

A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO INVESTIGATIVO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: UM BALANÇO DOS 20 ANOS DO GT-FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DA ANPED

Antônio Joaquim Severino¹

RESUMO

O artigo acompanha e descreve a atividade do GT-Filosofia da Educação, da ANPED analisando sua contribuição para a constituição do campo disciplinar específico da área. Após resgatar o balanço já feito da produção acumulada do Grupo, busca demonstrar como essa produção realiza os requisitos necessários para a constituição do campo disciplinar específico da Filosofia da Educação e debate os desafios ainda postos à área, argumentando que tais desafios se concentram na implementação da exigência da teoria para se pensar a educação. A área disciplinar é proposta então a ser constituída como abordagem simultaneamente epistemológica, axiológica e antropológica da educação como prática historicossocial.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Campo disciplinar. Formação humana. Teoria em Educação. GT-Filosofia da Educação. Pesquisa Educacional.

Comemorar os 20 anos de existência de uma entidade associativa com fins científicos deve ser motivo de júbilo, em qualquer circunstância, pois tão longa duração, em tempos tão voláteis, é sinal de fecundidade do trabalho que desenvolve.² Significa que vem alcançando resultados importantes, tanto mais quando se trata de uma entidade que não persegue outros objetivos que não aqueles definidos por sua natureza puramente científica, não havendo assim outros determinantes que pudessem sustentar sua continuidade no contexto historicossocial, sempre sujeito a intempéries e a dificuldades normais na convivência humana.

¹ Uninove/Feusp. E-mail: ajsev@uol.com.br

² Este texto foi originalmente produzido como trabalho encomendado pelo GT-Filosofia da Educação, da ANPED, tendo sido apresentado na Reunião da entidade, acontecida em outubro de 2013, em Goiânia, ocasião em que o GT comemorava seus 20 anos de existência. Para a publicação nesta revista, embora conservando o conteúdo básico do texto original, procedi a algumas alterações, excluindo as referências específicas ao evento e incluindo mais algumas considerações analíticas concernentes ao debate da constituição do campo filosófico-educacional no país.

A esse motivo, de cunho institucional, gostaria de acrescentar outro, de caráter mais pessoal, que aumenta minha satisfação: gratifica-me tratar de um grupo de cujo nascimento, formação e desenvolvimento, de cuja história pude ser, literalmente, participante e testemunha ocular. E não se trata apenas daquela emoção íntima de compartilhar o amadurecimento de um projeto do qual participei pessoalmente, mas de ver que toda a esperança coletiva de uma geração foi se consolidando, tomando corpo, amadurecendo e dando frutos. Volta-me à lembrança os duros anos do início da década de 1970, quando começava minha carreira acadêmica e fora chamado pelo Prof. Joel Martins³, juntamente com Dermeval Saviani, Geraldo Tonacco e Newton Aquiles Von Zuben, para implantarmos um Programa de Mestrado em Filosofia da Educação, no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do qual o prof. Joel Martins era o coordenador geral. Ao justificar sua proposta, o saudoso educador argumentava que queria uma direção filosófica diferente daquelas até então assumidas pelo Departamento de Filosofia da Universidade bem como pelo Departamento de Fundamentos da Educação, ambos, àquela altura, muito marcados por uma visão ainda metafísica de pensamento e de formação educativa. Queria uma filosofia que se comprometesse com os desafios históricos da educação brasileira. E foi bem nesse espírito que demos vida ao Programa de Filosofia da Educação, buscando lastreá-lo numa sólida cultura filosófica mas que se sensibilizasse também às demandas da vida social do país que, naquela ocasião, atravessava momentos de muito sofrimento e apreensão em decorrência da realidade política criada pelo regime militar de governança do Estado. Dedicamo-nos, com afincado e idealismo às causas educacionais, cheios de convicção de

3 Com formação básica em Filosofia e Pedagogia, Joel Martins fez o mestrado nos Estados Unidos e o doutorado em Psicologia no Instituto de Psicologia da USP, voltando aos EUA para um pós-doutorado na Universidade de Michigan. Passa um período também na França, tendo frequentado cursos de Merleau-Ponty, dedicando-se então, também à fenomenologia. No seu retorno definitivo ao Brasil, atua no CRPE, com Fernando de Azevedo, a convite de Anísio Teixeira. Tem assim a oportunidade de vivenciar as iniciativas pioneiras da pesquisa educacional no Brasil, formando uma visão abrangente da problemática da educação nacional. Ao vincular-se, posteriormente, à PUC-SP, após o estágio na Europa, Joel Martins vai exercer um papel de grande relevância na consolidação do projeto acadêmico dessa Universidade, atuando na vida universitária como docente do curso de Psicologia, como fundador e coordenador do Setor de Estudos Pós-Graduados e, finalmente, como Reitor da Universidade, função na qual veio a falecer em 1993.

que se encontravam lá mediações fecundas para a transformação da sociedade brasileira

Esta referência à experiência germinal na PUC-SP tem somente a finalidade de lembrar o anseio, um tanto utópico e romântico, que então nos alimentava quanto à relevância que atribuíamos à Filosofia da Educação no concernente ao papel que esperávamos que ela pudesse exercer na condução histórica da educação nacional. Mas, para que ela viesse a desempenhar esse papel, era preciso que ela se constituísse como uma área consistente de estudo, de pesquisa, de análise e de reflexão, sempre com a competência do rigor metodológico e com a criticidade de sua prática analítica dos fenômenos educacionais de nossa sociedade. Não tenho dúvida de que a história do GT- Filosofia da Educação traz, para mim, um testemunho muito concreto de que ela expressa, com muito vigor, a realização em ato desse processo.

