

Uma visão crítica sobre as relações entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação¹

Filipe Ceppas

Resumo:

O texto levanta questões sobre as relações entre filosofia, pedagogia e ciências da educação, procurando indicar aspectos importantes para a filosofia da educação. A filosofia, em sua própria constituição, pode ser concebida como uma reflexão que tematiza e tenta dar conta de aspectos fundamentais de processos pedagógicos, sendo, simultaneamente, uma atividade ela mesma pedagógica. O texto começa por questionar uma concepção de filosofia muitas vezes subjacente a um modo de formular as relações entre filosofia e pedagogia: a de um saber mais fundamental sobre as questões da educação. Defende-se, aqui, a tese de que, se a filosofia tem muito a contribuir para pensar as questões educacionais, sem abdicar de uma apreensão crítica da totalidade, ela tem também muito a aprender das chamadas «ciências da educação», melhor preparadas para perscrutar, nos «contornos do sensível», características práticas irredutíveis dos processos de transmissão/construção de conhecimento, para além da “instrução formal” e/ou da transmissão/construção do “saber erudito” (savoir savant).

Palavras-chave:

Filosofia da Educação; Ciências da Educação; Pedagogia.

Professor do Departamento
de Educação da Universidade
Estadual do Rio de Janeiro UERJ
Doutorando em Educação

1 A filosofia vista como reflexão fundamental sobre os processos pedagógicos e como atividade ela mesma pedagógica.

Em um primeiro sentido, mais óbvio, este ponto aparece na relação mestre-discípulo, ao mesmo tempo tema e parte constitutiva da reflexão filosófica. Basta lembrar da importância que essa relação adquire para os eleatas, pitagóricos, sofistas, para a Academia platônica ou para o Liceu aristotélico, e, mais tarde, para as escolas helenistas. Tema de fundamental importância na própria natureza da reflexão filosófica, a relação mestre-discípulo traz à tona questões referentes à continuidade e à ruptura do pensamento. Vale dizer, trata-se, simultaneamente, da radicalização de uma busca fraterna, coletiva, da verdade e de uma relação de poder, do saber como dominação.

A filosofia, dirá Platão, não pode ser transmitida pela via escrita. Nesse sentido, ela estaria mais próxima da catequese, que, em grego (*catêchein*), quer dizer “instruir de viva voz”, “instruir oralmente”. Ela é essa busca dialógica e experiencial da verdade. Um dos lugares onde Platão o diz mais claramente (a Carta VII) trata justamente da difícil relação do filósofo com o poder e da radical decepção do filósofo grego com seu discípulo Dionísio, o que nos remete à segunda constante da relação mestre-discípulo, que é a da traição, da deturpação ou da divergência. Não se trata, aqui, de analisar esses elementos que fazem da relação mestre-discípulo um momento fundamental da reflexão filosófica dos gregos. Quero, antes, apenas explorar, através de recortes históricos bem panorâmicos, o que de importante tal relação pode nos dizer acerca da própria natureza da reflexão filosófica, enquanto discurso simultaneamente pedagógico e de esclarecimento do pedagógico. A relação mestre-discípulo continuou tendo enorme importância no período romano e na Idade Média, embora a crescente predominância de interesses gregários, jurídicos e, posteriormente, religiosos fizeram com que nela preponderassem as relações de poder, associadas ao domínio do conhecimento (dogmas), a partir de (ou em contraposição aos) antecessores imediatos, como modo de aprofundamento e/ou superação daquilo que a retórica e a exegese bíblica buscavam tornar canônico (*Sobre o Sublime* de pseudo-longino, no período romano, e as desventuras de Abelardo, na Idade Média, são mais do que instruti-

vas a esse respeito). Com a escolástica, temos a coroação desta trajetória: não mais a busca da verdade como centro das atenções, mas antes a lógica, a oratória e o comentário como mecanismos de controle de dogmas e experiências místico-religiosa canônicas.

