

Eixo: História, Historiografia da Educação.

Título: A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: Por que retomar um texto elaborado há dezessete anos?¹

Autora: SOARES, Raimunda Lucena Melo²

Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

E-mail: rlvida@hotmail.com

Palavras-chave: Filosofia da Educação, História, Ensino, Curso de Pedagogia.

Resumo

O texto versa sobre a disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, da Universidade do Estado do Pará – UEPA e a Universidades da Amazônia – UNAMA, em Belém, Pará, no período de 1997 a 1998, lapso temporal em que foi desenvolvida a pesquisa que serviu de estofa empírico para a dissertação de mestrado em educação. O principal objetivo é analisar o que professores e alunos dos cursos de Pedagogia dizem sobre a disciplina Filosofia da Educação, a fim de compreender qual a concepção pedagógica que se efetiva por meio dessa disciplina e como esta é concebida por estes sujeitos. Para examinar o problema das dificuldades no exercício da crítica na disciplina Filosofia da Educação, na efetivação de uma pedagogia crítica essencial para compreensão e transformação da realidade no curso, instituições e período referidos acima, estabeleceu-se as fontes bibliográficas e as entrevistas com professores e alunos como as principais bases da pesquisa. Com a compreensão de que o potencial epistêmico de uma disciplina filosófica se sustenta no exercício crítico, sobretudo, sobre os conteúdos históricos, partiu-se de uma abordagem baseada na filosofia dialética, especialmente materialista e histórica. A pesquisa permitiu observar que existem contradições entre o caráter crítico que a disciplina Filosofia da Educação deve ter e o processo de naturalização de alguns conceitos quando veiculados pela mídia. A análise dos dados sinaliza que a concepção pedagógica efetiva uma concepção de filosofia da educação que se alia à ideia de que a especificidade da filosofia da educação é a reflexão crítica sobre a educação, o que explica que os sujeitos entrevistados pensam que o essencial desta disciplina é ensinar a pensar criticamente.

¹ Esse texto é composto por parte da terceira seção de minha dissertação de mestrado defendida no ano de 1999, no então programa de pós-graduação em Educação e Políticas Públicas, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará. A seção aqui referida tem como título “A Filosofia da Educação em Questão: Contribuição de Professores e Alunos.”

² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará – UFPA.

1 Introdução

A Filosofia da Educação, seja tomada como atitude filosófica, seja como conjunto de conhecimentos ou como disciplina, tem a ver com a necessidade de formação e as diferentes concepções de Educação e de Filosofia que fertilizam a ação formadora, sem a qual não se pode falar propriamente de educação e de sociedade.

Tomá-la como tema, a princípio, impõe considerar uma série de questões relativas aos sentidos dessas duas atividades humanas, Educação e de Filosofia, à pluralidade de entendimento do que pode ser uma e outra. Da mesma forma, aquilatar a importância de uma disciplina para a educação depende, em certa medida, das concepções que temos sobre todos os aspectos formadores do homem e do contexto do qual emerge o sentido da formação. Com essa compreensão, resolvemos manter parte da análise apresentada na 3ª seção da dissertação que trata da disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia em Belém nos anos de 1997 e 1998, lapso temporal em que a pesquisa que serviu de estofamento empírico para a dissertação de mestrado em educação foi desenvolvida.

Considerando os esclarecimentos acima, nosso esforço teórico neste texto tem como objetivo analisar o que professores e alunos dos cursos de Pedagogia dizem sobre a disciplina Filosofia da Educação, a fim de compreender qual a concepção pedagógica que se efetiva por meio desta disciplina e como esta é concebida por estes sujeitos.

A história da educação brasileira tem sido marcada pela reprodução da ideologia. A necessidade real de uma vida com qualidade passou, nas últimas décadas, ao discurso de “qualidade total” nos moldes neoliberais, impactando a educação com a reprodução ideológica, embora, em função disso, não se perca o caráter transformador da educação. Nesse processo, é fundamental uma concepção pedagógica fundada em uma filosofia crítica da educação, tanto para compreender a realidade social e histórica como para transformá-la.