Por isso mesmo, a intenção deste texto não é resgatar a história em si do Grupo. O caminho que pretendo, então, seguir é aquele do destaque da contribuição que o trabalho acumulado do GT trouxe para a constituição do campo específico de conhecimento da Filosofia da Educação, seguido do aceno para as tarefas que ainda se impõem para a consolidação desse processo. A intenção é antes aquela de um balanço e de uma reavaliação dessa história, história que, como registro de fatos decorridos ao longo dessas duas décadas, já se encontra relatada em outros documentos, não se fazendo necessário retrazar agora, no detalhe, esse percurso. Refiro-me aqui à pesquisa realizada por colegas nossas da Universidade Federal do Pará, trabalho que é pioneiro no que concerne à história específica do GT de Filosofia da Educação, já publicado como livro (ALBUQUERQUE, M. Betânia; OLIVEIRA, Ivanilde N.; SANTIAGO, Joelcilea de L. A. *Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da Anped*. Belém: EDUEPA, 2005), texto em que as autoras analisam a trajetória e a produção do GT em sua primeira década. Por outro lado, cobrindo todos os vinte anos do GT, temos agora o seu Histórico, constante do link referente ao Grupo, no Portal da Anped. (<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt17>). Mais do que um simples relato, esse Histórico é, na verdade, uma alentada análise do papel do Grupo, feita pelos então coordenadores do GT, Pedro Pagni e Cláudio Dalbosco. Em ambos os documentos, fica

ressaltada a importante função indutora que o GT desempenhou ao longo desses últimos 20 anos, na configuração e na constituição da identidade desse campo de conhecimento. Assim, embora sem recuperar toda a trajetória percorrida, vou retomar aqui, de forma sintética, as conclusões desses dois documentos, por considerá-las pertinentes e relevantes para atualizar a discussão do status da Filosofia da Educação entre nós.

● BALANÇO JÁ FEITO

Preocupadas fundamentalmente com “as questões que atravessam o campo da Filosofia da Educação, sobretudo as que dizem respeito à dimensão do ensino e da identidade desta área de conhecimento, as autoras do primeiro documento fazem um levantamento da produção científica do GT, ao longo dos seus primeiros onze anos de atuação e procuram caracterizar os trabalhos pela vinculação de seus autores e pelas temáticas presentes, ausentes e emergentes bem como pelos filósofos mais referidos nesses trabalhos. Mas as análises e reflexões das autoras vão além da abordagem dos trabalhos em si do GT, expandindo-as para uma discussão mais ampla sobre a situação do conhecimento da Filosofia da Educação em nosso contexto nacional, destacando os embates e debates que povoam o universo da produção específica da área.

Destacam as autoras que as temáticas mais enfatizadas entre os 155 trabalhos analisados foram aquelas “que procuram fazer uma articulação entre os campos da filosofia e da educação, sobretudo, a partir da ótica de um pensador ou filósofo (...)” de tal modo que “a filosofia é menos entendida como forma de abordagem ou modo específico de pensar, do que como a explanação das ideias de um determinado pensador” (p. 69). As temáticas que sobressaem em seguida são aquelas “ligadas à dimensão epistemológica da educação, evidenciando uma preocupação com a produção do conhecimento, sobretudo com o debate acerca do pensamento científico moderno e pós-moderno, seguidas de temáticas ético-antropológica e político-social, que tratam de questões relativas ao indivíduo e à sociedade” (p. 70). Quanto às temáticas ausentes, as autoras referem-se às relações entre estética e educação, à filosofia analítica e à lógica e ao pensamento filosófico brasileiro e latino-americano. Já como temáticas emergentes, assinalam a questão do ensino da filosofia

no ensino médio e no ensino fundamental. Como características marcantes de toda a produção do GT, consideram “que, de maneira geral, a produção intelectual do GT quando pensa a educação, o faz, sobretudo, sob a ótica de uma educação formal e escolar” (...) sem que ocorra “uma abordagem da educação que transcenda os limites do saber em sua versão sistematizada. A filosofia inscreve-se nos limites do racional, do erudito e da Cultura (com c maiúsculo), desconsiderando-se os processos de formação humana inseridos dentro de outras lógicas” (p. 70).

Já, o histórico elaborado por Pagni e Dalbosco, além de detalhada apresentação de todas as reuniões do GT, relacionando os autores e seus trabalhos, traz uma proposta de leitura da trajetória do Grupo de acordo com a qual ela se constituiu de três grandes momentos. Um primeiro momento, que foi de 1993 a 1996, se caracterizou pela fase de germinação do próprio Grupo e, como tal, marcou-se pelo atendimento de demandas emergentes da Filosofia da Educação, que buscava autonomizar-se em relação aos grupos iniciais em que se abrigaram os primeiros trabalhos de cunho filosófico; o segundo momento, situado entre 1997 e 2005, ficou marcado pelo esforço de superação de uma “crise” da área e de constituição de um campo disciplinar próprio; já o terceiro momento, que se iniciara em 2006, configurou uma etapa de certa consolidação em que os trabalhos aconteciam num terreno de interlocução e, sob uma pluralidade paradigmática, debatiam em torno da questão da formação humana, eleita como o tema aglutinador e como um de seus objetivos privilegiados (cf. p. 1). Destacam os autores que essa terceira etapa propiciou “o clima plural de debates esperado e um papel político-acadêmico importante no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil” (p. 1). Tratou-se de fase em que a Filosofia da Educação, assim como acontecera com a História da Educação, “também se aproximou da Filosofia, de suas abordagens interpretativas e, em especial, de algumas correntes da Filosofia Contemporânea com objetivo de pensar a educação desse ponto de vista filosófico e, efetivamente, demarcá-lo como um campo específico dos saberes pedagógico e educacional” (p. 4). Este investimento na configuração de sua identidade, visando superar a dispersão que se manifestava, consolidou-se no segundo momento quando começou “a emergir uma tendência dos estudos em ocupar-se das interfaces da Educação com a Filosofia em torno