Seguindo essas pistas bastante genéricas, e certamente não exaustivas, das questões relativas ao tema, não é difícil, entretanto, reconhecer na filosofia cartesiana - que, em aspectos fundamentais, representou uma ruptura radical frente ao saber escolástico - uma continuidade em termos da dissolução da clássica relação mestre-discípulo enquanto busca da verdade. Essa dissolução se relaciona diretamente com a instituição do caráter eminentemente epistemológico da filosofia moderna, centrada no exame introspectivo do sujeito cognoscente. O que nos interessa, aqui, é perguntar sobre as relações que, sob a mesma dinâmica histórica, se estabelecem entre essa “virada epistemológica” da filosofia e as mudanças na relação mestre-discípulo, tal como elas puderam sobreviver até o fim da Idade Média. Vale perguntar se as escolas e as universidades surgidas na Idade Média, esses lugares onde a filosofia clássica sempre manteve-se ao menos como um valor, não tiveram, entretanto, um papel crucial no processo que levou à impossibilidade de se pensar seriamente a ontologia, ou, mais precisamente, de se *pensar ontologicamente*.

É claro que, ainda hoje, a ontologia é parte constitutiva do pensamento filosófico (pensemos em Quine, por exemplo, e em sua tese “ser é ser o valor de uma variável”). Creio apenas que podemos colocar suspeitas quanto ao quebra-cabeça das relações mais significativas entre a dimensão ontológica do pensamento filosófico e a sociedade, suspeitas dependentes, é claro, de amplas interpretações históricas e filosóficas.² Se a hipótese, já suficientemente complexa, acerca da “virada epistemológica” da filosofia moderna é razoável, podemos tentar explorar a via específica destacada, a de que as escolas e as universidades tiveram um papel fundamental nos processos que nos levaram à impossibilidade de se *pensar ontologicamente*.³ Na medida em que valorizamos todo o esforço da filosofia grega como algo mais do que um mero primeiro momento da racionalidade ocidental, na medida em que reconhecemos nesse esforço um pensamento que se aproxima de verdades fundamentais da vida, da natureza, da existência, podemos dizer que a escola e a universidade são lugares que, *paradoxalmente*, nos negam, de maneira mais sistemática, a oportunidade de nos aproximarmos desse pensamento. Pois, ainda que

elas sejam o lugar onde esse saber pode ser valorizado, preservado e transmitido, isso se dá através de uma institucionalização que obedece a dinâmicas próprias, de poder e prestígio de modos historicamente determinados de pensar, onde a valorização, preservação e transmissão não são neutras, selecionando o *modo correto* de se apropriar deste saber e, mais radicalmente, quem a ele pode ter acesso. Dito de outro modo, a escola e a universidade institucionalizam de um modo sempre renovado (e excludente), uma relação mestre-discípulo que pouco tem a ver com a busca da verdade, obedecendo antes aos regimes de saberes que a compõem como que “de fora para dentro”, e que, no limite funcional de suas dinâmicas, teve sempre como horizonte a “aquisição de habilidades e competências”, como se diz hoje em dia.

Esses são alguns aspectos que considero importantes ao tratarmos da relação mestre-discípulo, primeiro ponto referente à natureza pedagógica da reflexão filosófica. O segundo ponto que quero indicar é o *conteúdo* propriamente pedagógico da filosofia. A filosofia quase sempre ambicionou ser a “mãe de todas as ciências”, o discurso próprio da verdade ou sobre a verdade - um discurso ontológico de uma certa *aproximação à* ou *vivência da* verdade, ou um discurso epistemológico *acerca da* aquisição da verdade. Nesse sentido, a filosofia sempre foi uma disciplina pedagógica fundamental, pois que, de algum modo, trata da *aquisição* de todo e qualquer conhecimento, ou do “conhecimento verdadeiro em geral”. Encontramos em Heráclito um fragmento bem representativo de uma certa pedagogia implícita neste caráter geral do discurso filosófico: *Auscultando não a mim mas o Logos, é sábio concordar que tudo é um* (tradução de Emanuel Carneiro Leão).

Gerárd Lebrun, comentando este fragmento, nos chama a atenção para a falsa modéstia da proposição, para o fato de que o súbito deslocamento do sujeito da fala é apenas retórico, introduzindo um jogo perigoso, característico, em última instância, de toda uma tradição filosófica que irá desembocar nas pretensões da dialética hegeliana:

