

Pedro Goergen

Universidade Estadual de Campinas

Introdução

O propósito deste ensaio é apresentar, nas pegadas do pensamento de Gadamer e Habermas, uma breve reflexão sobre as possibilidades e o papel da filosofia da educação no contexto da sociedade contemporânea em que a objetividade do texto histórico se sobrepõe à autonomia do sujeito. Trata-se de buscar respostas à pergunta se e como é possível escapar das amarras do real, sem recorrer aos tradicionais absolutismos. Que distanciamentos podemos ou devemos buscar para atender ao incontornável pressuposto ontológico do sujeito sem cair no distanciamento alienante que rompe a primordial relação entre a pertença ao contexto histórico e a soberania subjetiva? Se pertencemos à história antes de pertencermos a nós mesmos, se a nossa consciência é determinada pelo devir do real, como é possível chegar à consciência histórica crítica, sentido maior do processo formativo do sujeito?

O caminho sugerido por Gadamer e Habermas é o diálogo como forma de transcendência pelo entendimento. Ao contrário da ciência moderna, do discurso da objetividade sem sujeito, o diálogo objetiva o agir prático dos sujeitos, visando o entendimento no contexto real, na cultura, na nação, na classe. Todos vivemos esta história, vivemos na linguagem; hoje história de muitas histórias e linguagem de muitas linguagens. É nesse mundo complexo e multicultural que se dá a experiência existencial do humano e seu processo formativo enquanto ser ético-moral.

Quanto mais insinuante e ardiloso o discurso da ideologia objetivista, hoje levado ao extremo pela mídia, tanto mais urgente a tarefa do distanciamento crítico. Somente a crítica constante permite ao ser humano tanto assumir sua condição histórica quanto alcançar o distanciamento das amarras ideológicas da pertença, do enraizamento cultural. Mediar entre objetividade/adaptação e subjetividade/transcendência representa desafio central da filosofia da educação e do processo formativo. Da filosofia da educação espera-se alguma sinalização para a construção de unidades de sentido que favoreçam a formação da autonomia do sujeito e sua orientação prática.

1. O homem entre a autonomia e o sistema

A filosofia da educação sofre uma crise crônica de identidade epistemológica e ética. Talvez tal crise seja inerente à sua natureza, tornando-se, por consequência, inadequado tentar enquadrá-la numa única forma identitária. Ao juntar dois espaços do humano – o teórico e o prático – a expressão filosofia da educação, muitas vezes, aparenta ser algo como uma filosofia aplicada, ou seja, a transferência do trabalho reflexivo da filosofia, emergente de uma determinada tradição cultural, mas assumindo pretensões universalistas, para o espaço específico da atividade humana, marcada por distintas tradições e práticas culturais.

Esta questão de ordem geral e teórica ganha hoje grande atualidade no contexto de um mundo plural em termos de perspectivas políticas e julgamentos morais, de gostos estéticos e crenças religiosas. A pergunta é, pois, se, num mundo assim plural, podemos encontrar um conjunto de valores e normas ou, pelo menos, alguns princípios gerais passíveis de serem compartilhados por todos e oferecidos aos jovens como orientação para a sua formação. O projeto iluminista moderno, sintetizado na crítica de Kant (2003) e hoje sustentado por autores como John Rawls (1971), Otfried Höffe (2004), Karl Otto Apel (1990) e Jürgen Habermas (1993) assenta sobre supostas concepções consensuais de verdade que, segundo estes autores, garantem a existência de normas vinculantes e universais de convivência.

O atual contexto multicultural e as teorias do reconhecimento no mínimo relativizam, empírica e teoricamente, estes posicionamentos transcendentalistas. Trata-se do reconhecimento da realidade cultural desigual dos povos, distintos entre si tanto do ponto de vista religioso, quanto cultural ou econômico, contra a ideia de uma igualdade abstrata. Esta questão é da mais alta relevância para a filosofia da educação uma vez que dela se espera alguma orientação embasada para os rumos da atividade educacional e formativa.