de problemas epistemológicos, éticos, antropológicos, dando novos contornos a esse campo” (p. 6). Reportando-se a Gallo (2007), os autores assinalam que a concepção de que fazer Filosofia é fazer história da Filosofia havia levado a Filosofia da Educação praticada no GT bem como nos demais espaços em que era praticada, a restringir-se “a uma tradição da Filosofia e a se fechar como campo de saber especializado, perdendo potencial criativo do pensamento (cf. p. 11). Tal situação, problemática, na avaliação dos autores, agravara-se porque “essa disciplina, após toda a crítica proveniente das pesquisas da área à sua concepção como fundamento, ainda persistiu em seu ensino como tal ou como um percurso na história da filosofia de autores que abordaram o tema da educação ou, ainda, como a transmissão do conhecimento sobre um autor ou uma escola filosófica” (p. 11-12). Tal situação agrava-se ao rebater-se no campo pedagógico e curricular do ensino da disciplina nos cursos de formação de professores, questionando seu lugar e papel nesse espaço.

Já a produção do GT no terceiro momento, que vai de 2006 a 2012, está contribuindo, no ver dos autores, para a constituição de um ‘ terreno de interlocução’ “entre as várias perspectivas filosóficas sobre temas comuns da educação e os debates capazes de garantir certa pluralidade de ideias” (p. 13). Os temas articuladores que conferem certa convergência aos estudos e debates são a relação entre subjetividade e educação, a relação entre modernidade e pós-modernidade e, principalmente, a formação humana.

O texto de Pagni e Dalbosco encerra-se com a formulação de alguns desafios e questionamentos postos ao GT para a continuidade de sua atividade investigativa.

O primeiro desafio diz respeito ao estatuto epistemológico do diálogo entre filosofia e educação, que consideram um problema ainda não resolvido. É preciso que essa questão seja retomada, “com o intuito de refletir sobre as condições de validade do conhecimento produzido” (p. 22), ameaçada pela “empiricização crescente e caótica do ‘saber educacional’, um dos efeitos perversos da renúncia a se discutir a perspectiva da fundamentação.

O segundo desafio diz respeito à atuação da postura filosófico-educacional no âmago da própria prática dos educadores, deixando de ser puramente um saber acadêmico, devendo-se transformar numa “prática do pensar imanente à própria ação educativa, exercida

pelos seus sujeitos, especialmente pelo professor, que recorre aos referenciais da filosofia para pensá-la e para pensar-se" (p. 22).

Também o debate acerca da formação humana precisaria ter continuidade, inclusive com a exploração mais sistemática da tradição clássica, para além de qualquer limitação a um interesse puramente exegético, mas orientando-se pela noção da filosofia como pensamento da atualidade.

Outro desafio é não fechar os olhos para a tendência mundial de profissionalização especializada do ensino superior, cabendo à Filosofia da Educação investir pedagogicamente para contrapor-se a essa mentalidade altamente técnica que pode levar as novas gerações à insensibilidade à problemática humana, social e ambiental (p. 23). Trata-se, então, de tarefa designada à Filosofia da Educação de ocupar espaço imprescindível e de desempenhar seu papel pedagógico insubstituível na formação dos profissionais para o mundo contemporâneo.

A CONTRIBUIÇÃO DO GT PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DISCIPLINAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Esta breve síntese do balanço e da avaliação da produção acumulada do GT ao longo de seus vinte anos de caminhada é referência suficiente para se aquilatar a sua participação na consolidação da área da Filosofia da Educação em nosso contexto, como um campo disciplinar específico. Como se pode ver por ela, não há como negar a influência do trabalho do GT na consolidação de todos os elementos necessários para a constituição de tal campo.

Mas o que vem a ser um campo disciplinar?

Antes de mais nada, é preciso insistir em que não se trata de restringir o alcance da Filosofia da Educação à sua condição de disciplina curricular, como muitas vezes é feito. Na verdade, quando disciplina, considerada isoladamente, ela perde sua identidade, caindo num certo nominalismo. É o que mostram várias pesquisas, como aquelas conduzidas por integrantes deste Grupo. (ALBUQUERQUE, 1997; 1998; 2005; TOMAZZETTI, 2003; GUARDE, 1998).

Não se trata também, como é comum dizer em nossos meios acadêmicos, da constituição do campo científico da Filosofia da Educação, expressão que obviamente traduz um ponto de vista análogo ao que ocorreu com as várias ciências. Mas, a priori,

Filosofia da Educação não é, por definição, uma ciência no sentido clássico do termo, e nem deve tornar-se tal. A expressão "campo disciplinar" é, sem dúvida, mais adequada desde que retiremos dela a condição exclusiva de ser matéria puramente destinada ao ensino. O que está em pauta é a possibilidade e a viabilidade de um modo próprio de conhecimento, detentor de um objeto tematizável e de uma via epistêmica de abordagem. Entendo, então, que essa tarefa epistemológica da Filosofia da Educação não está superada, convergindo com Pagni e Dalbosco quando dizem, no referido Histórico, que precisamos continuar refletindo "sobre as condições de validade do conhecimento produzido" (p. 22).

Por outro lado, a tarefa de reflexão sobre a modalidade e a validade de um conhecimento próprio da Filosofia da Educação é também diferente da outra tarefa que compartilhamos com todos os estudiosos da área educacional que é a discussão sobre um possível estatuto científico da própria educação. É verdade que nos cabe participar desse debate, com toda legitimidade, mas isso não nos exime, ao contrário, nos incumbe com agudizada incisividade, de pensarmos a natureza da nossa própria abordagem epistêmica. É um inevitável momento metafilosófico.