Desde Sócrates, o dialético faz crer (...) ao senso comum que só ele tem possibilidade de encontrar a exata definição do conceito que os homens sequer haviam procurado. Somente ele, do fundo de sua douda ignorância, será capaz de fazer entrever o que é o Justo, o que é o Belo, incondicionalmente e sob todos os aspectos. Pois essas palavras *devem* certa-

mente designar alguma coisa *sub specie aeternitatis*. Mas aqueles que as empregam (porque são estragados pela educação da cidade, inteiramente tomados pela vida prática, etc.) nunca experimentaram a necessidade de trazê-las à luz. O dialético, portanto, se encarrega de remar contra a corrente e de afastar seus ouvintes do uso comum da linguagem: ao deslocar os conceitos usuais, ao dissipar as pobres convicções que os induziam, ele conduzirá o interlocutor da incultura até o saber absoluto. Essa é a *paidéia* presente tanto na alegoria da Caverna quanto na *Fenomenologia (do Espírito)*. E esse esquema pedagógico é responsável por grande parte do êxito da dialética, pois se adequa de modo admirável ao espírito de uma “filosofia” convertida em disciplina universitária. (...) Quaisquer que sejam as dificuldades acarretadas aos discípulos pelos “longos desvios” platônicos ou pelas reviravoltas hegelianas, elas também lhe trazem a certeza de que esse árduo périplo será recompensado e que ele já se encontra no caminho do saber, que sua ingenuidade inicial já ficou longe atrás de si (LEBRUN, 1988, p.12-13).

É esse jogo que, desde Heráclito, segundo Lebrun, introduz a perigosa separação entre entendimento, pensamento limitado em suas determinações sensíveis, e razão (lógos), uma supra-faculdade que, apesar de supostamente capaz de acessar um sentido mais abrangente das coisas, parece mostrar-se, sob uma investigação mais aprofundada, ao fim e ao cabo, um conjunto de “escolhas semânticas”, de “escolhas lexicais” tão problemáticas quanto aquelas feitas, em geral, sob o suposto domínio mais restrito do entendimento. Importa notar, entretanto, que essa pedagogia não é própria somente da dialética, ela o é de toda a filosofia que se coloque, em alguma medida, para além da ciência e do senso comum. Mesmo quando se incorpora o aspecto subjetivo nesse exercício de reflexão sistemática de escolhas lexicais as mais diversas (isto é, mesmo quando se recupera a verdadeira modéstia que seria a afirmação do caráter tentativo, exploratório e parcial daquele que fala), tem-se a pretensão de que alguma verdade mais profunda do que aquelas da ciência e da linguagem comum irá surgir, verdade cuja importância transcende os interesses restritos dos filósofos. Essa “transcendência” não significa necessariamente a afirmação de outros mundos acessíveis apenas a eleitos privilegiados, e/ou a invalidação das verdades ou semi-verdades da ciência e da linguagem comum; ela pode significar somente, o que já é muito, pensá-las de modo

mais obstinado e sistemático diante dos desafios que a realidade nos coloca (incluindo aí a natureza de seu próprio discurso).

Esse é um aspecto propriamente pedagógico, e aparentemente trivial, da filosofia, que bem poderia ser resumido como sendo a procura de uma “boa nova”, universalmente valiosa, que diz respeito aos valores mais cruciais que atuam em nossas vidas e às possibilidades e limites de nossa compreensão do mundo e nossa capacidade de ação. Quanto a isto, vale lembrar um outro fragmento de Heráclito que diz: *Nas grandes coisas não nos acordemos apressadamente* (LEBRUN, 1988).

Não cabe defender ou atacar aqui uma ou outra concepção da reflexão filosófica, a do jogo dialético hegeliano ou aquela que se sabe uma mera escolha lexical em negociação com a linguagem comum e com a constituição dos saberes científicos (cabendo ressaltar que nem todo exercício dialético é refém da imposição da fronteira entre entendimento e razão). Pretendi apenas levantar a questão, possibilitando indicar outras que também me parecem interessantes para uma discussão sobre as relações entre filosofia e pedagogia. Termino essas considerações com uma rápida referência ao papel interdisciplinar da investigação do conhecimento hoje. Enfatizemos que a filosofia não pode prescindir dos avanços das ciências, em especial, no caso da filosofia da educação, da psicologia, da lingüística e das ciências da educação. O modo como de fato aprendemos a utilizar a linguagem e, mais amplamente, a desenvolver operações mentais, segundo as hipóteses sempre revisáveis da investigação científica, não pode ser deixado de lado quando falamos em aquisição do conhecimento, o que irmana a investigação filosófica e a investigação pedagógica.⁴ Pensemos em Piaget ou Chomsky. Aceitar isso não significa, necessariamente, cair numa postura naturalista, instrumentalista ou tecnicista. A natureza altamente abstrata da reflexão filosófica torna-se muito mais robusta ao se ver criticamente confrontada com o resultado das ciências empíricas. A redução ou submissão da filosofia às ciências é um erro só comparável ao seu isolamento, à sua arrogância fundacionista ou mesmo às suas pretensões racionais arquitetônicas.⁵ Acredito que esta é uma questão importante no que diz respeito à pedagogia constitutiva da filosofia hoje, porém em grande medida silenciada, ou discutida de modo prejudicial em polêmicas como a levantada pelo “caso Sokal”. Nesse sentido, procuro ressaltar, a seguir, aspectos importantes de um diálogo que julgo necessário entre filosofia e ciências, questão com a qual espero poder contribuir para o debate que se trava, hoje, em torno da natureza e do lugar da filosofia da educação.

