

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, IMPASSES E DESAFIOS PARA A SUA CONSTITUIÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA E O SEU ENSINO NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

*Pedro Angelo Pagni**

RESUMO

Este artigo aborda a constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil, de 1990 até de hoje, com o objetivo de analisar a genealogia de sua “crise” como disciplina, de discutir os impasses de seu desenvolvimento e de indicar os seus principais desafios na atualidade. Para tais propósitos, por intermédio de um método genealógico, analisamos as concepções de Filosofia da Educação elaboradas a partir das perspectivas teóricas em circulação, assim como reconstruímos historicamente os embates provocados sobre determinados temas e, particularmente, sobre o da formação humana. Concluímos que os deslocamentos temáticos produzidos e a proliferação daquelas perspectivas foram responsáveis por produzir terrenos para a interlocução entre elas, porém, tal estratégia não amenizou alguns impasses da Filosofia da Educação no Brasil, evidenciando a presença de duas tradições filosóficas no debate atual e exigindo um posicionamento daqueles que atuam nesse campo de pesquisa e de ensino em relação a elas.

Palavras-chave: Campo de pesquisa. Ensino. Filosofia da Educação no Brasil. Formação humana.

ABSTRACT

This article analyses the constitutions of the Philosophy of Education's field in Brazil, from 1990 to the present day, with the purpose of analyzing the genealogy of his “crisis” as a discipline, discussing the dilemmas of its development and to indicate their main challenges today. For such

* Pós-doutor em Filosofia da Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professor Adjunto do Departamento de Administração e Supervisão Escolar – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, onde atua na área de Filosofia da Educação. *E-mail:* pagni@terra.com.br

purposes, by means of a genealogical method, we analyze the conceptions of philosophy of education drawn from the theoretical perspective, as well as rebuild historically the clashes caused about certain topics and, particularly, about the human formation. We conclude that the thematic shifts produced and the proliferation of those perspectives were responsible for producing lands to the dialogue between them, however, this strategy does not alleviate some problems of Philosophy of Education in Brazil, demonstrating the presence of two philosophical traditions in the current debate and demanding position of those who work in this field of research and teaching in relation to them.

Keywords: Research. Teaching. Philosophy of education in Brazil. Human formation.

As pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 1990, em Filosofia da Educação, se desprenderam de sua antiga ligação com a História da Educação, durante a década anterior. Esse campo também se especializou, ao promover estudos monográficos sobre a educação no pensamento de filósofos modernos e contemporâneos, com maior aproximação da Filosofia e, particularmente, de algumas tradições da historiografia da filosofia – particularmente, a estruturalista e a hermenêutica. Em busca de uma identidade para tal propósito, os seus pesquisadores conseguiram efetivamente se autonomizar da História da Educação e dar contornos mais filosóficos, livrando-a de certa pedagogização ocorrida nos anos 1980.

Ao analisar esse movimento, Pagni (2006) observa que, embora essa tendência das pesquisas no campo tenha promovido um aumento do rigor conceitual na abordagem da educação no pensamento dos filósofos, ela tornou essa metodologia excessivamente próxima aos procedimentos da Filosofia se restringindo somente a estudos de determinados autores e escolas filosóficas. Por sua vez, tais procedimentos privilegiam o comentário textual ao invés dos projetos filosóficos e das comparações entre eles, sem auxiliar a pensar os problemas emergentes da práxis educativa e da realidade sociocultural brasileira. Assim, tais estudos correram o risco de circunscrever o pensamento da educação a determinadas doutrinas, mesmo quando o pensamento dos autores estudados se opusesse ao caráter doutrinário e sistemático de algumas formas do pensar filosófico. E, dessa

forma, pode-se dizer que a Filosofia da Educação foi se consolidando como campo disciplinar, não obstante esses impasses e, principalmente, riscos que correu.

Ao ampliar a sua extensão como tal no âmbito da pesquisa em Educação e do currículo dos cursos de formação de professores, esse campo disciplinar teve seu alcance, por assim dizer, já consolidado em meados dos anos 2000 nos Programas de Pós-graduação em Educação. De acordo com Gallo (2007, p. 274), “um dos principais caminhos encontrados foi o de estudos de autor, o que não deixa de ser uma espécie de reflexo da tradição da Filosofia no Brasil, influenciada pelos valores franceses de que fazer Filosofia é fazer história da Filosofia”. Ao trilhar esse caminho, a Filosofia da Educação se restringiu a uma tradição da Filosofia e se fechou como campo de saber especializado, constatando-se uma “perda do potencial criativo do pensamento” (GALLO, 2007, p. 275). Assim, passaria por uma “crise”, na acepção do autor, por um lado, em razão desse endurecimento da área diante da defesa de sua especialização e, por outro, das revisões curriculares dos cursos de Pedagogia, que passaram a optar por matrizes mais multi ou interdisciplinares.

A este diagnóstico se poderia acrescentar, ainda, que essas reformas curriculares nem sempre ocorreram por motivos tão nobres, ao contrário, muitas vezes foram capitaneadas por visões pragmáticas em que a Filosofia da Educação não encontraria mais lugar como fundamento dos saberes pedagógicos, tampouco como uma prática do pensar que auxiliaria os educadores a encontrar sentidos para sua ação educativa. Isso porque essa disciplina, após toda a crítica proveniente das pesquisas da área à sua concepção como fundamento, ainda persistiu em seu ensino como tal, seja como um percurso na história da filosofia de autores que abordaram o tema da educação, seja como a transmissão do conhecimento sobre um autor ou uma escola filosófica¹. Nestes casos, raros foram os estudos que procuraram pensar de outra forma a relação entre Filosofia e Educação no sentido de estabelecer outro sentido para essa disciplina, para reorientar

¹ Neste ponto carecemos de estudos que corroborem essa hipótese e procurem ampliar os trabalhos desenvolvidos por Elisete Tomazetti (2001; 2003) sobre o ensino de Filosofia da Educação, dentre outros que serão citados posteriormente, já que os estudos recentes têm se centrado mais na constituição como campo.

normativamente a sua relação com outros campos do saber pedagógico e o seu papel no curso de Pedagogia. O mesmo se pode dizer em relação à produção mais recente de livros didáticos que preconizaram a reconstituição da história da filosofia a partir de alguns temas ou problemas, elegendos alguns autores ou correntes filosóficas, com o objetivo de orientar o ensino da disciplina na graduação. No entanto, as produções teóricas da área sobre autores, tanto em coleções especializadas quanto em livros didáticos, são grandes, desde os anos 2000, ao ponto de não ser possível citar a todas aqui. Esse indicativo, também, corrobora uma tendência geral da área em termos de estudos, que repercutem diretamente sobre o ensino de Filosofia da Educação nos cursos de graduação em Pedagogia e, eventualmente, nas licenciaturas.

Em todo caso, ele sugere que não somente as alterações curriculares promoveram certa diluição dessa disciplina nos cursos de formação de professores, como também, ao se configurar de um modo distante dos problemas que afligem essa formação, da atividade docente e da ação educativa para se cerrar em um campo teórico-conceitual qualquer, em uma tradição da filosofia e em uma escola filosófica, o próprio desenvolvimento da Filosofia da Educação a fez chegar a impasses e alguns desafios, no Brasil, na primeira metade dos anos 2000.

São esses impasses e desafios que abordarei neste artigo, enfocando, num primeiro momento, as suas gêneses entre meados de 1990 e de 2004, quando os esforços dos pesquisadores da área se concentraram nas disputas pela sua identidade, como uma busca legítima para seu desenvolvimento, e na diversificação de perspectivas teóricas e de projetos filosóficos que as informaram. Gostaria de reconstituir algumas dessas concepções, em sua complexa rede, e, num segundo momento, salientar o papel desempenhado pelo GT-Filosofia da Educação na ANPEd com o intuito de estabelecer um “terreno de interlocução” comum e plural em torno do tema da formação humana. No terceiro momento de minha exposição abordarei as tendências e, particularmente, as tradições mais recentes que procuram rearticular as relações entre Filosofia e Educação e suas implicações para o ensino. Por fim, gostaria de me reportar a como me posicionei e me posiciono em relação à pesquisa e ao ensino nesse campo, evidenciando os principais desafios na atualidade.

Genealogia de uma crise: impasses sobre a identidade de um campo

Parte dos trabalhos publicados na segunda metade de 1990, até aproximadamente meados de 2000, no âmbito da Filosofia da Educação, parece se preocupar em responder a pergunta “o que é Filosofia da Educação?”, explicitada numa obra referencial desse período: a de Paulo Ghiraldelli Júnior (2000). Em linhas gerais, os trabalhos que se dedicam a responder a essa questão, ainda que seja para problematizar essa busca por sua identidade como campo ou como disciplina nos cursos de formação de professores, procuram estabelecer outro olhar para essa área, desde a configuração que lhe fora emprestada no debate das décadas anteriores protagonizados por Saviani (1983) e por Durmerval Trigueiro Mendes (1987). Um olhar mais específico, mais próximo à Filosofia do que da Pedagogia e, senão menos marcados pela configuração da Filosofia da Educação como uma ideologia, ao menos conferindo maior distinção em relação aos seus vínculos com a política.

