

## **O REGRESSO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS PARA UMA VELHA DISCIPLINA**

---

*Luís Manuel A. V. Bernardo*

Quand on parle d'éducation en oubliant que c'est de "pierres vives" qu'il s'agit, on a besoin de quelqu'un qui connaisse les choses de l'intérieur, quelqu'un qui ait pris le temps de séparer l'essentiel de l'accessoire, quelqu'un qui nous aide a remettre les pendules à l'heure.

MEIRIEU, P./DEVELAY, M.  
*Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*, p. 15.

Quando, no final do século passado, Philippe Meirieu e Michel Develay, dois dos principais mentores da pedagogia francesa, reconheciam a necessidade de voltar a pensar a educação, com o Emílio de Rousseau, ou seja, filosoficamente, davam crédito, científico e institucional, a um apelo, disseminado na sociedade, e recorrente, entre os agentes educativos, à urgência de repensar, na sua totalidade, o sistema educativo. Para o filósofo, só surpreende o tempo que se levou, no domínio das Ciências da Educação, a reconhecer a inevitabilidade da máxima, enunciada claramente por Michel Foucault, de que não se escapa aos fundamentos. Todavia, o facto reveste-se de especial significado histórico, pela resistência que o meio intelectual francês ofereceu, durante quase um século, à prática da Filosofia da Educação.

Na verdade, esta disciplina sofreu o efeito de uma tripla elisão: em primeiro lugar, a sistematicidade, muitas vezes apriorística, que preconizou, lançou a suspeita, relativamente ao carácter ideológico e doutrinário proposto; em segundo lugar, vítima da crítica aos exageros positivistas, foi afastada pelos excessos cientistas das jovens ciências da educação; por fim, não encontrou acolhimento no seio das investigações estritamente filosóficas, ora por se supor a educação de tal modo inclusa na filosofia que não haveria

lugar a uma área disciplinar, ora por se desconfiar da contaminação “pedagoga”. Na prática, essa ambiguidade estatutária, nunca verdadeiramente esclarecida, traduz-se na escassez de publicações que assumem, no título, a designação de filosofia da educação.

Em contrapartida, uma investigação bibliográfica relativa ao universo anglo-saxão produzirá resultados opostos. Uma análise mais atenta não poderá escamotear que a diferença resulta de um entendimento diverso do âmbito da disciplina, o qual se baseia, aqui, em dois pressupostos de fundo: que se trata de filosofia aplicada; que os pontos de aplicação dependem das necessidades educativas. Desta feita, a maioria dos textos tratam de questões axiológicas, relativas aos valores e à cidadania. A continuidade da Filosofia da Educação, nestes países, assentou, por conseguinte, na confinidade das áreas de investigação, na esteira do pragmatismo de Dewey: para a Filosofia da Educação fica o campo do que não pode ser objecto das ciências, a saber, as questões que respeitam às finalidades e aos valores. Uma tal gestão dos domínios disciplinares pressupõe dualidades epistemológicas típicas do paradigma moderno – subjectividade/objectividade, descrição/prescrição, verdade/método – supostamente desusadas, mas ainda operantes.

Por isso, para se primar, a Filosofia da Educação continental acaba por recorrer a estratégia idêntica para firmar a sua identidade. Num jogo com o sentimento consensual sobre o que se usa chamar “crise de valores”, a Filosofia da Educação acena com a Ética e a Antropologia filosóficas, entendidas como um plano de reflexão aprofundado sobre o humano, relembrando aos pedagogos a importância de dobrar os problemas do agir com uma interrogação teleológica. Trata-se, assim, de apontar para a necessidade de um plano de esclarecimento superior, especificamente filosófico, que viabilizará o acesso a características universais da humanidade do homem, que o sistema educativo teria esquecido ou ignorado, bem como a determinados princípios e valores que, decorrendo dessa visão do homem, formam uma concepção humanista da educação. A desorientação que assola a comunidade educativa seria, neste contexto, o duplo resultado da fragmentação axiológica, que caracteriza a sociedade coeva, consumista e tecnológica, e de determinadas decisões estratégicas, fruto de uma pedagogia, ela própria, de cariz, exclusivamente, tecnicista. Num tal entendimento, devolver a educação ao homem, atacar os conflitos judicativos, no momento originário, dar valores seguros, e regras bem definidas para a sua aplicação, eis a tarefa principal que, em resposta às necessidades do tempo, cabe à Filosofia da Educação.