2 A pedagogia vista como processos de transmissão/construção de conhecimento para além da “instrução formal” e/ou da transmissão/construção do “saber erudito” e suas implicações para a filosofia da educação

Foi sugerido acima um duplo movimento, de conseqüências importantes para a compreensão das relações entre filosofia e ciências da educação. Por um lado, a aceitação do papel pedagógico ou formativo da filosofia de trazer à tona os supostos sentidos universais de seu próprio discurso, e/ou aqueles ocultos sob os usos ordinários ou científico-setorizados da linguagem, possibilitando uma maior compreensão do mundo e de nossa ação nele (sem querer resumir “o” sentido “da” filosofia com essas indicações). Por outro lado, ao se colocar a filosofia em continuidade (problemática) com a linguagem ordinária e os saberes científicos, há recusa em concebê-la como um discurso em qualquer sentido superior aos discursos ordinários ou setorizados das ciências. Esse duplo movimento poderia ser enunciado de forma mais precisa e paradoxal: o desafio que se coloca para a filosofia, enquanto projeto pedagógico de esclarecimento acerca das questões fundamentais da existência, é tanto maior quanto mais ela é capaz de reconhecer e absorver os seus limites e suas inadequações diante do “mundo da vida” (ou, no que tange a filosofia da educação, diante do “solo rugoso” da sala de aula, na expressão de um amigo e professor de filosofia). Passo, então, a levantar algumas questões que talvez nos ajudem a pensar alguns desses limites e algumas dessas inadequações.

A tensão entre teoria e prática é recorrente na filosofia. É interessante lembrar que existem duas pequenas anedotas sobre Tales, bem ilustrativas do lugar central que ocupa a oposição entre teoria e prática na filosofia, desde o seu mais tenro surgimento. É famosa a passagem do *Teeteto*, em que Platão nos conta que Tales andava distraidamente, olhando para céu, quando tropeçou e caiu num poço, para escárnio de uma serva trácia que o observava. Outra anedota, menos citada, é contada por Aristóteles na *Política*:

Por causa de sua pobreza, imputada à inutilidade da filosofia, Tales era alvo de escárnio; graças, porém, a seus conhecimentos de astronomia, ele previu, ainda em pleno inverno, que haveria uma abundante colheita de azeitonas; ele obteve, então, algum dinheiro e adquiriu os direitos

de uso de todos os lagares em Miletos e Quios, pagando pouco porque ninguém competia com ele; quando chegou a época da extração do azeite, houve uma súbita procura de numerosos lagares ao mesmo tempo, e sublocando-os nas condições que quis ele ganhou muito dinheiro, provando que para o filósofo é fácil obter lucro quando ele quer, mas não é disto que ele cuida (ARISTÓTELES, 1988).

Mas o filósofo não se vê apenas dividido entre o pensar e o agir, ou em consumir seu tempo com pensar e prestar contas à pólis. Mesmo quando sua reflexão pretende, de modo crítico, *dar conta do agir*, como necessariamente deve procurar fazer uma filosofia *da educação*, o filósofo precisa encarar o fato trivial de que a realidade, em sua dinâmica, ultrapassa continuamente o nosso esforço de refleti-la, de pensá-la em suas múltiplas determinações. Se nos restringirmos a considerar a questão da transmissão/construção formal do conhecimento, aquela realizada em instituições escolares, é preciso reconhecer, inicialmente, que ela tem aspectos práticos que em muito ultrapassam nossa capacidade de reflexão e auto-reflexão, seja no momento mesmo em que nos engajamos em um processo pedagógico, seja em minuciosos exames posteriores. Como muitos estudiosos da prática e formação dos docentes têm indicado, o essencial do saber docente deve ser encontrado nos *esquemas de pensamento* ou nos “saberes da prática”, saberes esses que não podem ser totalmente subsumidos a um conjunto de idéias, regras ou valores capazes de tradução sistemática ou anterior à própria prática.⁶ Cabe perguntar como a filosofia da educação tem dialogado com tais perspectivas, correntes hoje em diversos subcampos dos estudos educacionais.

