

A educação como enigma e como atividade prático-poiética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação

Lílian do Valle*

Resumo: O tema da liberdade humana deu origem, na filosofia, a um topos clássico: o da impossibilidade da educação. Porque, neste terreno, a liberdade, como autocriação humana, deve definir tanto o fim que se busca, quanto aquilo em que a ação se apóia, pode-se dizer, da educação, que ela é, em sua natureza prático-poiética, um verdadeiro enigma a desafiar nosso entendimento e nossa capacidade de ação. Muitas são as implicações que daí decorrem para a filosofia da educação e seu ensino. Explorá-las é o objetivo do presente trabalho.

Palavras-chave: Educação e liberdade / Ensino da Filosofia da Educação / estatuto filosófico da Educação

Abstract: The topic of freedom has inspired, in Philosophy, a classic topos: the impossibility of education. As in this field freedom determines the finality of the action as well as provides its support, we can say education is, in its nature, a enigma that challenges our understanding and our capacity of action. Many are the implications of those facts for Philosophy of Education's teaching. This article aims to explore some of them.

keywords: Education and human's freedom / Philosophy of Education's teaching / philosophical constitution of education

Dado o desprestígio de que é vítima a teoria e, muito em particular, a filosofia, no meio pedagógico, não soaria muito provocativo dizer que todo professor de filosofia da educação é, antes de mais nada, o militante de uma causa que necessita, hoje como nunca, ser comunicada a outros. Eis o contexto em que a reflexão sobre o ensino da filosofia da educação aparece como especialmente necessária, e urgente. No entanto, esta reflexão supõe uma outra, que a precede e a que a prepara: mas o que é, afinal, a filosofia da educação? ela própria precedida pela questão que aí está implícita: e o que é a filosofia?

* Professora de Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

34 • Lílian do Valle

Se, no entanto, a formulação destas duas questões – que, de forma tão evidente, se apresentam como os pontos de partida para a discussão a que nos propomos, acerca da atividade que nos é comum a todos – provoca um certo embaraço, isto sem dúvida se deve à desconfiança que passamos a nutrir em relação a tudo que pareça conduzir para definições acabadas e dogmáticas, tais como, antes, demarcavam com a limpidez dos manuais as diferentes disciplinas, e seus respectivos lugares e funções na formação dos professores e de outros profissionais. E é certo que, só para complicar ainda mais as coisas, em meio a este concerto, a filosofia reivindicava uma posição simplesmente central, que a habilitasse não só a estipular o lugar das demais disciplinas mas, inclusive, a guiá-las em seu caminho, fixando princípios e procedimentos para sua atuação.

Esta pretensão abandonada, mas que os menos jovens ainda identificam à filosofia, talvez seja responsável pelo mal-estar que a defesa da disciplina provoca nas reuniões departamentais; porém, mais do que a esta pretensão, é ao pedantismo e à arrogância que dela restaram, e que imprimem à filosofia sua imagem de hermetismo e de inacessibilidade, que devemos atribuir os preconceitos específicos que precisamos desfazer.

Esta tarefa é sem dúvida facilitada pela crítica aos antigos «recortes disciplinares» a que fizemos referência, e que a área da educação, pelas características de seu objeto, soube acolher talvez melhor do que muitas outras. E se hoje nos parece inteiramente inconcebível tratar as disciplinas como se possuíssem uma espécie de definição essencial e hierarquizada, construída na noite dos tempos acadêmicos e dada de uma vez por todas, é porque nossa concepção de conhecimento há muito afastou-se do ideal da *Suma* perfeita, para reconhecer-se como investigação, como permanente construção.

Estariamos, então, diante de um paradoxo que faz com que a crítica ao dogmatismo que condenamos, especialmente na herança filosófica, e em nome de um conhecimento que se dá como construção, nos obrigue a renunciar a qualquer responsabilidade na tarefa de definição dos limites e das exigências deste mesmo processo de construção, em nome, exatamente, da relatividade e da precariedade de nossas certezas?

