

## Prefácio

A filosofia tem se constituído em um fundamento privilegiado da práxis educativa, seja contribuindo na crítica às insuficiências do instituído, seja apontando para o instituinte (Castoriadis) que afirma a historicidade do homem. Conseqüente a essa tese, os trabalhos deste número possibilitam uma reflexão capaz de assumir a educação enquanto **devir** e, conseqüentemente, como um processo histórico, fundante do homem, também histórico. Nesse sentido, qualquer recuperação de pensadores de outro tempo-espço não quer significar o governo dos mortos sobre os vivos ou que nós não temos a capacidade de nos auto-instituírmos, mas que os vivos do mundo universalizado, ao instituírem o seu tempo-espço, o fazem com a devida “**postura refletida**” (Flickinger) própria da filosofia e, por que não (?), da filosofia da educação.

Embora os textos sejam apresentados sem qualquer divisão temática interna, percebem-se dois blocos. O **primeiro bloco** é formado pelos três primeiros trabalhos, que refletem, de forma imediata e direta, a filosofia da educação. Trata-se da instauração de um processo auto-reflexionante, iniciado pelo GT Filosofia da Educação da ANPED, endossado pelo CED/UFSC e sem um ponto de chegada previsto. Oxalá o leitor do presente sintá-se instigado a participar desse processo. No **segundo bloco** de textos seguem trabalhos voltados a temáticas internas e abordagens diferentes, de maneira tal que fica um tanto forçada a tentativa de estabelecer subgrupos. Consideramos que tal dificuldade não seja um problema. A diversidade, aqui, enriquece o próprio debate entre a filosofia e a educação. Viva a diferença!

O texto de **Flickinger** abre a discussão perguntando “para que **filosofia da educação?** Estabelece, em sua original reflexão, onze teses altamente instigantes sobre a filosofia da educação, certamente referênciam para os debates futuros sobre o tema. Nessas teses aponta a “necessidade de uma **postura refletida**” (tese 1) que possibilita a com-

preensão dos “pressupostos e implicações” (tese 2) da práxis educativa em “todos os níveis do procedimento educativo” (tese 3). Contrário a qualquer modismo, afirma que a “inserção da postura refletida na área do agir educacional não coincide ... com uma crítica pela crítica (tese 6), apontando para a imperiosidade da “disposição de penetrar a lógica imanente da posição criticada [trata-se, parece-nos, de um agir insuficientemente vivido no mundo educacional] a fim de fortalecê-la o máximo possível antes de abandoná-la como se fosse insustentável” (tese 6). Caberia à filosofia da educação, enquanto se fizer necessária no currículo da formação do profissional (tese 11), “pôr em **confronto** a Educação com suas próprias origens”(tese 10). A filosofia da educação, contudo, será perfeitamente dispensável quando a “postura refletida” se fizer presente no agir educativo em sua totalidade.

Diferentemente de Flickinger, **Pucci** busca refletir a **filosofia da educação** a partir das contribuições específicas de uma escola de pensamento (a escola de Frankfurt), mais especificamente baseadas em **Adorno**. Isto posto, recupera alguns conceitos/idéias centrais para o debate, quais sejam: a cultura, o pensar autônomo, a razão negativa, a centralidade do conceito, o olhar diferente, a utopia, etc. Afirma que “entender a fundo a força que constitui historicamente a filosofia é pressuposto indispensável para refletir sobre o problema da educação nos dias de hoje”. Está implícito no trabalho de Pucci a necessidade da filosofia da educação (não enquanto especialidade normativa e/ou prescritiva) na formação do educador: ela instauraria a **crítica** necessária para a superação do “positivismo, [da] semicultura e [do] irracionalismo presentes em nosso processo de formação educacional”.

O trabalho de **Albuquerque** teve “como objetivo a análise do **currículo** formal da disciplina de **Filosofia da Educação** nos cursos de Pedagogia”, tendo como base dez Universidades Públicas. O título do trabalho antecipa, de certa forma, a via de fato da disciplina Filosofia da Educação, esta vivendo uma **dispersão de conteúdos** e não tendo, ainda, uma **identidade**. Segundo Albuquerque, “a construção de uma identidade para a Filosofia da Educação ... caminha contrariamente à forma dispersiva como o seu currículo tem sido construído. Por outro lado, não se trata de impor-lhe um currículo único ... “. Isto posto, fica o convite (endossado pelo GT Filosofia da Educação da ANPED) para os profissionais da educação que trabalham essa disciplina participarem de

um amplo debate que leve à superação da incômoda sensação de que essa disciplina é “um espaço onde tudo cabe”.

O segundo bloco de trabalhos – internamente diverso – é inaugurado por **Moraes e Duayer**. Seu “trabalho discute as irresoluções epistemológicas que hoje geram importantes discussões no campo da Filosofia e ali determinam um significativo ponto de inflexão teórica e metodológica”. Acompanhando a postura refletida de Moraes e Duayer, é oportuno salientar que, se, por um lado, as “últimas décadas testemunharam um clima geral de ‘crise’ nas ciências sociais e na filosofia, bem como o aparecimento de uma multiplicidade de propostas teóricas e metodológicas que, em última análise, expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de **razão**: a chamada razão moderna ...” por outro, “o movimento crítico, indo porém ao extremo, terminou por sorver o próprio real, proclamou o seu colapso, decretou a sua inexistência. Foi o ‘crime perfeito’ ... o ‘assassinato da realidade’ ... O vácuo aberto pelo colapso do real foi preenchido pelo *linguistic turn* [guinada lingüística apregoada pelo pós-estruturalismo], pelos ‘jogos de linguagem sem sujeito’ ...”. Moraes e Duayer fazem algumas “primeiras aproximações” relativas às repercussões dessas irresoluções na pesquisa em educação. Fica o convite – implícito – para o conjunto dos pesquisadores em educação participarem do debate sobre o problema “**morte do real ou derrota do pensamento?**”.