Se este discurso pode cumprir uma função consoladora, gerando a ilusão de um último reduto que, por ter sido marginalizado, conseguiu manter o segredo de outros tempos, idealizados sob a figura da unidade e da verdade universal, uma espécie de *philosophia perennis* a qual, tendo sobrevivido ao embate do devir histórico, transporta a capacidade de iluminar aquelas zonas

obscuras da existência, no caso vertente, a confusão reinante no domínio educativo, a sua limitação essencial reside no que ele pensa ser a sua força: ao afirmar uma sabedoria determinada, que contrapõe à dialéctica do real, patenteia a parcialidade do seu ponto de vista, e, conseqüentemente, o carácter ideológico que o anima. Na verdade, este tipo de concepções não quer contribuir para o esclarecimento dos problemas da educação, porquanto para si, estes não existem, propriamente, são acidentes da História, susceptíveis de serem reconduzidos ao plano original perfeito.

Ao lançar, para a discussão, mais uma forma de sabedoria, eventualmente, melhor estruturada pelo aparato conceptual, o discurso, que, para si, reclama o desvelo do homem e a função formadora primacial da educação, efectua uma redução, do papel da Filosofia da Educação, idêntica, se bem que a partir do elemento filosófico, àquela que o pragmatismo produzira, a partir do aspecto científico. Assim sendo, consideramos que, a ser axiológica a porta de entrada da Filosofia no domínio da educação, dever-se-á, de imediato, encetar a crítica do acesso, substituindo, desse modo, a lógica monolítica, de uma concepção particular do Mundo, pela dinâmica aberta e complexa da procura do sentido, opção fundamental que, como indicou Habermas, decide a pertinência de uma inquirição.

Seria, aliás, surpreendente que, não podendo, hoje, construir por e para si própria, um sistema unificado do Mundo, a Filosofia o tivesse pronto e à disposição do sistema educativo. A Filosofia da Educação tem de contrariar a tentação dos discursos sobre o Mundo, para entrar no mundo dos discursos, e aí inscrever a sua acção. Só mediante um movimento idêntico ao que se veio a designar, nos outros domínios das Ciências Sociais e Humanas, como “linguistic turn”, estará a Filosofia da Educação vocacionada para acompanhar a inquestionável exigência de sentido que decorre da situação crítica que caracteriza o começo deste novo século. Na elucidação dos termos desta crise, a Filosofia da Educação fará emergir a sua inscrição essencial no projecto educativo e não apenas o traço marginal ou sobreposto de um modelo externo.

Com efeito, julgamos que só se poderá falar com propriedade de uma Filosofia da Educação quando esta conseguir evidenciar que a educação, hoje, mais do que nunca, é um problema para a Filosofia por ser, antes de mais, uma questão filosófica, a questão, por excelência, de uma cultura que se legitima a partir de uma discursividade de tipo racional. A crise da educação é a crise de um modelo cultural, daquele que, precisamente, foi lançado pela Filosofia, de tal modo que se justifica inverter os termos a partir dos quais, até agora, a relação tem sido pensada: a Filosofia não dispõe de uma solução para os paradoxos e as antinomias da educação, porque as perplexidades da educação são as dificuldades da Filosofia e vice versa. Em simultâneo, solidariamente, Filosofia e Pedagogia questionam a viabilidade do “projecto

inacabado da modernidade”, o projecto de que ambas são responsáveis, e no qual se joga, eventualmente, a respectiva sobrevivência.

Este é, portanto, o tempo certo para o regresso da Filosofia da Educação, enquanto inquirição fundamental sobre o sentido de uma Cultura da racionalidade que se encontra interpelada no que respeita à legitimidade dos procedimentos constitutivos do seu significado: o discurso, que não a violência; a escrita, como matriz da fixação, que não a volatilidade da palavra dita ou a fantasia da imagem; a compreensão complexa, que não a simplicidade mítica; a plasticidade da sucessão sobre a fixidez do eterno retorno. Se a época é de crise, também o é de balanço.

