

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: BUSCANDO O SENTIDO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO¹

*Antônio Joaquim Severino**

Resumo: O artigo discute as interfaces que relacionam entre si as perspectivas epistemológicas da filosofia da educação e das ciências humanas, defendendo a idéia de que a filosofia da educação só se legitima se apoiada nos fundamentos vinculados à condição de radical historicidade e de sociabilidade da educação, em decorrência da necessária imergência do processo educacional nas coordenadas do tempo histórico e do espaço social, pelas quais é mediada a existência real dos homens.

Unitermos: Filosofia da Educação, historicidade, sociabilidade, praxis.

Mais que nunca este diálogo é importante para a Filosofia da Educação, nesse momento em que ela se preocupa em delinear sua própria identidade, não apenas enquanto Grupo de Trabalho no âmbito desta Associação de pesquisa², mas também como área própria de saber. Por mais que o diálogo possa suscitar embates, em função das novas tendências que estejam se afirmando no interior de todos os saberes, ele estará certamente indicando na direção de profundos reencontros, explicitando e assumindo interfaces.

Tradição equivocada, ilusões superadas e novos caminhos

Na verdade, nos tempos atuais, entendo que a situação da filosofia é de muito maior solidariedade com as ciências, de modo particular com as Ciências Humanas, do que acontecera durante toda a modernidade. Com

* Doutor em Filosofia, professor de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação, da USP.

¹ Trabalho apresentado na Sessão Especial - Filosofia, História e Sociologia da Educação: interfaces, embates e novas tendências - no âmbito da 18a. Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu, em setembro de 1995

² ANPED

feito, para se constituir, a ciência precisou se opor radicalmente à filosofia que, àquela altura, entendia-se fundamentalmente como metafísica. Mas agora, tanto Carnap quanto Piaget, podem respirar aliviados, uma vez que a filosofia não se propõe mais como uma forma superior de conhecimento.

A filosofia não pretende mais impor-se como uma ontologia geral absoluta, a sua não é mais uma perspectiva metafísica, autônoma, altaneira; e nem se pretende também impor-se como rival competidora, de igual para igual, com as ciências, disputando-lhe o mesmo terreno. Hoje, ela se propõe fundamentalmente como uma antropologia, ou seja, busca do sentido da existência humana como historicidade social.

Curiosamente, a programação e a configuração dessa Sessão especial chegam a ser emblemáticas. Isso porque, de meu ponto de vista, a filosofia da educação só se legitima se apoiada exatamente nos fundamentos que representam a condição de radical historicidade e de sociabilidade da educação, que deve ser entendida como necessariamente inserida nas coordenadas do tempo histórico e do espaço social. Esta a tese que me propus defender nesta oportunidade, esperando com ela, de um lado, contribuir para o delineamento da identidade específica da Filosofia da Educação e, de outro, explicitar as interfaces que a ligam à História da Educação e à Sociologia da Educação.

Estas interfaces estão se explicitando cada vez mais no debate atual sobre as questões do conhecimento no contexto da sociedade contemporânea. De um lado, cabe salientar que a Filosofia da Educação acompanha, por causa da tese acima perspectiva enunciada, com atento interesse a discussão que tanto a História da Educação como a Sociologia da Educação vêm fazendo com relação à questão de uma eventual mudança de paradigmas para a construção de seus campos de conhecimento e às novas tendências metodológicas que então desencadeiam. Ao assumirem explicitamente essas questões que têm a ver com a relação sujeito/objeto na construção do conhecimento, nos seus respectivos âmbitos de investigação, estas disciplinas colocam em prática um debate eminentemente epistemológico, particularizando uma discussão de corte filosófico.

Mas as contribuições mais substantivas que elas trazem para a Filosofia da Educação não são bem essas do âmbito epistemológico. Na verdade, elas se situam fundamentalmente na esfera de uma antropologia. É que a atual Filosofia da Educação, no meu entendimento, se constitui pelo esforço de se pensar a educação e o educando, respectivamente, como uma prática e como um sujeito radicalmente históricos e sociais.

