidade do pensamento kantiano, mencionada no capítulo anterior, talvez possamos juntar a preocupação de Kant

com as ponderações de Marx, ao propor uma Filosofia da Educação, uma vez que iniciamos este estudo com o entendimento de que o papel desta a é refletir criticamente sobre os problemas da Educação.

Sob a influência de Kant (1975) a disciplina partiria da preocupação de que podemos ensinar a filosofar e não a filosofia, considerando a distinção que Kant faz entre conhecimento racional e conhecimento histórico da Filosofia, e como consequência a compreensão de que do ponto de vista histórico é praticável o ensinamento e o aprendizado de filosofia, mas do ponto de vista racional não. É possível aprender um sistema filosófico, mas isso não passa de um conhecimento histórico o que não significa que se tenha aprendido a filosofar. Segundo Kant (1975, p. 661), “pode-se apenas aprender a filosofar, isto, é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los”.

Não queremos dizer com isso que a filosofia, como saber instituído, não tenha valor e não seja necessária ao conhecimento do aluno. Por isso essa disciplina deve dar ao aluno a oportunidade de analisar esse saber. Nesse sentido, devemos explicar como “em cada época coexistem muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc” (GRAMSCI, 1991, p. 15).

E mais, considerando que nossa escolha de abordagem é de aproximação com uma dialética da história e uma vez que o pensamento dialético se caracteriza por ser pensamento em curso, progressivo, que se funda na ideia de que a realidade não pode existir sem um conflito interno, este ensino da filosofia e mesmo da filosofia da educação, teria a sua razão de ser fundado na perspectiva de compreensão da possibilidade de contradição nesta produção teórica.

Mas nem só de produção teórica vive o homem, ou melhor, por mais “pura” que se pretenda esta produção, de alguma forma, se envolve com a prática. Assim, para que o ensino não cumpra um dos principais pontos da crítica de Marx (1999, p. 128) à filosofia alemã de sua época, de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras [...]”, para que os alunos não aprendam apenas a interpretar o mundo, há de se considerar a materialidade das contradições engendradas na vida social. Especialmente porque entendemos que a educação se realiza sob a égide da lógica social que, por sua vez, é fundada sob a oposição entre a necessidade e a contingência, ou seja, se estabelece entre o perene e o provisório e que não há mudança consciente sem essa compreensão.

Com isso queremos ressaltar a importância da atitude filosófica para a elaboração de uma concepção de mundo de maneira crítica, a fim de que o aluno de Filosofia da Educação ultrapasse o instituído na busca pelo instituinte que se vai configurando a partir da investigação, numa relação direta com a situação atual, da qual o aluno participa, a qual é vivenciada e, ao mesmo tempo, criada pelo aluno na relação com outros sujeitos, produzindo e sendo produzido, criando e sendo criado, de tal forma que a Filosofia da Educação possa cumprir a sua principal função.

De modo mais específico, a filosofia da educação tem a função de refletir criticamente os problemas filosóficos da educação tais como os relativos ao homem, à ação humana, ao conhecimento do mundo e dos meios, dos fins, da natureza, da cultura, das técnicas, dos valores. Não pode evitar, da mesma forma, a necessidade de se justificar como pensar filosófico que se propõe a investigar o alcance e os limites da própria atividade reflexiva (PAVIANI, 1991, p. 15).

Não são raras as vezes em que a disciplina Filosofia da Educação aparece, nas discussões acerca da sua importância na formação do educador, como um ensino que se realiza no próprio exercício do pensar. Entretanto, não se trata de um exercício de mera abstração especulativa, mas de uma prática que busca, na reflexão crítica, especialmente na autocrítica, o desenvolvimento das atividades humanas na construção da realidade como um processo de totalização, estruturado dialeticamente. Isso significa que a reflexão crítica não é suficiente se não for realizada para subsidiar a prática. Somente como *praxis* a Filosofia da Educação pode, e deve, ser tomada como inspiração da prática pedagógica.

Esse exercício do pensar é fundamental para a atitude crítica que todo educador deve assumir diante da realidade, pois permite a ele maior discernimento do significado dos fatos, o que se torna possível pelo desenvolvimento da logicidade e do espírito de dúvida. A dúvida é um “ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela” (GADOTTI, 1995, p. 41).

Do ponto de vista epistemológico, a dúvida é um conceito fundamental para a elaboração do conhecimento, posto que serve como propulsão nesta elaboração. Talvez, por isso mesmo aparece com muita frequência na definição do pensamento filosófico. Mas quando se trata de afirmar a importância da Filosofia de Educação parece não haver dúvida. Há entre os autores que discutem essa questão uma certa unanimidade, neste sentido, da qual não fogem os entrevistados. Estes são unânimes em considerar tal importância, como mostram os depoimentos abaixo, em resposta à questão da entrevista referente à importância da Filosofia da Educação para a formação do educador na atualidade.

A₁ – A Filosofia vem no sentido da investigação, de propor que o homem pense, analise, critique e proponha. Então a Filosofia é fundamental dentro dessa perspectiva porque ela abre os horizontes, na minha opinião, pra que a pessoa possa ter uma consciência ética, moral, uma consciência política e de participação dentro de todo o processo que a gente vive (sic) hoje (IES n.º 1).

P1 – Hoje não se estuda só os produtos da Filosofia da Educação, mas estudam (sic) também os processos da Filosofia da Educação, quer dizer, se dá condições com lastro teórico para que o futuro filósofo da educação possa ter condições de pensar a sua própria realidade e de agir na sua realidade mais próxima (IES n.º1).

Da mesma forma que notamos em Saviani (1983; 1984; 1990) Severino (1990) e Gadotti (1991), autores que subsidiam as discussões sobre Filosofia da Educação neste estudo, esta unanimidade de que falamos acima, também notamos nos depoimentos dos alunos entrevistados para este estudo.

A postura que assume como verdade a importância da Filosofia da Educação na formação do educador intima uma atitude questionadora sobre os problemas relacionados à Educação, a Filosofia e a própria disciplina. No que concerne a este capítulo de nossa dissertação, as problemas são indicados pelos eixos extraído do nosso roteiro de entrevistas e mencionado na introdução deste capítulo.

Nos depoimentos acima é possível identificarmos a importância da Filosofia da Educação como exercício do pensar crítico para a formação da consciência e para a ação do sujeito. Exercício esse formador da consciência como mentora da ação. A respeito da referida importância ninguém contesta e nenhum problema aparece. Mas, quando o assunto é o ensino de Filosofia da Educação, e à medida que as entrevistas avançam, começam a surgir os problemas que vão circunscrevendo as limitações no processo ensino-aprendizagem e que demonstram aspectos da relação entre os alunos, a disciplina, a prática pedagógica e até das limitações nos ensinos fundamental e médio, que correspondem aos extintos 1º e 2º graus.

A₁ – Eu penso que os professores trabalham de uma forma a fazer com que o aluno possa pensar. Tá certo? Quer dizer, nós temos que compreender que na universidade o aluno é responsável pela produção de conhecimentos, por pensar, decidir diferente do 1º e 2º graus, já que o aluno tem oportunidade de estar refletindo. Então o problema maior é que os alunos vêm para a universidade sem esses embasamentos teóricos que seriam necessários para se estar fazendo um 3º grau. (IES n.º 1)

O depoimento do aluno A₁ indica limitações no ensino da Filosofia da Educação, cujas raízes encontram-se nos ensinos fundamental e médio. Uma vez que, segundo o

professor, os alunos são fracos, é possível dizer que o professor também aponta nessa mesma direção que **A₁**.

P1 – [...] os alunos são extremamente fracos, eles encaram o curso superior como se fosse um 2º grau melhorado ou coisa parecida, às vezes [...] alguns alunos não chegam nem a atingir o nível de um 2º grau, então é muito difícil falar da formação do pedagogo, a formação do profissional na educação [...] os cursos eles são fracos exatamente porque a clientela é fraca (IES n.º 1).

No âmbito universitário, quando a questão é o ensino, de modo geral, são muito frequentes as críticas, tanto por parte de alunos como de professores, a respeito dos ensinamentos fundamental e médio. Perde-se muito tempo criticando o ensino anterior e pouco se questiona o ensino que se está realizando naquele momento. A impressão que temos é que nas universidades, centros de excelência, não se cometem equívocos nem falhas.

Mas, quando a questão é o ensino de uma disciplina em particular, a suposta perfeição do ensino universitário desaparece. Embora parte da “culpa” ainda recaia sobre o ensino médio, as dificuldades do ensino universitário começam a aparecer. Em outras palavras, vêm à tona os problemas enfrentados no ensino superior, porém a questão não é definir quem é o culpado, mas detectar os problemas e buscar soluções. Contudo, se por um lado encontramos esse tipo de discussão nas universidades, por outro, podemos situar o esforço de centros de educação, de educadores e educandos no empreendimento de avaliação de cursos e centros com vistas à superação dos problemas. O Centro de Educação da UFPA é um exemplo. *(é possível mencionar as 3 IES)*

No que diz respeito à prática dos professores, os depoimentos dos alunos **A₁** e **A₃** coincidem, entre si, e parecem divergir do depoimento do aluno **A₂**.

Os depoimentos desses três alunos demonstram diferentes visões em relação à prática pedagógica dos professores. Visões estas que nos indicam limites e possibilidades da prática na disciplina filosofia da educação e que se configuram nas diversas maneiras de conceber a Filosofia, a Educação e, conseqüentemente, a Filosofia da Educação.

A₂ – O conteúdo das disciplinas é muito válido. Agora, enquanto transmitir conhecimentos, enquanto a forma metodológica de transmitir as teorias da filosofia, o conhecimento da Filosofia, o professor deixou a desejar (IES n.º 3).