Alguns trabalhos de Severino (1990; 2000) parecem se situar num momento de transição em que, ainda sem abandonar por completo a tradição daqueles últimos, agrega esses elementos novos, conferindo uma contribuição original com a sua hermenêutica da Filosofia da Educação no Brasil e, com isso, inaugurando outro olhar sobre as pesquisas e o ensino nesse campo. Particularmente, o protagonismo de suas proposições nesse campo, durante as duas últimas décadas, parecem se confundir com a trajetória da Filosofia da Educação na medida em que se preocuparam com a necessidade de definir a sua identidade, assim como provocaram reações diversas, alimentando um amplo debate sobre o assunto que se estendeu da segunda metade dos anos 1990 até meados de 2000. Tais reações oscilaram de uma tentativa em estabelecer contornos mais precisos ao campo do ensino e da pesquisa em Filosofia da Educação até a secundarização desse propósito, em vistas a ampliar as suas margens, na relação com outros saberes científicos e, sobretudo, com as tradições da Filosofia. O resultado desse movimento do campo foi, senão a manutenção de uma saudável indefinição enquanto tal, ao menos certa pluralização do debate e a multiplicação de perspectivas teóricas, nos termos em que procurei reconstruir sinteticamente a seguir.

Seguindo Severino (1990; 2000), Albuquerque (1998) postulou a necessidade do ensino de Filosofia da Educação descobrir sua identidade em torno do tema do humanismo e do seu enfoque ontológico, axiológico e epistemológico, já que a compreenderam como uma antropologia e a conceberam como uma reflexão filosófica sobre a educação, isto é, uma reflexão sobre o fenômeno educativo em sua totalidade. Tentando também delinear os contornos da Filosofia da Educação em uma dimensão mais restrita, Tarso Mazotti (1999) a compreendeu como uma disciplina que tem por objeto os conhecimentos e os instrumentos necessários ao esclarecimento dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas, visando elucidá-las por intermédio da análise lógica, dialética ou retórica de seus enunciados, delimitando-a a uma filosofia da ciência da educação que, em conjunto com as ciências sociais, poderia explicitar ainda os pressupostos e os valores em jogo no âmbito das teorias e das práticas educativas.

As proposições desses autores vieram concorrer para o estabelecimento de contornos mais precisos para a Filosofia da Educação, ainda que com perspectivas diferentes, no debate travado no âmbito das pesquisas em Filosofia da Educação, propondo uma reorientação das pesquisas desse campo, produzida em torno de certo alinhamento entre o existencialismo e o marxismo e de certa tradição da filosofia, especialmente, da nova retórica, que informam os seus respectivos trabalhos. Em termos de ensino, a disciplina oferecida no currículo dos cursos de formação de professores teria um papel um pouco diferente daquele assumido nos anos 1980, muito próximo a uma história das ideias pedagógicas, ou, mesmo, nas décadas anteriores, em que se acercam dos exercícios da análise da linguagem, da lógica e de qualquer doutrina que fundamente suas proposições ou, ainda, de uma *doxografia* da história da Filosofia.

Nesses casos, para tais autores, o ensino da Filosofia da Educação poderia desempenhar um papel mais bem circunscrito nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, se concentrando particularmente em torno dos fundamentos das teorias pedagógicas ou das ciências da educação. Pode-se dizer, também, que esses autores destoam da posição assumida por aqueles que almejavam não a definição de um lugar a partir do qual pudessem expressar suas ideias e experimentar pensamentos filosóficos sobre a educação, mas de um campo menos definido e mais incerto, onde

as relações entre a Educação e a Filosofia se exercessem a partir de uma apropriação viva de outras correntes da Filosofia Contemporânea, com o intuito de focalizar e abordar os problemas atuais da educação brasileira. Desse outro ponto de vista, com o intuito de ampliar as margens da Filosofia da Educação, em alguns casos, e quase a apagar na sua relação com a Filosofia Contemporânea e com as Ciências Humanas, em outros, autores brasileiros e estrangeiros intervieram nesse debate produzido no período.

Uma parte significativa desses estudos se pautou na tese de que a Filosofia teria um papel importante na relação com a Educação na medida em que, antes de se propor a ser fundamento das teorias que legitimam as práticas desta, perseverar em sua via crítica e mantê-la aberta. Desse ponto de vista, asseveraram seus defensores, se asseguraria um papel ético e político para a Filosofia da Educação, capaz de se postar criticamente com relação aos saberes científicos e às tecnologias que estenderam ao campo pedagógico formas de racionalidade técnica ou instrumental. Concomitantemente, tais autores almejavam evitar as mais diversas formas de irracionalismo presente na ação educativa, decorrentes da danificação da subjetividade, da degradação da relação viva com a cultura e do atual desenvolvimento da sociedade capitalista.

Ocupar um posto da crítica e um lugar de guardiã da razão seriam papéis assumidos pela Filosofia da Educação de uma dessas perspectivas, que procurou deslocar a sua função epistemológica no campo dos saberes educacionais para a assunção de uma tarefa ética e política, qual seja, a de refrear o irracionalismo disseminado em nossa cultura e sociedade. Um dos principais protagonistas dessa perspectiva teórica, no Brasil, foi e é Bruno Pucci (1998). Ele argumenta que a crítica seria o único veio aberto para a atuação da Filosofia atual e, na interface com esta atitude de inspiração adorniana, a Filosofia da Educação deveria se nutrir para problematizar a semicultura existente. Para tanto, segundo esse autor, seria necessário suspeitar da Filosofia da Educação como disciplina específica, assumir a face negativa de seu caráter crítico, resguardando a sua inutilidade frente ao pragmatismo reinante e reconhecendo a sua pobreza frente a outros campos para que, conjuntamente com a arte, possa atuar. Desse modo, a Filosofia da Educação não seria um fundamento que se cristaliza numa ideia universal de homem, tampouco uma especialidade que destrói todo

resquício de humanidade almejada pelas ciências humanas e pela educação, mas um campo em que a crítica teórica, como uma forma de práxis, se exerce sobre pragmatismo existente nesta prática social e sobre aqueles saberes que a banalizam, na atualidade, revalorizando o vigor conceitual da Filosofia e a expressividade da arte para combatê-los e potencializando o pensamento do ainda não pensado.

Esta concepção teve uma profícua influência no campo de pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil, durante as décadas de 1990 e 2000. Ao se concentrar na análise dialética dos textos filosóficos e na crítica teórica dos fundamentos e das práticas educacionais, restringiu a sua prática de pesquisa a esses procedimentos que configuraram a Filosofia que a preside como uma forma de práxis, porém, reiterando uma demarcação desta como uma prática teórica e daquele campo no âmbito eminentemente teórico. Foi justamente esse argumento de um acento estratégico na crítica teórica, apresentado em um contexto de um profundo empirismo no âmbito das pesquisas educacionais – juntamente com uma má compreensão circulante de que o embate teórico postulado pelos frankfurtianos reeditar a dicotomia entre teoria e práxis e não superá-la –, que trouxeram dificuldades à recepção dessa perspectiva filosófico-educacional pelos professores e, particularmente, nos cursos de sua formação, fazendo proliferar uma série de perspectivas teóricas concorrentes de Filosofia da Educação, de 2005 a 2010, que serão retomadas adiante.

Não obstante terem propiciado um significativo refinamento conceitual nas pesquisas desse campo, juntamente com uma ampliação do rigor conceitual ao abordar a realidade educativa, as conquistas do campo de pesquisa adquiridas com essa concepção não foram acompanhadas pela sua circulação no ensino de Filosofia da Educação. Talvez, a complexidade exigida para a crítica teórica, as exigências de formação para um olhar agudo e certa resistência a reificação propiciada pelos hábitos incorporados nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, com sua excessiva visão pedagógico-cientista e tecnicista, limitaram a recepção dessa concepção de Filosofia da Educação. Um desses hábitos incorporados foi o da necessidade de livros de apoio para o ensino dessa disciplina que, neste caso, teve como referência importante o livro de Olgária Matos (1997), que

teve uma recepção pequena², mesmo entre os professores que advogavam essa concepção de Filosofia da Educação.

Embora todo embate ocorrido no campo da Filosofia da Educação pouco explicita as dificuldades com o seu ensino nos cursos de formação de professores e de licenciatura, nesse contexto, se começam a situar a crítica filosófica ou a atitude interrogante da filosofia a partir de perspectivas que as compreenderam como decorrente de uma prática-poética que a aproximava da prática educacional, dos modos de apropriação da pragmática da linguagem utilizada no ensino ou, mesmo, da imanência da própria ação educativa.

