

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE EDUCATIVA*

Adalberto Dias de CARVALHO
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo: *A partir da problemática dos direitos humanos e de uma educação para a contemporaneidade, aqui entendida como um espaço antropológico do saber, o presente texto discute a importância, para a educação, da salvaguarda e promoção do estatuto e papel das utopias filosóficas.*

A consciência educativa contemporânea, pelo menos segundo a perspectiva de Daniel Hameline, parece hesitante em assumir-se como militante, prática ou científica. Enquanto militante, valoriza, sobretudo, os projectos que, encarnados em lutas, poderão operar inovações. A convicção sobrepõe-se aí à competência como condição para uma acção correcta. Quando é dada prioridade à prática, então, a educação é caracterizada por acções baseadas em cálculos estratégicos de aproximação e recuo perante as vicissitudes dessa mesma prática. As organizações socio-económicas e as comunidades de investigação tendem a considerar, por seu turno, que a educação, dada a sua importância global, não pode ser deixada aos actores educativos, sendo, por isso, antes de mais, uma questão da ciência e da tecnologia prospectiva.

Deste imbróglgio de perspectivas, ressaltam as seguintes consequências e constatações:

O praticismo procura demarcar-se tanto do abstraccionismo do especialista como do dogmatismo do militante, enquanto que a óptica científica exclui, por sua vez, quer o maximalismo e a intempestividade do militante como o que considera ser o immobilismo do prático.

A tipologia apresentada não pode escamotear a circunstância de que, na realidade, uma complexidade de papéis conflui, com frequência, num mesmo actor social instaurando nele uma conflitualidade acrescida. Conflitualidade que surge nomeadamente quando o prático se identifica como militante e, por isso, se considera especialista; quando o militante, porque se sente especialista, se reconhece como prático; ou ainda quando o especialista, porque se considera prático, é também

* Texto escrito em Português, mantida a orientação ortográfica do original.

militante. Em todas as circunstâncias, há o reconhecimento do privilégio da decisão, inclusive, sobre os dados fornecidos pelas ciências da educação.

- A figura do prático, sendo a última a aparecer neste painel de protagonistas, é, nos nossos dias, tendencialmente dominante. O esforço de autores como Pierre Gillet no sentido da caracterização da *pedagógica* enquanto saber autónomo da prática ou de Schön, ao chamar a atenção para a importância de uma *prática reflectida*, representam bem uma preocupação larvar com a legitimação de um saber que aspira a desafiar a lógica tradicional característica da produção de conhecimentos, a qual funcionava no registo das prevalências da verdade objectiva e da metodologia científica relativamente à presença do sujeito. Em ruptura com este quadro de referências, a teoria educativa vive então o paradoxo de pretender ser o produto de uma teorização *na* prática sem se constituir como um simples epifenómeno relativamente à mesma. Surge, inclusive, como uma componente do projecto da prática, emergindo, por isso, não tanto da experimentação mas da experiência. Abandona, para o efeito, o ideal de universalidade em nome do respeito pela irreduzível singularidade dos fenómenos.
- A crítica à hegemonia das ciências da educação sobre o *saber pedagógico* assentou nas insuficiências e distorções operadas pela disciplinaridade – mesmo nas suas versões inter e transdisciplinar – sobre a transversalidade das competências educativas. Progressivamente, abandonaram-se mesmo os termos *ciência* e *saber*, em favor de outros mais emblemáticos tais como *prática* (reflectida) e *investigação* (heurística). Assume-se, de alguma maneira, ao mesmo tempo, uma certa fragilidade conceptual da educação e, com ela, a insuperável conflitualidade de opiniões que a percorre imprimindo-lhe a pujança da dialéctica argumentativa e da dinâmica do projecto sobre a prova da verdade e a exterioridade do objecto. Torna-se, pois, clara a inumanidade dos propósitos científicos que, subordinados a uma estrita lógica epistemológica, pretendiam, segundo a expressão de Reboul, “tocar no homem sem se deixarem tocar por ele”.