A₃ – A forma e o conteúdo eu acho excelente. Gostei de todos os professores, foram excepcionais e deram muita contribuição no meio educacional, na minha própria vivência, no meu próprio modo de ver o mundo, de ver as coisas. Foi um despertar (IES n.º 3).

Em relação aos conteúdos não há divergência entre os depoimentos, apesar de os alunos serem de universidades distintas e lidarem com programas desiguais, o que significa dizer com práticas, escolhas e definições diferentes. Embora não tenhamos optado por uma análise dos programas da disciplina em questão, a diferença de carga horária da disciplina, mencionada na introdução desta dissertação já constitui um indicativo da desigualdade entre eles.

Além disso, a elaboração dos programas das disciplinas constitui uma ação complexa de delimitação de saberes. Trata-se da atitude decisória de determinação dos assuntos a serem desenvolvidos, cuja seleção envolve o poder de escolha, de valorização, de definição dos conteúdos, das metodologias e das finalidades. Diferentes escolhas indicam diversas finalidades e concepções que, por sua vez, conduzem a uma multiplicidade estrutural dos programas: “o programa que se desenvolve numa perspectiva histórica; o que introduz o aluno a uma visão sistemática, tendo em geral como fundo um determinado sistema filosófico; o que procura investigar problemas filosóficos da educação referindo-se à situação real dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (PAVIANI, 1991, p.16).

Um dos problemas que aparecem nos depoimentos diz respeito à quantidade de conteúdos da disciplina em relação à sua carga horária e ao ano letivo. Isso pode ter como consequência estudos superficiais. Alguns alunos referem-se a este fato como um problema, como uma limitação no ensino da disciplina.

A₄ – Então, o que a gente observa é o seguinte: essa Filosofia da Educação é importante porque ela vai te dar uma noção, ainda que superficial, em vista de você estudá-la em um período pequeno, você [...] se eu não me engano, a carga horária daqui são 3 horas semanais, ou apenas 2 horas semanais e com conteúdos, com uma grade curricular muito grande. Você tem um monte de conteúdo pra vir estudar durante o ano. O professor é obrigado a ficar naquele corre-corre (IES nº.1).

Mesmo considerando que uma certa quantidade de conteúdos precisa de um determinado tempo para ser trabalhada, não podemos descuidar da necessidade de aprofundamento, nem da necessidade de alargamento deles. Todavia, a quantidade, o acúmulo de assuntos, de informações, de teorias, por si só, não possibilitam a solução para os problemas da existência humana: social, histórica, cultural e material. Faz-se indispensável a busca por um conhecimento largo e profundo e isso exige a leitura, requer a apreensão de um conhecimento já constituído, necessário para a elaboração de novos conhecimentos, o que intima um diálogo com os autores, subsidiado pelo exercício do raciocínio lógico, reflexivo e crítico, como instrumento imprescindível para a solução dos problemas.

Nesse sentido, é preciso que os alunos assumam a responsabilidade pela sua formação e desenvolvam o gosto pela leitura, pela disciplina e pelo conhecimento.

A₅ – Isso também depende muito do aluno, procurar outras leituras e, nesse sentido, não existem muitos alunos que tenham interesse pela Filosofia, porque ninguém, entre aspas, gosta de pensar, porque pensar dá trabalho (IES nº 3).

A educação exige criatividade, autonomia e compromisso e estes podem ser apropriados a partir de uma formação ético-política. Os problemas educacionais emergentes no ensino de uma disciplina não se reduzem à organização de uma grade curricular, mas sobretudo dos fins destinados a essa organização.

Autonomia significa, literalmente, a lei que eu faço para mim mesmo. Mas o homem é um ser social, por isso suas leis são pensadas em conjunto e do ponto de vista da coletividade. Por conseguinte, ao indicarmos a sua necessidade, não queremos dizer que os alunos realizarão suas atividades didático-pedagógicas totalmente livres de influências, mas tão somente que terão uma certa liberdade de determinação, por meio da qual poderão criar suas próprias normas e estabelecer alguns critérios para sua vida acadêmica. Mas isso requer uma avaliação conjunta, a partir da qual exercitarão a capacidade de pensar e de fazer por si mesmos.

Um dos grandes problemas da educação, que emerge no ensino superior, é uma certa desintegração entre este e os demais níveis de ensino, no que diz respeito à apropriação de certas habilidades por parte do aluno. Habilidades estas necessárias e exigidas no ensino superior, especialmente as de caráter metodológico, como a habilidade de análise crítica para leitura e a habilidade da pesquisa bibliográfica.

Muitos são os problemas que se nos apresentam quando refletimos sobre a disciplina Filosofia da Educação, especialmente quando tentamos situar seus limites e suas possibilidades. Nesse sentido, podemos apontar a existência de uma desvalorização e, contrariamente, uma possível supervalorização da disciplina; de uma linguagem específica da Filosofia da Educação; um modo próprio de proceder da Filosofia e o fato de a disciplina ser desconhecida por muitos alunos do ensino fundamental e médio. Todos esses aspectos, cada um a seu modo, têm conduzido à ideia de que a apreensão e elaboração de conhecimento filosófico é algo para os mais inteligentes.

A desvalorização da Filosofia da Educação tem sua expressão no senso comum de uma perspectiva utilitarista, que define a Filosofia como algo desnecessário. Esse utilitarismo não é demonstrado na fala dos entrevistados, no que diz respeito às suas próprias convicções

em relação à disciplina. Contudo, surge nos meios acadêmicos uma certa desvalorização da disciplina, quando da organização da grade curricular e das discussões sobre o curso de Pedagogia, conforme alguns depoimentos. Embora estes não se refiram claramente à ideia de desvalorização, esta se encontra implícita, nos trechos grifados nos discursos abaixo.

P₃ – E essa nova grade curricular é esdrúxula, prioriza o técnico, minimiza o teórico e um dos exemplos disso é que todas as disciplinas teóricas tiveram a carga reduzida [...] Eu não concordo por achar, também, que se há alguém que entenda mais de filosofia da educação, que foi o que nós entendemos na reunião interdepartamental, **alguém que entenda mais de filosofia da educação que os próprios filósofos da educação, então legislem** (grifo nosso) (IES n° 3).

P₄ – Não é **esvaziando o curso de Pedagogia de uma reflexão crítica, política, sociológica, filosófica** (grifo nosso), que nós vamos melhorar o curso de Pedagogia (IES n°. 3).

Uma das grandes dificuldades enfrentadas, quando da reestruturação²⁸ do curso de Pedagogia, na IES n°3, foi aumentar a carga horária das práticas de ensino sem alterar o tempo de duração do curso. Sendo assim, a redução da carga horária da Filosofia da Educação, que pode ser configurada, de certa forma, como uma desvalorização da disciplina, tem sua origem na tentativa de manter o curso dentro da legalidade, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°.9.394/ 96, que em seu artigo n° 65, relativo à formação dos profissionais para os ensinos fundamental e médio, determina que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas”.

A possível supervalorização da disciplina configura-se a partir da ideia de que se trata de algo complexo, cujo conhecimento é de difícil acesso. **A₆** – “A meu ver, muitas pessoas acham que com a Filosofia só trabalha quem é intelectualizado”. (IES n.º 2) Ora, a realidade é complexa, o conhecimento científico-filosófico é complexo. É evidente que ele requer um esforço, porém o seu alcance não se reduz a alguns poucos “iluminados”. Trata-se, sim, de um conhecimento importante na e para a formação do educador.

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos (GRAMSCI, op. cit. p. 11).

Não podemos esquecer que uma das características de toda e qualquer atividade intelectual é a de conter uma concepção de mundo. Nesse sentido, há uma filosofia que

²⁸ Ocorrida no período de 1994 a 1999, quando foi aprovado o Projeto Pedagógico que sistematizou esta reestruturação, sob a Resolução 2.664, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Gramsci (Idem, ibidem) chama de “filosofia espontânea peculiar a todo o mundo”, é por isso que ele afirma que “todos os homens são filósofos”. Cabe, pois, a disciplina Filosofia da Educação tirar proveito dessa filosofia espontânea e orientar o aluno na perspectiva de uma reflexão crítica, de uma tomada de consciência na elaboração e reelaboração de suas concepções.

A supervalorização que mencionamos pode ser identificada como um sintoma da tentativa de garantir um certo status para a disciplina Filosofia da Educação. Os artifícios usados para isso vão desde a utilização de uma linguagem rebuscada em sala de aula, sem maiores explicações, dificultando, na maioria das vezes, a compreensão do aluno, até a utilização de conteúdos relativos muito mais à filosofia que à educação e, neste caso, o exercício de pensar acerca dos problemas educacionais tende a ser deixado de lado.

Uma outra observação que gostaria de fazer, relacionada à minha experiência docente, diz respeito a uma idéia partilhada pelos professores de Filosofia da Educação que pareciam acreditar que a garantia de maior status de nossa disciplina estava no fato de ensinarmos filosofia. Em outras palavras, quanto mais filósofos fôssemos e, portanto, menos pedagogos, mais prestígio poderíamos adquirir no espaço acadêmico. Disto talvez se originasse uma certa ansiedade (que se tornava maior ou menor dependendo da formação acadêmica desse profissional: se o filósofo ou pedagogo), em dominar campo filosófico através do conhecimento dos clássicos da filosofia (ALBUQUERQUE, 1996, p. 13).

Nossa intenção não é condenar o esmero no uso da linguagem, mas deixar claro que os alunos precisam conhecer o significado das palavras usadas pelo professor. No caso da disciplina em questão, é fundamental conhecer o vocabulário que lhe é próprio, de modo que os alunos possam compreender o que está em discussão. Além disso, se essa disciplina extrai de duas grandes áreas a sua própria especificidade, não deve, por isso, impor a supremacia de uma área sobre a outra.