E, de fato, tornou-se moeda corrente a renúncia a qualquer tentativa de elaborar uma definição que se pretenda categórica e final, que se apresente como dada de uma vez por todas. Mas, deveríamos renunciar, também, à exigência de pensar o que a prática do ensino da filosofia da

educação tem de próprio? Mas, então, o que responder a nossos pares, quando nos pedirem que prestemos contas de nossa atividade? E, o que é talvez mais importante: o que diremos a nosso aluno, frente à simples questão que é seu direito colocar, que é nosso dever responder: do que, afinal, tratamos, ao falar em filosofia da educação?

A crítica de uma razão que só se expressa pelas injunções e pelas interdições não implica absolutamente a abdicação de toda razão, ao menos não desta que, sob a forma deliberativa, alimenta o debate público e a construção coletiva do espaço comum.

À luz desse *logos proiaretikos* que Aristóteles associava ao momento democrático, o ensino de filosofia da educação só pode se traduzir em exigência de interrogação dos sentidos que são próprios à educação.

Do ensino da Filosofia da Educação à filosofia

E, de certa forma, o ensino da filosofia da educação sempre consistiu na apresentação desses diferentes sentidos que, através dos tempos, foram sendo construídos para a atividade educativa. Mas o caráter marcadamente expositivo com que toda uma procissão de autores era convocada a apresentar suas contribuições – sob forma, exatamente, de definições e de conceitos acabados – certamente mereceu o respeitoso desdém que a filosofia da educação recebeu pelos seus préstimos. É possível que seja, de novo, a intenção de não apresentar nenhum deles como verdade acabada que levou, nos cursos de formação, à introdução de outras denominações: «teorias filosóficas da educação», ou «concepções filosóficas da educação». Mas, por si só, jamais a simples troca de apelações seria suficiente para erradicar o vício de passar ainda em revista as múltiplas «concepções» que, acerca da educação, puderam ser construídas, ainda que sob a forma organizada e supostamente crítica de «correntes de pensamento». Assim, é preciso reconhecer que esta foi – temamos que ainda seja – uma das formas através das quais mais correntemente os estudantes e interessados pela educação foram introduzidos à filosofia. Seria o caso de recusar peremptoriamente qualquer referência à herança de reflexão filosófica que a prática da educação constituiu, ou suscitou? Ora, afastar a perspectiva histórica nada mais seria do que rejeitar definitivamente aquilo que o ensino tradicional se encarregou tão conscienciosamente de encobrir: o fato de que,

36 • Lílian do Valle

por tudo que é, o patrimônio da filosofia, antes de autorizar os sucessivos tombamentos de que foi objeto, e que o transformaram enfim num verdadeiro museu de conceitos e teorias, é campo de interrogação capaz de alimentar o pensamento ali onde se exerce, inoculando-lhe, seria o caso de dizer, o vírus dessa inquietação que levou alguns a fornecer uma grandiosa contribuição à humanidade.

Pois a filosofia, dizia um desses homens, Cornelius Castoriadis, é compromisso com a totalidade do pensável. O que, porém, não quer dizer: com a totalidade daquilo que *já foi pensado*, mas com a totalidade daquilo que *há para pensar*¹. Não se trata, pois, do compromisso enciclopédico de conhecer tudo o que já foi escrito e pensado – desafio propriamente irrealizável para qualquer um; e nem sequer do compromisso de responder a todas as questões que possam ser levantadas – simplesmente insano; mas o compromisso em explorar as possibilidades do pensamento que são as nossas, lá onde estamos. Compromisso que leva a uma atitude de interrogação que só pode ser assumida por quem descobriu, ao mesmo tempo, o poder da criação humana – e, por isso, entende sua responsabilidade para consigo mesmo, e para com sua espécie; mas também, e profundamente, suas próprias limitações – e que, assim, sabe reconhecer a falácia que o mito de uma razão dogmática, controladora e todo-poderosa, insiste em afirmar, tornando paradoxalmente os homens mais alheios a seu próprio pensamento, mais conformados com o que já está instituído, ainda mais imobilizados.