Dois vectores fazem crer que chegámos a um ponto em que a Filosofia será chamada a exercer a sua função poética, construindo conceitos, primeiro, construindo mundos, a partir desses conceitos, depois: por um lado, o intervalo entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativa surge paroxismal; por outro, vivemos um mundo fragmentado, até ao limite do imaginável, uma vez que o grau de fractura não é apenas negativo, mas compreende-se a partir da categoria do excesso. Todavia, o que se nos afigura decisivo, para o ressurgimento da Filosofia da Educação, é a saturação pragmática que originou os dois processos indicados. Com efeito, a Filosofia atingiu o limite do meta-discurso, após ter ensaiado todos os discursos paradigmáticos bem como todos os respectivos obituários; a Pedagogia esgotou todos os discursos sobre a relação de ensino-aprendizagem, tal como os registos dos respectivos fracassos. Morte de Deus, Morte do Professor; Morte do Homem, Morte do Aluno; Morte do Saber, Morte da Escola: Fim da História, ou mudança inevitável de paradigma?

Há que insistir: neste dealbar de um novo século, assistimos, de diversos modos, à falência do paradigma educativo iluminista, o qual levava até às últimas consequências a aposta no aperfeiçoamento do homem, por via da teoria. A moderna pedagogia, deslocando o centro do processo educativo do ensino para a aprendizagem, por se assumir activa, mais do que teórica, não problematiza o paradigma, antes desenvolve um dos momentos dialécticos, por ele possibilitados, contribuindo, assim, para o pleno cumprimento da ordem, do desígnio e da destinação que determinaram a fronteira da intencionalidade educacional. A ilusão tecnológica, no domínio da educação, redistribuiu os papéis e as funções, mas marca a recusa maior em enfrentar as dificuldades, ao imaginar que os meios adequados facilitam a mediação ideal entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, a Escola está, apenas, desactualizada, e o problema da educação poderá desaparecer, graças a um investimento significativo nas novas tecnologias. Percebemos, rapidamente, que uma tal posição, para lá das confusões, que a sustentam, entre condições necessárias e condições suficientes, bem como entre funcionalidade e finalidade, reconhece que a Escola tem problemas, mas ignora o problema que

é a própria Escola, enquanto instituição cultural histórica de um entendimento do humano e do saber também eles culturais e históricos.

O que importa, antes de mais, compreender é o paradigma educacional que nos rege, a partir do qual pensamos e agimos. Ora, esse paradigma não se limita a ter marcas da sua herança filosófica, uma vez que as Ciências da Educação, tal como a Pedagogia, se afirmaram a partir da mesma lógica de sentido e das mesmas estruturas de significado disponíveis; esse paradigma é a própria Filosofia em acção, o que tem duas consequências principais: em primeiro lugar, todas as tentativas de denegação desse acontecimento só agudizam os paradoxos e as aporias; em segundo lugar, momentos há em que urge reequacionar a matriz, à luz de uma nova constelação de fenómenos cuja interpretação da respectiva identidade lança o problema da sua legitimidade, de modo a viabilizar a compreensão da estranheza provocada, nos termos da matriz. Nesses momentos, há uma focagem específica na temática educacional, que só pode fazer sentido pelo exercício de uma filosofia da educação.

Como se depreende, estamos convictos de que, actualmente, estão reunidas as duas condições que enunciámos, e, de um modo, particularmente agudo, no que respeita à primeira, pelo que a segunda se vai, progressivamente, impondo. É que a identidade da Escola e do modelo educativo, por ela veiculado, estão a ser questionados, directamente, a partir da problemática da legitimidade, e não, indirectamente, através de características particulares, consideradas desajustadas ou insuficientes. Que se venha a perguntar para que serve a Escola, ou que haja alunos que não conseguem atribuir qualquer interesse ao tipo de educação que lhes é proposto, eis dois exemplos correntes do que acabámos de indicar. O curto périplo efectuado patenteia a interrogação em virtude da qual se poderá aspirar a qualquer tipo de sensatez nos problemas em causa: dos valores que a educação transmite é necessário passar à análise dos valores da própria educação (é inevitável introduzir a questão de saber se o sucesso ou a eficácia são valores da educação), para, enfim, se enfrentar a questão do valor da educação.