A Filosofia da Educação é uma dessas disciplinas que têm uma forte influência na desarticulação do sistema de valores, compreensão e análise que o sujeito já tem organizado. Mas isso não autoriza o professor a efetivar uma atitude desrespeitosa. Se, por um lado, ele não deve contribuir para uma formação medíocre, por outro, deve respeitar as mediações históricas e, nessas, o processo de construção-desconstrução-reconstrução do saber, realizado pelo próprio aluno.

P₃ – O aluno passa por um grau de evolução que deve ser respeitado. Eu não posso exigir de meus alunos de graduação o mesmo conhecimento, a mesma visão de mundo que eu, professor já graduado, pós-graduado, tenho do mundo, dos autores e das idéias. Nós professores temos que elevar o aluno ao nosso nível, mas gradativamente, respeitando o processo (IES n° 3).

A valorização ou desvalorização, a retirada da grade curricular, o aumento ou diminuição da carga horária de uma determinada disciplina, a seleção de conteúdos e a opção por determinadas metodologias pedagógicas não ocorrem de forma aleatória. Toda essa ação decisória depende das concepções de homem, conhecimento, educação e mundo e das mediações históricas. Suas causas e efeitos têm origem na complexidade histórica vivenciada pelos sujeitos.

No que diz respeito às limitações dos alunos em relação à disciplina, há uma certa dificuldade tanto com relação à linguagem específica da Filosofia, termos e conceitos utilizados na disciplina Filosofia da Educação, como também com o procedimento filosófico. O repensar crítico exige um esforço, uma desestruturação e reformulação de conceitos já assimilados pelo aluno na estrutura de seu raciocínio, no seu modo de compreender o mundo. Da mesma forma, exige o conhecimento de estudos já realizados sobre determinados assuntos, ou seja, a leitura de certas obras, e um acúmulo de informações sobre os acontecimentos no interior da sociedade.

A₇ – É engraçado como nós não somos preparados para entrar no curso superior. Quando chega o curso parece que temos que reformular uma série de conceitos (IES n.º 2).

A₈ – Eu não tive acesso à Filosofia no 2.º grau. Chegando à universidade, esse acesso foi uma coisa totalmente nova [...] Em relação aos termos usados na própria filosofia, nós não tínhamos nem base. As palavras mais técnicas nós não tínhamos conhecimento (IES n.º 2).

A Educação constitui-se uma das mais importantes ações humanas, uma vez que tem uma profunda relação com a formação do homem. Essa é uma afirmativa que, possivelmente, encontra poucas posições contrárias. Mas, se há um consenso quanto à necessidade e a importância da educação, o mesmo não ocorre com relação ao seu conceito, este depende das interpretações que fazemos, da concepção que temos da realidade. Aspectos dessas diferenças podem ser notados nas falas dos alunos.

Interrogados sobre que caminhos levam a mudanças na Educação, alguns alunos assumem uma postura contrária à existência de um modelo ideal de Educação, o que demonstra que eles percebem esta atividade como movimento, que se realiza na interação do indivíduo com o social. Movimento este, no qual situamos a Educação que temos, a que queremos e as condições necessárias para a realização desta.

A₉ – [...] não tem um modelo de fato, a gente vai aprendendo assim, no dia a dia, com a vida, conforme a realidade vai nos apresentando (IES n.º 1).

A concepção de educação refletida no depoimento acima aproxima-se da interpretação de John Dewey, para quem “a educação é vida” e não uma preparação para ela. O homem aprende, faz conhecimento, reconstruindo suas experiências a partir de novas experiências. Já se insinua no referido depoimento uma visão de homem como ser criativo, capaz de criar o mundo e fazer sua própria Educação.

Se existem alunos contrários à ideia de um modelo de Educação, há outros que percebem a necessidade, não de um modelo em si, mas de um ideal de educação capaz de delimitar sistematicamente caminhos ou alternativas para mudanças na Educação.

A₁₀ – [...] Eu acho que seria em primeiro lugar nortear o que é que a gente quer fazer. Sabe? Ter claro que tipo de tendência você quer seguir [...] você conseguir fazer alterações de mundo, seja em que tendência for, porque eu acho que a competência profissional ela tá muito acima [...] Mas você encontra professores de tendências tradicionais, por exemplo, que são competentes nas coisas que fazem porque acreditam no discurso que eles estão reproduzindo. E, às vezes, você vê que a incompetência não é nem pela escolha da tendência, mas porque ele mesmo não acredita no que está fazendo (sic) (IES n.º 1).

O princípio para uma educação ideal que proporcione alternativas de mudanças, no depoimento desse aluno, é justamente o princípio de competência como saber fazer, da crença neste saber fazer. Parece que estamos diante de uma concepção tecnicista de homem e de mundo, segundo a qual o que importa é a apropriação de técnicas que possibilitem o saber fazer. Isso demonstra que a ideia que o aluno tem de competência é a do saber fazer, tecnicamente falando. Se pouco importa a tendência escolhida, isto significa que a competência é recolhida à dimensão técnica, em detrimento da ética e da política, diferente do aluno que, na mesma instituição de ensino, demonstra uma percepção da dimensão política da competência.

A₁₁ – Eu acho que a conscientização, que se você trabalha a conscientização das pessoas, melhoraria o mundo (IES n.º 1).

Ao mesmo tempo em que esse aluno demonstra perceber a dimensão política, implicitamente, apresenta uma percepção da extensão ética, da responsabilidade, compromisso e consciência acerca dos valores que o educador seleciona para definir a sua prática.

Essa ideia de tridimensionalidade da competência é de fundamental importância, pois nos dá uma visão mais ampla e mais profunda do que seja a competência profissional, de

maneira a não reduzi-la, mas ampliá-la como um saber fazer bem técnica, política e eticamente.

Essa discussão sobre a tridimensionalidade da competência aponta uma preocupação com o desenvolvimento humano, tomado num sentido amplo e profundo, de devir, na sua totalização. Toda educação, seja qual for a concepção que dela temos, é sempre uma atividade especificamente humana, por isso mesmo, a ideia de desenvolvimento sempre virá embutida nessa concepção. Todavia, devemos considerar que nem sempre essa ideia vem no sentido amplo e profundo. Dependendo da concepção ela pode estar reduzida apenas a um dos tantos aspectos humanos, como o intelectual, por exemplo. É justamente por isso que a discussão sobre as dimensões de competência é tão relevante nas reflexões acerca da Educação. Urgente se faz, pois, que os educadores se voltem para essa questão: pensar o político e o ético como princípios formadores do homem. Esse é um pensamento que se faz presente entre os professores de Filosofia da Educação, como indica o posicionamento abaixo.

P₂ - [...] essa preocupação ética procede, no sentido de que nós estamos preocupados com o desenvolvimento do ser humano. Há uma necessidade dessa formação também ética, do contrário nós vamos começar a formar monstros (IES nº2).

A própria ética como investigação filosófico-científica, que tem como objeto o comportamento moral dos homens, indica a necessidade de uma discussão mais profunda sobre o sentido de desenvolvimento na educação brasileira. E falar de desenvolvimento dentro de uma perspectiva de totalidade implica ultrapassar os aspectos individuais do homem e ir em direção aos aspectos sociais, ou melhor dizendo, compreender que o homem é síntese das contradições que consubstanciam a unidade indivíduo-social do humano. Seria ingênuo de nossa parte pretender dar conta dessa questão, o conhecimento não se faz isoladamente. Todavia, não podemos deixar de apontá-la, na perspectiva de enfatizar a responsabilidade dos educadores e as dificuldades em organizar um conceito de desenvolvimento.

Não é tão simples falar de desenvolvimento, considerando as condições concretas de existência histórico-social, numa realidade complexa, nitidamente marcada por desníveis sociais, econômicos e culturais e mergulhada em profunda crise, uma realidade partícipe e, em parte, edificadora do mundo; portanto, numa realidade mundial notadamente globalizante, em que os processos, as relações e estruturas de dominação política e econômica atravessam territórios e fronteiras, intercalando-se e inter-relacionando-se como se a sociedade humana fosse algo homogêneo, como se não existisse diferença entre os homens e as nações. Uma realidade em que a nova divisão internacional do trabalho, a flexibilização dos processos

produtivos e a própria organização da cultura, adquirem preeminência sobre as políticas, economias e culturas nacionais. Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento inclina-se a nivelar diferentes culturas, sobrepondo-se às necessidades particulares de cada nação ou de cada coletividade.

2 PEDAGOGIA E GLOBALIZAÇÃO

O movimento realizado na e pela história humana apresenta relações de rupturas e continuidades na própria tessitura do real, a partir das quais podemos situar alguns aspectos constituintes da história em determinado momento. Nessa perspectiva, tratar da Educação no momento atual significa estar atento a essas relações. Considerando as limitações deste estudo, selecionamos algumas delas, no intuito de atingir nosso objetivo, qual seja, o de apontar o vir-a-ser realizado pela educação no processo de globalização. Movimento este no qual podemos situar alguns limites e possibilidades da Educação e da Filosofia da Educação. Nesse sentido, podemos dizer que algumas rupturas ocorreram, nas últimas décadas, dentro do processo produtivo capitalista, embora continuemos com esse modo de produção e com todas as conseqüências que dele advêm.

Entre as rupturas mencionadas situamos a desestruturação do Estado do bem-estar social e a substituição do liberalismo clássico pelo neoliberalismo. Tais rupturas ocorrem em função do próprio devir da história, que apresenta constantes crises, caso contrário não haveria movimento. Essas crises são fortemente inter-relacionadas e envolvem os mais variados setores sociais, os mais diversos aspectos da existência. É no bojo dessas crises que situamos um contexto globalizador.