O filosofar e a Filosofia da Educação

Tomo o filosofar como a expressão radicalizada, enquanto atividade simbolizadora do próprio conhecimento, da busca do esclarecimento do sentido da existência humana. Os sentidos de todos os demais aspectos da realidade são dependentes do sentido de nossa própria existência, por mais que, desinibida, a subjetividade humana tenha produzido sentidos apresentados como auto-subsistentes. Assim, o que se pode chamar de conhecimento filosófico, enquanto um processo de pensar, de refletir, é o esforço de fazer convergir todas as coisas num sentido totalizante, unificador, sintetizador. Por isso, poder-se-ia até dizer que o filosofar se dá como aquela atividade que visasse a encontrar o sentido do sentido de todas as coisas.

Mas a existência humana só se efetiva enquanto prática, ou seja, ela se constitui concretamente pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. O existir, vivendo, é antes de tudo desdobrar-se pelo agir frente aos dados objetivos da natureza física, frente aos outros homens e frente às construções simbólicas das produções subjetivas.

Portanto, para se entender a especificidade do humano, tarefa primordial da Filosofia, é preciso aproximar-se dessas mediações, todas elas se expressando concretamente como atividades práticas: práticas produtivas, práticas políticas e práticas simbolizadoras.

Pela mediação dessas práticas, os homens vão se fazendo, vão se construindo. Eles se fazem, fazendo as coisas. Por isso a nossa existência/essência é resultante contínua, a cada momento, de um processo de construção.

Em sendo este um processo de construção, ele pressupõe portanto desdobrar-se num contínuo devir. Ele nunca esteve pronto, nem nunca está pronto. Por isso, nunca podemos encontrar a natureza humana pré-configurada numa essência metafísica nem numa rede de relações biológicas. Por isso, todo modo de ser, de fazer, de pensar do homem, tem de ser dimensionado num tempo histórico. A temporalidade é uma coordenada inelutável de nossa existência.

Mas esta não é uma temporalidade vazia, crônológica, natural: ela é simultaneamente, historicidade e sociabilidade. O nosso tempo é sempre histórico e social. A nossa existência só se torna humana se construída coletivamente. É por isso que o encontrar-se socialmente situado não é, para o homem, apenas uma contingência aleatória. A sociabilidade é-lhe intrinsecamente constitutiva, pois sem ela, o homem se re-naturalizaria.

A educação, objeto temático/problemático da Filosofia da Educação, é também uma prática mediada e mediadora da existência dos homens. Enquanto prática humana, carrega consigo todas as conseqüências da historicidade e da sociabilidade. É também um processo de construção coletiva no tempo histórico.

Sem dúvida, a educação não é uma prática qualquer. Ela não é prática mecânica, não se trata de uma atividade puramente transitiva. Ao contrário, é prática orientada, norteada, intencionada. Mas os seus não podem ser fins transcendentais, se entendidos estes como fins trans-históricos. Se, de um lado, os objetivos que norteiam a ação humana transcendem as coordenadas imediatas da prática em sua objetividade técnica, de outro, eles continuam sendo históricos porque humanos. São finalidades datadas, estabelecidas pelos homens, graças, sem dúvida, à capacidade simbolizadora de sua subjetividade. Intencionalizar a prática educacional é transformá-la em práxis, ou seja, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos que agem.

À Filosofia da Educação cabe, pois, investir no desvendamento do sentido da educação no contexto do sentido da existência humana. Existência humana que se caracteriza, pois, como existência fundamentalmente histórica e social.