À primeira vista, estamos perante uma questão de tipo metafísico, aplicação manifesta da proposição “por quê o ser e não o nada”, por isso, susceptível de transpor, para o plano da educação, as velhas antinomias do pensamento metafísico. No entanto, não a entendemos assim. Para nós, o que ela enuncia é a exigência de sentido, pelo que a sua função é, prioritariamente, reguladora de modo que o tipo de questionamento que instaura é crítico mais do que ôntico. Para além do que, a sua formulação, em termos de valor, admite a necessidade de uma hermenêutica da suspeita que, transversalmente, interroga, não só o discurso ideológico, mas, igualmente, a permanência das oposições que, noutros campos, foram desconstruídas, nomeadamente, a de sujeito e objecto, a de ciências naturais e humanas, a de

saber e transmissão. Justifica-se, assim, perguntar: Como se pode continuar a formar jovens para a compreensão de estados de coisas novos com o aparato conceptual que a epistemologia anulou? Numa época em que a mudança perdeu o seu carácter accidental, os pergaminhos de continuidade e de solidez do saber e dos valores escolares são insuficientes para creditar o ensino escolar.

Desta forma, a dúvida sobre o valor da educação recai, também, na tipologia dos saberes transmitidos, que não, somente, dos conteúdos a ensinar ou a aprender. Uma didáctica de saberes nucleares é, fundamentalmente, diferente de uma didáctica da situação-problema; uma didáctica de saberes regionais conduz a uma visão do mundo, radicalmente, diferente daquela que resulta de uma didáctica da construção de mundos; uma didáctica do referente induz uma relação com o dado que uma didáctica da textualidade subverte. A este respeito, a Escola encontra-se numa situação idêntica à da ciência indutiva à época da crítica popperiana: a lógica da acumulação de saberes que se julgam fortes e objectivos, logo, ao abrigo do princípio do menor denominador comum, não é compatível com a concepção de saber pós-metafísica. Não tendo procedido a uma revisão de fundo do que importa aprender e do que é ensinável, a Escola suscita um processo educativo que, cava cada vez mais, o fosso entre conhecimento e transmissão, transformando-se, ao contrário do que intenta, no armazém de um saber que, a todo o momento, tem de explicitar as condições da evidência, e relegando para as margens o saber que efectivamente interessa. A título de exemplo, como evitar a pergunta sobre o sentido de uma pedagogia do sujeito auto-constituído na e pela consciência?

Raramente se consegue identificar numa sequência educativa as características do pensamento pós-metafísico: uma racionalidade modesta, do imprevisível e da incerteza, mas não menos efectiva; uma racionalidade processual, sem perda da legitimidade; uma racionalidade complexa, que valoriza as conexões e as redes comunicacionais; uma racionalidade problemática, que assume a problematologia como construção do sentido; uma racionalidade hermenêutica, que renuncia aos paralogismos decorrentes da vontade de fundar metalinguisticamente a intertextualidade; uma racionalidade pragmática, que aspira a uma poética inventiva, mais do que reprodutora, à medida da hibridologia coeva.

A Filosofia da Educação deverá, por conseguinte, produzir uma crítica da razão pedagógica, tarefa propedêutica de qualquer investigação coerente sobre o condições de possibilidade do acto educativo. Cremos que as distinções metodológicas de qualquer crítica, como por exemplo a distinção entre sujeito empírico e sujeito transcendental ou entre categorias, conceitos, ideias e ideais da racionalidade educacional, contribuiriam para levar a cabo

uma inquirição que não cedesse ao fascínio das palavras mágicas, como acontece, actualmente, por exemplo, com o termo cidadania. Entenda-se que não pretendemos fechar a educação na trama do conceptualismo filosófico, mas tão só testar a conceptibilidade no campo da educação.