Pensamos que, de facto, a maioria da investigação educacional tem permanecido, de uma forma ou de outra, refém de uma epistemologia que, enquanto vigilante de uma dada ortodoxia metodológica e científica, repete as estratégias e objectivos da doutrina positivista, tudo sendo sacrificado no altar da construção do edifício do conhecimento. Como será evidente, este cerco epistemológico tornou-se opressor da identidade

antropológica da educação, escamoteando a sua tumultuosidade enquanto ela escapa aos cânones do determinismo e da analiticidade.

Como aconteceu, na realidade, na generalidade das ciências sociais e humanas, o método substituiu o sujeito no processo de indagação, encontrando esta como seu objecto a sombra do sujeito epistémico e perdendo definitivamente a originalidade do sujeito pessoal. Alias, pensadores como Lévi-Strauss e Johannes Fabian acentuaram o facto de, precisamente a este propósito, muitas correntes da antropologia cultural, ao destacarem – em nome da objectividade – a *objectualidade* do seu campo de estudo, acabarem por ignorar a contemporaneidade do seu objecto. Fazem-no em nome da neutralidade gnoseológica enquanto, pela instituição do alocronismo entre o sujeito e o objecto, inviabilizam a possibilidade de uma qualquer relação de dialogicidade interpessoal.

Neste contexto, as chamadas investigações qualitativas - hermenêuticas, participantes, interaccionistas, etc. – procuraram responder de maneira adequada às violentações exercidas em torno dos processos vividos, propondo-se explorar, nomeadamente, para lá das disponibilidades proporcionadas pelos objectos, as oportunidades gizadas pelos sujeitos.

A verdade, entretanto, é que, ao fazê-lo, expuseram-se aos riscos da manipulação ideológica e das ditaduras da opinião e do relativismo.

O relativismo emerge do empolamento da idiosincrasia das situações concretas enquanto que a irrupção ideológica encontra terreno fértil precisamente no empolamento dos projectos dos diversos actores, sobretudo quando se valoriza a crença na sua capacidade de desenvolvimento de dinâmicas de inovação social. É que se a experimentação pode favorecer o abstraccionismo, a experiencição pode fomentar a consolidação e a confirmação das tendências e das representações à partida mais fortes com recurso, inclusive, à relativização, em seu torno, de eventuais alternativas, independentemente do seu valor intrínseco.

Se, conforme assinala Boutinet, o engendramento de *ortopraxias* a partir de *ortodoxias* constitui o mecanismo subterrâneo de desvio da razão teórica, a confusão entre fundamentos, princípios e justificações ameaça a legitimidade de uma qualquer razão prática. Verifica-se, assim, um perigoso enovelamento de formas e conteúdos da racionalidade axiológica e da racionalidade lógica.

Na realidade, a standardização e a hegemonia de procedimentos metodológicos, quaisquer que eles sejam, traduzem-se sempre por uma epistemologização dos respectivos domínios de pesquisa, acabando por converter, mais cedo ou mais tarde, a epistemologia (ou sucedâneas suas), de acordo com a expressão de M. Serres, no

"clógio da ciência canónica". Por acréscimo, no caso da educação, este deslizamento traz consigo, de uma maneira ou de outra, uma progressiva quebra do diálogo entre a comunidade investigativa e a comunidade pedagógica, ocorrência grave na medida em que à acção educativa é inerente, no seu cerne, a própria atitude de investigação em tudo o que esta encerra de exercício crítico da razão enquanto meio e expressão da autonomia da pessoa.

Alguns autores – mais realistas a este propósito – denunciam a confusão, segundo eles indevida, entre *acção* e *prática*, ou seja, entre a *acção investigativa*, que permanece indexada às estratégias e aos objectivos da dinâmica da investigação, e a *prática educativa* que, enquanto inserida na complexidade de uma dinâmica social, escapará aos contornos de uma intencionalidade problematizadora para se preocupar, sobretudo, com as respostas eficazes às interrogações e dilemas prévios a toda a reflexão. A partir daqui, poderá haver lugar para a distinção entre uma *epistemologia das acções investigativas* e uma *antropologia das práticas reflectidas*.