Feitas estas ressalvas, avanço aqui em direção a alguns critérios que podem nos ajudar a entender como se trama a constituição, em geral, de um campo de conhecimento em determinada área. Para tanto, busco apoio em trabalho de Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 24-26), que propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores, indicadores que adapto a nossa problemática: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de estudiosos que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Aplicando cada um desses indicadores a nossa problemática, podemos identificar algumas condições que se fazem necessárias para tal. Na verdade, tais condições atuam simultaneamente como requisitos e como indicadores

A primeira é, certamente, a delimitação de um núcleo temático. No caso da Filosofia da Educação, esse núcleo se constitui em torno das dimensões epistêmica, axiológica e antropológica do processo

educacional, como o atestam a produção já consolidada dos membros do GT bem como a literatura filosófico-educacional, em geral, de nosso contexto.

A segunda refere-se ao momento quando esse núcleo temático induz a formação de uma comunidade investigativa que o toma como foco de pesquisa sistemática, de estudo e de reflexão em torno deles, gestando centros de produção de conhecimento e de debate.

A terceira condição é a fecundidade pedagógica do corpus do conhecimento produzido, ou seja, seus conteúdos passam a integrar a mediação curricular, ocupando espaços formativos daqueles a quem os saberes da área se destinam.

A quarta é a presença de uma produção intensa e extensa dos conhecimentos gerados, com fins de divulgação e de debate, mediante publicações, eventos, revistas, gerando situações de compartilhamento efetivo do conhecimento construído pelos investigadores da área.

Mediante uma avaliação minimamente criteriosa, podemos identificar que a área de Filosofia da Educação, nas últimas décadas, vem se constituindo como um campo disciplinar, sistemático e consistente, consolidando, ainda que lentamente, esses requisitos. E, ao longo dos últimos vinte anos, a contribuição do GT foi significativa, tanto nos aspectos institucionais como naqueles propriamente epistemológicos. De um lado, ele teve importante papel na organização da comunidade acadêmica e científica da área, dando assim sustentação à formação de grupos e núcleos espalhados pelo território nacional, grupos que se dedicaram sistematicamente a estudar e a pesquisar objetos temáticos considerados pertinentes à Filosofia da Educação. De acordo com dados do Portal da Anped, estão vinculados ao GT, 28 grupos ou núcleos de pesquisa, na sua maioria alocados na esfera de Linhas de Pesquisa de Programas de Pós-Graduação. Essa articulação do GT, através de seus integrantes, com os Programas de Pós-Graduação, tem assegurado igualmente a atuação pedagógica da área, mediante a presença nas grades curriculares dos cursos de componentes de natureza filosófico-educacional, o que expressa a compreensão da relevância formativa desse campo de conhecimento. Nem é preciso registrar a presença histórica da disciplina de Filosofia da Educação em nosso contexto acadêmico e cultural como componente curricular dos cursos de formação docente, quais sejam, o Curso Normal, a Habilitação

Magistério do Ensino Médio, o Curso de Pedagogia bem como cursos de Licenciatura de algumas instituições de ensino superior. Como tal, seu desenvolvimento acontecia prioritariamente como processo de ensino (a disciplina era marcada pela característica da dispersão temática e metodológica, não tendo ainda uma identidade claramente delineada, como bem o mostram os estudos e pesquisas de Albuquerque, (1997; 1998); de Tomazetti, (2003), Genro (1992), Vieira (2006, 2010), Guarde (1998). Parece fundada a presunção de que o trabalho investigativo desenvolvido sobretudo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação vem subsidiando o ensino de Filosofia da Educação.

O que não dizer da destacada participação do GT, nos dias atuais, na luta pela criação e implementação das entidades associativas gerais de Filosofia da Educação, como a SOFIE, a ALFE e a SOFELP! Mesmo quando não intervindo institucionalmente nessas iniciativas, o GT é sempre uma referência nas exposições de motivos para se estabelecer o perfil e as tarefas dessas entidades, além da presença e participação nelas de associados do Grupo.

De igual modo, assistimos à realização de um número sempre crescente de eventos marcadamente voltados para as preocupações filosófico-educacionais, onde se manifestam com densidade cada vez mais sólida eixos temáticos, desdobrados em painéis, simpósios e comunicações, ocupando espaço/tempo significativos.

Cabe ainda salientar a riqueza e a fecundidade da produção científica da área, manifestada através dos livros e capítulos de livros, de artigos de revistas, de tal modo que já se configura, com bastante destaque e nitidez, uma literatura especializada de Filosofia da Educação.

Mas, sem dúvida alguma, a constituição da personalidade, da identidade e da autonomia de uma área de conhecimento pressupõe ainda a afirmação, a delimitação e a consolidação de um núcleo temático duro. E é isso que vem ocorrendo nestas últimas décadas e configurando o paradigma de pensamento sistemático, metódico, criativo e crítico que define essa personalidade e essa identidade. A Filosofia da Educação tem avançado nesse processo, consolidando seu estatuto como área específica de conhecimento e, assim, marcando sua presença no seio da comunidade mais ampla do campo educacional. As conquistas culturais, acadêmicas e institucionais que dão visibilidade a essa presença representam frutos colhidos de um

investimento sistemático por parte de seus praticantes, empenhados, em dar-lhe essa condição, em nosso contexto histórico.