No caso particular do Brasil, acrescenta-se a tradicional postura dos professores de filosofia da educação que buscam na tradição filosófica a fonte de legitimação de normas e orientações pedagógicas. Este último fato levou a um incontornável distanciamento entre as “verdades” extraídas da história da filosofia e as expectativas de

orientação emergentes do contexto plural e complexo que aflige os jovens e adultos de hoje. Com isso, a filosofia da educação transformou-se numa disciplina que, embora formal e obrigatória não consegue atrair a atenção dos jovens, envoltos no turbilhão mundo das exigências pragmáticas e utilitaristas do mercado.

Quero defender aqui o ponto de vista de que é mais realista e sensato colocar menos ênfase nas posições racionalistas e percorrer o caminho inverso partindo da realidade concreta dos jovens, com suas dúvidas e angústias existenciais, tentando abri-lhes a mente pelo recurso adequado aos grandes e essenciais debates filosóficos a respeito do sentido do homem, do mundo e da vida. Penso que a própria tradição nos ajuda a avançar neste sentido.

Um breve olhar sobre a história da filosofia permite constatar uma diversidade, sem conta e sem consenso, de opiniões sobre o que é a filosofia. Nesta perspectiva histórica, o mesmo se pode dizer da educação. Basta ir às duas mais importantes fontes gregas – a platônica e a aristotélica – para constatar que as águas ali nascentes seguem caminhos muito distintos história afora. Mesmo assim, estas fontes de cursos e colorações próprios, confluem, como as águas do Negro e Solimões, formando um só grande e único grande rio. Filosofia e educação, tintas de teoria e prática, em diferentes tonalidades e densidades, são vertentes fundamentais do humano e, portanto, essenciais à boa vida. Embora um tanto simplificada, esta imagem da relação entre filosofia e educação nos permite pensar as dimensões da transcendência e diversidade aqui sugeridas como inerentes à filosofia da educação.

Platão e Aristóteles, ao contrário do que muitas vezes se supõe, não elaboraram primeiro um constructo filosófico para em seguida projetá-lo linearmente, com pretensão formativa, sobre o campo da educação. Platão, por exemplo, apercebeu-se da decadência de Atenas e pôs-se a refletir sobre as possíveis razões e perspectivas de superação. A partir desta questão desenvolveu seu idealismo, propondo-o como caminho de recondução do propósito ateniense à boa vida política.

Aristóteles, por sua vez, sugeriu a construção de uma *Polis* justa e equilibrada mediante a elaboração participativa de um sistema de normas, regulador das relações entre o indivíduo e a comunidade. A educação seria o caminho para desenvolver no indivíduo essa competência e responsabilidade política para participar desse processo.

Apesar da busca comum de referências permanentes e universais, ambos os filósofos fundamentam suas filosofias da educação em problemas concretos da sociedade grega e ateniense do seu tempo. Partindo dessa premissa, Werner Jaeger (1986, p. 3) generaliza dizendo que

a educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estrutura interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

Considerando a reconhecida autoridade de Jaeger, chama atenção o tom incisivo de suas palavras: “a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade”. Esta afirmação não se refere exclusivamente aos gregos. Trata-se de uma ampla retrospectiva histórica de um filósofo que escrevia na década de trinta do século passado. Sabemos bem que a história posterior aos gregos e pregressa ao tempo de Jaeger foi dominada por uma visão teocrática e metafísica do mundo e do homem. Hoje parece razoavelmente tranquilo dizer que vivemos em tempos pós-metafísicos. Tranquilo porquanto se assume este postulado como bandeira de luta contra a teologia e a metafísica, como sistemas de domínio da fé e da razão; mais difícil de aceitar se nos damos conta que o ser humano não vive sem transcendência.

O termo transcendência ocupa o incômodo espaço entre o relativo e o absoluto, entre o particular e o universal ou entre o devir e o ser, como já diziam os mesmos gregos. Transcendência é como um barco que nos permite navegar pelas turbulentas águas da vida e da história sem o recurso a duas ilusões: a ilusão de podermos voar suspensos no ar pelas asas da teologia e/ou da metafísica e a ilusão de podermos mergulhar completamente nas águas do real, sem nos afogarmos. Ora, não somos nem aves, nem peixes; para viver como humanos precisamos tanto tocar as águas do devir quanto os ares do ser. Somos como um barco que precisa singrar as águas da existência, molhando o casco sem afundar, quanto também ter velas abertas aos ventos da transcendência para navegar. E, para que o barco não fique ao leu, é necessário ainda um velejador, um sujeito a dar-lhe rumo. Tanto os ventos metafísicos quanto as águas da