Preliminar, uma crítica da razão educacional terá de ser completada por uma lógica da racionalidade educativa, que submeta o discurso da educação ao jogo da distanciação e da apropriação, de maneira a destacar os actos de discurso que originam as narrativas parciais. Michel Fabre justificou, com toda a clareza, a necessidade desta passagem: “Se o sentido está na relação pergunta/resposta, é preciso, então, considerar todo o fenómeno educativo como uma “resposta culturalmente circunstanciada” a uma pergunta filosófica, a maior parte das vezes implícita: o que quer dizer educar?”<sup>1</sup>. Hermenêutica das coerências, mas também das fracturas, do sentido, mas, igualmente, do sem sentido, que se atem ao texto que quer ler, sem tomar decisões prévias sobre o inaceitável, o intolerável ou o melhor. Ao invés, o nível de interacção comunicacional antecipado deverá requerer o trabalho da criação de conceitos para dar conta do que está efectivamente em jogo.

Como escreveu Bruno Barthelme: “Uma Filosofia da Educação outra está por inventar”<sup>2</sup>. Para o efeito, preconizou que “o filósofo da educação deveria assumir hoje a figura de um ‘mutante’”<sup>3</sup>. À Filosofia da Educação, renovada, cabe ter a coragem dessa plasticidade. A educação precisa de mais, e não de menos, filosofia. As dificuldades com as quais se debate não são, como julga o discurso oficial, instrumentais, mas fundamentais. Como salientámos, dizem respeito ao próprio devir da Civilização Ocidental, bem como à formação da consciência cultural da Europa. Mas, se essa dependência se nos afigura inequívoca, não podemos ignorar que é a própria matriz filosófica que, em última análise, está em causa. Por conseguinte, também a Filosofia deve reconhecer que necessita de pensar a Educação, para melhor se pensar a si própria.

AAVV *Discursos Cruzados : Filosofia, Literatura e Educação*, Lisboa, Plátano, 2003.

BARBIER, J.-M./GALATANU, O. (dir.) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.

BARTHELME, B. *Une Philosophie de l'Education pour l'Ecole d'Aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1999.

CARVALHO, A. (org.) *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Porto, Afrontamento, 2001.

<sup>1</sup> HOUSSAYE, J. (dir.) *Education et Philosophie*, p. 281.

<sup>2</sup> BARTHELME, B. *Une Philosophie de l'Education pour l'Ecole d'Aujourd'hui*, p. 104.

<sup>3</sup> *Idem*, p. 87

- CASTORIADIS, C. *La Montée de L'insignifiance*, Paris, Seuil, 1996.
- CHARBONNEL, N. *Pour une critique de la raison éducative*, Berna, Peter Lang, 1998.
- COSSUTTA, F. *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, Paris, Bordas, 1989.
- DE LA GARANDERIE, A. *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Nathan, 1997.
- DEWEY, J. *The Later Works*, vol. 13, Carbondale e Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1991.
- DROUIN-HANS, A.-M. *L'Education: une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998.
- FERRY, L./RENAUT, A. *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999.
- HABERMAS, J. *Nachmetaphysisches Denken*, Francoforte, Suhrkamp, 1988.
- HOUSSAYE, J. (dir.) *Education et Philosophie*, Paris, ESF, 1999.
- MEIRIEU, P./DEVELAY, M. *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1997.
- MEYER, M. *De la Problématologie*, Bruxelles, Mardaga, 1986.
- MORANDI, F. *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 1997.
- *Philosophie de l'Education*, Paris, Nathan, 2000.
- MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999.
- ORBE, F. *La Práctica Reflexiva en Educación*, Madrid, Complutense, 1994.
- POURTOIS, J.-P./DESMET, H. *L'Education Postmoderne*, Paris, PUF, 1999.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- *La Philosophie de l'Education*, Paris, PUF, 1989.
- *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- RUANO-BORBOLAN, J.-C. (dir.) *Eduquer er Former*, Paris, Sciences Humaines Éditions, 1998.
- SAVATER, F. *O Valor de Educar*, Lisboa, Presença, 1997.
- SERRES, M. *Le Tiers-instruit*, Paris, Gallimard, 1991.