O Estado de bem-estar social centrava-se na perspectiva de pleno emprego, de constituição de sindicatos fortes e de um sistema de seguridade social desenvolvido. Concebido como direito do cidadão, esse Estado era obrigado a arcar com os custos marginais do capital o que, de certa forma, garantia sua intervenção no setor produtivo por meio da implantação de empresas estatais. Por conseguinte, com a crise do capital, ele passa a ser questionado no sentido de sua extinção, pregando-se a necessidade de um estado mínimo, porém com formas mais violentas de intervenção.

Este exercício de força (que reconhece antecedentes no Estado de vigilância e seguridade também indissociáveis do regime de acumulação fordista) assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma – também nova – estabilidade política e

ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governados mínimos (GENTILLI, 1995, p. 237).

As propostas neoliberais surgem no cerne do processo de globalização, que compreende a internacionalização do capital, em outras palavras, a mundialização do processo produtivo e das relações sociais de produção com todas as suas contradições, antagonismos e conflitos.

Em relação aos países ditos de terceiro mundo, as políticas neoliberais estão voltadas para a inserção desses países na nova forma como o capital se ordena, em nível internacional. Essa inserção surge como necessidade que deve ser atendida, caso contrário, a internacionalização do capital, medida tomada no bojo da crise capitalista, e para superá-la, torna-se sem efeito.

Como inserir os países de terceiro mundo no processo de globalização com o intuito de melhorar a vida dos homens? No âmbito internacional os homens já possuem tecnologia, não só no sentido do produto, mas especialmente da produção.

O Brasil, como país de 3º mundo, insere-se neste contexto de discussão e ações voltadas para a necessidade de inserção à dinâmica internacional, ao processo de globalização, com o intuito de melhorar a qualidade de vida do brasileiro a partir do crescimento econômico. O discurso de qualidade que, com o neoliberalismo, durante muito tempo usou o termo “qualidade total” como um *slogan* prolifera-se em todas as instâncias da sociedade brasileira e traz à tona a ideia de educação qualificada, polivalente, do trabalhador que, na prática, é o responsável, com seu trabalho, pelo crescimento do capital.

Em termos de educação discute-se a sua atualização, a sua inserção-adaptação ao contexto atual. Nessas discussões, surge a necessidade de instrumentalizar o aluno no que diz respeito não apenas aos avanços científicos, mas especialmente aos tecnológicos. Afinal, no mundo globalizado de hoje, a produção mundial do saber é conhecida imediatamente, via Internet, e, a Educação, por sua vez, tem um salto qualitativo. Podemos contar com uma tecnologia bastante diversificada e altamente sofisticada, mas que, por si só, não determina, nem possibilita, um avanço qualitativo no âmbito educacional. Faz-se necessário organizar uma infraestrutura apropriada para a utilização da tecnologia, aliada à competência do profissional da educação, no sentido amplo e profundo.

A₁₂ – [...] então eu penso que passa pela questão do conteúdo, do compromisso, pela questão da própria qualidade do ensino. Não basta você instalar uma antena parabólica, um kit tecnológico para você ter qualidade [...] eu penso que essa qualidade ela realmente recai principalmente em cima do profissional [...] (IES nº.2).

A utilização da tecnologia na Educação recai diretamente sobre as políticas de financiamento. Ora, se o capital entra em crise, como preparar um ambiente adequado para o uso da tecnologia? A maior dificuldade talvez esteja em considerar a Educação como despesa.

P₃ – A Educação não é gasto, é investimento que se vai colher lá adiante (IES nº 3).

Dialeticamente falando, um salto qualitativo ocorre em relação direta ao acréscimo ou decréscimo quantitativo. Sendo assim, podemos dizer que, considerando os gastos necessários a uma educação de qualidade, diminuir a quantidade de educação, no sentido de sujeitos que dela se beneficiam, é uma condição imprescindível para a realização de uma Educação de qualidade. Mas não podemos falar dialeticamente se não temos a perspectiva de totalidade, se restringimos os benefícios dessa Educação a uma parcela da humanidade. Qualidade só tem razão de ser em termos de totalidade, tanto do ponto de vista dos mais diversos aspectos humanos como do número de indivíduos atingidos por ela. A educação deve beneficiar a todos.

A₁₃ – Primeiro ela teria que estar de braços dados com a quantidade. Não quero que digam que o Brasil tem uma educação de qualidade, mas que apenas 20% da população tem acesso a ela [...] (IES nº. 2).

As contradições emergentes entre o discurso e o processo qualitativo são as mais diversas e tudo parece acontecer em decorrência do aceleramento do avanço científico-tecnológico em descompasso com os investimentos no setor educacional. Um exemplo disso é que em muitas escolas foram introduzidas tecnologias mais avançadas, sem o menor cuidado com uma estrutura básica e suficiente para a utilização de uma tecnologia educacional mais simples e também necessária ao processo educativo. Essas contradições, que surgem tanto no discurso como no processo qualitativo, numa perspectiva idealista hegeliana, estão ligadas diretamente às ideias e conceitos. A superação dessas antinomias é necessária à elaboração dos conceitos, do conhecimento científico, e esse é um aspecto que não podemos negar. Contudo, em uma perspectiva materialista as contradições originam-se no contexto material, na concretude das condições existenciais engendradas a partir das relações sociais de produção, o que também não podemos negar. Interessante, então, é compreender que as contradições ideais, conceituais, teóricas, não se fazem, não existem, sem as contradições materiais. As duas sobrevivem, coexistem e inter-relacionam-se dialeticamente e a superação delas depende de práticas mentais e materiais intersubjetivas e nunca apenas de discurso. Há,

pois, uma necessidade urgente nesse processo qualitativo, que é a de substituir o discurso pelas ações.

P₂ – [...] essa preocupação com o trabalho de qualidade, a preocupação que eu falo é em termos de práticas efetivas, não de discurso, porque de discurso acho que nós já estamos cansados... As pessoas fazem muito discurso que querem a qualidade do ensino, querem a qualidade das instituições, mas não há um investimento pra que essa qualidade aconteça (IES nº. 2).

As reivindicações quanto à qualidade de ensino refletem a compreensão de que esta não existe e precisa existir. Então, é necessário reformular o ensino, adaptá-lo ao novo contexto. Aliás, não só reformular o ensino, mas a Educação na sua totalidade. Daí passa-se ao discurso da “qualidade total” dentro e para a Educação. Fala-se de adaptação aos avanços da ciência e da tecnologia dentro de escolas sem infraestrutura para realizar essas reformulações. Inclusive as universidades que, apesar de possuírem melhor infraestrutura para essa inserção no mundo globalizado, ainda demonstram uma certa carência, principalmente as Universidades da Região Norte, onde até os computadores, em grande número, são obsoletos, onde as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais são realizadas com grande esforço dos pesquisadores que, no geral, não contam com as condições materiais necessárias para realizar o seu trabalho.

Os poucos investimentos em pesquisa, considerando as reais necessidades da sociedade, tornam-se menores quando são destinados à área de Ciências Humanas e Sociais, uma vez que áreas como as de Ciências Biológicas, Exatas e Tecnológicas, em que pese sua importância e valor, apontam necessidades mais urgentes e importantes para o capitalismo neoliberal, posto que os seus resultados incidem diretamente na produção e na acumulação de capital. Mas apesar disso, essas áreas ainda precisam complementar seu orçamento com financiamento de empresas e/ou ONGs, daí porque contam com maior apoio financeiro. Na área tecnológica, por exemplo, embora algumas tecnologias exijam maiores gastos, tudo é planejado para diminuí-los, ainda que em relação ao capital os gastos aumentem na produção, mas possibilitam lucros certos na circulação na utilização da tecnologia. Nessas áreas os investimentos são maiores, ou porque incidem diretamente na produção e na acumulação de capital, ou porque diminuem-se os gastos com a população. No geral, as pesquisas oriundas dessas áreas são, potencialmente, mercadorias, objetos propícios à venda, daí maiores investimentos, inclusive de empresas privadas que, a partir de convênios firmados, investem nas pesquisas universitárias.

A área de Ciências Humanas e Sociais, em termos de pesquisa, apenas traz à tona os problemas vivenciados pela humanidade nos mais diversos setores da sociedade. São importantes, não podemos negar, mas os problemas sociais, apesar de cruciais, “podem” esperar. No caso da Educação as coisas se complicam uma vez que, para o neoliberalismo, ela não produz ciência e sim tecnologia, mas parece que os profissionais da educação ainda não descobriram isso, pois no momento em que atentarem para o fato e que conseguirem produzir uma tecnologia que dê novo impulso à economia, seja do ponto de vista da produtividade, seja do ponto de vista da redução de gastos e obtenção de lucros, as pesquisas na área certamente poderão transformar-se em mercadorias e, assumidas como mercadorias, conseguir maior apoio financeiro.

Contudo, essa lógica do capitalismo neoliberal é, no mínimo, paradoxal. Se o trabalho do profissional da educação é considerado improdutivo, por não produzir mais-valia, nem por isso ele perde seu valor e importância, uma vez que é via esse trabalho que se forma profissionais, que se “prepara” mão de obra qualificada.

No que diz respeito aos profissionais da educação, há entre eles uma atitude de forte reação, face às conquistas tecnológicas. A informática, por exemplo, tem encontrado grande resistência por parte de um número significativo de professores que, em seus discursos, apontam, por um lado, o risco de substituição do homem pela máquina nas relações humanas e uma conseqüente destruição da humanidade das pessoas, mediante a frieza do computador; por outro lado, a ideia de que a Educação deve lutar contra a sua própria submissão ao mercado de trabalho, o qual, por sua vez, não dispensa o uso da tecnologia e os benefícios que pode tirar desse uso.