empíria não dispensam o sujeito. Como termo médio entre o ar rarefeito e a densidade sufocante das águas, sugiro o conceito de transcendência próprio à condição humana que nos ajuda a não nos afogarmos na imanência nem nos volatizarmos na metafísica. Entenda-se que, a imagem do velejador, usada acima, não se refere apenas ao sujeito subjetivista de corte cartesiano, mas, sim, ao sujeito constituído na sua intrínseca relação com a outridade, nos termos do debate realizado por autores tais como Ricoeur (2006), Honneth (2003), Theunissen (2013).

Há quase setenta anos, Adorno e Horkheimer (1985, p. 43) anteciparam a experiência contemporânea:

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie.

A nova barbárie da qual falam os autores é precisamente o domínio do homem a partir do exterior, isto é, do sistema ou, no contexto atual, do mercado. Efetivamente, vivemos condicionados por uma nova submissão à imanência que define nosso ser e dever ser. Da filosofia de educação espera-se alguma luz para a construção da autonomia subjetiva frente à massacrante determinação sistêmica que condiciona a realização humana à subordinação e à integração. Em outras palavras, a filosofia da educação deve estimular a reflexão sobre se, e como, é possível enfrentar o determinismo sistêmico em tempos pós-metafísicos. Importa saber que distanciamento podemos ou devemos admitir e ou alcançar para atender ao incontornável pressuposto ontológico do sujeito, sem romper sua primordial relação de pertença cultural.

Se, como formula Gadamer (1975), o ser humano pertence à história antes de pertencer a si mesmo, se sua consciência é determinada pelo devir do real, como pode ele alcançar a consciência histórica, objetivo do processo formativo do sujeito cidadão, segundo preconizam os ideais pedagógicos? Gadamer sugere a hermenêutica do diálogo que, na diferença, pensa a realidade a partir dela com o propósito de transcendê-la. O diálogo objetivo e o entendimento na diferença, na suposição do autor, seriam capazes de orientar as decisões e o agir autônomo do ser humano.

Porém, em sentido oposto, a ciência faz o discurso da objetividade sem sujeito, submetendo o pensamento ao processo histórico que com enorme celeridade se desdobra diante de nós. Desde esta perspectiva a-histórica, o entendimento se funda na razão iluminista do eterno progresso. No entanto, os riscos do tecnopólio (Postman, 1994), que pairam ameaçadores sobre nossas cabeças, nos obrigam a repensar esta narrativa (moderna) sobre a qual a própria história dirá e já está dizendo a última palavra.

Seja como for, antes de qualquer distanciamento crítico, pertencemos a um contexto histórico, a uma cultura, a uma comunidade que marca profundamente nossa maneira de ser, nossas percepções, juízos e decisões. A autonomia, portanto, envolve sempre o conflito entre distanciamento e pertença com relação a este espaço. Pelo pensamento crítico o ser humano pode e deve libertar-se das amarras da pertença, do enraizamento nas heranças culturais, mas, sob pena de por em jogo sua própria identidade cultural, não pode negar a pertença como essencial à condição humana. Nada nos é mais necessário, em nossos dias, diz Ricoeur (1977, p. 95), que a “renúncia da arrogância da crítica, para emprendermos, com paciência, o trabalho incessantemente retomado do distanciamento e do assumir de nossa condição histórica”.

2. Sistema, perplexidade e alteridade

Um dos mais fortes empecilhos para essa tarefa formativa, conforme pioneiramente assinalou Adorno (1985), é a indústria cultural e a mídia que, a serviço de interesses sistêmicos, disseminam distorções de comunicação favoráveis à permanente dominação e violência. Levantar os véus ideológicos, tecidos pelas teias obscuras da informação que encobrem o verdadeiro sentido do real, representa um dos mais complexos desafios da formação para a cidadania. Significa entender e explicitar, por pouco que seja, a tensão existente entre estrutura e sujeito; significa explorar a dialética entre reconciliação e dilaceramento; elucidar conceitualmente o mundo e a existência do ser humano; descobrir por detrás do objetivo os sentidos não ditos da existência e da vida. Estes são os desafios da postura hermenêutica, decidida a explicitar os sentidos e não-sentidos presentes no real.