Os processos pedagógicos envolvem sempre, e de modo essencial, socialização, saberes tácitos, práticas, trocas simbólicas, poderes, desejos, sentimentos e, obviamente, mínimas condições materiais. Todos esses elementos são básicos na apreciação dos processos pedagógicos, na medida em que nos lembramos que podemos saber teoricamente muito bem como funciona um carro e não teríamos, ainda assim, capacidade para dirigi-lo. Os professores reclamam, volta e meia, que o estudos educacionais se perdem muitas vezes em teorias gerais sobre a linguagem, a sociedade, o conhecimento, o sujeito ou a morte do sujeito, sem conseguir vislumbrar uma perspectiva de articulação dessas questões com os problemas prementes do “solo rugoso” da sala de aula. A filoso-

fia da educação não está, obviamente, imune a esta crítica. Talvez pudéssemos nos defender, pensando numa importância mais indireta do discurso filosófico. Seja como for, esta não seria uma desculpa exclusiva da filosofia da educação, e a situação permanece a mesma. Se a filosofia espera contribuir para a superação desse estado de coisas, a meu ver, ela deve não apenas procurar elevar a formação estritamente filosófica dos especialistas e professores, mas começar, antes de tudo, a identificar e colocar numa perspectiva teórico-prática os elementos indispensáveis à prática pedagógica, visando à prática, ela mesma, e isso ela só poderá fazer estando atenta aos extensos e importantes desenvolvimentos teóricos recentes das diversas ciências da educação; da sociologia da educação, da história da educação, da formação de professores, da didática, etc. Apenas como indicativo, destaco, a seguir, algumas questões que considero importantes nesse sentido.

Em termos institucionais, vale ressaltar que a escola tem seu próprio ritmo, numa autonomia relativa frente aos avanços do conhecimento. Em parte porque aqueles elementos (socialização, saberes tácitos, práticas, trocas simbólicas, poderes, desejos, sentimentos, condições materiais) formam uma unidade dificilmente decomponível em uma sala-de-aula, por exemplo, ou na organização do tempo e dos espaços escolares. É bastante diferente pensar na transmissão do conhecimento em abstrato e pensar em um processo de ensino envolvendo uma turma de 30 ou mais alunos, ao mesmo tempo como uma unidade que tem ritmos e características próprias e como um conjunto que apresenta em si mesmo diversidades irreduzíveis. Como e quem ensina são questões fundamentais que, em geral, não são levadas em consideração no processo de transmissão/construção do conhecimento em meio ao debate filosófico, senão em termos bastante idealizados como “o homem burguês”, “a criança”, “as classes desfavorecidas”, etc. (esclareça-se que em nenhum momento se está dizendo que uma análise realizada nesses termos seja, em princípio, equivocada ou inútil). Se a reflexão sobre aquilo que se ensina não pode prescindir de considerações mais filosóficas (por que este e não outro conhecimento?), é preciso reconhecer, entretanto, que os agentes escolares e os especialistas em educação acabam por impor, até mesmo aqui, parâmetros para qualquer modificação dos currículos, e a compreensão deste movimento requer uma atenção especial para aspectos institucionais e sociológicos mais amplos.

O trabalho de André Chervel nos apresenta, ao estudar a evolução histórica das disciplinas escolares na França, uma série de fatores que mediam a evolução dos conhecimentos pedagógicos e a prática docente. Selecionando apenas um dos elementos que contribuem para uma certa lentidão da escola, frente às transformações que a sociedade muitas vezes nela projeta, lemos em Chervel (1990, p.197):

Um (...) fenômeno introduz um elemento de inércia decisivo na mutação das disciplinas: trata-se da eternização em seu posto, ou em suas funções, dos docentes, antes mesmo da época em que sua atividade seja elevada ao status de função pública. Naturalmente, se a lei de otimização do rendimento se aplica no domínio pedagógico, poderíamos ver em ação aqui outras leis do mercado, e particularmente a eliminação dos menos competentes. Mas isso significaria fazer pouco caso, de um lado das proteções asseguradas aos indivíduos pelas corporações do Antigo Regime, e sobretudo da parte considerável de “prática” que adquire, com os anos, um regente ou um mestre de escola. Nos licenciamentos ou nas demissões de docentes, a embriaguez, o desregramento ou a política são muito mais freqüentemente invocados do que a rotina ou a inadaptidão aos métodos mais modernos ou mais eficazes. Trinta anos, quarenta anos, cinquenta anos de atividade, ou até mesmo mais (...): aqui se tem o bastante para avaliar a rapidez possível na generalização das inovações pedagógicas.