Como reconhecido e já dito, esse movimento teve sua gênese embrionária no GT- Filosofia da Educação, da Anped, desde sua origem em 1994, por ocasião da Reunião Anual dessa entidade. A formalização representada por essa iniciativa deveu-se ao crescimento de inscrições de trabalhos de investigação, de perfil filosófico, tematizando aspectos educacionais, que não encontravam espaço nos demais GTs até então existentes. A crescente presença desses estudos certamente já traduzia um franco aumento de pesquisas e estudos, realizados sob a perspectiva filosófico-educacional, nos vários Programas de Pós-Graduação em Educação, que se constituíam no país, a partir da década de 1970. Sem dúvida, havia também uma produção teórica no seu âmbito, mas que era decorrente de esforços isolados de alguns estudiosos. Por isso, a essa altura, só o GT constituía o lugar do trabalho associativo das pessoas que se envolviam com a Filosofia da Educação, de forma mais sistemática, o que levou a uma maior produção bibliográfica que demandava mais espaços de divulgação e de debate. (ALBUQUERQUE, 2005)

Com o advento dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no início da década de 1970, a Filosofia da Educação passa a se dedicar também a um trabalho investigativo sobre os diversos aspectos da educação, sob uma perspectiva propriamente filosófica. A prática efetiva dessa abordagem investigativa provocou também questionamentos mais incisivos quanto a seu estatuto epistemológico. Daí, sem prejuízo da produção mais sistematizada de estudos e pesquisas sobre temas educacionais, emergiram reflexões e debates sobre a identidade dessa área, buscando legitimá-la como área epistêmica autônoma e consistente. (SEVERINO, 2000)

Vejo, assim, a institucionalização de iniciativas de agregação de estudiosos que se dedicam à Filosofia da Educação, a criação de veículos de divulgação de trabalhos nesse campo, como as revistas especializadas, a publicação de séries editoriais, a realização regular de eventos, a instauração de grupos locais de estudos e pesquisas em Filosofia da Educação, como formas de se abrir espaços não só para a socialização de resultados dos estudos filosófico-educacionais, mas também como lugares privilegiados para uma discussão mais específica sobre a constituição e consolidação da área como tal. Além da continuidade de sua presença nas grades curriculares de

cursos direcionados à formação inicial e continuada de profissionais da educação, a Filosofia da Educação dava um passo a mais na constituição de seu status de campo de conhecimento específico. Como resultado desse processo já com destacada visibilidade, pode-se dizer que a Filosofia da Educação conta com o reconhecimento acadêmico e cultural no seio da comunidade da área, gozando assim de direito de plena cidadania.

Mas os desafios continuam...

Mas esse relevante estágio alcançado, como não poderia deixar de ser, não representa razão de acomodação para os estudiosos da área. Ao contrário, o aumento da produção investigativa tem levado a um aguçamento da problematização do trabalho filosófico sobre a educação, refinando os questionamentos, incentivando o debate, clareando as referências e aprofundando as discussões. Esse processo traduz uma exigência de maior clareza e precisão dos procedimentos propriamente filosóficos que estamos pondo em ação nesse trabalho investigativo, ficando claro que não basta delimitar e abordar as temáticas educacionais, é preciso dar legitimidade a essa pretensão filosófica de análise.

E é nisto que a questão fundamental configura-se. Parece haver um consenso de que é legítima a pretensão da Filosofia tomar como seu objeto de estudo a educação. Pode-se dizer, então, que a partir desse enfoque, caberia à Filosofia da Educação fazer uma abordagem filosófica da temática educacional. Haveria consenso quanto a sua tarefa: uma abordagem filosófica da educação.

Porém, tão logo se reconhece esse consenso, parece emergir uma questão preliminar, até então não devidamente trabalhada, não assumida com a necessária atenção. Mas, afinal, o que quer dizer exatamente pensar filosoficamente a educação?

Por isso mesmo, quando se examinam os registros das atividades realizadas sob a égide da Filosofia da Educação, seja nas produções escritas, seja nos programas de ensino, pode-se identificar que essa temática educacional abordada no âmbito da Filosofia da Educação recorta aspectos epistemológicos, axiológicos e ontológicos. Estão em pauta questões do conhecimento do campo educacional, envolvendo elementos epistemológicos, lógicos e metodológicos relacionados ao conhecer no âmbito do educacional, questões da esfera da prática educativa e questões relacionadas à própria condição existencial dos sujeitos concernidos pela educação.

Mas, isso não dá inteira conta da identidade e do estatuto da Filosofia da Educação uma vez que se questiona o próprio estatuto do que vem a ser reflexão, conhecimento, pensamento, filosofar, abordar filosoficamente. A própria noção de filosofia como conhecimento parece ser questionada. Poucos praticantes da Filosofia da Educação preocupam-se em explicitar esta questão, deixando-a implícita ou pressuposta. (SEVERINO, 2000) Mas, ela passa a ser colocada com mais frequência e incisividade. O questionamento reporta-se ao próprio ato de conhecer, de pensar, de refletir. A educação não é a questão primeira, mas o filosofar sobre ela. A ênfase na educação como vontade de transformar o homem, lança um repto à pretensão da Filosofia da Educação. Afinal, como podemos filosofar sobre a educação, onde se apoia e se sustenta esse filosofar com essa sua pretenciosa ambição?

Além de enfrentar este primeiro desafio, a Filosofia da Educação deve enfrentar aquele do próprio sentido do conhecimento educacional. Trata-se de discutir, então, o alcance da restrição à cientificidade do conhecimento educacional, em geral. Isso quer dizer que ainda permanece compromisso inesgotado da Filosofia da Educação refletir sistematicamente sobre qual sentido cabe atribuir ao empreendimento de um possível saber rigoroso e metódico sobre a educação. Até que ponto esse fenômeno pessoal e social, marcado por um caráter radicalmente prático pode ser objeto de um conhecimento tão formal e esquematizante como aquele definido pelo paradigma científico de matriz newtoniana. Essa condição de praxidade da educação põe em questão a própria inserção de uma Ciência da Educação no rol das Ciências Humanas, nascidas estas que foram da própria pretensão em se objetivar e naturalizar a conduta humana. Mas, para fazer isso, é preciso retirar dessa conduta exatamente aquilo que especificaria o sujeito humano. Ora, no caso do fenômeno educacional, retirar dele essa intencionalidade significadora e teleologizante, é retirar toda sua especificidade que lhe confere seu modo de ser próprio.