Estas distinções remetem para tipologias como as de Hadji e de Barbier que dividem os saberes em *científicos* e *identitários* (ou "detenus"), segundo o critério de que os primeiros se sujeitam à prova da experiência e se situam no registo da verdade, enquanto que os segundos, assentes em conhecimentos transmitidos e, essencialmente, em capacidades e competências, visam uma validade por eficácia e pertinência prática. Estes últimos saberes – entendidos como "saberes em curso de acção" e até como "saberes escondidos" – não se reduzem à pura lógica dos saberes, não se configurando, inclusive, como saberes para a acção. Acontece ainda que são dificilmente comunicáveis, não sendo, por isso, fácil nem a sua relação com os saberes científicos, nem, de uma forma geral, com uma epistemologia que, finalmente, os identifique como saberes.

Daí o dilema da escolha entre a sua definição dentro dos cânones da metodologia científica - com uma conseqüente desfocalização da complexidade e da urgência próprias do acto educativo - e a sua categorização dentro dos paradigmas da prática em que a implicação educativa – eticamente exigida – acabará por acarretar os riscos de perda de uma objectividade epistemologicamente imposta. Por outro lado, ao organizarem-se como saberes práticos, os saberes educativos consubstanciam necessariamente objectivos de modelação da prática.

Ou seja, como destaca, por seu turno, J. Houssaye, é muito difícil proceder-se a uma dicotomização entre a *prática da investigação* e a *investigação da prática* sem se pôr em causa uma e outra.

No fundo, sentimos que não conseguimos escapar ao círculo da epistemologia. Impõe-se, então, o olhar antropológico da filosofia, diverso, obviamente, das perspectivas das antropologias cultural, biológica e social, elas mesmas sujeitas, também, aos cânones da conceptualização científica, isto é, a paradigmas de referência que, sejam eles quais forem, introduzem sempre uma lógica de apropriação da realidade que escapa aos desígnios mais pragmáticos da prática. Na verdade, o próprio *saber pedagógico* tem-se vindo a revelar mais como uma frente avançada das ciências da educação – sendo, inclusive, por estas delimitado quanto à pretensa singularidade do seu estatuto, metodologia e objecto – do que como uma área de intervenção autónoma. Repare-se, por exemplo, na reiteração que aqui é feita da interdisciplinaridade que, prosseguindo, no fundo, o esquema de uma disciplinaridade primeira e usando a força de um reconhecimento generalizado, não chega a conceder espaço, sob o manto da inter e até da transdisciplinaridade, ao labor característico da transversalidade dos saberes que, ressaltando genealógicamente da intervenção prática, não pode ser distorcido pela problematização prévia oriunda dos encontros disciplinares, isolados ou integrados.

Entretanto, como já vimos, não é de igual modo suficiente uma actividade reflectida a partir da prática que, em última análise, tenderá para um círculo vicioso e autolegisador.

Ora, a filosofia da educação, pelo uso da *função utópica* enquanto exercício criativo, crítico e contínuo do esforço de descentração relativamente ao real científico e prático, detém um enorme potencial de sustentação e renovação da própria actividade utópica da educação enquanto esta não é meramente prescritiva de normas e de valores, mas também enunciativa de ideais que desafiem o conformismo. A fronteira (móvel) entre a actividade prescritiva e a enunciativa divide – na sua complementaridade – as fundamentações sociológica e filosófica da educação. A destruição deste equilíbrio dinâmico abre caminho ao delineamento de utopias ideológicas que intervêm, conforme as circunstâncias, numa ou noutra das frentes descritas mas, em cada uma das vezes, em nome da outra. Desta confusão decorre a rejeição grosseira do papel das utopias na educação, sendo invocado, para o efeito, o dogmatismo de que se encontrariam à partida imbuídas. Cai-se, então, com alguma frequência, na demagogia do espontaneísmo libertário, negando-se a riqueza da antinomia que alimenta a dupla função integradora e libertadora da educação.

A problemática dos direitos humanos e de uma educação para a contemporaneidade servir-nos-á para ilustrar, num terreno que é antropológicamente decisivo, a importância, para a educação, da salvaguarda e promoção do estatuto e papel das utopias filosóficas.