A contribuição das Ciências Humanas

É essa condição de radical historicidade e de total sociabilidade da educação que exige da Filosofia da Educação um íntimo e diuturno convívio, um aprendizado permanente, com as Ciências Humanas, em geral, e com a História e com a Sociologia, em particular, mediadas diretamente pela História da Educação e pela Sociologia da Educação. O trabalho de síntese que a Filosofia da Educação se propõe, pressupõe o trabalho de análise da História da Educação e da Sociologia da Educação. Caso contrário, correrá o risco de ter da historicidade e da sociabilidade da educação apenas uma representação abstrata, esvaziando assim a sua efetiva realidade.

Sem temer os riscos dos modismos, podemos reiterar que se trata aqui da exigência da interdisciplinaridade. Sem dúvida, não é o caso de entendê-la como fusão homogeneizadora de conteúdos, uma espécie de identificação confusional que eliminasse as especificidades das várias formas de saber, ainda que numa modalidade diferente e superior de conhecimento.

O que se tem em vista é uma íntima colaboração, de um lado, entre ciências e filosofia, e de outro, entre os vários campos de saber, a abordagem do objeto/educação.

Mesmo sem nos referirmos à necessidade de que todo conhecimento, enquanto prática histórico-social, seja também construído por um sujeito coletivo, é possível entender a inelutabilidade dessa exigência da abordagem interdisciplinar. Ocupando um lugar de síntese, já que lhe cabe situar a educação em relação à existência humana, a Filosofia da Educação precisa operar levando em conta as contribuições de todas as ciências que investem igualmente no esclarecimento dos diversos aspectos, necessariamente múltiplos, da prática histórico-social da educação.

Por isso, tenho insistido que a pesquisa em Filosofia da Educação deve se desenvolver tendo bem próximas de si, e levando-as em rigorosa consideração, as conclusões das pesquisas realizadas nas diversas áreas das ciências da educação. Não se trata, obviamente, de se refazer no âmbito de suas investigações, as pesquisas feitas pelos historiadores, pelos sociólogos, pelos economistas, pelos antropólogos, pelos psicólogos e pelos demais cientistas da educação. Isso não teria o menor sentido, seria certamente uma postura equivocada. No entanto, não se pode dar conta da historicidade da educação, negligenciando-se os resultados explicitadores da pesquisa científica realizada pelas ciências positivas da educação.

A nossa discussão de hoje particulariza-se em torno das relações que interligam as áreas constitutivas dos três Gts³, gostaria de concluir essa intervenção, com referências mais específicas à História da Educação e à Sociologia da Educação.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a situação de crise de paradigmas que, eventualmente, estaria caracterizando o momento atual dessas disciplinas, não traz à Filosofia da Educação embaraço maior, a não ser aquele de um desafio. Como já vimos, ao colocar esse tipo de problema, essas ciências já se tornam cúmplices da Filosofia da Educação, por assumirem uma discussão epistemológica. Mas, para além desse aspecto, o que os resultados da aplicação dessas novas formas de abordagem estão trazendo, são acentos mais destacados do fenômeno, elementos novos até então não levantados ou pouco destacados.

Na verdade, as novas perspectivas de desconstrução que estariam desmontando o edifício clássico do saber para, eventualmente, construir um

³ Grupos de Trabalho: Filosofia, História e Sociologia da Educação

novo, não chegam a comprometer os pressupostos teóricos básicos referentes à visão do homem e do conhecimento, tal qual a filosofia sempre esteve empenhada em aproximar-se dela. Quero dizer com isso que, estritamente falando, não está ocorrendo uma crise de paradigmas.

Com efeito, a mais que pertinente crítica à transcendentalidade do Cogito, a total descentração do sujeito já operada a partir das colocações formuladas por Nietzsche, por Freud e por Marx, agora explicitamente tematizadas pelos pensadores arqueogenealógicos, tais como Foucault, Deleuze, Guattari, Baudrillard, Maffesoli e Lyotard, entre outros, na verdade, não destróem o humanismo e seus fundamentos modernos. Apenas o desconstróem em sua imagem iluminista. Assim, as novas perspectivas de abordagem metodológica, colocando o pesquisador das Ciências Humanas frente ao sujeito/objeto concreto e singular, vivendo efetivamente seu cotidiano, desconsiderando-se assim as categorias explicativas macro-históricas e macrosociais, não comprometem a historicidade e a sociabilidade do homem e de seu agir. Não comprometem igualmente a necessidade e a tarefa do conhecimento.