Aceitar esta afirmação é, sem dúvida, fixar uma definição: mas esta não pode ser concebida senão como *ponto de partida* para a construção interminável que nossa prática deve realizar. Se a filosofia é essencial para a educação, não é porque ela antecipe todas as respostas que devem ser encontradas, é justamente *porque e quando* ela se faz compromisso de interrogação permanente, e é desta forma que ela é prática de emancipação, que ela é terreno de luta pela autonomia.

Assim, se as «concepções filosóficas da educação» ainda interessam é porque, remetendo àquilo que foi um dia pensado, ela nos ajudam a descortinar franjas enormes daquilo que ainda não se pensou, daquilo que ainda não interrogamos em nossa atividade cotidiana. É numa luta permanente contra a tendência à acomodação do pensamento, contra a sintomática preferência pelas respostas, ao invés de perguntas, contra o desejo de reconforto de que as verdades acabadas se alimentam, que o pensamento tenta se fazer. É isto que o patrimônio filosófico pode presentificar.

A educação como enigma e como atividade ... • 37

Eis porque conceber filosoficamente a educação é, antes de mais nada, entendê-la como terreno de permanente questionamento, de interrogação aberta. É assim que a filosofia investe a educação, e não oferecendo um «menu» de concepções a serem escolhidas como nosso prato feito educacional.

Ora, de todas as interrogações e de todos os questionamentos, sem dúvida o mais essencial, sempre implicitamente presente aos demais, diz respeito ao próprio sentido da educação. Neste campo imenso, em que se encontram, ou deveriam se encontrar, as diferentes disciplinas que se entende devam compor a formação para a educação, a filosofia deve poder prestar contas de sua contribuição. Mas, sobretudo aqui, a causa da filosofia da educação não pode ser defendida dogmaticamente.

E eis como as questões de que tratamos, sobre a filosofia, sobre a filosofia da educação e sobre seu ensino se encontram: pretendemos demonstrar que, dada a natureza de seu objeto, qualquer definição da filosofia da educação e de suas exigências só pode nascer da interrogação da própria prática da educação, e dos sentidos que para ela são praticamente produzidos.

Da Filosofia à Educação

Refletindo sobre a educação, Kant a proclamou como uma das «...duas descobertas humanas que se deve considerar como *as mais difíceis*: a arte de governar os homens e a de educá-los». Mais tarde, acrescentando a psicanálise, Freud as definiria, simplesmente, como «atividades impossíveis»². Longe de simples *boutade*, a provocação que Freud não se preocupa em explicar tem uma história, ao menos no espaço feito pela filosofia à liberdade humana. Pois é a noção de liberdade humana que, revelando-as em sua singularidade, concede às três atividades seu parentesco, decretando sua “impossibilidade”.

Noção a ser entendida, em primeiro lugar, como limite da natureza: a educação que, para Aristóteles assim como para Protágoras, é no contexto democrático uma atividade eminentemente política, exercida na *polis* e pela *polis*, ilustra exemplarmente a dignidade deste fazer humano, que, mais do que somente reproduzir o que já está dado, «arremata a obra que a natureza está na impossibilidade de concluir»³.