Ao curso de Pedagogia cabe a responsabilidade da formação inicial de um profissional da educação que deverá estar apto a exercer diferentes funções como as de coordenação e gestão escolar, e de docência das crianças na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental.

Tendo isso em vista, e as contradições sociais expressas no âmbito educacional, nossa inquietação epistêmica dirige-se ao problema das dificuldades no exercício da crítica na Filosofia da Educação, essencial para compreensão crítica da realidade. Problema este que pode ser traduzido na seguinte questão: Qual concepção pedagógica é efetivada por meio da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia em Belém, nos anos de 1997 e 1998?

Mediante a amplitude e complexidade das questões que estão no cerne desse assunto e em função das limitações desse texto, centraremos nossa discussão em alguns aspectos relacionados à necessidade e importância da Filosofia da Educação para a formação do educador e à pedagogia nas relações da globalização.

O poder gnosiológico da Filosofia da Educação se define no próprio contexto em que se efetivam as múltiplas relações vivenciadas por todos aqueles que pensam e realizam esta disciplina. Situar-lo implica levar em consideração as condições concretas de mediação histórica e isso exige perceber com que objetivos, como e até onde conseguimos desenvolver pensamento e prática filosófica na educação. Com esta compreensão nos aproximamos de uma dialética da história, que se funda na ideia de que a realidade não pode existir sem um conflito interno. Então, o ensino da filosofia da educação materializa contradições que precisam ser estudadas.

2 Sobre a Necessidade e Importância da Filosofia da Educação

A Filosofia tem sua importância no cerne do conhecimento em função de sua capacidade criadora de conceitos e, sobretudo, de sua postura crítica em relação à realidade, ao homem e a tudo que ele produz. Seu caráter crítico e criativo dirigido para a Educação via Filosofia da Educação é essencial à atividade formativa que, por sua vez, é meta e razão de ser da educação, pela qual esta se realiza.

O reconhecimento da importância da produção filosófica como saber instituído culturalmente nos permite afirmar sua necessidade na formação humana. Por isso, essa disciplina precisa dar ao aluno a oportunidade de analisar esse saber. Nessa perspectiva, de acordo com Gramsci (1991, p. 15) devemos explicar como “em cada época coexistem muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc”. Este filósofo indica que a produção histórica e social do conhecimento não pode ser ignorada, porque é essencial para a elaboração de novos conhecimentos. Por mais “pura” que se pretenda, esta produção se envolve com a prática.

Portanto, há de se considerar a materialidade das contradições engendradas na vida social. Os alunos necessitam aprender que a atitude filosófica é essencial para a elaboração de uma concepção crítica de mundo. Para tanto, precisam de uma filosofia da educação cujo sentido se expressa, conforme Saviani (1996, p. 20,) como uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”.

Na esteira dessa ideia, frequentemente a disciplina em questão aparece, nas discussões acerca da sua própria importância na formação do educador, como um ensino que se realiza no exercício do pensar. Trata-se de uma prática que busca na reflexão crítica, especialmente na autocrítica, o desenvolvimento das atividades humanas na construção da realidade como um processo de totalização, estruturado dialeticamente. Isso significa que a reflexão crítica não é suficiente se não for realizada para subsidiar a prática. Não se trata apenas de unir teoria e prática, mas de compreender que essa união consiste em uma atividade ética e política. A Filosofia da Educação como *práxis*, tomada como inspiração da prática pedagógica, permite aos sujeitos da educação interpretar o mundo de forma profunda e primar pela sua transformação.

Esse exercício do pensar é fundamental para a atitude crítica que todo educador deve assumir diante da realidade, pois permite a ele maior discernimento do significado dos fatos, o que se torna possível pelo desenvolvimento da logicidade e do

espírito de dúvida como um “ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela” (GADOTTI, 1995, p. 41).