Ainda que o conhecimento tenha sido inventado, como queria Nietzsche, não tendo tido propriamente origem, o saber continua necessário, pois sem o saber, o próprio sabor não consegue se saber, ou seja, o desejo, categoria fundamental dessa nova abordagem, não se saberia desejante. Na verdade, uma economia do desejo jamais poderá prescindir de uma economia da razão. O conhecimento, enquanto estratégia da vida e enquanto estratégia da razão, é coetâneo da emergência histórico-antropológica da espécie humana.

Assim, talvez tenha se dado um alcance exagerado à teoria kuhniana das mudanças de paradigmas. A concepção de Kuhn acerca da evolução da ciência via mudança de paradigmas, em última instância, não questiona a estrutura básica do conhecimento humano mas apenas as formas de sua expressão científica enquanto mediações simbólicas, no plano dos pressupostos e categorias metafísicas, epistêmicas e técnicas. Para Kuhn, a revolução só atinge a ciência, forma específica de conhecimento, e não o próprio conhecimento. Nada disso autoriza a falarmos de uma crise da razão como um todo, como parece transparecer das assim chamadas expressões pós-modernas de conhecimento.

Interfaces

Assim, quando a Nova História, no dizer de Peter Burke, procura inverter a lógica da historiografia tradicional e superar a forma de sua narrativa, considerando todas as atividades humanas dignas de se tornarem objeto de investigação, privilegiando a situação/visão dos marginalizados do processo social, desoficializando os documentos, fazendo confluir os movimentos coletivos com as ações individuais, recusando a objetividade extremada, não creio que se pretende fazer uma história do puro singular, a ponto de se questionar a historicidade humana (Burke, 1992).

Do mesmo modo, Ginzburg, ao falar do paradigma indiciário, que privilegia as pistas infinitesimais, pretende igualmente ultrapassar os critérios galileanos da cientificidade. Mas o que está em jogo é o dilema entre sacrificar o conhecimento do individual à generalização ou testar um paradigma diferente que, no entanto, não compromete a dimensão da totalidade. Os indícios, ao contrário, são como que zonas privilegiadas que permitem decifrar essa totalidade. (Ginzburg, 1989mt).

Por sua vez, também Carr, aproximando historicidade e sociabilidade, é incisivo ao afirmar que quanto mais sociológica a história se torna, mais histórica a sociologia se faz, o que não deixa de reiterar a condição histórico-social da experiência humana (Hunt, 1992). Mesmo ao priorizar as mentalidades como determinante básico da realidade histórica, a "Nova História" vem mostrando que a novidade é mesmo a utilização de estratégias de pesquisa, que aproxima o ofício do historiador àquele do antropólogo, mas sempre em busca da aventura pluridimensional da espécie humana (Ginzburg, 1989).

No que concerne à situação específica da História da Educação, Clarice Nunes fala do investimento emocional do historiador, cuja atividade intelectual considera experimentada como ação e afeto. Afirma ser possível — e desejável — não se apartar imaginação e rigor. E ao reclamar que na historiografia da educação brasileira, alguns períodos e temáticas foram deixados na penumbra, e ao reivindicar revisão rigorosa dos estudos já feitos com vistas a um acerto de contas com os estereótipos alimentados pelas análises correntes, a autora não desconsidera o fio da historicidade. Buscar a reinvenção do objeto e da teoria muda o estilo, o jeito de lidar com as estruturas significantes, mas sempre almejando-se a inteligibilidade. Resgata igualmente a validade do conhecimento e a totalidade do real humano enquanto todo histórico-social (Nunes, 1990).