Em um desses sentidos, ao problematizar as condições do ensino de Filosofia da Educação e as consequências de se constituir como uma teorização e como um desfile de concepções, Valle (2000, p. 36) argumenta que a filosofia “é campo de interrogação capaz de alimentar o pensamento ali onde se exerce” e, inspirada em Castoriadis, argumenta que se constitui graças a um “compromisso com a totalidade do pensável” em vistas a promover uma atitude interrogante do já pensado, do já vivido, em vistas à criação humana e à autocriação do homem. Diz a autora que a filosofia só “é essencial para a educação” porque ela tem “compromisso com a interrogação permanente”, se constituindo como uma “prática de emancipação” e um “terreno de luta pela autonomia” (VALLE, 2000, p. 36). Isso porque entende a educação como portadora de um enigma, que dá aos professores a pensar e a filosofia a interrogá-la na medida em que, ontologicamente³, almeja a liberdade e a autocriação humana. Da perspectiva de Castoriadis, segundo a autora, a educação é uma “atividade prático-poética”. Isso porque ela tem uma dimensão poética na medida em que “visa a uma finalidade que é criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade”, porém, não podendo ser determinada *a priori*, tampouco restrita a uma *techné*, se constitui em um “*poder poder ser*”, se exercendo

² Chamo a atenção para esse livro, pois outros que provieram dessa perspectiva têm um caráter mais circunscrito aos intelectuais da Escola de Frankfurt, como ocorre no caso do livro de Zuim, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001) sobre Adorno, que teve melhor recepção, mas que não aborda a partir das questões postas por essa perspectiva teórica outros filósofos, pedagogos ou tradições da Filosofia e da Educação.

³ Esta dimensão ontológica da filosofia será desenvolvida pela autora, em Valle (2008).

pela práxis, isto é, uma “atividade lúcida, deliberada e deliberante”, cujo objeto o próprio exercício “desta lucidez e desta deliberação” e o seu fim a “autocriação” (VALLE, 2000, p. 42, grifos da autora).

Por esse motivo, o campo de interrogação da filosofia não seria somente um atributo dos filósofos ou teóricos da educação, mas também dos professores dispostos a tratar de sua prática educativa como enigma e em vistas a autocriação. Ou, como dirá em outra ocasião, em vistas a romper com uma visão aristocrática de filosofia, a pergunta que tais professores teriam que se interrogarem com perguntas tais como: “Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de aluno?” ou, ainda, “O que é, de onde veio e para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de educação, professor, aluno?” (VALLE, 2008, p. 499). Questões que emergem da prática educativa e de seu enigma como prática-poética a ser enfrentado pela filosofia da educação. Dessa forma, essa disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas “não seria pura invenção dos teóricos e eruditos capazes... de pensamento”, mas “exigência de uma interrogação que (...) é tarefa de autocriação individual e coletiva tendo como ponto de partida e como fim a emancipação humana” (VALLE, 2000, p. 45). Para tanto, não prescindiria da história das filosofias que abordaram a educação e das teorias pedagógicas que nelas se fundamentaram, tampouco dos problemas que abordaram, mas teria no exercício de sua interrogação o seu campo fecundo e o lugar dileto de uma experiência de pensar que, se adotada, exercitada, com o compromisso da totalidade do pensável, seria levada à própria prática educativa, convertendo esta em um enigma e aquela numa interrogação aberta em vistas a autocriação humana.

De um modo um pouco distinto de conceber essa experiência do pensar e a indeterminação que constitui a ação educativa, Hans George Flickinger (1998) sugeriu uma dispensa gradativa da disciplina Filosofia da Educação à medida que a realização da postura refletida do agir educativo permeasse outras disciplinas do curso de formação de professores e, conseqüentemente, a prática destes, instituindo-a como uma forma de pensar as questões emergentes da experiência educativa

e da prática docente. Sugeriu, ainda, ao desenvolvimento do campo da Filosofia da Educação, uma maior aproximação da experiência formativa e da ação educativa, concorrendo para que a sua articulação com a Filosofia não fosse superestimada, tampouco subestimada, mas que tivesse um sentido provisório, porque contextualizado historicamente, a fim de que o pensamento filosófico pudesse se desprender dos problemas desta área para compreender, hermeneuticamente, as questões emergentes daquelas práticas.

Em que medida que essas proposições concorreram para deflacionar o sentido da Filosofia da Educação como uma disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas parece-nos uma incógnita. No entanto, se percebe essa enunciação como uma possibilidade de relaxar um pouco a sua função disciplinar, na qual esse campo de pesquisa vinha se pautando, conferindo senão menor relevo, pelo menos maior visibilidade, a um sentido hermenêutico, interpretativo, para a prática filosófica que constitui a Filosofia da Educação. Uma visibilidade que, de certo modo, concorreu para problematizar o caráter disciplinar da Filosofia da Educação, fazendo coro com outras vozes que, concomitantemente, apontam tal direção de outra perspectiva teórica.

Se posicionando contrariamente à busca de uma identidade para a Filosofia da Educação, nesse contexto, Gallo (2000, p. 179-180) considerou que nada seria mais pobre e reducionista do que tomá-la como a reflexão filosófica sobre a educação, pois indicaria uma incapacidade de criação característica do ofício do filósofo e, conseqüentemente, do filósofo da educação, restando a eles se voltarem para o eterno ou para a história ou para qualquer reflexão sobre alguma coisa. Os filósofos da educação deveriam ser criadores de conceitos, mergulhando no território da Educação, enfrentando o caos que o atravessa e instaurando um plano de imanência que corte os saberes educacionais. Essa outra concepção, trilhando um caminho distinto da anterior, acentua o caráter do papel da filosofia no ensino, dissociando-o de sua restrição ao mero exercício teórico. Nesse sentido, mais radicalmente, Kohan (1998, p. 100) procurou caracterizá-la como uma “prática filosofante em, para e através da educação”, compreendendo-a enquanto uma prática teórica que se exerce na atividade de ensino e a nomeando de filosofia na educação. Postulou que, assim, essa atividade deixaria de ser “objeto externo e inerte da

teorização filosófica” e se voltaria para, segundo o autor, “a realidade na qual origina, alimenta e oferece sentido às práticas e a filosofia deixa de ser produto alheio e externo à realidade do educador para tornar-se prática e produção de pensamentos, que questionam as práticas educativas e a própria pedagogia” (KOHAN, 1998, p. 100).

Essas proposições não apenas se encontram na gênese de toda uma crítica ao caráter disciplinar da Filosofia da Educação como um campo acadêmico, como também apresentam outra forma de conceber a esta última e de enfrentar o problema das relações entre teoria e práxis, anteriormente anunciado, concorrendo com o seu deslocamento para as interpretações relativas à pragmática da linguagem no ensino com a defesa do que, nos termos em que a veremos a seguir, como uma pragmática de si. Neste caso, as questões relativas aos processos de subjetivação e, particularmente, à experimentação de si ganham importância no desenvolvimento das pesquisas nesse campo a partir da perspectiva de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Jacques Rancière, em vistas a sustentar a proposição de que a filosofia da educação compreenderia as práticas do pensar filosófico, imanentes à ação educativa, empreendidas no sentido de criar conceitos, de acolher acontecimentos e, principalmente, de ampliar a liberdade existente.

Ao discutir a filosofia na escola, dessa forma, Kohan (2000) argumenta que as práticas do filosofar deveriam incidir no pensar o que são os sujeitos que atuam nessa instituição, tendo como centro o *ethos* que os compreende. Para tanto, propõe: a) “colocar questão os procedimentos, regras e técnicas que constituem nossa subjetividades”; b) “reconhecer, compreender e avaliar as pressuposições e consequências de tais dispositivos; c) “resistir aos dispositivos de subjetivação dominantes” (KOHAN, 2000, p. 152-153). Esse autor propõe, e assim, uma inflexão da prática do filosofar sobre os modos de existência que constituem os atores dessa instituição e o seu *ethos* filosófico, propondo que julguem o seu assujeitamento aos processos de objetivação e subjetivação dominantes na escola, assim como avaliem as possibilidades de resistir a eles, em vistas a transformar tanto os jogos de poder aí existentes quanto a si mesmos.

Nisso reside, uma face da pragmática de si postulada por esses pesquisadores e que terá na enunciação dos limites da transmissão do conhecimento e da discussão da problemática da emancipação do sujeito

os seus principais temas. Ao considerar a filosofia como experiência de interrogação sobre a própria experiência e como um exercício singular, Kohan (2003) afirma que a filosofia da educação se faz em exercício que não explica, não legitima, não consolida, mas dessacraliza, polemiza, interroga, impedindo que se ensine da forma como se ensinava, que se pense da forma como se pensava a educação. Nesse sentido, postula permitir ao educador ser de outro modo e produzindo uma força emancipadora, tal como aquela encontrada no livro *O mestre ignorante* de Rancière, que faz da emancipação uma questão de sobrevivência ou, melhor seria, de existência. Para tal propósito, o educador deveria se ocupar não somente das técnicas de transmissão do que sabe – por assim dizer, de uma pragmática do ensino e da comunicação dos conhecimentos que a compreende –, como também, e principalmente, de sua própria ignorância, defendendo que o educador deveria trabalhar antes de sua própria emancipação para, então, poder colaborar na emancipação do educando (KOHAN, 2001).