É importante notar que o estudo do que se convencionou chamar de “transposição” ou “mediação didática” é uma área relativamente recente da pedagogia. Seria interessante, por exemplo, seguir a história da inserção do eletromagnetismo ou de qualquer outro tópico fundamental e relativamente recente no desenvolvimento da física, como a Teoria da Relatividade, nos currículos escolares do ensino médio. Quais os agentes envolvidos nos processos que determinam as mudanças nos currículos? Como se deu a discussão para determinar precisamente o que da teoria deve ser, por exemplo, inserido num livro didático ou dominado pelo professor? Como adequar a mudança curricular com a formação dos professores? Essas e outras perguntas formam um todo complexo com relação ao qual a filosofia da educação muito teria a aprender e a contribuir - talvez parte dos eventuais distanciamentos entre os filósofos da educação e os teóricos do currículo, entre outros aspectos da filosofia

da educação para os quais vimos chamando a atenção, se explique por características próprias à formação filosófica: a filosofia pouco precisaria se importar com essas questões curriculares, porque ela é eminentemente uma disciplina universitária que tem seu próprio jeito meio feudal de determinar seus métodos e conteúdos.⁷

Por fim, seria extremamente enriquecedor investigar a importância, para a própria reflexão filosófica, do lugar que, ao longo da história, a filosofia reservou aos “saberes práticos”. Pedagogia vem do grego “paidós”, que significa criança. Pedagogo, em grego, era o nome dado ao escravo que levava a criança para um preceptor, na Grécia antiga, considerando as poucas crianças que podiam ter esse privilégio. No período romano, os próprios gregos escravizados se tornaram preceptores, independente de uma formação específica para isso, e já em um estágio adiantado de decadência da cultura grega. Esse caráter mediador e eminentemente prático de aspectos curiosos da formação greco-romano, dos quais Manacorda (2000) nos dá um rico retrato, é exemplar na revelação de um sentido da pedagogia que transcende a concepção comum da “instrução formal”, de preceptores e escolas espelhados no ideal da cultura grega.⁸ Já há muito tempo tornou-se senso comum a denúncia do caráter ideológico da valorização da teoria diante da prática, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual; mas cabe perguntar o quanto a filosofia, hoje, é capaz de refletir seja sobre a manutenção dessa disparidade na cultura contemporânea (e nos ambientes acadêmicos e escolares de modo geral), seja sobre os entrelaçamentos insuspeitos entre os “saberes da prática” e os “saberes eruditos” ao longo da história. O valor das tradições manuais e orais, as culturas populares, locais, os saberes dos povos da floresta e de comunidades marginalizadas estiveram sempre ameaçados não apenas pela dinâmica dos processos políticos e econômicos, mas também pelo descaso dos intelectuais.⁹

Lembremos, novamente, dos processos de ruptura e de continuidade que representou a filosofia cartesiana em termos de método de pensamento, de construção do conhecimento, na relação mestre-discípulo. Esses processos, que correspondem ao aparecimento de tendências individualistas na cultura, com o surgimento do homem burguês, indivíduo autônomo, competitivo e empreendedor, podem ser acompanhados nas transformações pelas quais foram passando os processos de transmissão/construção do conhecimento, segundo uma história do desenvolvi-

mento técnico e tecnológico, das maçonarias, oficinas e diversos “saberes esotéricos”, movimento fundamental para a revolução científica dos séculos XVI e XVII. Conhecemos muito pouco de aspectos fundamentais dessa história. Para indicá-lo, proponho a lembrança singela de todo o preconceito erudito frente às “pseudo-ciências” e “esoterismos”, capaz de gerar uma virulência recorrente, que obscurece o próprio entendimento da permanência desses saberes em uma sociedade altamente tecnológica. Fosse somente em respeito à história da ciência, um olhar sobre esses saberes esotéricos não poderia ignorar que Kepler e Newton não teriam chegado onde chegaram sem a influência, respectivamente, da astrologia e da alquimia. A dificuldade de uma análise menos inquisitorial na academia, quando se trata de conhecer e entender a dinâmica dos “saberes esotéricos” é, a meu ver, um preconceito que os trabalhos dos historiadores das ciências e de pensadores do porte de Walter Benjamin, Foucault e Feyerabend ainda não conseguiram minar, e que tem a ver com a dificuldade de uma assimilação radical dos saberes da prática nos mais diversos campos teóricos.¹⁰