Do ponto de vista epistemológico a dúvida é fundamental, pois serve como propulsora na elaboração do conhecimento. Talvez, por isso mesmo frequentemente apareça na definição do pensamento filosófico. Todavia, quando se trata de afirmar a importância da Filosofia de Educação parece não haver dúvida. Há uma unanimidade entre os autores que discutem esse assunto, como podemos observar em Saviani (1983; 1984; 1990) Severino (1990) e Gadotti (1991). Também notamos esta característica nos depoimentos dos sujeitos entrevistados para este estudo.

A₁ – A Filosofia vem no sentido da investigação, de propor que o homem pense, analise, critique e proponha. Ela abre os horizontes para que a pessoa possa ter uma consciência ética, moral e política, e participação dentro de todo o processo que a gente vive hoje (IES n.º 1).

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

A importância da Filosofia da Educação ganha sentido como exercício do pensar crítico para a formação da consciência e para a ação do sujeito, quanto a isso não há contestação por parte dos entrevistados e nenhum problema aparece. Mas, quando o assunto é o ensino de Filosofia da Educação, e à medida que as entrevistas avançam, surgem os problemas que dão contorno às limitações no processo ensino-aprendizagem e que demonstram aspectos da relação entre os alunos, a disciplina, a prática pedagógica e até das limitações nos ensinos fundamental e médio, que correspondem aos extintos 1º e 2º graus.

A₁ – Eu penso que os professores trabalham de uma forma a fazer com que o aluno possa pensar. [...]o problema maior é que os alunos vêm para a universidade sem esses embasamentos teóricos que seriam necessários para se fazer um 3º grau. (IES n.º 1)

P₁– Os alunos são extremamente fracos, eles encaram o curso superior como se fosse um 2º grau melhorado ou coisa parecida, às vezes [...], os cursos são fracos exatamente porque a clientela é fraca (IES n.º 1).

Esses sujeitos indicam que os problemas no ensino da Filosofia da Educação têm suas raízes nos ensinos fundamental e médio. No âmbito universitário são muito frequentes as críticas a respeito desses dois níveis de ensino. Sabemos que essas críticas são pertinentes, mas a impressão que temos é que nas universidades não se cometem equívocos nem falhas. No entanto, quando a questão é o ensino de uma disciplina em particular, essa suposta perfeição desaparece, embora parte da responsabilidade ainda recaia sobre o nível médio.

Alunos de uma mesma universidade divergem sobre a prática dos professores, mas não em relação aos conteúdos.

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

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

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

Mas, além disso, é necessário considerar o contexto histórico em que são pensadas e realizadas essas diferentes perspectivas, nos múltiplos aspectos em jogo nas

decisões tomadas, inclusive o da formação daqueles que pensaram e elaboraram cada programa, e que não se esgota na formação inicial.

Ainda sobre os conteúdos, os alunos apontam o problema do descompasso entre a quantidade de conteúdos da disciplina em relação à sua carga horária e ao ano letivo, o que pode concorrer para estudos superficiais.

A₄—Você tem um monte de conteúdo para estudar durante o ano. O professor é obrigado a ficar naquele corre-corre (IES n°1).

Mas há quem entenda a necessidade de um conhecimento largo e profundo, e isso exige leitura, requer a apreensão de um conhecimento já constituído, o que intima um diálogo com os autores, subsidiado pelo exercício do raciocínio lógico, reflexivo e crítico, como instrumento imprescindível para a solução dos problemas. Nesse sentido, é preciso que os alunos assumam a responsabilidade pela sua formação e desenvolvam o gosto pela leitura, pela disciplina e pelo conhecimento.

A₅ – Isso também depende muito do aluno, procurar outras leituras e, nesse sentido, não existem muitos alunos que tenham interesse pela Filosofia, porque ninguém, entre aspas, gosta de pensar, porque pensar dá trabalho (IES n° 3).