Se Kohan (2000; 2001; 2003) elegeu esse percurso, compreendendo certa articulação entre Deleuze, Foucault e Rancière, para analisar as práticas do filosofar na educação, Gallo (2003) procurou compreendê-la pelo exercício filosófico da criação de conceitos, reservando a essa atividade do educador um papel importante para a criação de outras práticas e processos de subjetivação na escola, assim como à filosofia da educação esse papel específico. Partindo de uma maior apropriação do pensamento de Deleuze, o autor propõe mais alguns deslocamentos. Um desses deslocamentos se refere ao campo de atuação dessa prática filosófica que a seu ver deveria atuar no que denomina de “educação menor”, isto é, nos espaços micropolíticos onde o educador exerce sua militância, dando continência e expressão à sua revolta e resistindo às políticas impostas, mediante um ato singular (GALLO, 2003, p. 78). Diferentemente de pensar nesse ato contingenciado por uma “educação maior”, ou seja, relacionada à macropolítica e à política educacional instituída, ele teria um papel tensionador e problematizador no sentido de propiciar as condições para que a resistência emergja, mobilizando educadores e educandos para se contraporem às normas jurídicas e à moralização instituídas. Outro deslocamento que se propõe, para que tal resistência ocorra no campo do ensino, seria deixássemos de pensar a organização curricular a partir de uma

“metáfora arbórea”, homogênea e hierarquizada para pensá-la do ponto de vista de uma “metáfora rizomática”, heterogênea e mútua, em vistas a propor temas que lhe fossem “transversais”, isto é, que atravessa várias áreas do saber, “integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente”, por meio de uma “viagem caótica” que “constrói seus sentidos” (GALLO, 2003, p. 96-97). Para que tal transversalidade ocupasse seu lugar no currículo escolar ou acadêmico, seria necessário, na concepção do autor, “deixar de lado qualquer pretensão científica da pedagogia”, assumindo o processo educativo algo similar ao que Deleuze e Guattari denominam de “*heterogênese*”; abandonar “qualquer pretensão massificante da pedagogia”, defendendo que o processo educativo seria “singular, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; esquecer “a pretensão do um, de compreender o real como uma unidade multifacetada” para encarar os campos de saberes de um modo aberto, “com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2003, p. 98-99). A questão seria a de saber em que medida que essa “utopia” seria possível na sociedade do controle, numa instituição que permanece disciplinar, que requer a ciência, a massificação, a uniformidade e a estagnação, mas quase nunca o devir da subjetividade a ser formada. Este seria o principal desafio dessa concepção de filosofia da educação ou, melhor seria dizer, de prática filosófica na educação.

Nesses casos em que a filosofia da educação se deflaciona, ao ponto de ser entendida como mais uma entre as práticas educacionais e, especificamente, uma prática que processa os saberes científicos, filosóficos e literários para conferir um sentido consonante ao modo de ser do sujeito que age (ou que padece) na ação educativa, reivindicando o abandono de seu caráter fundamentador, eminentemente teórico e, por vezes, somente conceitual. Pode-se dizer, também, que a experiência do sujeito e, particularmente, a sua experimentação, para essa concepção, seriam constitutivos do exercício filosófico na educação, sendo central tanto para os campos tanto da pesquisa quanto do ensino de Filosofia da Educação. Assim sendo, as dificuldades enfrentadas pelas perspectivas teóricas, anteriormente mencionadas, em estabelecer maior sincronia entre o ensino dessa disciplina nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas com o atual estágio de desenvolvimento das pesquisas nesse campo, para

esta concepção, seria colocado em outros termos. Isso porque na base do ensino e da pesquisa desse campo estaria a experiência e, particularmente, o processo de experimentação do sujeito da ação educativa, que nela filosofa a partir dos problemas, dos acontecimentos e dos encontros que daí advém. A questão que ficaria seria a de como formar esses sujeitos ou, melhor dizendo, como prepará-los para tal prática filosófica na educação? Seguramente, não seria apenas com uma disciplina nos cursos de Formação de Professores e nas licenciaturas, como também por uma formação mais ampla, transversal ao currículo e, quem sabe, ao tempo-espaço acadêmico. Nesse sentido, poderia dizer que essa disciplina seria prescindível ao currículo desses cursos, caso estivessem atentos e preocupados com essa formação e com os eixos transversais que a constituem.

Da criação de um “terreno de interlocução” ao esboço de duas tradições filosóficas na educação

Essas duas últimas posições exercem um papel importante, sem demérito algum às outras concepções anteriormente mencionadas – até porque algumas delas continuaram a se desenvolver e a contribuir para esse campo –, no percurso posterior da Filosofia da Educação no Brasil. Ao demarcar, genealogicamente, um primeiro momento de contestação à necessidade de sua identidade como disciplina, de sua constituição como uma prática filosófica na ação educativa e, enquanto tal, de uma experiência do pensar que se dobra sobre os sujeitos que a desenvolvem, ela coloca em jogo certas condições de possibilidades e olhares que exigiriam algum posicionamento das perspectivas teóricas emergentes no debate filosófico-educacional brasileiro. A meu ver essa demarcação concorre para centrar esse debate em torno dos problemas filosóficos da subjetividade moderna, da relação entre teoria e práxis e da possibilidade ou não da formação do sujeito ético, graças o interesse comum das perspectivas teóricas emergentes em meados de 2000 até, aproximadamente, 2006.

No caso de Flickinger (1998), ela acompanha uma inflexão hermenêutica nas pesquisas desenvolvidas desde a perspectiva da Segunda Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a impulsiona, propondo que compreendam questões mais próximas à ação educativa e à formação

docente, por um lado, e conferindo a essa compreensão um modo novo de fundamentá-la teoricamente, por outro lado, ao ponto de deslocar o problema da relação teoria e práxis e, no limite, pronunciar uma das tensões que congregam na atualidade certo conflito de tradições filosóficas.

Antes mesmo de seu artigo, nos anos 1990, começa a emergir uma apropriação do pensamento de Jürgen Habermas para compreender os paradigmas das ciências da educação, nos termos tentados por Werner Markert (1991) e por Mario Osório Marques (1992). A partir da segunda metade dos anos 1990, até meados dos anos 2000, o desafio daqueles que se apropriam dessa perspectiva teórica, como desenvolvido por Nadja Hermann (1996; 1997), por Maria Augusta Salin Gonçalves (1999) e Amarildo Luiz Trevisan (2000), é o de conferir à ação educativa outro tipo de racionalidade, inspirada no agir comunicativo e numa pragmática que não se confundia com o pragmatismo, já que aspirava a uma comunidade universal e, particularmente, na preparação/formação do homem para ela. Não raro esses últimos estudos procuraram deslocar o tom preponderantemente epistemológico dos estudos anteriores nessa perspectiva teórica para uma discussão sobre o caráter estético (TREVISAN, 2000) e, sobretudo, ético (HERMANN, 2005) da racionalidade comunicativa, muitas vezes, adentrando a crítica da modernidade e tangenciando o debate sobre a pós-modernidade.

Por um lado, esse tema parece se estabelecer como uma linha de continuidade das apropriações dessa perspectiva teórica na medida em que Werner Markert (1986), Pedro Göergen (1996; 2001) e Nadja Hermann (2005) dão a ele um relevo e, como veremos a seguir, um lugar de destaque no debate filosófico-educacional brasileiro, entre 2004 e 2006. Por outro, ele parece diluir outra de suas frentes ou possibilidades interpretativas, tal como aquela relacionada à sua inflexão hermenêutica, que demarca o projeto filosófico habermasiano e, particularmente, de sua interlocução com Hans George Gadamer. Por vezes, os próprios protagonistas daquela perspectiva teórica na Filosofia da Educação são responsáveis pela apresentação da filosofia de Gadamer da educação, como no caso de Nadja Hermann (2002), e pela elucidação dessa face do projeto habermasiano, demonstrando a sua fecundidade nas diferentes frentes em que foi apropriado e uma indiscutível referência atual nesse campo de pesquisa e de ensino, desde os anos 1990

até hoje. Se essa extensão da apropriação do pensamento de Habermas parece fecunda, pode-se dizer também que ela é feita de demandas, de escolhas e de estratégias feitas pelos pesquisadores, que resultam numa série de deslocamentos desse campo, alguns pouco visíveis, outros mais perceptíveis na sua literatura e em instâncias promotoras de seus debates.

Algumas dessas demandas, como a da entrada dessa perspectiva teórica para debater a pós-modernidade, parece decorrer de uma necessidade para instaurar uma disputa em termos da legitimidade epistemológica e política de uma ou outra posição em jogo, que seria medida em relação à verdade de suas proposições e aos sujeitos que a enunciam. Esta forma de disputa no campo parece repetir a das décadas anteriores, em termos pouco diferentes, sobretudo, se é proposta nos termos de congregar as várias perspectivas teóricas, em campos ideológicos, como procurou apontar Maria Célia de Moraes Marcondes (2004). Ela se caracterizou, também, pela exigência de que nesse campo repercutisse, de alguma forma, o debate acerca da (des)legitimação da pesquisa e do ensino na universidade, se apresentando as várias perspectivas filosóficas em jogo, algumas delas já apropriadas pelos seus pesquisadores, outras em apropriação, para abordar questões relativas à educação. É o que se verifica na literatura que abordou a polêmica da pós-modernidade e suas relações com a educação de uma perspectiva habermasiana, como ocorre com Pedro Göergen (2001), Nadja Hermann (2005), dentre outros; o mesmo ocorrendo com quem a abordou da perspectiva do neopragmatismo de Richard Rorty, como Paulo Ghiraldelli Júnior (2000b), ou da perspectiva de Jean-François Lyotard, como Pagni (2006), ou das filosofias de Foucault e, especialmente, de Deleuze, como Silvio Gallo (2006).