Essa atitude de reação tem de ser mudada, porquanto a educação não pode opor-se, absoluta, à realidade. É necessário compreender que a tecnologia é uma produção social e, como tal, realiza-se num processo dialético.

Não podemos desconsiderar as vantagens do computador quanto ao uso de jogos que exercitam o raciocínio lógico e quanto à possibilidade de utilizar programas para auxiliar na educação de pessoas com algum tipo de deficiência física. Além disso, a criação de programas constitui-se uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades humanas de imaginação, criação e planejamento.

Outra vantagem da informática, especialmente no que tange à pesquisa, é a oportunidade de acesso a valiosas informações. O perigo que corremos é, por um lado, o de concebê-las como dados objetivos; por outro, é a finalidade, o destino que será dado a elas e a possibilidade de um estudo acrítico por parte daqueles que as utilizam. Ora, devemos ter a

clareza que por trás de cada conhecimento, de cada informação há sempre um ou mais sujeitos, o que significa dizer, todo um sistema de valores, determinações, finalidades e ideologias. Por isso mesmo, a Educação é importante nesse processo, porquanto pode contribuir na formação de uma eticidade necessária para a manipulação desses dados.

As mudanças no processo produtivo incidem diretamente nas condições de concretização científico-tecnológicas e vice-versa, assim como no mercado de trabalho e na Educação. Isso significa que essas mudanças no processo produtivo marcam um tempo de grandes transformações, em todas as áreas do conhecimento. Teorias científicas, filosóficas, psicológicas e sociológicas não dão conta do movimento acelerado da realidade e são constantemente derrubadas e “substituídas”.

O depuramento das invenções e criações tecnológicas possibilita um contato imediato com todo o planeta e permitem uma torrente de informações, inclusive extraplanetárias, que mal conseguimos assimilar e já nos vimos obrigados a revisar nosso modo de ver, pensar, sentir e agir, sob o perigo de ficarmos alheios, à margem da realidade histórico-social. Nesse contexto, objetos, pessoas, situações, valores, sentimentos vão paulatinamente assumindo novos sentidos, ou seja, novos conceitos vão sendo elaborados e significações atribuídas ao homem em seus diversos aspectos, ao mundo e às suas diferentes situações. Isso significa uma nova configuração dos diversos setores da vida humana, entre eles o do mercado de trabalho. Importa, pois, compreender essa nova configuração.

3 DIFICULDADES DO ENSINO E MERCADO DO TRABALHO

O mercado de trabalho do profissional de Filosofia da Educação, e de qualquer outro profissional, sofre as influências e as contradições do contexto atual, por isso não pode ser visto fora dele. Daí a necessidade de conhecer o contexto atual de uma forma mais profunda, tanto no que diz respeito à teoria que o fundamenta como à prática que o realiza, o que implica, também, saber “traduzir” os conceitos que nele vêm à tona. E isso ainda parece ser um grande problema, como podemos observar no depoimento abaixo.

A₁₄ – A maioria dos educadores não tomou pé do processo de globalização, quer dizer, hoje são poucos que debatem essas questões. Eu penso que temos que tomar, retomar dentro das universidades essa discussão (IES n.º 1).

O problema não é só o “desconhecimento” do contexto geral, mas também o do contexto específico, que é o educacional. Das entrevistas foi possível concluir que entre os alunos poucos são os que têm um conhecimento profundo acerca das políticas educacionais, das propostas, leis e reformulações da educação. Um conhecimento básico para um futuro filósofo da educação exercitar o seu próprio pensar crítico. Estamos diante de um grave problema: o da ignorância acerca da realidade.

P₁ – Não, não estão, não sabem das mudanças educacionais, não sabem da nova proposta de Leis de Diretrizes e Bases, não sabem das implicações da Lei de Diretrizes e Bases, não sabem o que está sendo construído nesse momento num Plano Nacional de Educação, não sabem que o Estado tem uma proposta no que se refere à apresentada no Plano Nacional de Educação, não sabem que cada município nesse momento no Estado está pensando no seu próprio Plano de Educação Municipal. Enfim, eles não sabem isso ainda, não sei por que (IES nº 1).

O depoimento acima é a resposta dada pelo professor a uma questão relacionada ao acompanhamento das mudanças, das políticas educacionais, pelos seus alunos. Por esse depoimento podemos concluir que no curso de pedagogia estas questões não são discutidas, porém depoimentos de outros alunos indicam o contrário. Quando interrogados acerca do que sabem sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontam que algumas discussões estão sendo feitas.

P₁ – Não, não estão, não sabem das mudanças educacionais, não sabem da nova proposta de Leis de Diretrizes e Bases, não sabem das implicações da Lei de Diretrizes e Bases, não sabem o que está sendo construído nesse momento num Plano Nacional de Educação, não sabem que o Estado tem uma proposta no que se refere à apresentada no Plano Nacional de Educação, não sabem que cada município nesse momento no Estado está pensando no seu próprio Plano de Educação Municipal. Enfim, eles não sabem isso ainda, não sei por que (IES nº 1).

Os depoimentos acima demonstram que, nas discussões travadas sobre a nova LDB, o principal ponto de discussão parece ser a preocupação com a possível restrição do mercado de trabalho. Esse não deixa de ser um aspecto importante a ser discutido, contudo, outros aspectos de maior importância, ligados a questões antropológicas, éticas e epistemológicas, são cruciais nessa discussão.

A própria questão da qualificação hoje não se reduz a uma consequência da formação técnica. Essa questão amplia-se na perspectiva da formação ética e política na dimensão do sujeito. As questões a serem levantadas são as mais diversas: que concepção de homem aparece na nova LDB? Quando ela propõe a formação do cidadão, que significado tem esta formação? Que implicações éticas e epistemológicas traz esta proposta? Que sentido é atribuído ao homem e à Educação? Que condições concretas de realização desse significado

e desse sentido existem na atual conjuntura social? Segundo o P₃, hoje “nós vivemos uma grande perda do sentido humano” (IES nº 3).

O que dizer da proposta capitalista de formação de uma nova subjetividade?

Contrariamente ao individualismo imposto pela competitividade no mercado de trabalho, já assimilada pelo trabalhador no trato com o cotidiano histórico-social do capitalismo, este propõe que o trabalhador assuma novas características, entre elas as de cooperação e autonomia dentro do cotidiano do fazer trabalho e que irão orientar esse fazer.

Existe uma preocupação com a ética ou apenas com a produtividade? Fica difícil falar de ética em nossa sociedade quando ainda vivemos sob o perigo do terrorismo nuclear, quando a violência intensifica-se e reflete-se nos altos índices de suicídios, assassinatos e todo tipo de crimes, nos altos índices de submissão às drogas, de vandalismo e de depressões psicológicas e afetivas. É necessário notar que as condições materiais de uma sociedade incidem diretamente no caráter social. E, nesse sentido, a sociedade capitalista tem apresentado grandes problemas. O caráter social parece carecer de ética.

Uma das queixas mais freqüentes que se faz hoje em dia é a da falta de ética na sociedade, na política, na indústria, no comércio e nas finanças e até nas esferas esportivas, culturais e religiosas. Parece imperar a busca desenfreada das vantagens que se pode auferir de todos os aspectos da vida, o espírito de burlar a lei sempre que possível, sonegar os impostos, aproveitar-se dos outros e usufruir o máximo da impunidade de que gozam os poderosos (CATÃO, 1995, p. 11).

As questões antropológicas e éticas não são mais complexas quando se trata do ensino. Neste, entrecruzam-se as necessidades do cidadão como pessoa, capacidade criadora, livre e autônoma e, como profissional, capacidade produtiva. Devemos, pois, ligar as necessidades do fazer ciência às do fazer tecnologia, sem descuidar do caráter de quem estamos formando, ou queremos formar. Mas a interligação das necessidades humanas no processo de ensino tem apresentado uma situação problemática, da qual o ensino universitário parece não conseguir se livrar.

A concepção profissionalista dos cursos universitários é o principal entrave à existência de uma verdadeira formação universitária que tem a função de desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo [...] (PAVIANI, 1991, p. 53).

Em relação aos questionamentos quanto ao mercado de trabalho, não há um consenso entre os entrevistados, como mostra a tabela e os depoimentos a seguir.

TABELA 1
 POSICIONAMENTO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS QUANTO À
 SITUAÇÃO DO MERCADO
 DE TRABALHO DO PROFISSIONAL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM
 BELÉM (1998-1999)

RESPOSTAS OBTIDAS	PROFESSORES (%)	ALUNOS (%)
Restrito	60	82
Amplo	40	6
Não responderam	-	12
TOTAL	100	100

Fonte: Pesquisa de campo. Belém: UFPA, UEPA, UNAMA, 1998/1999.

A₁₇ – Hoje com a globalização e o neoliberalismo o mercado de trabalho ele se funda no sentido da seletividade, porque com o processo de tecnologia, evidentemente, o mercado se fecha (IES nº.1).

A₁₈ – Eu vejo hoje, uma preocupação muito grande. Todo ano as universidades, elas colocam no mercado de trabalho uma grande quantidade de profissionais de educação. E o mercado ele tá um tanto quanto fechado, não encontramos tantas perspectivas de emprego (IES nº.2).

P₁ – O mercado, para o profissional de Filosofia da Educação, ele é muito abrangente, só que o profissional, ele pensa, ele tem uma visão restrita do seu próprio curso. Então, ele pensa que o profissional da educação ele é só dar aula, dirigir escola, ser supervisor e orientador. Ele não percebe o profissional da educação dentro da indústria, ele não percebe o profissional dentro da empresa, dentro do hospital. Ele não percebe o profissional da educação nos outros campos que a sociedade oferece (IES nº 1).

P₄ – Pelo próprio interesse ou desinteresse, que desperta essa disciplina, é claro que o mercado de trabalho é hoje muito restrito (IES nº 3).