Se no pensamento reside a potência do humano, como diz Hannah Arendt (2009, p. 32), cabe também a ele acompanhar e orientar seus rumos, sem temer fazê-lo a contrapelo dos sentidos sistêmicos, impostos ao homem. Vivemos hoje, no dizer da autora, de uma “exasperação apaixonada contra a razão” porque “o pensamento se apartou da realidade”, deixando-a “opaca à luz do pensamento”. Segundo Adorno (1995, p. 148), “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor”. Fazer experiência, neste sentido, significa vincular-se ao conceito de racionalidade ou de consciência. Este conceito, diz Adorno (idem, p. 151) na sequência,

é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida, [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Cabe à filosofia trazer à tona os momentos repressivos que produzem a barbárie nas pessoas submetidas a esta cultura. Compete ao filósofo compreender de alguma forma, pelo exercício do pensamento, a variedade de linguagens, hoje estruturantes das relações humanas. Não se trata apenas da linguagem científica, fragmentada e instrumental, mas também da linguagem cotidiana da superficialidade vazia, presa ao instante e à circunstancialidade tão fortemente presente nos atuais meios eletrônicos de comunicação. Só o trabalho do espírito pode suspender, pelo espanto, a velocidade da reprodução técnica. O espanto é a ruptura que abre o espírito ao pensar, “sem preconceitos a forma que a ciência e a técnica deram ao mundo” (Novaes, 2010, p. 17).

Esta conscientização não ocorre sem objeto, como muitas vezes se imagina. Sem objeto ou situação de espanto, de admiração e perplexidade relacionados ao diferente ou ao estranho, não há sobre o que filosofar. São as situações concretas vividas pelos seres

humanos, pelos jovens no caso da escola, o material de reflexão. No dizer de Arendt (2009, P. 41), “o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação”. A intrínseca relação entre educação e política, nos permite estabelecer um paralelo entre a reflexão de Arendt a respeito da filosofia política e a filosofia da educação. Ainda segundo a autora (idem, p. 43/44), a aspiração platônica de que

a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio dos homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirassem ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas

encontrou seu fim

com a declaração de Marx de que a filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser realizada unicamente na esfera do convívio por ele chamada de sociedade, através da ‘emergência’ de homens socializados.

Assim, as mensagens enviadas pela filosofia ao campo da experiência pedagógica devem ecoar as modulações do real, é claro, em clave reflexiva e crítica. Se tivéssemos uma única filosofia da educação teríamos que pensar, como se fez na tradição, em termos de uma hierarquia entre pensamento e ação, entre contemplação e trabalho. Se é o trabalho e não Deus que cria o homem, como escreve Arendt reportando-se a Marx, então a reflexão filosófica sobre as práticas sociais, tais como a educação, não pode impor, a partir de fora, suas verdades absolutas por mais ancoradas que estejam na tradição.

Paul Ricoeur (1977, p. 18), referindo-se ao trabalho epistemológico da hermenêutica, destaca que tal esforço deve vir acompanhado de “preocupações ontológicas segundo as quais compreender deixa de aparecer como um simples modo de conhecer para tornar-se uma maneira de ser e de relacionar-se com os seres e com o ser”. Este é o sentido não apenas epistêmico, mas humanamente fundamental do pensamento. Ricoeur empresta de Dilthey a distinção, segundo a qual, a natureza se explica e a história se compreende. A compreensão implica uma capacidade toda

especial, totalmente distinta da explicação. Nestes termos, diz Aduato Novaes (2010, p. 11), suspeitamos que

o saber e o poder criados pela razão e pela racionalidade técnica, que resultaram na tecnociência - esta nova realidade do conhecimento -, estejam dificultando o trabalho do espírito. É preciso, pois, emancipar o espírito de sua própria criação.