E, aqui, já se coloca uma outra complicação. É que reconhecer a inadequação do paradigma científico clássico para dar conta do fenômeno educacional, não pode implicar a adoção automática do ponto de vista filosófico da assim chamada pós-modernidade, relegando a educação ao universo da economia do desejo, do afeto, do puro sentimento. Em que pesem as ricas intuições desse

novo modo de pensar ao descrever os matizes do nosso existir contemporâneo, bem como as pertinentes críticas que faz ao positivismo, ao iluminismo e ao cientificismo racionalista, o olhar e o abordar do fenômeno prático da educação demandam uma perspectiva que vai além da singularidade desejante dos indivíduos e grupos. Assim, é preciso rever a própria significação de cientificidade quando se trata do conhecimento na esfera educacional.

Não há dúvida de que questões epistemológicas não são as questões fundamentais da educação. Certamente, é a condição dos sujeitos envolvidos no processo educativo que é o núcleo do problema, até porque é nele que se concentra a própria destinação da educação. Essa destinação parece ser óbvia – a formação humana – e não está em questão. A dificuldade está em se configurar historicamente sua condição em concretude. Trata de sabermos como essa condição realiza-se nas coordenadas históricas concretas, de modo a tornar-se mais adequada, mais coerente. Isso quer dizer que precisamos dar um sentido a nossa própria existência uma vez que ele não se afirma automaticamente. Eis, aí, em pauta a questão antropológica e suas decorrências. Por isso, é de pertinência e relevância centrar as preocupações sobre a formação humana, como o GT tem feito ultimamente. Pois tratar da formação humana coloca em pauta a busca de referências para se explicitar mediações que possam desenhar a condição do existir histórico dos homens. Mas não me parece suficiente considerar a questão da formação como o núcleo forte do campo de conhecimento da Filosofia da Educação, não por uma eventual falta de identidade, mas porque se trata de um objeto cujo alcance de compreensibilidade é por demais abrangente, é universal, e desse modo, não poderia assegurar referência de identidade para esse campo. E quando o objeto é o todo, ele não discrimina e caracteriza as partes. O que quero dizer é que o núcleo temático que definirá a identidade do campo do conhecimento educacional é necessariamente uma malha complexa de aspectos relacionados ao existir histórico dos homens. Entre esses aspectos está, certamente, com merecido destaque, o da formação humana.

O problema nuclear e mais crucial que interpela o ser humano de modo geral e os homens envolvidos com a educação é o do sentido da prática educativa. É a questão do agir e, conseqüentemente, da busca e aplicação de valores. É que o nosso modo de ser decorre muito mais do nosso modo de agir do que de nosso modo de

conhecer. As possíveis referências ao nosso agir demandam alguma iluminação do conhecer. De qualquer modo, a tarefa axiológica, no âmbito da Filosofia da Educação não está esgotada, pois os sentidos valorativos, potencialmente norteadores da ação educativa, devem ser construídos nas sinuosidades da História real.

É considerando a educação como uma prática historicossocial, constituindo assim um aspecto concreto da realidade, que se pode dar ao campo epistêmico da Filosofia da Educação um objeto bem específico. Vale dizer então que, qualquer que seja a concepção do filosofar que esteja em pauta, a Filosofia da Educação precisa pensar a realidade educacional concreta. Trata-se de abordar essa realidade *modo philosophico* e isso nos interpela quanto à perspectiva de interlocução com os pensadores, com a obra dos filósofos que, ao longo da história de nossa cultura, pensaram a condição do existir humano, o conhecimento e os requisitos da ação. Há que se reconhecer que o conhecimento, sob todas suas modalidades, é uma criação coletiva, resultante do empenho de um sujeito coletivo que atuou ao longo da temporalidade histórica, em todos os quadrantes da cultura humana. E também que ele é, originária e intrinsecamente, ferramenta característica e privilegiada da espécie para a condução de seu destino, uma vez que só por ele podemos dar sentido às práticas mediadoras de nossa existência. No caso do conhecimento filosófico, esse produto expressa o processo do filosofar. Daí a necessidade da sua retomada, não para o fim de contemplá-lo ou para aumentar nossa erudição informativa. O resultado desse trabalho nos é legado pelo acervo cultural, em relação ao qual não temos apenas direito, mas também o dever de nos apropriar para que possamos dar continuidade a seu crescimento e a seu enriquecimento. Todavia, isso só tem fecundidade quando é feito mediante um diálogo competente e crítico. Filosofar é, necessariamente, pensar filosoficamente a realidade, que se dá sempre de modo histórico concreto.

Quando colocamos em pauta a tarefa da Filosofia da Educação é sempre oportuno, pertinente e enriquecedor referirmo-nos à contribuição da saudosa colega Maria Célia Marcondes de Moraes, destacada integrante do GT que desempenhou também significativo papel no desenvolvimento da área de educação no âmbito da Pós-Graduação nacional. Além desta contribuição de cunho institucional, Maria Célia teve participação intensa e extensa no debate sobre o campo epistêmico da pesquisa educacional e, conseqüentemente,

na discussão do estatuto e do papel da Filosofia da Educação. Preocupava-se com o recuo da teoria na pesquisa educacional em consequência do que investiu sua reflexão no sentido de avançar um completo programa de trabalho para a Filosofia: assumir, também na esfera da educação, uma teoria que proceda “à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torne conscientes de nosso papel de educadores que não ignorem que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e na generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas” (2009, p. 603-604).