Os saberes setorizados e articulados da pedagogia, das chamadas “ciências da educação” - que cada vez mais reconhecem a natureza coletiva da construção do conhecimento; que passam a trabalhar com uma atenção especial voltada para os saberes da prática; que passam a investigar os aspectos rituais, institucionais, materiais e simbólicos das práticas pedagógicas em contextos culturais específicos ou ao longo da história - estão, a meu ver, trazendo subsídios importantes para uma reflexão filosófica que pretende ser, verdadeiramente, pedagógica.

Notas

- 1 Este trabalho contou com o apoio financeiro da FAPERJ.
- 2 Lembremos da análise que a Profa. Marilena Chauí faz das categorias aristotélicas com base no conceito de ideologia (Chauí, 1980). Lembremos também do princípio frankfurtiano fundamental acerca de todo e qualquer conhecimento: quando o pensamento não é capaz de apreender as contradições gritantes do instituído, sua validade está, de início, afetada por essa incapacidade, de tal modo que o esforço do pensamento deve ser o de se voltar para esta impotência, ao invés de procurar sua adequação a qualquer custo. Para retomar a tese

quineana (“ser é ser o valor de uma variável”), podemos dizer que ela é uma resposta a um questionamento amplo sobre “o que há”, com base em uma análise lógica da linguagem, e nos desafia a pensar sob novo registro questões sobre a percepção, a linguagem e as coisas. Devemos encará-la, entretanto, também como um capítulo, entre outros, da diluição da dicotomia sujeito-objeto, e é o sentido desta diluição nas relações sociais que não pode ser pensado sem a consideração das contradições que apenas uma análise mais ampla poderia identificar, sob pena de regressão a manifestações dogmáticas da reflexão filosófica. Cf. Adorno (1973).

- 3 A associação das duas questões decorre, naturalmente, dos problemas relacionados à leitura de Aristóteles na Idade Média, Renascimento e em autores como Suarez e Wolf. Além do texto clássico de Gilson (1985, p.366), ver Martins (2000).
- 4 Ver Francine Best (1986).
- 5 Para uma discussão interessante acerca desta pretensão no âmbito do ensino da filosofia, ver Derrida (1986).
- 6 Seja no sentido do *habitus* de Bourdieu ou dos *esquemas operatórios* de Piaget. Ver, por exemplo, Perrenoud, 1996, p.135. Em outro momento, Perrenoud aproxima sua noção de “competência” daquela utilizada por Chomsky em sua gramática generativa (idem, Cap. 7).
- 7 A discussão sobre o ensino de filosofia apenas recentemente vem ganhando um maior relevo entre nós. Mas não nos enganemos, pois, como tentamos sugerir acima, e como aqueles que trabalham com filosofia da educação bem o sabem, toda filosofia carrega consigo uma dimensão explícita de tematização do ensino; o que se torna ainda mais latente em nossa cultura, onde a “falta de assunto” (ou a inexistência de um pensamento que acrescentasse algo a um ouvido europeu) sempre nos levou a embates entre correntes em torno de uma relevância propriamente formativa (cf. Arantes, 1996).
- 8 Ver Manacorda, p.78. O caráter “gregário” e “instrumental” destes ensinamentos, contraposto acima à reflexão ontológica, tem semelhanças com a sofisticada, igualmente pouco explorada em comparação com a transmissão da tradição platônico-aristotélica. Vale-

ria a pena, neste sentido, chamar a atenção para a influência da abordagem talvez por demais platonizante da cultura grega que nos oferece Jaegger, em seu famoso e importante livro, *Paidéia*.

- 9 Vale indicar aqui, também, que ataques recorrentes às concepções de autores tão diferentes quanto Pestalozzi, Marx, Dewey e Piaget, embora importantes no sentido de apontar limites em abordagens que muitas vezes acabam por se tornar receitas políticas e didáticas problemáticas, quando não nefastas, passam frequentemente ao largo das importantes contribuições que esses autores nos trazem para pensar o problema dos saberes da prática, das tradições orais e manuais, etc.
- 10 As reflexões de Feyerabend em “O estranho caso da astrologia” (em “En Camiño hacia una teoría del conocimiento dadaista”, 1993) compõem o desmascaramento mais radical do moralismo cientificista que se esconde sob os constantes ataques acadêmicos a “pseudo-ciências” como a astrologia. Para uma consideração ampla sobre o problema da prática em diversas formações profissionais, ver Schön (1983) e (1999).