Para isso, é preciso compreender o outro o que pressupõe a capacidade de se transpor para a vida psíquica do outro, diferente, portanto, da explicação da natureza mediante a qual o homem conhece objetos distintos dele. Na ordem humana, o homem ao conhecer o outro não conhece algo totalmente estranho porque o homem fornece aos outros homens sinais de sua própria existência. Compreender o homem é percebê-lo pelos sinais que ele emite. Retornando ao que foi dito acima, ou seja, que o ser humano pertence mais à história que a si mesmo, reconhecer o outro implica necessariamente compreendê-lo como encadeado (Dilthey) em suas estruturas como ser histórico, cultural, político, econômico e religioso. Tal como o outro presente, também o outro história nos emite sinais que podem fazer vibrar em nós os fios que nos ligam inerentemente à história porque, como disse anteriormente em referência a Gadamer, nós somos nosso passado.

Neste sentido, o filósofo argentino Carlos Cullen (2009, p. 39) escreve que pensar criticamente significa

Reconhecer que a comunidade de interpretação que abre sentidos e a própria condição de *ser-no-mundo* é sempre *interpelada pelo outro*. Que a ética precede à ontologia, que nada justifica que o saber pretenda anular a interpelação do outro e a exigência de justiça. Paradoxalmente, esta dimensão ética da crítica, esta abertura não só à *diferença* do mesmo, senão que também à *alteridade* como exterioridade, nos faz, em um sentido peculiar, vulneráveis à interpretação do outro.

Com base em Dilthey, Ricoeur (1977, p. 27) sublinha que “o que eu sou para mim mesmo só pode ser atingido através das objetivações de minha própria vida [pois] só me compreendo a mim mesmo pelos sinais que dou de minha própria vida e que me são enviados pelos outros”. Se a vida humana só pode ser conhecida pela relação entre

os conceitos de dinamismo e estrutura, como queria Dilthey (1981), hoje parece que o dinamismo projeta suas sombras sobre as estruturas e as esconde. Se ainda assim elas existem, é mais penoso conhecê-las. Por esta razão, prefere-se viver a dinâmica da vida como se as estruturas não existissem ou não fossem necessárias. Sentidos assentados, valores permanentes, fins almejados parecem ser permanentemente ultrapassados pelo fluxo frenético da vida. Bauman (2001, p.98) assinala que,

em vista da liberdade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com esta capacidade, somos livres para fazer ou desfazer identidades à vontade. Ou assim parece.

Assim entendida, a história é o solo ontológico no qual o ser humano se manifesta. Podemos, então, dispensar a bengala tanto da teologia quanto da metafísica para compreender o ser humano como *Dasein* que emerge na *Lichtung* da história. Se a vida assim se apresenta, onde então ancorar os objetivos, os sentidos da educação? Parece não haver mais depósitos, sedimentos, aquisições duráveis aos quais recorrer como substratos formativos. Embora certamente seja correto dizer que estamos sendo levados pelo fluxo da vida, sem tempo de pensar e de refletir sobre o sentido do homem, da vida e da sociedade, isto se deve antes ao fato de abdicarmos do distanciamento e da transcendência do à inexistência de tais ancoragens. Retomá-las é precisamente o sentido do pensar: “a vida só apreende a vida pela mediação das unidades de sentido que se elevam acima do fluxo histórico” (Ricoeur, 1977, p. 29). Segundo Ricoeur, Dilthey realizou uma fusão entre o dinamismo da história e a estrutura que lhe confere rumo e sentido. As objetivações da vida tendem a depositar-se e sedimentar-se numa estrutura durável sendo que durável não significa imutável ou eterno, mas acima do meramente circunstancial. Na formulação de Ricoeur (1977, p. 28), “a história universal torna-se, assim, o próprio campo hermenêutico. Compreender-me é fazer o maior desvio, o da grande memória que retém o que se tornou significativo para o conjunto dos homens”. Ao mesmo tempo é, também, a memória daquilo que se tornou abjeto. Ambas as dimensões – o significativo e o abjeto –, como bem mostra Adorno (1995) em seu

texto *Educação após Auschwitz*, são essenciais à filosofia da educação enquanto reflexão sobre o sentido da educação. Ricoeur (p. 29) resume:

Dilthey percebeu perfeitamente o âmago do problema: a vida só apreende a vida pela mediação das unidades de sentido que se elevam acima do fluxo histórico. Percebeu um modo de ultrapassagem da finitude sem sobrevôo, sem saber absoluto, que é, propriamente, a interpretação. Com isso, aponta a direção na qual o historicismo poderia ser vencido por ele mesmo, sem invocar nenhuma coincidência triunfante com qualquer saber absoluto.