Esse aspecto de abrangência ou restrição do mercado de trabalho é muito discutível. Apesar de a maioria dos professores entrevistados considerarem o mercado restrito, percebem a possibilidade de ampliação dele.

P₂ – Nos hospitais, nas empresas, nas indústrias, no comércio, quando ele poderia formar junto com outros profissionais uma equipe multidisciplinar [...] (IES nº 2).

O pedagogo, ou seja, o profissional de Filosofia da Educação, pode e deve ser aproveitado em instituições não escolares. A presença de pedagogos em hospitais de crianças com câncer e AIDS ou em clínica materno-infantil, por exemplo, é de fundamental importância, pois constitui uma oportunidade de dar continuidade ao processo educativo dessas crianças, de forma sistematizada.

Nesse sentido, é possível desenvolver um projeto de ação integrada em que o pedagogo, o pediatra, o psicólogo e o assistente social unem-se na perspectiva de uma assistência clínico-psico-pedagógico-social aos pequenos pacientes e seus acompanhantes. O significado desse trabalho direciona-se a uma espécie de reviver, em que a criança, mesmo hospitalizada, tem parte de seu tempo preenchida com a aprendizagem, superando a ociosidade que, na maioria das vezes, agrava o seu quadro clínico.

Todavia, o aproveitamento do profissional do pedagogo em instituições não escolares ainda não atingiu a expansão esperada. Além disso, não se sabe exatamente como ficará o mercado de trabalho deste profissional a partir das mudanças que vêm ocorrendo na Educação e das exigências de polivalência e multifuncionalidade para o profissional hoje.

As instituições escolares, em todos os níveis de ensino, estão passando por uma reformulação que exige discussões acerca do gerenciamento da Educação e da reestruturação dos cursos, de modo a atender as indicações e previsões da Lei nº 9394/96.

Por outro lado, a situação do capitalismo, atualmente, e o franco desenvolvimento da globalização apontam “novas” concepções de homem, mundo e educação. Talvez o maior problema dos profissionais de educação, atualmente, seja justamente uma necessidade característica do processo de formação humana, que é a de habilitar o aluno para o exercício de uma profissão. A dificuldade está em proporcionar essa habilitação sem submeter a educação ao mercado, ou seja, atender às novas exigências, o que, de certa forma, significa uma adequação, sem contudo, aprisionar a Educação às leis mercantis e sem perder de vista a formação política, ética e crítica deste aluno.

A análise dos depoimentos dos professores e alunos nos permitiu confirmar que os limites e possibilidades da disciplina Filosofia da Educação também subjazem às relações dos sujeitos que com ela lidam. Nestas relações as evidências vão desde as limitações metodológicas do professor, às dificuldades do aluno no trato com a leitura, inclusive do contexto.

E nos questionamos sobre estas mesmas dificuldades por parte do aluno. O que seriam as facilidades metodológicas para ele, considerando às exigências de uma formação em nível superior e as carências de toda sorte, com que o aluno chega às universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo partimos da ideia de que os limites e as possibilidades da disciplina Filosofia da Educação têm uma relação direta com as limitações e as possibilidades da educação, da Filosofia e da prática exercida por professores e alunos na relação com a disciplina.

No que diz respeito à existência dessa relação, tomamos como base o princípio de que tudo se relaciona e o fato de a disciplina ser oriunda das duas grandes áreas mencionadas e a elas dirigir seu interesse, na medida em que se fertiliza com as investigações filosóficas e em que toma os problemas educacionais como objeto de investigação.

Ainda no que se refere a essa relação, e tomando especificamente a Educação, consideramos que a lógica subsidiária da sociedade sustenta diferentes visões de Educação e que a compreensão dessas visões contribui para situarmos e delimitarmos a extensão da Educação e de seus problemas. Nessa perspectiva, ao emprestarmos de Aristóteles as noções de necessidade e de contingência, colocamos em evidência dois posicionamentos ou duas interpretações possíveis dessas noções. A primeira fertilizada pela ideia de imobilidade, de permanência de uma situação e, provavelmente da concepção de ser como essência, imutável.

Ao levarmos em conta a possibilidade dessa interpretação, buscamos compreendê-la como uma atitude que, diante da facticidade social da existência humana, percebe a necessidade de manutenção da sociedade sem se dar conta de que, se ela deve existir permanentemente, isso não significa dizer o mesmo do modo como se organiza.

Por isso é que, mesmo correndo o risco de sofrer severas críticas, situamos essa interpretação, identificando-a, ao mesmo tempo, como uma visão conservadora e do senso comum. Tendo em vista que as dimensões hierarquizantes de poder, que se estabelecem na sociedade, evidenciam uma certa supremacia de determinados grupos que, através de atitudes e discursos ideológicos, reforçam essa idéia, desde os tempos mais remotos.

Todavia, ressaltamos que o conceito de necessidade não se estagna numa suposta imobilidade. Ao contrário disso, numa perspectiva de construção histórica, esse conceito, ainda que permaneça como condição de mudança, perde, de certa forma, o sentido aristotélico do necessário, imutável, para assumir o sentido de processo, movimento que se constrói historicamente, seja para sustentar a ideia de reprodução, de aceitação do instituído, seja para firmar a ideia de transformação e, neste caso, surge como contraposição ao que está posto.

Nossa análise sobre o que denominamos de lógica da necessidade e de lógica da contingência levou-nos à conclusão de que a repercussão da lógica social na educação impõe limites e, ao mesmo tempo, abre possibilidades que se dão a perceber nas diferentes teorias e práticas educacionais. Trata-se do poder de alcance da Educação, concebido por meio das ideias de reprodução e de transformação. Tais ideias têm sido entendidas, historicamente, tanto como categorias que se excluem mutuamente, como categorias indissociáveis, formadoras de uma unidade dialética.

A constituição e o ensino de uma disciplina só têm razão de ser dentro e a partir de princípios educacionais, cujos fundamentos emergem das concepções que subsidiam as teorias e práticas. Essas concepções apresentam um grande envolvimento com os modelos de

homem, mundo e conhecimento, instituídos em determinados períodos históricos. As concepções surgem, ao mesmo tempo, como produtoras e produtos, fundamentos e consequências desses modelos. Daí a exigência de levarmos em consideração as fragilidades, rupturas e continuidades desses modelos, o que significa dizer das teorias e práticas de sustentação, de explicação e de crítica destes.

As rupturas e continuidades abrangem os mais variados aspectos e realizações da existência humana: a organização sócio-política, a construção teórico-metodológica, a elaboração ético-moral, enfim as mais diversas dimensões do homem e de suas relações.

Todo o movimento histórico, que assume características específicas de cada espaço determinado, de cada *ethos* cultural, traz à tona a exigência de situar tal movimento em cada lugar, Estado, povo ou nação, a fim de compreendermos as especificidades locais como parte constituinte desse devir universal e aclararmos as inter-relações entre o todo e a parte, entendendo o todo não como um sistema fechado, mas no sentido mesmo de totalização, de algo que se abre para outras possibilidades. O movimento histórico é, pois, um dos pontos de partida para situarmos os limites e as possibilidades da Educação, da Filosofia e da Filosofia da Educação.

Dessa forma, a disciplina Filosofia da Educação deve estar atenta a essa situação, ter clareza sobre quais são as rupturas e continuidades, suas causas, modos e consequências para a humanidade, o sentido histórico que as define e o significado que elas assumem para a Educação. Uma disciplina que entende, ou deve entender, a sua própria constituição como fundamento e *praxis* não pode perder de vista as possibilidades que se abrem no cerne do movimento histórico e, nesse sentido, a oportunidade de construção conceitual e de alargamento da experiência.

Na intenção de manter fidelidade à ideia configuradora de nosso ponto de partida, empreendemo-nos no esforço de demonstrar a relação existente entre os limites e as possibilidades da Filosofia e da Filosofia da Educação. Nesse sentido, podemos afirmar que a disciplina Filosofia da Educação constitui-se, em sua prática, uma possibilidade de aplicação de teorias filosóficas. Para demonstrar isto, traçamos uma passagem entre Filosofia e Filosofia da Educação para a qual privilegiamos a discussão filosófica sobre os problemas da verdade, conhecimento, liberdade, subjetividade e os conceitos de experiência, idéia e práxis. E, ainda discutimos algumas diferentes concepções emergidas na interminável busca que a Filosofia se impõe e que abrange discussões acerca do ser, do conhecimento, do mundo, do homem, enfim, sobre o sentido de totalidade.

No tratamento dado a nossa análise, a preocupação é muito mais com os problemas e conceitos que propriamente com demarcação de um período histórico. Em outras palavras, nos preocupamos em levantar questões metafísicas, epistemológicas, políticas e de elaboração histórica do conceito de sujeito, o que nos permitiu uma melhor compreensão dos problemas e conceitos por nós selecionados.

A busca filosófica pela verdade empreende-se em investigações a respeito do ser e do conhecer. No cerne dos questionamentos sobre o ser, as diversas concepções filosóficas engendram um debate teórico fertilizado pelos conceitos de mobilismo, imobilismo e participação. De tal modo, que esse debate traz à tona as divergências, as antinomias dessas concepções e, conseqüentemente, o ser assume diferentes características.

Assim, percebemos concepções que, subsidiadas pela ideia de perenidade, determinam o ser como essência imutável e concepções que definem que o ser só é em função do outro, pois em si ele não é nada. Isto posto temos que o ser é, ao mesmo tempo, ser e não ser. Surge, então, um grande problema: como dizer que aquilo que é, não é? A resolução platônica é a de que o não-ser participa do ser. Observamos, então, que embora seja dualista em sua teoria de homem, conhecimento e mundo, Platão não separa ser, verdade e saber.