Mirian Warde reforça essa compreensão ao afirmar que “entre o otimismo da liberalidade abstrata da lógica e o pessimismo limitante dos fatos, há que se ficar com o racionalismo e o realismo de uma epistemologia que indica o abandono da tese das ciências da educação em nome de uma ciência unitária dos fatos humanos e que aponta na direção da História como ciência social total. Trata-se de se construir uma ciência coerente, total e dinâmica, cujo discurso político não comprometa sua legitimidade” (Warde, 1990).

Considerações análogas podem ser feitas com relação às novas tendências no âmbito da investigação em Sociologia e em Sociologia da Educação. Minha tese é de que também aqui a crise dos paradigmas se situa igualmente no plano das estratégias metodológicas, não envolvendo um questionamento radical do paradigma fundamental da sociabilidade humana, entendida como dimensão de totalidade do existir dos homens.

Com razão, Ianni levanta a exigência da historicidade do social, ameaçada em algumas propostas teóricas da Sociologia contemporânea. Trata-se de cuidar para que, com a intenção de se captar o momento do real, não se perca o movimento do real (Ianni, 1990). O autor insiste que a inauguração de várias e diferentes teorias não dá origem a novos paradigmas. O que se multiplica são as teorias, criações quanto ao objeto, ao método, aos conceitos e interpretações, aos temas e às linguagens. Mas não mudam os princípios explicativos. Moderna ou pós-moderna, a Sociologia não pode deixar de ter como objeto final, a realidade social em movimento, em formação e em transformação. Será sempre auto-consciência científica da realidade social (Ianni, 1990).

Falando das Ciências Humanas em geral, a Declaração de Veneza refere-se à necessidade da busca do “paradigma perdido”, qual seja, a transdisciplinaridade, mediante o qual seria possível ao novo cientista superar os racionalismos absolutos, os materialismos sem substâncias, as teologias das certezas históricas, as idolatrias do progresso e as empirias relativistas mesmo que, para tanto, seja preciso abrir-se ao simbolismo, à força das imagens, à reiteração das tradições, à defesa da meditação individual. Os autores do referido documento propugnam por uma ciência metamorfoseada, com novos suportes, tais como a crise do modelo de racionalidade das Ciências Humanas e a transitoriedade do saber científico, de Thomas Kuhn; o princípio da incerteza, de Heisenberg; as articulações do triedro coerência/informação/irreversibilidade, de Prigogine; o redimensionamento do imaginário na perspectiva da complexidade, de Morin (Carvalho, 1992). Mas esta ciência metamorfoseada, adequada à sociedade pós-moderna, não deixa

de ser esforço de conhecimento, debate de uma racionalidade inquieta, ávida de esclarecimentos. A constatação da impossibilidade da transparência cartesiana não leva a um ceticismo relativista mas a uma disponibilidade menos ideológica para a experiência do mundo, visto fundamentalmente como lugar de produção de sistemas simbólicos, no dizer de Vatimo (1991).

Bibliografia

- BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, Cortez Editora, 1994. (Col. Questões da Nossa Época, vol. 35).
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo, Edunesp, 1992.
- CARVALHO, Edgard de A. A Declaração de Veneza e o desafio transdisciplinar. **Revista Margem**. (1):91-103. mar.1992.
- GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa, Difel, 1989mc.
- _____, **Mito, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989mt.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- IANNI, Octavio. A crise dos paradigmas na Sociologia. **Cadernos do IFCH**. Campinas, Unicamp, set. 1990.
- LOPES, José S. L. História e antropologia. **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte. UFMG. (11):76-96. s/d.
- NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto** 9(47):37-46. jul./set. 1990.
- VATIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa, Edições 70, 1991.
- WARDE, Miriam J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**. 3(23):1-6. set. 1984.
- _____, Contribuições da História para a educação. **Em Aberto**. 9(47):3-12. jul./set. 1992.