O trabalho de **Valdemarin** parte da “premissa que toda e qualquer formulação pedagógica tem como matriz uma determinada teoria do conhecimento que nem sempre é explicitada”. Face a isso “procura evidenciar alguns elementos conceituais que podem esclarecer a interface entre teoria do conhecimento e práticas pedagógicas”. A autora explicita, basicamente, os elementos próprios do **empirismo** e a sua transposição pedagógica (visível naquilo que denomina “**método de ensino intuitivo**”).

**Duarte** discute as “relações entre ontologia e epistemologia”, bem como a “reflexão filosófica sobre o trabalho educativo”. Parte do “argumento de que uma **concepção histórico-social** do processo de conhecimento e do trabalho educativo precisa fundamentar-se na análise das especificidades ontológicas do mundo social perante as características ontológicas do mundo da natureza”. Assumindo explicitadamente a sua posição, argumenta “que um **modelo epistemológico biologizante**, como é o caso do modelo interacionista, não é compatível com os fundamentos

ontológicos de uma concepção histórico-social da formação dos seres humanos”. Em sua “busca de uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento” analisa a “dialética entre o processo histórico-social de produção da cultura material e não material e o processo [educativo] pelo qual essa cultura é apropriada pelos indivíduos”. Coerente com sua tese anti-biologizante, Duarte concebe o trabalho educativo como ato de reproduzir em cada indivíduo singular a humanidade.

**Trevisan e Faria** investigam “em que medida o fenômeno estético da tragédia, encontrado na Poética de **Aristóteles**, pode contribuir para delinear alguns contornos ... no sentido de esboçar uma possível proposta pedagógica”. Os autores buscam **ressignificar** a contribuição aristotélica tendo como referência o atual contexto e os “questionamentos oriundos da modernidade no âmbito da educação”. Não se trata, pois, como dissemos anteriormente, de buscar o governo dos mortos sobre os vivos. Segundo os autores, “...a sistematização teórica das tragédias realizada por Aristóteles pode assumir, hodiernamente, uma dimensão pedagógica, ao pôr em questão a discussão sobre o **conhecimento mimético**” (grifo nosso). Pode-se depreender do discurso dos autores que a recuperação da “mimesis” não seria, de modo algum, um capricho dos educadores, uma vez que o “caráter de descoberta, de não dominação, faz a mimesis ser uma atividade diferenciada dos conhecimentos técnicos propalados pela modernidade” e, portanto, constituinte de uma dimensão (a estética) a ser recuperada no agir humano.

O trabalho de **Gallo** reflete sobre “as relações entre a educação e a produção da subjetividade”. Preocupando-se particularmente quanto à questão da compreensão do fenômeno da **ideologia** nos indivíduos, recupera a “noção de subjetivação, tal como trabalhada por **Deleuze e Guattari**” e afirma a necessidade de “análises sobre o papel da educação, como territorializadora dos indivíduos ou produtora de singularidades”. Gallo, coerente com a matriz teórica que funda sua reflexão, finaliza (numa espécie de **em aberto**) seu trabalho afirmando a **singularização** e sugerindo a ruptura em relação ao instituído: “se a consciência é o ‘ser dos possíveis’, penso que seja possível escapar ao sistema. É possível ver um outro mundo, viver de maneira completamente diferente”. A conclusão de Gallo explicita em que consistiria tal nova “realidade social”. De resto, sugerimos ao leitor a confrontação dos trabalhos de Duarte e Gallo.

O trabalho de Renato José de **Oliveira** busca explicitar “três ... concepções éticas e suas influências sobre a formação do homem”. Trata-se do “**sistema ético iluminista**”, da “visão estética que **Maffesoli** tem da ética contemporânea” e a visão de **Perelman**, esta desdobrada nas denominadas “filosofia do pluralismo” e “teoria da argumentação”. O texto apresenta, ainda, a crítica de Maffesoli “às normas éticas universais propostas pelo Iluminismo”. Com base em Perelman, Oliveira aponta as “limitações das éticas” Iluminista e de Maffesoli e pretende oferecer “alternativas para superar tanto as normas éticas dogmáticas quanto o relativismo axiológico”. Segundo Oliveira, “ao se afastar de uma e de outra postura, a educação pluralista assume ... uma perspectiva de questionamento do existente que implica fazer, desfazer e refazer caminhos ...” e a argumentação “... não trabalha com provas de fé nem com verdades científicas .... Portanto, a adesão conquistada é sempre algo passível de revisão, de questionamentos e dúvidas”.

E, por último, Avelino da **Rosa Oliveira** trata sobre a **liberdade** no pensamento de **Marx**. Segundo o autor, “... a liberdade é tema contínuo, que vai adquirindo uma forma de exposição cada vez mais refinada e mais consistente, ao longo de toda a obra marxiana”. Difícil seria imaginar que o autor não falasse da efetivação da liberdade para além do capital (totalidade concreta onde a “liberdade substancial” é substituída pela “aparência de uma liberdade abstrata”), bem como das “relações reificadas pela razão capitalista” como manifestação da “não-liberdade”. Ainda segundo o autor, “a fecundidade da teoria marxiana reside nela instigar o pensamento presente, dirigindo-o à busca de alternativas de práxis transformadoras em todos os campos da vida”. Fica, pois, o convite para a vivência da práxis transformadora no campo da educação, laboratório privilegiado da construção do **novo homem** – omnilateral – onde o “reino da liberdade” – Marx – não é ficção, mas **real**.

*Florianópolis, julho de 1998.*

**Ari Paulo Jantsch**

*(organizador)*