A educação exige criatividade, autonomia e compromisso, e estes podem ser apropriados a partir de uma formação ética e política, relevante para a realidade histórica e social do aluno. O desinteresse mencionado na declaração acima pode constituir uma carência da educação nesse sentido, e um indicativo do problema da desintegração entre o ensino superior e os demais níveis de ensino, no que diz respeito à apropriação, por parte do aluno, de habilidades necessárias e exigidas no ensino superior, especialmente as de caráter metodológico, como a habilidade de análise crítica para leitura e a habilidade de pesquisa bibliográfica.

A pesquisa apontou também a existência de uma desvalorização e, contrariamente, uma possível supervalorização da disciplina Filosofia da Educação.

A desvalorização tem sua expressão no senso comum de uma perspectiva utilitarista que define a Filosofia como algo desnecessário, o que não é demonstrado na fala dos entrevistados, no que diz respeito às suas próprias convicções em relação à disciplina. Contudo, surge nos meios acadêmicos quando da organização do desenho

curricular e das discussões sobre o curso de Pedagogia, conforme alguns depoimentos, embora estes não se refiram diretamente à ideia de desvalorização.

P₃ – E essa nova grade curricular é esdrúxula, prioriza o técnico, minimiza o teórico e um dos exemplos disso é que todas as disciplinas teóricas tiveram acarga reduzida (IES n° 3).

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

Uma das grandes dificuldades enfrentadas, quando da reestruturação³ do curso de Pedagogia, na IES n°3, foi aumentar a carga horária das práticas de ensino sem alterar o tempo de duração do curso. Sendo assim, a redução da carga horária da disciplina Filosofia da Educação, que pode ser configurada, de certa forma, como uma desvalorização da disciplina, tem sua origem na tentativa de manter o curso dentro da legalidade, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°9.394/ 96, que em seu artigo n° 65, relativo à formação dos profissionais para os ensinos fundamental e médio, determina que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas”.

A existência de uma linguagem específica da Filosofia da Educação, de um modo próprio de proceder e o fato de a disciplina ser desconhecida por muitos alunos do ensino fundamental e médio consistem em aspectos que, cada um a seu modo, têm conduzido à ideia de que a apreensão e elaboração de conhecimento filosófico é algo para os mais inteligentes. Em seu depoimento A₆ (IES n.º 2) afirma: “A meu ver, muitas pessoas acham que só trabalha com a Filosofia quem é intelectualizado”.

A supervalorização da disciplina configura-se a partir da ideia de que se trata de algo complexo, cujo conhecimento é de difícil acesso. Ora, a realidade é complexa, o conhecimento científico-filosófico é complexo. É evidente que ele requer um esforço, porém o seu alcance não se reduz a alguns poucos “iluminados”.

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma

³Ocorrida no período de 1994 a 1999, quando foi aprovado o Projeto Pedagógico que sistematizou esta reestruturação, sob a Resolução 2.664, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos (GRAMSCI, op. cit. p. 11).

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

Uma outra observação que gostaria de fazer, relacionada à minha experiência docente, diz respeito a uma ideia partilhada pelos professores de Filosofia da Educação que pareciam acreditar que a garantia de maior status de nossa disciplina estava no fato de ensinarmos filosofia. Em outras palavras, quanto mais filósofos fôssemos e, portanto, menos pedagogos, mais prestígio poderíamos adquirir no espaço acadêmico (ALBUQUERQUE, 1996, p. 13).

Nossa intenção não é condenar o esmero no uso da linguagem, mas frisar que os alunos precisam conhecer o significado das palavras usadas pelo professor. No caso da disciplina em questão, é fundamental conhecer o vocabulário que lhe é próprio, de modo que os alunos possam compreender o que está em discussão.

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

3Pedagogia e Globalização

O processo de globalização compreende a internacionalização do capital, ou seja, a mundialização do processo produtivo e das relações sociais de produção com todas as suas contradições, antagonismos e conflitos.