Desde logo, importa salientar que os direitos humanos não são produto nem de uma arbitrariedade, nem de um determinismo, ou seja, não são nem um *arbitrário cultural* - enquanto tal, do domínio do relativismo -, nem um *imperativo natural* - ao abrigo dos esforços de legitimação e das vicissitudes históricas, como chegou a ser pretendido pelos seus detractores e pelo jusnaturalismo mais tradicional, respectivamente. Só assim se compreenderá que, sendo, ao nível da facticidade humana, repetidamente objecto de violações - constatação que ratifica a sua precariedade -, a racionalidade que sustenta a lógica da sua formulação aspire, por isso mesmo, ao reconhecimento universal dos seus princípios, o qual não pode já ocorrer, porém, por imposição metafísica de uma qualquer plataforma transcendental, como acontecia no racionalismo da modernidade, mas apenas pela via da concertação entre paradigmas antropológicos diversos.

Os aspectos mais polémicos que resultam desta instabilidade epistemológica acabam por ser aqueles que tornam mais imperiosa a sua *declaração* bem como a extensão da sua subscrição e que sustentam o dever da sua aplicação política, ou seja, precisamente, os que têm a ver com o seu carácter pretendidamente *universal e inalienável*. Tão mais polémicos quanto discutível se tornou a noção de *natureza humana* relativamente à de *condição humana* e, desta maneira, como acabamos de ver, a ideia de uma fundamentação transcendente. A obrigação ética passa a surgir dentro dos limites de uma dada coerência racional e, portanto, de uma vulnerabilidade teórica e prática que não é tida como accidental ou externa mas antes como essencial e, assim, intrínseca. Daí que a *responsabilidade* se afirme como guardiã da própria *liberdade*, passando até a revelar-se como o princípio antropológico por excelência.

A problemática da legitimidade contemporânea dos direitos humanos joga-se na relação instável em que se tece a liberdade e a responsabilidade ou, se se quiser, em que se configura o exercício responsável da liberdade.

De facto, ultrapassados os tempo heróicos de conquista e institucionalização política da liberdade (de um grupo social, no caso da Revolução Francesa; de uma nação, no caso da Declaração da Independência americana; de uma humanidade martirizada pela guerra, no caso da *Declaração* de 1948), vive-se, hoje em dia, um período de balanço crítico das conquistas alcançadas e de reconhecimento dramático dos desaires que, na esteira do utopismo iluminista, se pensava poder superar de uma vez por todas.

Têm-se agora de aperceber de que tudo é questionável, o que, se, já por si, é problemático, mais complexo se torna quando se verifica que, sem prejuízo do debate e da interrogação, não se pode aceitar que tudo seja, de facto, possível, sobretudo numa época em que, através dos avanços

tecnológicos e políticos, tudo é, apesar de tudo, mais possível. A par de uma *bioética*, de que tanto se fala, impõe-se, pois, a urgência de uma *socioética*, de uma *psicoética* e de uma *ética política*. Perscruta-se, deste modo, uma muito importante e sensível frente antropológica em que a decisão e a autonomia pessoais são fulcrais se se quiser, de uma só vez, salvaguardar a democracia, a justiça, o sentimento de partilha, o diálogo, o desenvolvimento e a humanidade, ideais que, para serem realidades, obrigam a um aturado esforço de compatibilização entre si. Aliás, a emergência de uma nova geração de direitos, que passa pela defesa do ambiente e dos animais, consagra a percepção de que é fulcral uma *dialéctica dos direitos e dos deveres* que salvguarde, num primeiro momento, os direitos dos indivíduos e das instâncias não humanas e, numa segunda fase, inclusive, os próprios direitos humanos, precisamente, contra as consequências do uso indiscriminado das prerrogativas de que o Homem - ou, pelo menos, uma parte da humanidade - se considera, por tradição, detentor.

Num tal âmbito, tem-se, pois, de tentar identificar a sociedade em que os direitos humanos se pretendem integrar como parâmetros cívicos e onde, para o efeito, terão de ter um sentido antropológico em que se incorpore o próprio sentido ético. Tal, na convicção de que educar para os direitos humanos é educar para uma *contemporaneidade* que só o será efectivamente se for partilhada por todos enquanto consciência crítica e relacional do presente.