Os grandes ideais, como os da Revolução Francesa, embora nunca realizados, representam aspirações transcendentais à realidade europeia daquele tempo. A idealização embutida nos mencionados ideais é, ao mesmo tempo, transcendência e constituição da realidade. Esta ambiguidade entre o ideal e o real as torna, simultaneamente, verdadeiras e falsas e é desta contradição que nasce seu impulso transformador. A idealização de uma sociedade verdadeiramente humana que, do ponto de vista do utilitarismo sistêmico hoje dominante parece sem sentido, é a experiência (Adorno) que torna a transformação possível.

3. Transcendência e imanência: o exercício do pensar

Na expressão de Andreas Gruschka (2014, p. 12), “a ética e a moral são grandezas de orientação inevitáveis para as mudanças sociais”. A filosofia da educação, conforme sinaliza este autor (2014, p. 13), deveria embasar-se sobre os seguintes três pontos, que menciono de forma livre: a) Fundamentar e propor um conjunto de princípios de convivência universalmente válidos e adequados para embasar os juízos e ações dos indivíduos participantes de uma comunidade; b) Defender com bons argumentos a necessidade de se respeitar as identidades coletivas próprias das culturas e etnias; c) Mostrar que o mundo poderia ser diferente e melhor. Acrescenta, ainda que a tarefa da filosofia da educação é tomar partido, com base em bons argumentos, por uma

educação emancipadora; e, finalmente, tornar plausível que outras formas de viver são possíveis e melhores para a convivência de todos.

Como a vida em sociedade, ou seja, a convivência entre os homens é de natureza histórica, complexa, plural e, por isso, sempre dinâmica, é fácil entender que a confluência entre teoria e prática, proposta por muitos, além de impossível, é, também, indesejável. Ao contrário da compreensão socrática de *dynamis*, entendida como uma disposição estável que impulsiona necessariamente aquele que conhece à virtude ao agir correto, o movimento dialético vive do impulso provocador. É, portanto, ilusório o abreviado conceito de práxis pedagógica como conciliação entre teoria e prática. Nem a teoria deve atrelar-se à prática, nem a prática deve ajustar-se, pura e simplesmente, a princípios e normas teoricamente justificados. Em outras palavras, o conflito entre identidade cultural e a transcendência deve ser o eixo estruturante da práxis pedagógica.

As teses favoráveis ao respeito às identidades culturais e éticas devem ser permanentemente perturbadas pelos princípios teóricos e abstratos, no plano comum da legitimação. De parte a parte, integração social e transcendência histórica se encontram em constante processo dialético de (des)legitimação mútua. O caminho é a reconstrução e o repovoamento do espaço público no qual se desenvolve a dinâmica de legitimação de princípios e normas orientadores do processo educativo.

Richard Sennet (2006, p. 168) anota que

as pessoas que tenho entrevistado, especialmente nesta última década, mostram-se demasiado preocupadas e inquietas, muito pouco resignadas com seu destino incerto sob a égide da mudança. O que mais precisam é de uma âncora mental e emocional; precisam de valores que as ajudem a entender se as mudanças no trabalho, nos privilégios e no poder valem a pena. Precisam, em suma, de uma cultura.

Do ponto de vista da educação, esta constatação sociológica pode ser interpretada como a desorientação frente às expectativas sistêmicas de inserção e o ideal crítico de distanciamento. Andreas Gruschka (2014, 149) pergunta se aqueles que “acusam a educação pública e a privada de não serem capazes de transmitir suficientemente os padrões de comportamento exigidos pela sociedade [...]”, estão expressando uma queixa ou um elogio. Frente a esta ambivalência, central à educação,

Gruschka faz uma interessante distinção entre ‘função’ e ‘postulado’ da educação. Segundo sua função,

o sistema de ensino serve à sociedade burguesa como lugar onde a geração em desenvolvimento deve aprender, segundo diferenciados interesses individuais, a adaptar-se às tarefas que devem ser realizadas para a reprodução da sociedade.