Por isso mesmo, quando se coloca a questão da responsabilidade da Filosofia da Educação, enriquece sobremaneira sua contribuição. A tese que decorre de sua reflexão é que cabe à Filosofia da Educação a luta incessante pelo retorno da teoria no processo investigativo na área da educação. Desenvolve uma abrangente análise dos rumos tomados pela cultura contemporânea em função do fenômeno da globalização, sob as determinações do capitalismo com sua agenda neoliberal. Identifica e denuncia o amplo processo de desqualificação do conhecimento e da teoria que vem ameaçando as ciências humanas, em geral, e a educação, em particular, mediante uma atitude indelevelmente passiva e a-crítica frente “à complexa e intensa dinâmica do dia-a-dia, reduzida a campo percepções sensíveis, da negação do real como composto por intrincado conjunto de estruturas geradoras” (2009, p. 602-603). Além do recurso à tradição dialética clássica, apoia-se em subsídios de autores atuais, como Norris (1996), Bhaskar (1979; 1986; 1993; 1997), Thompson (1978; 1981) para caracterizar e criticar os rumos que tem tomado a contemporânea teoria do conhecimento científico, denunciando seu deslizamento para uma “epistemologia da prática”, centrada na referenciação priorizada à empiria, por força das determinações da macro-reestruturação socioeconômica produzida pelo referido processo de globalização e pelo liberalismo capitalista hegemônico.

Na sua avaliação, esta epistemologia da prática reduz todos os discursos a “simples relatos ou narrativas que, presas às injunções

de uma cultura, acaba por apoiar-se no imediato e no contingente descartando qualquer referência a um estatuto ontológico privilegiado. Não passa mais de constructos, de jogos de linguagem, sem sujeitos" (2009, p. 589-590; 2001, p. 13). Tematiza, assim, a falta de confiança na razão capaz de constituir sistemas de pensamento e de ação baseadas em normas justas e coerentes. Faz estado do "mal-estar epistemológico" que, em seu profundo ceticismo e desencanto, compromete não só a possibilidade mas também a legitimidade de um conhecimento sólido sobre a educação bem como a consistência do procedimento investigativo que o constrói. (2001).

O desafio fundamental que se coloca à Filosofia da Educação é enfrentar a radical aporia que se apresenta na própria condição ontológica da educação: ao mesmo tempo em que ela se realiza substantivamente como prática, ela só se desvela pela mediação do saber da teoria. São equivocadas as opções pragmatistas, ao proporem para a educação a mera transmissão de um saber fazer técnico e utilitarista, funcional para a manipulação do mundo.

O resgate do pensamento filosófico-educacional historicamente registrado é mediação preciosa para a formação do profissional da educação. Este resgate do pensar filosófico do passado, daquilo pelo que ele se tornou clássico, tem fundamental importância desde que ele nos subsidie na compreensão das articulações de nossa experiência atual. Nossa experiência contemporânea só ganha significado se relacionada a esse devir, o mesmo que nos lança rumo ao futuro, ou seja, instaurar o sentido hoje só se legitima enquanto esclarecimento para o direcionar de nossa existência futura, como investimento na continuidade da construção do futuro da espécie.

Por isso, o exercício do filosofar implica um diálogo especial com os pensadores do passado e também com os pensadores contemporâneos. Num caso como no outro, não estamos diante de um produto *sui generis* do qual nos apropriaríamos para uma espécie de fruição egocêntrica, mas de um processo de pensamento, de reflexão, de indagação, que busca esclarecer o sentido de todos os âmbitos de nossa experiência, mesmo quando já significados pelo senso comum ou pelas ciências.

Só podemos aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica também retomar aquilo que é resultante do já pensado. Esta é a justificativa e a significação mais profunda do diálogo com os pensadores que nos antecederam no tempo e com

aqueles contemporâneos que convivem conosco, mas em diferentes espaços sociais, numa mesma temporalidade.

Assim, ao filosofar sobre a educação cabe enfrentar, com os recursos e instrumentos do conhecimento, a prática educacional concreta, historicamente determinada (SEVERINO, 2001). Este é o grande desafio que se impõe ao campo filosófico-educacional, para cujo enfrentamento a contribuição dos pensadores que nos antecederam no tempo ou que compartilham conosco a atualidade no espaço geográfico e cultural, é fundamental e imprescindível, mas apenas na medida em que o intercâmbio tome a forma de um diálogo intenso que nos subsidie na compreensão da realidade atual da educação, e, especificamente, da educação brasileira⁴.

Há que se entender a démarche filosófica como uma contínua recolocação dos problemas que afetam a humanidade bem como uma permanente reavaliação crítica das respostas que lhe são dadas ao longo do tempo histórico. De um lado, porque os problemas emergem sempre, de forma específica, a cada época histórica, sob novas circunstâncias socioculturais que estão sempre em constante transformação. De outro lado, porque as “respostas” aduzidas em cada época pelos diferentes pensadores não são absolutamente garantidas como verdadeiras. Assim como a própria existência humana, as ideias humanas são também históricas. Quando um produto do pensamento pretende-se como verdade absoluta, definitiva, recusando a própria historicidade, ela se torna expressão dogmática, deixando, por isso mesmo, de ser filosófica.

Colocar o trabalho filosófico nesse horizonte de temporalidade histórica não compromete sua relevância e validade. Ele continua imprescindível para a busca de “sentidos” sob os quais os vários aspectos da existência são apreensíveis nos vários momentos históricos, viabilizando assim a intervenção da prática significativa dos homens sobre o seu mundo.