Não obstante estes últimos tenham relativizado a importância dessa polêmica para defender os respectivos projetos de Lyotard ou de Deleuze contra as acusações de Rorty e Habermas, os primeiros parecem ter se aliado, estrategicamente, para argumentar por suas posições teóricas e, particularmente, como poderia fundamentar por meio de uma razão comunicativa ou de um ponto de vista neopragmático – decorrente de interpretações particulares da pragmática da linguagem – a ação educativa. Mais do que simples oportunismo em razão do campo da Filosofia da Educação, essa aliança ocorre por proximidades filosóficas e políticas

de suas proposições, como demonstrado por Paulo Ghiraldelli Júnior (2000b) e Altair Fávero (2005), ao deferem as proposições de Rorty na interlocução com Habermas, e por Luiz Carlos Bombassaro (2005) e Nadja Hermann (2005), ao sustentarem as proposições deste último no diálogo com o neopragmatismo. Não me parece plausível, porém, que essa aliança estratégica tenha se constituído para dar combate às posições de um filósofo francês como Jean-François Lyotard, muito pouco estudado no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil, até esse momento, que de certo modo protagoniza essa polêmica e às suas posições, salvo se fosse para mostrar a fecundidade de seu projeto filosófico – o que não parece ter sido o caso nesse debate. Ao contrário, ela parece ocorrer em razão da emergência, como demonstrado anteriormente, de uma filosofia da educação que se posiciona de modo mais radical contra o caráter metadiscursivo e disciplinar desta última, protagonizado por Gallo (2000; 2003) e por Kohan (1998; 2000; 2003), que se inspirou nos filósofos franceses contemporâneos criticados por Habermas e por Rorty por se posicionaram, supostamente, em prol da pós-modernidade. O que poderia parecer contraditório, se se considerasse a posição de Flickinger (1998) e a inflexão hermenêutica do projeto habermasiano para esses pesquisadores que se apropriam dessa perspectiva teórica ou, mesmo, a crítica ao risco de sobrefilosoficação em algumas interpretações do neopragmatismo⁴ que circularam no campo da

⁴ É o caso da apropriação do neopragmatismo, desenvolvida por Ghiraldelli Júnior, que privilegiou temas como os da teoria da verdade para abordar a interpretação da pragmática da linguagem (2000d) e estabelecer uma maior aproximação da Filosofia do que das questões emergentes da ação educativa (2000b; 2000e), ao mesmo tempo em que, em seus trabalhos mais didáticos, procurou estabelecer as indicações desta perspectiva para as teorias pedagógicas (2000a, 1998), se centrando nos poucos textos escritos por Richard Rorty sobre a educação ou sobre o papel do intelectual na atualidade. É curioso que a principal interpretação do neopragmatismo no campo da Filosofia da Educação tenha privilegiado essa face mais filosófica e, mais precisamente, uma face pelo qual Rorty era aceito no debate filosófico ou pelo aspecto metodológico do que denominou de “redescrção” da Filosofia, relativizando as críticas feitas por esse autor à sobre-filosoficação da própria área e de suas implicações à ação educativa, indicada por Rorty (1997), numa réplica à Arcilla e Nicholson. O mesmo se verifica na discussão feita sobre o papel do educador como “liberal ironista” que, embora se contraponha ao seu papel como *Aufklärer*, parece insistir num papel de intelectual vanguardista, que fala pelos outros, sem se implicar a si mesmo e explorar outras facetas do neopragmatismo rortyano, que permitiriam abordar questões relacionadas à estética ou à ética, como as relativas à familiaridade em relação a outrem, no

Filosofia da Educação no Brasil, parece se justificar pelas disputas nesse campo e pela necessidade de buscar sua legitimação na Filosofia.

Tais disputas podem ser verificadas na produção bibliográfica produzida por esse campo e na sua circulação em periódicos educacionais que deram destaque à questão na forma de publicação de dossiês, dentre eles, o da revista *Educação e Pesquisa* (em 2006), e em Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como o de Filosofia da Educação, que induziu o tema da pós-modernidade para concentrar seus trabalhos nos anos de 2004 e 2005.

No caso desse importante meio de circulação das produções do campo, como demonstraram Pagni e Dalbosco (2013), após a discussão propiciada em torno da identidade da Filosofia da Educação, desde a sua criação em 1993 até meados de 2000, o tema da pós-modernidade assume papel de destaque no GT-Filosofia da Educação da ANPEd, induzindo seus trabalhos nesses dois anos e refletindo uma tendência geral da área. Contudo, a percepção que se tem em torno do debate acerca dessa polêmica questão foi o de que ela concorria mais para acirrar as posições filosóficas e ideológicas divergentes, promovendo uma concorrência entre elas, do que propiciar o que, alguns anos antes, Lilian do Valle e Walter Kohan (2004) propuseram como sendo um desafio para esse GT, qual seja, o da promoção de um “terreno de interlocuções”⁵ capaz de fazer refletir as diferenças, num clima de profunda pluralidade. Se o tema da pós-modernidade parecia dispersar as forças e acirrar os conflitos, colocando a discussão em termos de qual posição seria superior epistemologicamente à outra, a partir de 2007 o tema da formação humana parece estabilizar esse terreno, acentuando as

processo de alteridade, mesmo que este último fosse estrangeiro, dentre outras. Entender porque uma face do pensamento rortiano foi explorada, em detrimento de outras, parece ser um ponto interessante da recepção do neopragmatismo a ser explorado por estudos futuros, assim como esses aspectos aqui ressaltados parecem dar um fôlego novo à sua apropriação no campo da Filosofia da Educação.

⁵ Isso porque, para eles, o GT-Filosofia da Educação seria um dos espaços, não obstante os seus limites, capazes de ‘[...] contribuir para o estabelecimento de um terreno de reflexão que possa se alimentar com o confronto de ideias e posições, que possa propiciar expressões singulares da «filosofia da educação»; um terreno constituído, não pela perspectiva de unificação, mas pelo entendimento profundo das razões filosóficas, políticas e educacionais que tornam a interlocução indispensável à tarefa que nos propomos’ (VALLE; KOHAN, 2004, p. 18).

interloquções nesse campo. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que, mais do que acomodar o debate filosófico-educacional em torno de uma tendência mais próxima à Filosofia, porque a formação é um de seus problemas clássicos, ele parece ser gradativamente enfocado, nesse espaço, como um desafio comum a ser enfrentado pelas perspectivas teóricas em jogo, antes apresentadas. Isso porque, em 2011, no GT-Filosofia da Educação da ANPED, esse problema passa a assumir um sentido atual, a saber, o de que não seria retomar uma antiga ideia de formação ou, saudosamente, lamentar a perda de seu significado, mas o de retratar uma crescente tendência de restrição da educação ao ensino nas instituições escolares e no discurso em circulação na pedagogia, perdendo a sua dimensão formativa. Sob este aspecto, o GT-Filosofia da Educação colaborou decisivamente para que, gradativamente, se abandonasse uma polêmica externa ao campo para se debruçar sobre num problema comum, capaz de articular suas pesquisas com um tema clássico da Filosofia, ao mesmo tempo em que propõe indicar um conjunto de questões emergentes da ação educativa como horizonte comum de reflexão, cumprindo efetivamente o seu papel de “terreno de interlocução”.

No caso daquela circulação das produções sobre a pós-modernidade em periódicos, particularmente, o publicado na forma de dossiê pela revista *Educação e Pesquisa*, parece ter evidenciado alguns deslocamentos importantes ou, melhor seria dizer, certo filtro da polêmica sobre a pós-modernidade em torno de algumas questões de maior interesse para o campo da Filosofia da Educação, sendo possível vislumbrar ao menos três deslocamentos resultantes desse debate.

O primeiro deslocamento se deu no que se refere ao problema das relações entre teoria e práxis, em torno dos quais circundou a suspeita da modernidade pelas perspectivas teóricas anteriormente salientadas, para o das interpretações de uma pragmática da linguagem que, efetivamente, o compreende, oferecendo-lhe outro sentido. Não se trataria mais de fundamentar a práxis teoricamente, seja para fazer da práxis um exercício constante de crítica teórica, seja para fazer da teoria uma prática interrogante, acerca da ação educativa, mas de compreender que na imanência desta se faz usos específicos da linguagem, que constituem uma pragmática compreendida num contexto comunicacional determinado: o do ensino.

Para além das questões do acento das discussões sobre os fins dessa pragmática do ensino, o segundo deslocamento aponta para a sua eventual articulação com certo sentido humanista ou inumano da educação. Não obstante dar continuidade a uma discussão sobre as tradições humanistas em que se baseou a Filosofia da Educação num passado recente, esse deslocamento lhe confere outros contornos e leva a estas últimas aos seus limiares. Isso porque para que não se restringisse somente a uma racionalidade técnica do ato de ensinar e da tecnologia na qual este se converteu na atualidade, essa pragmática deveria contemplar um conceito mais amplo de razão, abrangendo outras de suas dimensões capazes de articular com a vida humana e de serem apreendidas ou friccionadas pela linguagem, constituindo-se em possibilidades de sua expressão ou de sua inefabilidade. É com essas preocupações que o problema da experiência em suas relações com a linguagem e seus usos passa a ocupar certa centralidade no campo filosófico-educacional do período, em razão de sua importância para o debate anteriormente referido.