Na perspectiva da imobilidade, o homem, sendo partícipe do ser, possui uma essência que o determina e tudo que a Educação pode fazer em relação à formação fica limitado pelas determinações essenciais. Portanto, as possibilidades da Educação são circunscritas pela essência humana e, se esta é entendida como racionalidade, toda a formação será dirigida ao exercício da inteligência, perdendo-se, pois, as outras dimensões humanas, ou melhor dizendo, todas as outras dimensões são submetidas às determinações da razão.

Nesta discussão buscamos a contribuição de Aristóteles que, ao contrário de Platão, valoriza a experiência e considera que a verdade tem sua origem na experiência sensível, abrindo, pois espaço para a experimentação que a partir da modernidade dará grande impulso a ciência.

A apropriação que fizemos dos conceitos de necessidade e de contingência nos permitiu observar, no transcurso de nosso próprio raciocínio como contradições, não somente na relação entre conceitos, mas também entre conceito e sujeito cognoscente, proporcionam a evolução e a realização dos conceitos no devir garantido pelo par de conceitos o qual nos apropriamos. Se em Aristóteles o conceito de necessidade serve à explicação sobre as causas necessárias, independente de nossa vontade e ligadas à Natureza, e o conceito de contingência

implica, ao contrário, uma dependência do humano, Em nossa análise, o próprio homem é responsável por produções que são ao mesmo tempo necessárias e contingenciais.

Privilegiamos a modernidade para discutir o que situamos como questões propriamente epistemológicas por considerar a resistência e as críticas feitas à metafísica, a revolução epistemológica que aí se instaura com a crise dos paradigmas e a possibilidade de repercussão disso sobre o nosso objeto de estudo. E concluímos que nas concepções que têm a mobilidade como fundamento, a essência, a natureza de tudo, constitui-se a própria mudança, o devir, o vir-a-ser, que se movimenta em função da unidade dialética. Tal visão filosófica abre maiores possibilidades à educação, tendo em vista que o homem não fica limitado à racionalidade, mas constitui-se no movimento de suas relações, o que proporciona um interesse sobre as outras dimensões humanas, ampliando as possibilidades da Educação.

Contudo, essa interpretação corre o risco do reducionismo de concepções deterministas, que consideram as relações materiais o único fator determinante das relações humanas. A história material dos homens passa a ser a condição, o determinante, o homem o condicionado, o determinado. Tudo o que a educação pode fazer tem os seus limites nas relações materiais.

A postura filosófica que considera um movimento de mão dupla, que o homem é, ao mesmo tempo, condição e condicionado, determinante e determinado, criador e criação, traz para a Educação a percepção de que os limites e as possibilidades desta emergem da unidade dialética, fundamento constituinte do real, e a ela se dirigem. Isso significa, para a Educação, a necessidade de formar um homem que se compreende como dialeticidade e, como tal, se assume como sujeito possibilitador, construtor da história. Um sujeito cuja intervenção na realidade deve ser consciente de suas responsabilidades como alguém que é, ao mesmo tempo, individual e social, particular e universal e, sobretudo, inacabado.

A configuração histórica do conceito de sujeito foi assumida, em cada filósofo, com uma dimensão específica, o que contribui para que, na atualidade, tenhamos uma visão ampliada e profunda sobre o sujeito, como múltiplas dimensões e relações. Isso proporciona à Educação uma maior compreensão de sua responsabilidade. Ocorre, porém, que a questão do sujeito pode assumir, mesmo numa visão multidimensional, certas limitações emergentes do debate sobre a questão do ser. A repercussão desse debate traz à tona diferentes concepções de sujeito e, portanto diferentes metas a serem alcançadas pela Educação.

Mesmo numa visão pluridimensional, em que o sujeito é social, ético, moral, cognoscente, político e histórico, às questões da imobilidade e de mobilidade, do ser e do vir-a-ser, darão diferentes encaminhamentos. Quando subsidiária da educação, a questão do imobilismo tenderá a fundamentar a educação no sentido de que o homem, nessa pluridimensionalidade, será determinado pela sua essência, pela sua natureza. Se sua natureza é entendida como razão, idealidade, toda a movimentação da Educação será na perspectiva da racionalidade humana. Mas, se a natureza humana é entendida como experiência, praticidade, a Educação se movimentará no âmbito da experiência humana.

A ideia de exclusão, subjacente a essa interpretação, sustenta a concepção de que a pluridimensionalidade humana ou é determinada pela razão, o homem é, pois, teórico, ou o é pela experiência, porquanto o homem é prático.

Em um outro entendimento, a natureza humana constitui-se um vir-a-ser formado pela racionalidade e pela experiência. Por conseguinte, o homem é prático-teórico e toda a atividade educacional tende a conduzir a formação humana na perspectiva do sujeito, que se realiza num contínuo movimento, por meio de suas múltiplas dimensões e relações. Um dos grandes desafios da disciplina Filosofia da Educação é por em prática esse entendimento, uma vez que seus anseios de reflexão crítica podem ser considerados subjetivamente como fundamentos de uma disciplina exclusivamente teórica. É justamente essa exclusividade teórica que a disciplina em questão deve evitar, pois os seus próprios limites e possibilidades, em última instância, situam-se a partir das capacidades prático-teóricas do homem e delas decorrem.

Na perspectiva do sujeito, a modernidade corre o risco de reduzir o homem a uma natureza técnico-racional particular, esquecendo o caráter intersubjetivo desta natureza. A razão técnica é intersubjetiva, emerge de uma determinada realidade e a ela se dirige.

Não podemos esquecer que a priorização dessa razão técnica subsidiou, historicamente, a mecanização do mundo e a neutralidade do conhecimento, impondo uma postura científica que exclui o homem na sua capacidade de sentir, determinando que o sujeito do conhecimento, da ciência, deve pensar e agir. A questão do sentir fica legada à arte e às relações sexuais entre os homens. No âmbito educacional, os limites e as possibilidades tendem a não ser considerados do ponto de vista dos sentimentos.

Essa postura, que exclui a emocionalidade humana, tem repercussões culturais, que implicam questões de gênero. A capacidade de sentir passa a constituir uma fraqueza humana própria das mulheres.

Ora, o homem pensa, age, sente, relaciona-se, emociona-se, de tal modo, que suas paixões envolvem a própria realização de seu pensamento e de sua ação, o que dificulta a tentativa de realização de uma razão técnica pura, neutra, isenta das paixões e dos desejos. Tudo o que o homem pensa e faz, de uma forma ou de outra, tem um envolvimento sentimental, a marca de seus desejos, de sua vontade.

A possibilidade de controle de seus desejos surge movimentada por uma decisão que não se dá sem a vontade. Ocorre que desejos, vontades e decisões assumem configurações a partir das mediações, do modo como, intersubjetivamente, os homens confrontam-se com os problemas e buscam soluções.

A partir desse entendimento, concluímos que os limites e as possibilidades da Educação, da Filosofia e da Filosofia da Educação estão fortemente inter-relacionados e têm sua gênese na própria capacidade de relacionamento do homem, em nível de intelectualidade, praticidade, emotividade e volitividade.

Em relação à Filosofia da Educação, consideramos que se trata de uma disciplina indispensável à formação do homem, especialmente no que diz respeito à postura crítico-reflexiva, essencial ao sujeito histórico. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a atitude crítica não é exclusiva dessa disciplina, porém ressaltamos que essa atitude configura-se na origem mesma da filosofia, como *Logos* que se busca sobrepor ao *Mythos*, conformando-se, desde a sua gênese, como palavra subsidiada pela razão, cujo procedimento é o de um contínuo questionar que nasce da necessidade profunda de conhecimento.

A atitude crítica é imprescindível à elaboração do conhecimento, à existência social, cultura, histórica e, portanto, política do homem.

Crítica significa procedimentos racionais, sistemáticos e argumentativos. A atividade crítica requer o esforço analítico e interpretativo. Visa ao juízo numa dimensão global e universal. Sua tarefa consiste na avaliação axiológica e ética da educação e, por isso mesmo, se socorre de todas as formas possíveis de conhecimento. A busca dos fundamentos, por sua vez, traduz a investigação da procedência das características que definem a educação, das condições biológicas e culturais, das ideias e dos princípios que movem e justificam a prática pedagógica. (PAVIANI, 1991, p.15).

Da mesma forma que compreendemos a não exclusividade da reflexão crítica em relação à Filosofia da Educação, entendemos que a rigorosidade pleiteada pela e para a atitude filosófica assume um caráter, cuja complexidade dificulta uma apreensão imediata do poder de alcance da Filosofia da Educação e dos limites deste poder, exigindo de nós um certo esforço. Por isso mesmo, não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, tanto na perspectiva da análise como algo que esgotou todas as possibilidades, como no sentido de dar conta de todas as questões e aspectos que envolvem o assunto.

Nossa intenção foi realizar um esforço que nos permitisse contribuir com a discussão acerca do poder de alcance da Filosofia da Educação, como fundamento e *praxis* presentes na existência humana e, em especial, na construção da prática pedagógica, fertilizando a formação do educador.

Severino (2003, p.73) observa que, sendo a educação uma prática social, cuja intervenção vai muito além do ensino, a docência não esgota o campo de atuação do profissional da educação. Por isso, o que marca o trabalho educativo, a sua característica essencial é a “educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva”. Para este autor a formação do educador é um tema que requer cuidado a fim de que não se reduza a questão a uma habilitação meramente técnica, que apesar de necessária não é suficiente. “Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade”. (SEVERINO, 2003, p. 74)

Muitos são os problemas na formação de educadores na atualidade, dentre eles Severino, destaca: o relativo aos conteúdos que precisa dominar; e a precariedade das condições em que é realizado o estágio e o pouco tempo a ele dedicado; e o fato de que os cursos de formação docente não constituem uma mediação eficaz do desenvolvimento da “sensibilidade no aluno ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor”. (SEVERINO, 2003, p. 74)

Os depoimentos de alunos e professores da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia nas IES focadas neste estudo, nos permitem dizer, considerando o período da década de 1990, que a concepção de filosofia da educação que estes sujeitos têm, no geral, não contradiz a ideia de que a especificidade da filosofia da educação é a reflexão crítica sobre a educação. Ideia consagrada tradicionalmente no Brasil, entre os estudiosos deste tema, como é o caso de Saviani, Severino, Gadotti e Paviani.