Nos discursos dos políticos e dos economistas dos países, então, considerados, de terceiro mundo como o Brasil, as políticas neoliberais surgem voltadas para a necessidade de inserção desses países na nova forma como o capital se ordena, em nível internacional. Nesse contexto, a principal questão é: como inserir os países de terceiro mundo no processo de globalização com o intuito de melhorar a vida dos homens?

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

Em termos de educação discute-se sobre a sua adaptação ao contexto atual e a necessidade de instrumentalizar o aluno no que diz respeito não apenas aos avanços científicos, mas especialmente aos tecnológicos. Afinal, no mundo globalizado a produção mundial do saber é conhecida imediatamente, via Internet, e a Educação, por sua vez, tem um salto qualitativo. A esse respeito, nossos informantes indicam que é preciso organizar uma infraestrutura apropriada para a utilização da tecnologia, pensar a educação como “investimento e não como despesa”, mas também preparar o professor para lidar com a situação.

No cerne das políticas neoliberais no âmbito da educação, muitas escolas brasileiras receberam alguns aparelhos considerados necessários a essa apropriação tecnológica, mas isso não cessou os problemas. Na visão de A₁₂ (IES nº 2), “não basta você instalar uma antena parabólica, um kit tecnológico para você ter qualidade. Eu penso que essa qualidade realmente recai principalmente em cima do profissional”.

A utilização da tecnologia na Educação ressoa diretamente sobre as políticas de financiamento. Se o capital entra em crise, como preparar um ambiente adequado para o uso da tecnologia? A maior dificuldade talvez esteja em considerar a Educação como despesa. P₃ (IES nº 3) afirma que “a Educação não é gasto, é investimento que se vai colher lá adiante”.

Dialeticamente falando, um salto qualitativo ocorre em relação direta ao acréscimo ou decréscimo quantitativo. Sendo assim, podemos dizer que, considerando os gastos necessários a uma educação de qualidade, diminuir a quantidade de educação, no sentido de sujeitos que dela se beneficiam, é uma condição imprescindível para a realização de uma Educação de qualidade. Mas não podemos falar dialeticamente se não temos a perspectiva de totalidade, se restringimos os benefícios dessa Educação a uma parcela da humanidade. Qualidade só tem razão de ser em termos de totalidade, tanto do ponto de vista dos mais diversos aspectos humanos como do número de indivíduos atingidos por ela. A educação deve beneficiar a todos. Nessa perspectiva, A₁₃ (IES nº. 2) declara: “primeiro ela teria que estar de braços dados com a quantidade. Não quero que digam que o Brasil tem uma educação de qualidade, mas que apenas 20% da população tem acesso a ela”.

As contradições emergentes entre o discurso e o processo qualitativo são as mais diversas e tudo parece acontecer em decorrência do avanço científico e tecnológico em descompasso com os investimentos no setor educacional. Um exemplo disso é que em muitas escolas foram introduzidas tecnologias mais avançadas, sem o menor cuidado com uma estrutura básica e suficiente para a utilização de uma tecnologia educacional mais simples e também necessária ao processo educativo.

Nesse processo, é interessante enecessário compreender que se existem contradições ideais, conceituais, teóricas, estas sobrevivem, coexistem e se relacionam dialeticamente com as contradições materiais. Então, a superação delas depende de práticas mentais e materiais intersubjetivas e nunca apenas de discurso.

P₂ – [...] essa preocupação com o trabalho de qualidade, a preocupação que eu falo é em termos de práticas efetivas, não de discurso, porque de discurso acho que nós já estamos cansados. (IES nº. 2).

As reivindicações quanto à qualidade de ensino refletem a compreensão de que esta não existe e precisa existir. Por isso, é necessário reformular o ensino, adaptá-lo ao novo contexto. Aliás, reformular a Educação na sua totalidade. Então, passa-se ao discurso da “qualidade total” dentro e para a Educação. Fala-se de adaptação aos avanços da ciência e da tecnologia dentro de escolas sem infraestrutura para realizar

essas reformulações. Inclusive as universidades que, apesar de possuírem melhor infraestrutura para essa inserção no mundo globalizado, ainda demonstram uma carência, principalmente as Universidades da Região Norte, onde até os computadores, em grande número, são obsoletos, onde as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais são realizadas com grande esforço dos pesquisadores que, no geral, não contam com as condições materiais necessárias para realizar o seu trabalho.