Neste ponto, gostaria de chamar a atenção para certa particularidade da emergência desse problema no campo da Filosofia da Educação no Brasil, pois, parece indicar uma escolha, na qual o GT da ANPEd exerceu papel determinante, por abordá-lo no âmbito da temática mais ampla da formação humana. Isso porque, diversamente de esse problema ter emergido da interlocução com a Filosofia Analítica da Educação, tal como ocorreu em outros países, ele emerge, no Brasil, seguindo as ressonâncias do debate sobre a pós-modernidade. Este parece ser o terceiro deslocamento produzido por esse debate e que amplia o problema em torno do qual as pesquisas em Filosofia da Educação circulam, enfocando aspectos que vai das questões emergentes da ação educativa até as concepções formativas presentes nos cursos de formação de professores e nas licenciaturas, abrangendo boa parte das perspectivas teóricas descritas até então e as reorientando no debate filosófico-educacional.

É interessante notar como que, mesmo evidenciando temas, as pesquisas apresentadas, especialmente, no GT-Filosofia da Educação, segundo Albuquerque e Dias (2012), durante a segunda metade dos anos 2000 até 2010, continuam a se concentrar na interpretação do pensamento de filósofos, o que pensaram sobre a educação ou como a partir de suas

obras se pode pensar algumas questões educacionais. Dessa forma, também, pode-se dizer que se repartiram na literatura do campo, tentando dar sustentação a fecundidade das perspectivas teóricas defendidas para pensar questões da ação educativa ou da formação docente ou, mais recentemente, das tradições filosóficas⁶ utilizadas para delinear modos de pensá-las.

É o que se verifica no sentido articulado, determinado também pela própria sistematicidade do pensamento de Habermas, em que as pesquisas dessa perspectiva teórica se desenvolvem, abrangendo desde algumas questões sobre a ação educativa e a formação docente⁷, passando pela elaboração de livros didáticos em que a teoria do agir comunicativo é descrita com a sua merecida complexidade⁸, até discussões extremamente sofisticadas sobre as articulações entre a estética e a ética, que compreende o problema da experiência e de suas linguagens na educação, assim como o modo de pensar a formação humana a partir de uma filosofia pós-metafísica⁹. O que se nota nessa produção mais recente é uma ressonância da inflexão hermenêutica do projeto habermasiano, que incidem sobre os deslocamentos do campo anteriormente mencionados e, de certo modo, das posições de Flickinger (1998), cujo reconhecimento faz com que seja convidado pelo GT-Filosofia da Educação para apresentar trabalho encomendado sobre o tema da formação humana, em 2010, na 33ª reunião da ANPEd. E, também, destaco o papel exercido na elaboração de outra forma de articular as questões pedagógicas e educacionais à Filosofia, como parâmetro para a coordenação do trabalho docente, nos termos proposto por Cláudio Almir Dalbosco (2007; 2009), e de argumentos em defesa de um tipo de racionalidade para a formação humana, desenvolvidas por Nadja Hermann (2010), que evidenciam uma posição em prol de uma filosofia pós-metafísica para fundamentar filosoficamente a ação educativa.

Para Dalbosco (2009), o restabelecimento de outras relações entre Filosofia e Educação seria necessário porque a primeira teria se

⁶ Embora considere um pouco excessivo o uso desse termo, pela falta de outro e com certa liberdade, o estou utilizando para caracterizar alguns modos de se fazer filosofia, de acordo com as tradições que a constituíram e que foram se formando no Ocidente.

⁷ Cf. BOUFLEUER, 2005; 2006; TREVISAN, 2011, entre outros.

⁸ Cf. BANNELL, 2006.

⁹ Cf. HERMANN, 2010.

academicizado, em razão de sua especialização e de assentar em estudos de filologia e de história da Filosofia, enquanto que a segunda teria se empiricizado, tornando válido apenas os estudos empíricos e voltados às práticas pedagógicas. O desenvolvimento desses campos teria provocado certa obstacularização do diálogo entre a Filosofia e a Educação, ao ponto de a primeira não reconhecer os atuais avanços das teorias de aprendizagem apropriada pela primeira para ampliar a sua concepção de razão e de a segunda denegar a necessidade de qualquer fundamentação epistemológica e de certa normatividade para tornar as suas práticas minimamente racionais. Tratar-se-ia, então, ao contrário de propor uma fundamentação primeira para as teorias pedagógicas a partir de uma metafísica em que se assentaram as tradições anteriores da Filosofia da Educação, propor uma ampliação do conceito de razão no qual se assentaria e resgatar o poder normativo da teoria para que o processo formativo do homem se efetivasse, contrapondo-se ao pragmatismo tecnicista ao qual sucumbiu e a racionalidade instrumental na qual resultou. Nesse sentido, o diálogo da Filosofia com as Teorias de Aprendizagem deveria ser estabelecido, por meio de uma pragmática da linguagem em que o próprio eu estivesse implicado no trabalho reflexivo dos sujeitos da ação educativa, em vistas a retomar o seu sentido ético-político. A Filosofia da Educação teria, então, uma dupla tarefa: por um lado, ao se constituir como uma “guardiã da racionalidade”, “atuar assim como sistematizadora da cultura e o filósofo da educação como mediador entre conhecimentos especializados, na medida em que pergunta pelas razões e pela finalidade de tais conhecimentos”; por outro, “garantir permanentemente a reflexão sobre o sentido e as possibilidades da coordenação da ação docente e discente”, propondo-se a criar e a recriar a própria postura do que são enquanto seres (DALBOSCO, 2009, p. 15-16).

Dessa perspectiva, Dalbosco (2007) escreveu um dos poucos livros que abordam questões pedagógicas e interferem diretamente no debate da formação de professores, requalificando o papel da Filosofia da Educação e da sua identidade, municiando o ensino dessa disciplina nos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas. O autor argumenta por uma perspectiva disciplinar para essa disciplina curricular, que deveria continuar a oferecer uma formação eminentemente filosófica para que o professor pudesse coordenar a sua ação, levando em conta seu posicionamento diante

dos desafios da educação e as teorias de aprendizagem capazes de auxiliar o aluno a educar-se. Este ponto de sua reflexão parece se aproximar do que Hermann (2010) considera ser o principal vestígio da formação nessa tradição hermenêutica.

Ao recuperar a tese gadameriana de que *educar é educar-se*, a autora argumenta que a virtualidade atual do conceito de *Bildung* seria a de “reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se autoeducar” (HERMANN, 2010, p. 120), preservando o seu pressuposto de que a liberdade do indivíduo determina seu processo formativo e demonstrando a sua capacidade de resistência a todas as adaptações e ordenamento de sentidos, que não são apreendidos conceitualmente em sua totalidade. Esta seria sua marca e seu vestígio mais persistente, o que torna imprescindível um trabalho feito do indivíduo sobre a própria experiência, com paciência e suavidade, já que esta última consiste em sua própria aventura no mundo, que também a condiciona e oferece um horizonte histórico de possibilidades para esse sujeito se formar e, de certo modo, se libertar desse condicionamento. Esse trabalho, porém, somente seria possível na relação com o outro, pressupondo a alteridade como constitutiva do processo formativo de si mesmo, na qual interfere tanto a constituição de um *ethos* sensível do sujeito, propiciado pela experiência estética, quanto uma racionalidade capaz de julgar em que medida esta poderia ter um sentido ético para modificar a reflexão moral existente, em vistas a promover um horizonte comum em que essa autocriação fosse constituída intersubjetivamente.

O que parece contradizer essa perspectiva teórica em que a filosofia da educação teria um papel decisivo, tanto para auxiliar a repensar a formação de professores quanto para coordenar a ação educativa, ao avolumar as reflexões acerca de seus sujeitos, de sua ética e de suas relações com a experiência estética, ao propor inclusive uma pragmática para promovê-la, é o caráter disciplinar que nela persiste. Isso porque argumenta por uma Filosofia da Educação como campo de fundamentação teórica que normatiza a ação educativa, coordenando as atividades de seus sujeitos, e, conseqüentemente, como uma disciplina curricular imprescindível para a formação destes últimos, sobretudo, os que atuam como professores. Assim, parece se aliar a uma tradição da Filosofia, que a

concebe como um discurso sobre a ação educativa, em vistas a normatizá-la por uma racionalidade que aspira, senão a certa universalidade, pelo menos a horizontes comuns.