Diante desta especificidade é compreensível que tanto os alunos como os professores pensem que o fundamental desta disciplina é ensinar a pensar criticamente, daí a

importância da Filosofia da Educação como exercício do pensar crítico para a formação da consciência e para a ação do sujeito, sobretudo do pedagogo, o que, para os alunos parece ser uma das grandes dificuldades, desta disciplina. Para, pelo menos um dos professores entrevistados esta limitação é agravada pela má preparação nos níveis de ensino que antecedem o ensino superior.

Mas as limitações também são apontadas em relação à prática dos professores, especialmente no que se refere ao aspecto metodológico. Relacionado à metodologia com a necessidade de leitura e as contingências na realização desta, podemos concluir que se a leitura abre possibilidades para a disciplina, tanto na perspectiva das informações que o aluno precisa ter, como no sentido de consistir um parâmetro que aliado aos problemas do cotidiano auxiliará o aluno a pensar por si, aí também se constitui uma dificuldade que se delinea a partir de vários aspectos, dentre estes podemos pontuar: a falta de hábito de leitura, especialmente as específicas de cada disciplina, o que repercute na qualidade da leitura; a escassez de tempo para realizar esta atividade; a dificuldade quanto à linguagem específica da Filosofia e ao procedimento filosófico; a quantidade de conteúdos em relação à sua carga horária e ao ano letivo; e a questão financeira que, para alguns alunos dificulta a compra do material necessário ao estudo.

Além dos problemas relacionados à metodologia, apontados pelos alunos, os depoimentos dos professores indicam a necessidade de cuidado, por parte do professor, com o poder de desarticulação do sistema de valores, dos alunos, no sentido de respeitar as mediações históricas e o processo de construção-desconstrução-reconstrução do saber, realizado pelo próprio aluno. Tantos os professores como os alunos apontam a necessidade de postura ética, na competência profissional do professor.

Sobre a necessidade de atualização, de “instrumentalização” do aluno no que quanto aos avanços científicos e tecnológicos. Nossos informantes indicam que é preciso organizar uma infraestrutura apropriada para a utilização da tecnologia, pensar a educação como “investimento e não como despesa”, mas também preparar o professor para lidar com a situação. Neste aspecto, apontamos também a questão dos poucos investimentos em pesquisa na área de humanas, sobretudo, em educação. Se estas informações foram obtidas há 12 anos, é justo perguntar: Como está isto hoje? O que pensam os professores e alunos de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia, no ano de 2012?

Este estudo nos proporcionou, ainda, observar que o movimento realizado na oposição entre necessidade e contingência apresenta relações de rupturas e continuidades na

própria constituição da história humana e em tudo que o homem faz. Nessa perspectiva, tratar da Educação no momento atual significa estar atento a essas relações.

O contexto político e econômico também incide neste movimento que se dá impulsionado pelas relações entre a necessidade e a contingência. O devir histórico pelo qual a humanidade se move, e no qual podemos situar alguns limites e possibilidades da Educação e da Filosofia da Educação apresentam algumas rupturas com ideias, práticas, formas de pensamento e de organização social e política, o que significa que seja qual for o ambiente social ele passa por mudanças, mas também incorre em continuidades.

Tendo em vista a nossa intenção de contribuir com a discussão sobre nosso objeto de estudo, consideramos que, embora correndo alguns dos riscos por nós já apontados e outros dos quais não tratamos, essa contribuição a que nos propomos exige de nós a construção de nosso próprio conceito de sujeito. Nesse sentido, entendemos o sujeito como um vir-a-ser que se movimenta como uma unidade de contrários dialeticamente complexa, implicando uma multidimensionalidade e uma plurirrelacionalidade difíceis de ser aprendidas. Uma unidade a partir da qual ele se realiza ao mesmo tempo como condição e condicionado, criador e criação, produtor e produto, ruptura e continuidade cuja racionalidade é intersubjetiva, parte da realidade objetiva e a ela volta, portanto, uma consciência eminentemente social. Trata-se, pois, de um sujeito que, mediado pelas condições históricas, pensa, age, sente e deseja, um sujeito que se relaciona e se emociona na busca contínua de realização da liberdade, da autonomia e da eticidade.

É importante lembrar que o que chamamos de busca da verdade equivale a um dos mais antigos anseios do homem – o de trilhar um caminho seguro, tendo em vista tantas dúvidas e incertezas vivenciadas por ele – e traduz uma tendência seguida por alguns filósofos, especialmente, no período antigo e medieval, que se caracterizou como busca da verdade, tratada nesta dissertação como busca interminável, justamente porque compreendemos que não é esse o papel da filosofia, mas o de contribuir para a construção de novos conhecimentos e práticas, a partir de questionamentos e críticas dirigidas aos conhecimentos e práticas existentes.

Por fim, consideramos que a relevância científica e social de nosso trabalho expressa-se em uma análise que parte da prática, sobre ela se debruça e a ela pretende voltar, por isso mesmo é um trabalho aberto a diálogos, o que proporciona a continuidade da discussão sobre o objeto analisado neste estudo, ainda que as informações obtidas via depoimentos de alunos e professores, digam respeito a um contexto vivido há 12 anos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Filosofia da Educação:** Uma disciplina entre a dispersão dos conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** (Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERI, Maria Amália. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1996.

ANDERSON, Perry. Balanço do neo-liberalismo. In: SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BACON, Francis. **Novun Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969**. Trata do Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 357/91**. Trata do Reconhecimento do curso de Pedagogia da UEPA.

BORNHEIM, Gerd. **Dialética: teoria, práxis**. Porto Alegre: Globo, 1983.

_____. **O idiota e o espírito objetivo**. Porto Alegre: Globo, 1982.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

CÁRCERES, Florival. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1993.

CARVALHO, Alberto Dias de. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto – Portugal: Afrontamento, 1996.

CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DESCARTES, René. **Meditações**. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores)

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. (Trad. Márcio Pugliesti e Norberto de Paula Lima). São Paulo: Hemus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. **Educação & Sociedade**. ano XXI, nº 73, Dezembro de 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da praxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Silvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In:

BICUDO, Maria Aparecida & SILVA JÚNIOR, Celestino A. da. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

GENTILE, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

GILES, T.R. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. (Trad. Luiz Fernando Cardoso). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEGEL, Friedrich. **A fenomenologia do espírito**. (Trad. Henrique C. de L. Vaz). São Paulo: Nova Cultural, 1992.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1986.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores)

KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Abril Cultural, 1992. (Os Pensadores)

KANT, Immanuel. KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª ed. (Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão). Lisboa, Portugal: Impressão em offset na G. C. – Gráfica de Coimbra, Lda. para a Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. (Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHN, A. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962. (Debates).

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1988.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

LOCKE, Jonh. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. (Tradução de Anoar Aiex). 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores)

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MORAIS, R. de (org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1989.

PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

PARÁ. Palácio do Governo. Decreto-Lei nº 5099, de 26 de julho de 1946. Cria a Faculdade de Filosofia do Pará.

PARÁ. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 140/91. Cria a Universidade do Estado do Pará.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PLATÃO. **A República (ou Sobre a Justiça. Gênero Político)**. Belém: UFPA, 1988.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

PIRES, Cecília M. P. Estado e pós-modernidade. In: **Ver a educação**. Belém, v. 1, n. 2, p. 107-118, jun/dez., 1995.

REZENDE, A. P. **Uma trama revolucionária? Do tenentismo à revolução de 30**. São Paulo: Atual, 1990.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. (Trad. Sérgio Milliet). Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.

_____. **O contrato social**. (Trad. Antonio de Paulo Donesi). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (org.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983 (p. 19-47).

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 65, v. 150, mai/ago, 1984 (p. 273-290).

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, n.45, p. 3-9, jan.mar.1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.45, p. 19-25, jan.mar.1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação Técnica e Formação Ético-Política dos Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003 . (p. 71 - 87)

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes Correntes Filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. (Trad. João Távora). Rio de Janeiro: Record, 1997.

UFPA – Conselho Superior Universitário. **Resolução nº 1234/85**, de 2 de maio de 1985. Altera a Resolução nº 126/72 e define o currículo pleno do Curso de Pedagogia.

UFPA – Centro de Educação. **Relatório do Processo de Avaliação do Centro de Educação da UFPA: um projeto político-pedagógico em construção**: Belém, 1997.

UFPA – Centro de Educação. **A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia. O Projeto Político-Pedagógico**, Belém – Pará, 2001.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia II: Ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. (Trad. Luiz F. Cardoso). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Ética**. (Trad. João Dell'Anna). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VON ZUBEN, N. A. Filosofia e educação. In: **Em aberto**, n. 45, ano 9, Brasília, jan/mar., 1990.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

1. Qual a importância da Filosofia da Educação para a formação do educador na atualidade?
2. Como deve posicionar-se o educador diante da atual conjuntura social brasileira?
3. O que você pensa sobre o ensino de Filosofia da Educação, considerando conteúdos, metodologia e avaliação?

4. O que poderia ser mudado no ensino dessa disciplina, visando melhorar a formação do educador?

5. Como você vê o mercado de trabalho do profissional de Filosofia da Educação em relação às suas perspectivas profissionais?