4 Ao se discutir os caminhos que a Filosofia da Educação deveria seguir para enfrentar seus desafios históricos, seria o caso de se referir às várias propostas que vêm sendo avançadas quanto a seu estatuto epistemológico, colocando uma problematização diretamente relacionada com o objeto deste ensaio. Para citar apenas algumas posições de destaque, cabe referirmo-nos a Silvío Gallo (2000; 2007), Pedro Pagni (2011a; 2011b), Cristiane Marinho (2014), Cláudio Dalbosco (2009; 2010), Valter Kohan (1998), Mazzotti (1999; 2000), Severino (2004). No entanto, não há espaço neste texto para se explicitar e debater todos estes posicionamentos, relevantes, sem dúvida, para a discussão da configuração da identidade do campo. Por isso, limito-me a remeter o leitor interessado às obras citadas.

Para concluir esta reflexão, cito uma pequena passagem de Edgar Morin, afirmação feita com relação ao ensino de Filosofia, mas que se aplica, com igual pertinência, à pesquisa filosófica:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias (MORIN, 2002, p. 23).

THE CONSTITUTION OF PHILOSOPHY OF EDUCATION'S INVESTIGATION FIELD: A BALANCE OF 20 YEARS OF GT-PHILOSOPHY OF EDUCATION OF ANPED

ABSTRACT

The text follows and describes the activities of GT-Filosofia da Educação of ANPED, analyzing its contribution to the constitution of the specific disciplinary field of the area. After ransoming the balance already made about the Group's accumulated production, seeks to demonstrate how this production accomplishes the necessary requirement for the constitution of the specific disciplinary field of Philosophy of Education and discusses challenges still remained, arguing that these challenges are concentrated in the implementation of the necessity of theory to think about education. The disciplinary area is requested to be constituted as a simultaneously epistemological, axiological and ontological educational approach and as a historical and social practice.

Key-words: Philosophy of Education. Disciplinary field. Human Formation. Theory in Education. GT-Philosophy of Education. Educational Research.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. Betânia B. *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca da identidade*. Belo Horizonte, UFMG, 1997.(Dissertação de mestrado).

ALBUQUERQUE, M. Betânia. Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdo e ausência de identidade. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. Florianópolis, 16 (29):45-63. jan./jul 1998.

ALBUQUERQUE, M. Betânia; DIAS, A. S. Quinze anos da Filosofia da Educação na Anped: balanços e desafios. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: PUCPR, v. 12, n. 35, p 233-252. jan./abr 2012.

ALBUQUERQUE, M. Betânia; OLIVEIRA, Ivanilde N.; SANTIAGO, Joelcélia de L. A. *Filosofia da Educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da Anped*. Belém: EDUEPA, 2005.

BHASKAR, R. *The possibility of naturalism*. Brighton: The Harvester, 1979.

_____. *Scientific realism and human emancipation*. Londres: Verso, 1986.

_____. *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy*. Londres: Verso, 1993.

_____. *A realist theory of science*. Londres: Verso, 1997.

DALBOSCO, Claudio A. Educação, reificação e conhecimento. In.: *Trabalhos GT-17, 31ª. Reunião Anual Anped*. Caxambu, 2010. [Disponível em www.anped.org.br]

_____. Por uma filosofia da educação transformada. In.: *Trabalhos GT-17, 31ª. Reunião Anual Anped Caxambu, 2009*. [Disponível em www.anped.org.br]

GALLO, Sílvio D. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos-Revista Científica*. São Paulo: Uninove, v. 9, n. 2, p. 262-284. jul./dez 2007.

_____. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68. jan./jul 2000.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GENRO, M. Elly H. *A Filosofia da Educação na busca da autonomia intelectual dos educadores*. Porto Alegre, PUC-RS, 1992. (Dissertação de Mestrado).

GUARDE, Sílvio. *São Paulo: Concepções teóricas e práticas pedagógicas: elementos para discussão de sua identidade*. Centro Universitário Salesiano, 1998. (Dissertação de mestrado).

KOHAN, Walter O. Filosofia de la educación: a la busca de nuevos sentidos. *Educación e Filosofía*. Uberlândia: UFU, v. 12, n. 24, p. 91-121, jul./dez

A constituição do campo ... - Antônio Joaquim Severino

1998.

MARINHO, Cristiane M. *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Loyola, 2014.

MAZZOTTI, Tarso B. Filosofia da Educação: uma outra filosofia? *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC. Florianópolis, v. 17(32): 15-32. jul/dez. 1999.

MAZZOTTI, Tarso. Filosofia da Educação: uma outra filosofia. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (org.) *O que é filosofia da educação?* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 185-204.

MORAES, M. Célia M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho- PT. CEER.14 (1). p. 07-25. 2001.

MORAES, M. Célia M. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, p.585-607, maio/agos. 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

NORRIS, C. *What´s wrong with postmodernism: critical theory and the end of Philosophy*. Hampstead: Harvester/Wheatsheaf, 1996.

PAGNI, Pedro. Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do pensar na educação? *Trabalho apresentado no I Congresso da ALFE*. Campinas, 2011 a.

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

PAGNI, Pedro; DALBOSCO, Cláudio A. *As produções do GT-17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil*. [Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt17>]. Acesso em 17 de agosto de 2014.

SEVERINO, Antônio J, A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr. Paulo. (org.) *O que é filosofia da educação?* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.

SEVERINO, Antônio J., A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. In: ROCHA, Dorothy. *Filosofia da Educação: diferentes*

abordagens. Campinas: Papirus, 2004. p. 09-36.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

THOMPSON, E. *The poverty of theory and others essays*. London: Merlin, 1978.

THOMPSON, E. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio: Zahar, 1981

TOMAZETTI, Elizete M. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí:Unijuí, 2003.

VIEIRA, Marilene M. *Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso da autonomia e fabricação da heteronomia*. São Paulo: FEUSP, 2010. (Tese de doutorado).

VIEIRA, Marilene de M. A filosofia da educação na formação do pedagogo. In: CALDERANO, M. da Assunção e LOPES, Paulo R. C. (orgs.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

Recebido julho 2014

Publicado novembro 2014