Outra questão que poderia se colocar em relação a essa perspectiva se refere ao que denomina de normatividade e do que entende por horizontes comuns. Isso porque essa perspectiva aspira a coordenar a ação educativa, por meio de critérios racionais e de uma pragmática no ensino que, ao priorizar o diálogo na ação comunicativa como principal recurso linguístico, almeja alcançar o consenso em torno de normas e dos valores a regularem a comunidade do qual participam. Ao almejar uma unidade em torno destes últimos e de uma totalidade a ser obtida por consensos relativos, essa perspectiva teórica parece abandonar o múltiplo e, senão o particular, o singular que lhes permitiram certo perspectivismo nessa mesma comunidade, frutos do dissenso entre as posições em jogo e as diferenças existentes entre os modos de ser de seus integrantes. Abandonam-nos por considerar que os sujeitos da ação educativa estariam submetidos às relações intersubjetivas em torno das quais são formados graças ao diálogo com o outro, assim como às normas, aos valores e às leis estabelecidos consensualmente entre seus pares, constituindo uma comunidade livre de violência, capaz de transcender os limites da sociedade existente. O problema é o de se perguntar se existe uma comunidade formada que seja livre de violência, sem a expressão das diferenças e o exercício da força, ainda que simbólica ou linguisticamente empregada, e se o consenso é um caminho eficiente e, principalmente, justo para promovê-la ou, então, para garantir que a expressão das particularidades e, sobretudo, das singularidades, sendo consequente com o princípio de liberdade e de autocriação suposto pela pragmática da linguagem advogada por essa perspectiva teórica. Afinal, nesses pressupostos reside a sua promessa emancipatória a fundamentar discursivamente a ação desses sujeitos, propondo uma atualização do projeto de modernidade para ser propagado pela Filosofia da Educação, bastante alicerçado em uma ideia de uma comunidade transcendente e de uma formação intersubjetiva marcada, senão por normas universais, pelo menos por artifícios retóricos de uma pragmática que aspiram ao horizonte comum e a igualdade, como sinônimo do mesmo e do idêntico. Talvez, essa lógica identitária e essa razão transcendental, concebidas como as únicas

capazes de propiciar uma racionalidade possível para essa pragmática, seja o principal aspecto a ser problematizado, assim como todo o discurso que a fundamenta no sentido de criar uma base conceitual-teórica, ainda que não metafísica, para a Filosofia da Educação, vinculando-a a uma tradição da Filosofia, aquela que se alia a um projeto determinado de modernidade.

Diferentemente dessa posição, na segunda metade dos anos 2000, começa a emergir outra perspectiva teórica, em continuidade à concepção esboçada por Gallo (2000; 20003) e Kohan (1998; 2000; 2001), alinhada a uma tradição da Filosofia que a concebe como uma prática do pensar na ação educativa, portadora de um *ethos* e de uma estilística da existência, elegida por sujeitos que a exercitam, cotidianamente, e que, ao fazê-lo, se experimentam não apenas formando a outrem, como também a si mesmos. A Filosofia como disciplina acadêmica, neste caso, é um saber que, como qualquer outro, inclusive o que decorre da experiência reflexiva, pode ser utilizado como ferramenta pelos sujeitos dessa prática filosófica na ação educativa como uma caixa de ferramentas para enfrentar as questões, pensar as tensões e acolher os acontecimentos que dela decorrem e que concorrem para os processos de subjetivação e o devir daqueles que nela atuam. Essa prática se constitui, dessa forma, como um exercício espiritual, nos termos em que Alexandre Simão de Freitas (2009) – inspirados no último Foucault –, ou como um processo de subjetivação em que o si mesmo é experimentado, mobilizando uma atitude ética diante das rupturas e irrupções da vida e produzindo uma escolha, gradativa, formativa de um modo ou de uma estilística da existência para habitar o mundo. Nesse processo, a filosofia é, ao mesmo tempo, um modo de vida que se escolhe viver, por meio de uma atitude ética diante daquilo que irrompe nessa experiência e uma disposição constante para esse trabalho de si, que compreendem o processo constante de formação desse sujeito ou, melhor seria dizer, para a transformação de si, o que somente ocorre na relação com o outro. Ela seria, assim, uma prática de potencialização da vida, que faz o artista vivê-la como uma obra de arte: o que não significaria “apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista”, de acordo com Pagni, mas também um “se dobrar às forças da matéria, às asperezas e rugosidades de sua superfície e àquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, reconhecendo aí um limite e esperando que daí emergja algo novo e outros modos de existência” (2012, p. 43).

Para esta concepção formativa, conforme exposto, a filosofia não seria um fundamento de um discurso sobre a formação humana, mas o próprio processo (trans)formativo para se adotar esse modo de existência e para vivê-lo verdadeiramente, segundo uma verdade não epistemológica, mas ética, isto é, decorrente daquilo que o sujeito que a enuncia é, como um modo de ser no mundo que se expressa linguisticamente pelo discurso enunciado e que o expõe publicamente a dizer francamente (*parrhesía*) o que pensa, quem é, pragmaticamente. Essa pragmática de si também resulta no julgamento do público acerca de o que é esse sujeito que se expõe e essa verdade que pronuncia, já que o tempo todo esse discurso é comparado por ele aos seus gestos, à sua fala e, enfim, às suas ações ou práxis. Ou seja, é julgada de acordo com uma coerência entre aquilo que é o sujeito e o discurso que enuncia sobre o que diz ser, uma indissociabilidade entre discurso e ser que, embora limitada a modos de existência, consiste outro regime de verdade: um regime proveniente de uma maneira de sentir, de pensar, de julgar e de agir, de um *ethos*, que constitui esse sujeito ético e que está o tempo todo sendo moldado, se reconfigurando e moldando em relação aos outros modos, diferentes.

Para essa pragmática e regime de verdade do sujeito ético, a diferença não é um ponto de partida a ser superado por algo supostamente superior, mas algo a ser aceito como uma condição e, enquanto tal, respeitada como modos de vidas diversos constitutivos de um feixe de experiências comuns, mas, justamente porque são singulares e, porque não completamente apreensíveis pela linguagem, não são intercambiáveis, nem semelhantes, e sim distintas, exprimindo modos de ser próprios. Em razão disso, o dissenso público que essa multiplicidade dos modos de existência provoca não são vistos como impedimento para o progresso e para a emancipação humana, mas como seus potencializadores na medida em que faz com que os sujeitos éticos que os exprimem se dobrem sobre si diante da diferença, procurando acolhê-la e respeitá-la para se (trans)formar ou rejeitá-la e denegá-la para se proteger do devir, se omitir enquanto tal e se cristalizar numa posição que pode lhe ser conformista, confortável ou, mesmo, hierarquicamente, favorável. Admitindo essas relações de poder e o quanto estão imbuídas de certo saber, esse trabalho de si sobre si, em que constitui essa pragmática, parte de uma analítica do poder que se ocupa das

linhas de fuga e das rupturas que se pode estabelecer com os dispositivos de subjetivação existentes e com os modos de lhes resistir a partir de um diagnóstico e do estabelecimento capazes de criar novos modos de subjetivação. Por meio dessa analítica e desse diagnóstico, o sujeito ético procura atentar para o acontecimento que promove o progresso e para atitude de seu acolhimento em vistas a se desvencilhar das forças que retraem o seu dever, lutando por sua emancipação para, então, ocupar-se do trabalho de si de outrem.

Essa concepção de filosofia traria alguns desafios à educação escolar, como sugerido por Pagni (2013), sendo que os principais deles poderiam ser apontados como o de tencionar: uma arte que se atém à vida com uma atividade educativa ou de ensino que se exerce na escola, provocando o professor a assumir a maestria da existência; uma ética que supõe o cuidado de si com uma arte de governo pedagógica sobre o outro, instigando a ação educativa a cumprir seu sentido de práxis; e uma pragmática de si com uma pragmática do ensino, propondo que a atividade pedagógica assuma a sua face psicagógica. São sobre essas tensões que o *ethos* filosófico da educação elegeria como desafiadoras de um presente e de um sujeito ético que nele atua, como elemento e ator, em vistas a transitar de seus modos de existência aos de sua atividade docente na escola, problematizando-os e aí resistindo, ao mesmo tempo, em que se forma e que forma aqueles a quem se dirige, em vistas, antes do que governar a alma, cuidar de seu cuidado de si.

Isso implicaria uma formação de professores ímpar, em que a preparação pessoal, por assim dizer, realizada mediante as artes da existência se sobreporia à mera qualificação profissional em que se tornou no presente. No currículo desses cursos e na licenciatura, a Filosofia da Educação somente seria necessária enquanto tempo e espaço em que alguns exercícios espirituais são desenvolvidos e certos saberes filosóficos são adquiridos, oferecendo as ferramentas desse campo de pesquisa e a experiência de seu uso no e com ensino para que possa propiciar um aprendizado introdutório, mas que só terá sentido se houver da parte do professor ou futuro professor uma atitude e disposição. É a formação dessa atitude ética, necessária a essa concepção de filosofia, que seria desejável no ensino da Filosofia da Educação, porém, como se sabe que somente a

transmissão dos conhecimentos desse campo não seria suficiente para tal propósito, talvez, fosse importante recorrer a uma pragmática que tivesse o efeito de transformar o próprio sujeito que a desenvolvem, desempenhando um efeito psicagógico, mediante a verdade que expõe e tentam transmitir. Para tanto, a meu ver não bastaria somente transmitir os saberes filosóficos-educacionais, tampouco realizar exercícios de leitura de textos filosóficos, de comentários e de escrita, sem implicar os sujeitos a serem (trans) formados e os próprios processos de subjetivação de que forma, como também promover a transmissão de outros saberes (científicos e artísticos) que auxiliassem na compreensão do *ethos* e da multiplicidade cultural na qual se formam, provocando-os também a uma leitura e a uma escrita de si, onde sejam capazes de experimentar-se. Dessa forma, conforme sugerido por Pagni (2011a; 2011b) se poderia preparar os professores para exercerem uma prática filosófica em suas ações educativas que não aspirasse fundamentá-la desde as alturas metafísicas, nem das profundezas da vida nua, mas que soubesse habitar as superfícies, se constituindo em uma arte de superfície.