Os poucos investimentos em pesquisa, considerando as reais necessidades da sociedade, tornam-se menores quando são destinados à área de Ciências Humanas e Sociais, uma vez que áreas como as de Ciências Biológicas, Exatas e Tecnológicas, em que pese sua importância e valor, apontam necessidades mais urgentes e importantes para o capitalismo neoliberal, posto que os seus resultados incidem diretamente na produção e na acumulação de capital. Apesar disso, essas áreas ainda precisam complementar seu orçamento com financiamento de empresas e/ou ONGs porque, assim, contam com maior apoio financeiro.

Na área tecnológica, por exemplo, embora algumas tecnologias exijam maiores gastos, tudo é planejado para diminuí-los, ainda que em relação ao capital os gastos aumentem na produção, mas possibilitam lucros certos na circulação e na utilização da tecnologia. Nessas áreas os investimentos são maiores, ou porque incidem diretamente na produção e na acumulação de capital, ou porque se diminui os gastos com a população. No geral, as pesquisas oriundas dessas áreas são, potencialmente, mercadorias, objetos propícios à venda, e isso leva a maiores investimentos, inclusive de empresas privadas que, a partir de convênios firmados, investem nas pesquisas universitárias.

A área de Ciências Humanas e Sociais, em termos de pesquisa, apenas traz à tona os problemas vivenciados pela humanidade nos mais diversos setores da sociedade. Porém os problemas sociais, apesar de cruciais, “podem” esperar. No caso da Educação as coisas se complicam uma vez que, para o neoliberalismo, ela não produz ciência e sim tecnologia, mas parece que os profissionais da educação ainda não descobriram isso, pois no momento em que atentarem para o fato e que conseguirem produzir uma tecnologia que dê novo impulso à economia, seja do ponto de vista da produtividade,

seja do ponto de vista da redução de gastos e obtenção de lucros, as pesquisas na área certamente poderão transformar-se em mercadorias e, assim, conseguir maior apoio financeiro.

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

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

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

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

Especialmente no que tange à pesquisa, as tecnologias de informática são essenciais, pois facilitam o acesso a valiosas informações. A atitude crítica por parte daqueles que as utilizam é fundamental, desde a apropriação das informações à manipulação desses dados. Afinal, por trás de cada conhecimento, de cada informação há sempre um ou mais sujeitos, o que significa dizer, todo um sistema de valores, determinações, finalidades e ideologias. Por isso mesmo, a Educação é importante nesse processo, porquanto pode contribuir na formação de uma eticidade.

4 Considerações Finais

Nessas considerações finais queremos frisar porque retomar um texto elaborado há dezessete anos, conservando a análise nele contida, embora o texto em si indique muito sobre isso.

As discussões presentes nele sinalizam que o poder epistemológico alcançado pela disciplina em questão diz respeito às concepções de Filosofia da Educação, ao contexto histórico, em geral, e às relações efetivadas entre ela, os professores e os alunos que a realizam nas três IES focalizadas no estudo.

Apesar de importância da Filosofia da Educação, a disciplina em questão apresenta sérias dificuldades no que diz respeito à formação crítica e criativa a que deveria se propor. Essas dificuldades delimitam o poder de alcance dessa disciplina na formação do sujeito e dizem respeito tanto às concepções filosóficas da educação, como também se referem a contextos específicos no trato que os sujeitos dão a ela.