Para a realização de um tal projecto, parece decisivo considerar os aspectos que, de seguida, se enunciam sinteticamente.

Assim, importa desde logo constatar que, cada vez mais se torna um princípio (complexo!) que a construção da identidade pessoal e grupal não se define contra a alteridade mas antes através da concepção da diversidade, não como fenómeno externo e secundário mas antes como um dado primeiro já ao nível dos domínios individuais e colectivos. Enfrentam-se, nestas circunstâncias, de facto, os desafios característicos de uma unidade complexa de sentidos diversificantes e não tanto a inércia homogeneizante de uma unidade que se afirma no círculo de uma referência recorrente e permanente a si mesma.

No terreno concreto da comunicação social, verifica-se que se o controlo dos meios que a servem, procura assegurar um inequívoco domínio do sentido; constata-se, de igual modo, que a expansão das chamadas *tecnologias moleculares*, de que a Internet é um bom exemplo, permite, para lá da emissão, níveis de apropriação crítica das mensagens, níveis esses completamente impensáveis com os meios convencionais, onde a interactividade é, com frequência, mais uma estratégia de *marketing* do que uma realidade.

À inegável tendência para o reforço dos mecanismos de controlo social e político dos comportamentos, há de se opor, deste modo, uma igualmente não desprezível capacidade de consolidação de uma *sociedade ubiqüitária* em que a singularização dos espaços cosmopolitas nos coloca diante de uma enorme diversidade de sedes de sentido que, entretanto, se encontram em constante inter-relação. Inter-relação que é geradora, precisamente, de unidades sociais e culturais complexas.

A diversidade não é necessariamente, neste âmbito, ocasião de dispersão e muito menos de ameaça à(s) identidade(s). Descobre-se, pelo contrário, que a diversidade é importante para a resolução, devidamente adaptada e integrada, de problemas que, se têm eventuais repercussões universais, têm, por isso, de ser localmente enfrentados. Mais ainda, o *local* parece poder ser reconhecido como origem do *universal*. Logo, há de perceber-se de que a *racionalidade contraditória e conflitual* sucede à *racionalidade identitária* da modernidade, aspirando idealmente a não ser, por isso, a base de *conflituosidades* (violentas) mas tão somente de *conflitualidades* (criativas e reciprocamente vantajosas).

Mas, a verdade é que a própria racionalidade contraditória, tendo uma pretensão à universalidade, está longe de ser objecto de uma aceitação, também ela, universal, porque ela não repousa - coerentemente, aliás, - em nenhum fundamento universal.

Pelo contrário, chega mesmo a ser olhada, por muitos sectores da opinião pública mundial, designadamente os de recorte fundamentalista, como uma nova estratégia de dominação da razão ocidental empreendida, sobretudo, pela diluição da validade autónoma dos dogmas estranhos enquanto tais. A perspectivação do radicalmente estranho continua a subordinar-se, apesar de tudo, às valorações típicas de uma lógica da dominação que desencadeia as atitudes características de um medo que parece ser atávico.

De acordo com as reflexões de Apel, vivendo uma época de busca de uma *racionalidade consensual*, a qual está marcada por uma *reciprocidade generalizada*, a "situação do homem é um problema ético para o homem", a impor a necessidade de uma *macro-ética* e de uma *ética da solidariedade*, no dizer de Rorty. Ruby, por seu turno, acrescenta a importância da construção de uma *cultura da solidariedade*. Prevalece, em todas as circunstâncias, a precedência da responsabilidade da razão sobre a tradicional consciência do pecado (sedimentada no pressuposto da razão responsável), implicando aquela, entre outros aspectos, a idéia de uma *transsubjectividade ética* e não de uma unanimidade moral.

A partir daqui, ganha forma o deslocamento da questão política para o terreno da construção histórica e da própria responsabilidade política de que pode decorrer a apropriação da política pelos cidadãos desde que assente na afirmação da capacidade dos seres humanos para serem actores de uma história marcada tanto pelo sucesso como pelo drama e até pelo trágico, para que Nietzsche, aliás, alertou. Neste espaço crítico ganha corpo a concepção de uma *solidariedade pragmática*, isto é, de uma interdependência estrategicamente potenciada e assente na comunicação intersubjectiva. Define-se ainda como seu pressuposto e igualmente num registo de comunicação e de não violência, o estatuto de uma *solidariedade diferencial* onde cada um tem de assumir que só com os outros participa no todo.