Considerações finais

Nota-se, pelo exposto, que emerge no “terreno de interlocução” dos campos da pesquisa e do ensino em Filosofia da Educação mais do que um problema comum, em torno do qual circulam uma série de perspectivas teóricas a serem escolhidas, duas tradições da filosofia. Uma delas mais associada à filosofia acadêmica, com um recorte fundamentador nos termos em que podemos encontrar num determinado projeto da modernidade. Outra mais associada a uma tradição mais antiga, relacionada à filosofia como modo de vida e a um *ethos* filosófico, que foi abandonada pela modernidade e que vem sendo, não diria recuperada, mas indicada como um contraponto a esta última, dando o que pensar ao seu discurso filosófico atual. Pode-se dizer que há um debate intenso entre essas tradições, paralelismos e alguma interlocução, é verdade, porém, ambas parecem compreender compromissos diferentes e atitudes particulares dos pesquisadores e professores desse campo. Do mesmo modo, observa-se que, para além das rupturas, há certos traços de continuidade com

as concepções de Filosofia da Educação dos finais da década de 1990 e meados de 2000, que indicam que essas tensões sobre a identidade ou não desse campo lá já se encontravam.

Uma questão que parece pertinente é o que essas tradições têm a ver com nossa realidade sociocultural e com o *ethos* no qual fomos formados? Ao me aproximar e defender essa última tradição, tenho argumentado que fazer filosofia da educação como uma arte de superfície, embora inédito ou não documentado, se aproxima mais de um *ethos* múltiplo e diverso como o brasileiro, permitindo um olhar mais apurado para os processos de subjetivação próprios de nossa realidade socioeducacional e uma apropriação de fontes da filosofia ou de ferramentas diversas, tal como delineado genealógicamente em nossa experiência do pensar. Com os avanços do campo, em termos de sua consolidação e dessa pluralização de perspectivas teóricas, que concorreram para a ampliação do rigor conceitual e para a constituição de uma comunidade capaz de interlocutores, parece ser importante retomar essa experiência do pensar que, não obstante seu ecletismo, se constituiu como uma *antropofagização* das fontes e das ferramentas para apurar, mais do que um modo de ser filosófico, um *ethos* e processos de subjetivação particulares. Talvez, assim, conseguíssemos criar algo atual para ser apresentado ao mundo, revertendo um vetor etnocêntrico e saindo de uma tendência à especialização do campo de pesquisa ao qual estamos enredados. Quem sabe, dessa forma, os demais campos da Educação, dos quais nos afastamos nessas últimas duas décadas, sejam provocados a se recriarem e a se reconstituírem em eixos transversais que sejam mais fecundos para reverter a situação atual do ensino e da educação em nosso País.

É difícil saber, sem estudos mais aprofundados, como essas eventuais atualidades poderiam ser transpostas para o campo do ensino, salvo se se fizéssemos dele um tempo e espaço de experimentação e de ensaios, cuja sintonia com a pesquisa seria desnecessário dizer. Mas, como já disse anteriormente, esse desafio depende da disposição e, por assim dizer, da coragem dos pesquisadores e dos professores desse campo a abrirem mão de sua constituição como disciplina acadêmica ou curricular, enveredando por algumas sendas abertas, linhas de fuga e fraturas que procurei mostrar nesta ocasião. Nesse sentido, seria interessante perguntar-lhes qual a sua disposição e coragem para fazer da filosofia um modo de

vida e, ao adentrar em sua ação educativa, propiciar que esta se constituísse uma transversalidade não somente curricular, mas uma transitividade entre as artes da existência e as práticas da escola, qual o lugar que ocupariam nessa instituição e se contribuiriam para efetivamente para sua própria autotransformação de si mesmos. Talvez, melhor que quaisquer outros, esses sujeitos pudessem testemunhar essas experiências de pensar na ação educativa, falar sobre os seus sentidos e as suas possibilidades (trans) formativas no presente.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdo e a ausência de identidade. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 16, n. 29, p. 45-63, jan./jul. 1998.

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

BANNELL, R. I. *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOMBASSARO, L. C. Entre a epistemologia e a hermenêutica: a questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre a tese da complementaridade. In: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Org.) *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2005. p. 183-196.

BOUFLEUER, J. P. Formação de professores para o ensino de filosofia. In: Amarildo Luiz TREVISAN, A. L.; ROSSATO, N. D. (Org.) *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005. p. 147-154. v.1.

_____. A docência como testemunho da própria aprendizagem. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. (Org.) *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006, p. 365-377. v. 1.

DALBOSCO, C. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. *Trabalhos GT-17*. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

FÁVERO, A. A relação entre epistemologia e hermenêutica: uma análise a partir de Richard Rorty. In: TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. D. (Org.). *Filosofia e educação: confluências*. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2005. p.183-196.

FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? – 11 teses. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jul. 1998.

FREITAS, A. S. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 32., 2009, Caxambu. *Trabalhos GT-17*. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

GALLO, S. D. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jan./jul. 2000.

_____. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez., p. 551-565, 2006.

_____. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A filosofia contemporânea e a formação do professor: o “Aufklärer moderno” e o “liberal ironista”. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 25, p. 95-110, jan./jun. 1998.

_____. *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- _____. *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. *Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000c.
- _____. *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000d.
- _____. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: _____ . *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000e. p. 07-89.
- GÖERGEN, P. L A crítica da modernidade e a educação. *Pro-posições*. Campinas: Unicamp, v. 7, n. 2 [20], p. 5-28, Jul. 1996.
- _____. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. [Col. Polêmica de nosso tempo].
- GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 66, p. 125-138, Abr. 1999.
- HERMANN, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- _____. O pensamento de Habermas. *Filosofia, sociedade e educação*, Marília, ano I, n. I, p. 119-140. 1997.
- _____. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- _____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- _____. *Hermenêutica e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOHAN, W. O. Filosofia de la educación: a la busca de nuevos sentidos. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 12, n.24, p. 91-121, jul./dez. 1998.
- _____. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Subjetivação, educação e filosofia. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34 p.143-158, jul./dez. 2000.
- _____. Três lições de filosofia da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p.221-228, Abr. 2003.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

MARKERT, W. Ciência da educação entre modernidade e pós – modernismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 67, n. 156, p. 306-319. Maio/ago. 1986.

_____. Teoria crítica e teoria educacional – esboço de uma teoria crítica da sociologia da educação na Alemanha. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 403-416, Dez. 1991.

MARQUES, M. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

MAZOTTI, T. B. Filosofia da educação: uma outra filosofia? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 15-32, jul./dez. 1999.

MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-504, 1987.

PAGNI, P. A. O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard. *Childhood & Philosophy*, Montclair/ Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 3, mai. 2005.

_____. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 32, n. 3, p. 567-588, set./dez. 2006.

_____. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma filosofia da educação como arte de superfície. In: SEVERINO, A.J.; ALMEIDA, C.S.; LORIERI, M.A. (Org.) *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 150-166.

_____. O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. In: GOTO, R.; GALLO, S (Org.). *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2011b, p.119-149.

_____. Matizes filosófico-educacionais da formação humana. In: _____; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2012, p. 30-50.

_____. El cuidado ético de sí y las figuras del maestro. *Revista de Educación*, Madrid: MEC, v. 360, s/n, p. 665-683, ene./avr. 2013.

_____. DALBOSCO, C.A. As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. In: Histórico. *GT-17-Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-GT-17?m=17>>. Acesso em: 20 Mar. 2013.

PUCCI, B. Filosofia da educação: para quê? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 23-44, jan./jul. 1998.

RORTY, R. Os perigos da sobre-filosoficação (réplica a Arcilla e Nicholson). *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano I, n. 1, p. 59-68. 1997.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. *Filosofia da educação brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1983.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia da educação. *Em aberto*. Brasília, ano 9. n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000. p. 265-326.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia da educação e formação de professores em algumas universidades brasileiras entre os anos 40 e os anos 60. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 433-467, jul./dez. 2001

_____. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

TREVISAN, A. L. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

TREVISAN, A. L. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, p. 195-212, Out./Dez. 2011.

VALLE, L. A. B. A educação como enigma e como atividade prática-poética: implicações para o ensino da filosofia da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-46, jan./jul. 2000.

_____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

_____; KOHAN, W. O. Notas para pensar a filosofia da educação no Brasil. *Educação em Revista*. Marília, v.1, n. 5, p. 15-22, jan./jul. 2004.

ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Data de registro: 12/04/2013

Data de aceite: 21/08/2013