A *função* é essencialmente determinada pelas regras de integração à ordem estabelecida hoje dominada pelo capitalismo de mercado. A educação deve ser funcional em relação às expectativas do sistema. Professores e alunos são induzidos a internalizar a ideia de qualidade com a de funcionalidade da educação. *Postulado*, ao contrário, é ideal emancipatório que enfatiza a emancipação do sujeito das exigências sistêmicas. Esta tensão entre a *função* sistêmica e o *postulado* pedagógico emancipatório não é só uma importante, mas, a meu juízo, incontornável e frutífera tensão. Ocorre que hoje o fiel dessa balança se inclina inteiramente para o lado funcional da educação. É desse conflito que nos fala Adorno (1995, p.116/117) ao tratar dos tabus do magistério.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

A barbárie não se restringe ao horrendo fato histórico do holocausto. Há muitas outras formas de barbárie difusas na sociedade que, veladamente, têm efeitos altamente perniciosos para as pessoas. Assim, por exemplo, a ditadura dos fatos, o consumismo e a competitividade são novas formas de barbarização da vida humana. O pensamento operacional deixa de ser experiência no sentido de trabalho do pensamento voltado sobre as formas históricas da razão, de suas correntezas, remansos e refluxos.

Adorno argumenta que a formação da subjetividade é o único caminho para combater a barbárie. Fazer a experiência do pensar é descrever das locuções do real e

descrever da lógica do pensamento puramente instrumental que hoje a todos condiciona e enquadra. O pensamento a reboque dos acontecimentos é um problema universal do homem contemporâneo, devendo, portanto, ser tematizado, por qualquer filosofia da educação. Desde este ponto de vista podemos, portanto, dizer que a filosofia deve assumir a responsabilidade de fomentar uma abordagem teórico-reflexiva, ou seja, um quadro referencial de caráter interpretativo baseado nas vertentes constitutivas do humano ao longo de sua história.

Segundo Honneth (2003, p. 271), não se trata apenas da autonomia moral do ser humano segundo a tradição que remonta a Kant,

“mas também das condições de sua autorealização como um todo; por isso, a moral, entendida como ponto de vista do respeito universal, torna-se um dos vários dispositivos de proteção que servem ao fim universal da possibilidade de uma vida boa (...) mas também dos elementos estruturais da eticidade, que, sob o ponto de vista universal da possibilitação comunicativa da autorealização, podem ser distinguidos normativamente da multiplicidade de todas as formas de vida particulares”.

A pergunta que hoje nos aflige diz respeito à efetiva possibilidade de ainda encontrar enunciados universais num contexto em que estes enunciados sejam interpretados desde um ponto de vista historicamente singular. Honneth (2003, p. 272) defende o ponto de vista que

“as determinações buscadas devem ser tão formais ou abstratas que não despertam justamente a suspeita de expor meras sedimentações de interpretações concretas de vida boa; por outro lado, porém, precisam ser também, no plano material ou do conteúdo, tão repletas que, com base nelas, seja possível vir a saber mais acerca das condições da autorealização do que nos é dado com a referência kantiana à autonomia individual”.

Com estas palavras, Honneth toca, de certo modo, o cerne da questão acima proposta da relação entre transcendência e imanência como dilema da filosofia da educação. A filosofia da educação é o exercício do pensamento que, ao amparo do próprio desenvolvimento do pensamento filosófico, ajuda a propor caminhos para orientar a crítica, a tomada de decisões e a instituição de espaços normativos que favoreçam a vida boa. Tais modelos, porém, não podem ser construídos com base num

racionalismo que tem como pressuposto uma igualdade abstrata entre todos os povos e todas as culturas.