A *ética da responsabilidade* encontra aqui, tendencialmente, uma *ética do limite* na medida em que esta aceita o outro, simultaneamente, como emergência inalienável da alteridade de si e da mesmidade do outro. O outro não é assim, de facto, integralmente conceptualizável, sendo sempre, portanto, parcialmente indescernível, incompreensível e transformável, tal na convicção de que o limite que permite aprofundar a sua identidade, pode também destruí-la por força da irrupção de novas identidades.

Na verdade, após a era da ciência triunfante, os homens descobrem, como afirma J. J. Salomon, mediante os desastres de toda a ordem de que são sujeitos e vítimas, que, para além de haver limites para a exploração da natureza, há-os também para a exploração do seu génio. É neste contexto que, confrontando-nos com uma *aporia dos limites*, se começa a exigir, em nome da responsabilidade relativamente às gerações vindouras, um controlo social da tecnologia, o qual obriga a que, para além das desigualdades pela origem, se recusem também as desigualdades em relação ao saber que aquele controlo pressupõe.

Situados num espaço antropológico do saber como é o da contemporaneidade, tudo se decide por isso, mais do que nunca, pelo acesso ao saber e pelo uso que dele se faz, o qual pode ser no sentido da construção de uma cultura política da solidariedade ou do refinamento dos instrumentos e das estratégias da violência, de que a intencionalidade prosciológica, na sua autosuficiência de índole científica, faz parte.

Se a coincidência cronológica entre os estatutos de (ser)presente e de (ser)contemporâneo é aceitável em termos históricos, isto é, se, do ponto de vista historiográfico, contemporâneos são todos os que viveram ou vivem numa dada época, num dado presente, já a partir de um questionamento ético impõe-se uma postura crítica – e não uma

ruptura – a propósito dos conceitos de *presentidade* e de *contemporaneidade* que permita o distanciamento, a apreciação e a escolha de cada pessoa relativamente às alternativas – (im)possíveis e (in)desejáveis – que, num determinado momento e dentro dos condicionalismos e possibilidades existentes, se colocam ou poderão colocar.

Por outro lado, se a presentidade é um dado da existência empírica, a contemporaneidade é uma construção antropológica que passa pela estruturação de uma consciência hermenêutica capaz de discernir e atribuir sentidos, o que implica o reconhecimento e aprofundamento da educação enquanto antropologia prática. A construção do humano – individual e colectivo – é assim o desafio extremo que actualmente se coloca ao processo de humanização, exactamente quando o Homem enfrenta os riscos de destruição dos sentidos da História e do Mundo.

Ser aqui pessimista não é nem uma fatalidade, nem um pressuposto. Significa pura e simplesmente contemporizar. O optimismo, esse, desfruta de um terreno exigente, a impor, pela negativa, a revisão de muitas das convicções da ideologia humanista – nomeadamente as que se prendem com a arrogância de um sujeito dogmático e abstracto – e, pela positiva, o reconhecimento de uma solidariedade intersubjectiva, diferenciadora e pragmática.

Daí a acuidade da busca do sentido filosófico da educação.

BIBLIOGRAFIA

- APEL, K.O. *Discussion et Responsabilité*. Paris: Cerf, 1996.
- BOUTINET, J. P. *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF, 1990.
- DIAS DE CARVALHO, A. *A Contemporaneidade como Utopia*. Porto: Afrontamento, 2000.
- DONNAY, J.; BRU, M.(eds.). *Recherches, Pratiques et Savoirs en Éducation*. Bruxelas: De Boeck, 2002.
- _____.(org). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Afrontamento, 2001.
- HAMELINE, D. *L'Éducation, ses Images et ses Propos*. Paris: ESF, 1986.
- RORTY, R. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.
- RUBY, Ch. *La Solidarité*. Paris: Ellipses, 1997.
- SALOMON, J. J. *Le Destin Technologique*. Paris: Gallimard, 1992.