No período de realização da pesquisa, as discussões sobre o processo de globalização estavam no auge, e esse termo, juntamente com o de qualidade total, era constantemente repetido nos discursos dos políticos, nas notícias dos jornais e em diferentes outros lugares. Falava-se na crise do capital, na desestruturação do Estado do bem-estar social e na substituição do liberalismo clássico pelo neoliberalismo, portanto, crise política. É possível que a repetição desses termos, tornando-os “familiar”, tenha contribuído para a formação de uma mentalidade que supunha conhecê-los em sua profundidade, complexidade e materialidade, quando na verdade pautava-se em saberes superficiais.

Embora a Filosofia da Educação seja compreendida como essencialmente crítica, a declaração de um dos entrevistados indica que nas salas de aula da disciplina, em pelo menos uma das instituições consideradas na pesquisa, o contexto histórico parecia ser ignorado.

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

A pesquisa permitiu observar que o problema não era só o “desconhecimento” do contexto geral, mas também o do contexto específico, que é o educacional. Entre os alunos entrevistados poucos foram os que demonstraram um conhecimento mais consistente acerca das políticas educacionais, das propostas, leis e reformulações da educação.

Se considerarmos que Saviani (1991, p.94) tem razão quando diz que “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa”, embora os sujeitos entrevistados tenham apontado uma concepção pedagógica crítica e a importância da filosofia da educação esteja relacionada ao seu teor crítico, alguns depoimentos de pelo menos uma das universidades indicam que a disciplina Filosofia da Educação tem dificuldades em efetivar, na prática essa concepção pedagógica. A pesquisa deu indícios de que os conteúdos históricos não foram explorados por todos os professores, nem todos tomaram a realidade como ponto de partida e de chegada.

Em relação à atitude de reação, face às conquistas tecnológicas, por parte do profissional da educação, a situação mudou, mas é possível notar que essa tecnologia é subutilizada, especialmente em sala de aula.

O desenvolvimento das invenções e criações tecnológicas possibilita um contato imediato com todo o planeta e permitem uma torrente de informações que nos leva a revisar nosso modo de ver, pensar, sentir e agir, sob o perigo de ficarmos alheios, à margem da realidade histórico-social. Nesse contexto, objetos, pessoas, situações, valores, sentimentos vão paulatinamente assumindo novos sentidos. Isso significa uma nova configuração dos diversos setores da vida humana.

Nesses dezessete anos que consistem o intervalo entre o período de realização da pesquisa e o momento atual, a educação foi beneficiada com mais investimentos e a situação melhorou nas universidades em termos da infraestrutura necessária aos avanços da ciência e da tecnologia, mas as verbas destinadas à pesquisa continuaram privilegiando outras áreas que não a de Ciências Humanas e Sociais.

Difícilmente a crise atinge apenas um setor da sociedade. Hoje vivemos uma crise política e econômica que implicou em violento corte de verbas para a educação e

para a pesquisa, de modo que a situação atual é essa situação piorar com o corte de verbas para a educação em geral e para a pesquisa em particular.

As questões que servem de material de análise nesse texto não somente foram importantes para um repensar e um refazer da disciplina em questão, naquele momento histórico e nas IES que forneceram o conteúdo que deu azo à análise que foi mantida neste texto que ora apresentamos. Neste sentido, cabe perguntar: como essas questões são vistas pelos sujeitos que hoje lidam com a disciplina e com os cursos aqui referidos? Qual a concepção pedagógica que está sendo efetivada atualmente por meio da disciplina em questão no curso e instituições mencionados neste texto? O que o processo de reprodução da ideologia hoje torna aparentemente familiar? O que não está sendo analisado em profundidade, complexidade e materialidade, hoje? Nossas suspeitas apontam para o termo crise.

Referências

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

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

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

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (org.) **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983 (p. 19-47).

III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
V Jornada de Educação Especial no Campo
XIII Jornada do HISTEDBR
Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais



_____. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 65, v. 150, mai/ago, 1984 (p. 273-290).

_____. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, n.45, p. 3-9, jan.mar.1990.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23ª. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.45, p. 19-25, jan.mar.1990.