O universalismo do racionalismo iluminista moderno vê-se hoje confrontado com um dado novo que se torna essencial ao trabalho crítico da filosofia da educação: o direito à diferença. Este direito está na raiz do discurso da alteridade ou do reconhecimento com o qual se ocupam tantos e tão destacados intelectuais da atualidade. O tema do reconhecimento da alteridade, por sua vez, se conecta diretamente com os temas do domínio, do poder e da barbárie, efluentes do universalismo racionalista moderno. Esta forma de pensar tinha forte resistência ao diferente, ao outro. Superar esta perspectiva universalista e introduzir o tema do direito à diferença é particularmente importante para quem trabalha com filosofia da educação em contextos como a América Latina, um território de distintas tradições culturais, étnicas e racionais. Conforme argumenta León Olivé (2004,p. 347),

este direito (à diferença) se fundamenta (...) em questões de fato, tais como o horizonte de escolhas de uma pessoa está dado por sua cultura; e para muitas pessoas é o principal horizonte de escolhas, senão o único viável. Também se fundamenta no fato de que esse horizonte de escolhas e a cultura que o oferece são constitutivos de sua identidade pessoal...

No entanto, essas diferenças não impedem que se encontrem convergências comuns sobre as quais é possível estabelecer entendimentos quanto a juízos capazes de fundamentar normas vinculantes. Diferentemente das estratégias racionalistas, se trata de alcançar princípios a serem discutidos e legitimados. Tais entendimentos podem, por sua vez, podem dar origem a instituições legítimas e normas vinculantes para os diferentes participantes (etnias, religiões, culturas). Assim, segundo Olivé (2004, p. 352), “quando uma norma é aceita legitimamente por cada parte, entende-se que está justificada para cada parte de acordo com sua própria concepção ética e não de acordo com uma única concepção ética de validade universal”. Parte-se, portanto, do princípio de que entendimentos racionais sobre normas são possíveis entre agentes racionais que partem de pressupostos plurais. Olivé, (p. 353) explica que

a diferença entre ambas as posições é que os racionalistas convergentistas esperariam que a justificação ética de normas de convivência política se funde nas mesmas razões éticas para todos os participantes (acordados ao

final do diálogo), enquanto que a posição pluralista sustenta que as mesmas normas de convivência política podem ser aceitas por diferentes partes (com concepções éticas distintas) por distintas razões éticas.

Independente dos questionamentos que poderiam ser levantados, a argumentação de Olivé parece vir ao encontro da tese defendida neste texto, ou seja, que a filosofia da educação precisa ser pensada, simultaneamente, segundo a dimensão da imanência e da transcendência. De uma parte, as perplexidades geradas pelo pensamento único da narrativa moderna não podem ser superadas pelo simples reconhecimento da alteridade e da diferença e, de outra, tais perplexidades não representam o fim da nossa história.

Conclusão

Quero concluir dizendo que o pensamento não se prende às amarras do ser, senão que o transcende, enfrenta e contraria em nome de um ser outro, melhor. O pensamento não pensa para isso ou aquilo, para esse ou aquele; o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência. Mas para que isso seja possível e fecundo é necessário partir da realidade, do ser diferente e múltiplo. É tarefa da filosofia em geral e da filosofia da educação em particular refletir sobre o que é o processo de hominização, do vir a ser homem. Essa reflexão, no entanto, seria inócua, abdicasse ela das condições contemporâneas da humanidade e de cada cultura; seria vazia não levasse em conta a história que fez do homem o homem que é; da sociedade a sociedade que é. Sem ir à história, não entendemos o presente, mas é o presente que fecunda o passado.

Referências bibliográficas.

ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APEL, Karl-Otto. **Diskurs und Verantwortung**. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor: 2001.
- CULLEN, Carlos. **Entranas éticas de la identidad docente**. Buenos Aires: La Crujía, 2009.
- DILTHEY, Wilhelm. **Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1981.
- GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode**. Tübingen: J.C.B. Mohr, 1975.
- GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Faktizität und Geltung**. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.
- HÖFFE, Otfried, **Wirtschaftsbürger, Staatsbürger, Weltbürger: politische Ethik im Zeitalter der Globalisierung**. München: Verlag C.H.Beck, 2004.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- NOVAES, Adauto. **A experiência do pensamento**. São Paulo: Edições SESC, 2010.
- OLIVÉ, León. **Un modelo normativo de relaciones interculturales**. In: Olivé, León. *Ética y diversidad cultural* (p.341-358), Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1971.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- RICOEUR, Paul. **Caminos del reconocimiento**. Mexico: Fondo de Cultura Económico, 2006.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

THEUNISSEN, Michael. **El outro**: estúdios sobre la ontologia social contemporânea.
Mexico: Fondo de Cultura Económico, 2013.