Referências

- ADORNO, Theodor.W. et al. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Tradução. J. Muñoz. Barcelona: Ed. Grijalbo, 1973.
- ARANTES, Paulo E. "Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o problema da filosofia". In: ARANTES, Paul E. *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARISTÓTELES *Política*. 2.ed. Tradução. Mário G. Cury. Brasília: Ed. UnB, 1988.
- BEST, Francine. "Savoirs et pédagogie". In: *ÉCOLE et philosophie: La Grève des Philosophes*. Paris: éd. Osiris, 1986.
- CHAUÍ, Marilena de S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, v.2, 1990.
- DERRIDA, Jacques. "Les antinomies de la discipline philosophique. Lettre préface". In: *ÉCOLE et philosophie: la grève des philosophes*. Paris: éd. Osiris, 1986.
- FEYERABEND. *¿Por qué non Platón?* 2.ed. Tradução. M.A.A. Aparicio, Madrid: Tecnos ed., 1993.

- GAGNEBIN, J-M. “Do conceito de razão em Adorno”. In: *SETE aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GILSON, Étienne. *La Filosofia en la Edad Media, desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid: Gredos, 1985.
- HERÁCLITO. *Fragmentos. Origem do pensamento*. Tradução Emanuel C. Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- LEBRUN, Gerard. *O avesso da dialética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- MANACORDA, Mario A. *História da educação, da antiguidade aos nossos dias*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, Antônio M. “A recepção da metafísica de Aristóteles na segunda metade do séc. XVI”. In: Cerqueira, Luiz A. (Org.). *Aristotelismo e antiaristotelismo, ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Ágora da Ilha, 2000.
- PERRENOUD, P. *Enseigner - agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: E.S.F. éditeur, 1996.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Abstract:

The text presents some arguments on the relationship among philosophy, pedagogy and the sciences of education aiming to point out aspects concerning philosophy of education. Philosophy, in its own, can be conceived as a kind of reflection which thinks and tries to understand features of the pedagogical processes and, at the same time, is itself a pedagogical activity. The article begins questioning a certain conception of philosophy that frequently underlies the relationship between philosophy and pedagogy: that is, a conception that thinks philosophy as a more fundamental knowledge about educational problems. The article vindicate that if philosophy can strongly contribute to understand educational problems, of course never giving up it's critical apprehension of reality, it has a lot to learn with the so called "sciences of education", which are better prepared to investigate the "sensible contour", or practical aspects of the knowledge process of learning/ transmitting, beyond "formal instruction" and/or transmitting/construction of "erudite knowledge" (savoir savant).

Keywords:

Philosophy of Education; Sciences of Education; Pedagogy.

Rua Marquês de São Vicente, 225
22453-900 - Gávea, Rio de Janeiro/RJ
fceppas@terra.com.br

Resumen:

Este texto promueve interrogantes sobre las relaciones entre filosofía, pedagogía y ciencias de la educación, tratando de indicar aspectos importantes para la filosofía de la educación. La filosofía, en su propia constitución, puede ser concebida como una reflexión que discute e intenta satisfacer los aspectos fundamentales de procesos pedagógicos, siendo, simultáneamente, una actividad por sí misma pedagógica. El texto empieza por cuestionar una concepción de filosofía muchas veces subyacente a un modo de formular las relaciones entre la filosofía y la pedagogía: la de un saber más fundamental sobre las cuestiones de la educación. Se defiende aquí, la tesis de que, si la filosofía tiene mucho con que contribuir para pensar las cuestiones educativas, sin dejar de lado una aprehensión crítica de la totalidad, ella tiene también mucho que aprender de las llamadas "ciencias de la educación", mejor preparadas para escrutar, en los "alrededores de lo sensible", características prácticas irreductibles de los procesos de transmisión/construcción de conocimiento, más allá de la "instrucción normal" y/o de la transmisión/construcción del "saber erudito" (savoir savant).

Palabras claves:

Filosofía de la educación; Ciencias de la Educación; Pedagogía.

Recebido em:04/12/2000

Aprovado em:04/12/2001