38 • Lílian do Valle

Mas, sobretudo, noção a ser entendida como limite colocado para o conhecimento humano e para ação a ele relacionada. Neste ponto, Kant é formal: a singularidade da educação e da política é relativa a seu objeto e, portanto, relativa à própria singularidade do homem, que não se deixa apreender como os demais objetos do conhecimento, e sobre o qual não se pode intervir da mesma forma. Afirmar a liberdade humana significa aqui, portanto, postular que, como nenhuma essência predetermina sua existência, o homem não pode ser tomado como objeto de conhecimento

Não há, verdadeiramente, conhecimento possível, senão se o conhecimento advindo da experiência é predeterminado por um conhecimento da essência do objeto. Este conhecimento sobre a essência do objeto ou, se assim se prefere, de suas condições de possibilidade, é um conhecimento a priori, suscetível de necessidade e de universalidade. As coisas, por exemplo a realidade física, podem ser conhecidas porque elas possuem uma essência que o entendimento pode captar a priori (...) Mas dizer que um ser é livre, é dizer que ele não tem essência que determine sua existência, e é por isto que, quando surge a liberdade, quando se trata do homem, ser cuja existência não é necessariamente determinada por nenhuma essência, a Revolução copernicana descobre sua fronteira absoluta: “Os planetas, afirma Kant, vistos da terra, por vezes vão para trás, por vezes param e por vezes vão para frente. Mas se o ponto de vista é tomado a partir do sol, o que somente a razão pode fazer, eles seguem, segundo a hipótese de Copérnico, regularmente seu curso... Mas... nós não podemos nos colocar neste ponto de vista quando se trata da previsão de ações livres. Pois seria adotar o ponto de vista da Providência.»⁴

Diante da liberdade, um conhecimento sobre o homem que se pretendesse puro, *a priori*, independente da experiência é um paradoxo: ele só seria possível se houvesse uma essência a predeterminar a existência humana – e neste caso o homem não seria mais livre; ou então, se a razão pudesse pretender o saber absoluto, divino, capaz de conhecer os seres livres – e neste caso, não se teria mais um homem, senão um deus. Eis porque a educação não é uma ciência, mas uma arte, segundo a distinção que Kant oferece na *Crítica da faculdade de julgar*: por que

A educação como enigma e como atividade ... • 39

o simples conhecimento do que deve ser feito e do efeito buscado não é suficiente para determinar sua ação⁵.

A educação é, assim, segundo Kant, uma atividade eminentemente prática: porque seu *objeto* jamais pode ser inteiramente desvendado, inteiramente explicado pela teoria, e porque os *meios* de que deverá dispor não são, portanto, determinados *a priori*, mas devem surgir da própria prática. O que, é claro, não significa que o indivíduo seja o *incognoscível absoluto*⁶, mas que a ele se aplica a famosa frase de Aristóteles: «dos termos primeiros e últimos, há compreensão direta e não conhecimento discursivo».

Mas haveria, no que respeita à educação, e ainda que mantivéssemos inquestionado o «ponto de vista da Providência», possibilidade de conhecer absolutamente «o que deve ser feito», de determinar *a priori* e de uma vez por todas o «efeito buscado»? Em outras palavras, ousaríamos supor a existência de um conhecimento objetivo e determinante sobre os *fins* da educação?⁷

Porque, e tanto quanto o homem é capaz de fazer emergir novos *fins*, *novas* determinações para sua existência, o «efeito buscado» será uma interrogação permanentemente aberta, que *nenhuma* reflexão *a priori* poderá esgotar; porque, e tanto quanto o homem é, na feliz expressão do filósofo, «efeito que ultrapassa suas causas e causa que seus efeitos não esgotam», nenhuma afirmação sobre o «que deve ser feito», ainda que *a posteriori*, é suficiente. O indivíduo será então *irreduzível*, aquele que *resiste* às «explicações» que a teoria fornece, ao controle que os métodos proclamam, ao fazer automático que as técnicas parecem por vezes supor.

De forma que tampouco a impossibilidade da educação visará somente a atividade teórica, ou a atividade técnica: ela se faz, de forma mais geral, crítica à «hipercategoria fundamental da determinidade» em que, segundo Castoriadis, se apóia inteiramente a filosofia herdada⁸, e aos modelos de ação que dela decorrem. Em virtude do privilégio concedido a este princípio, a filosofia platônica postulou que só é passível de (verdadeiro) conhecimento o que está inteiramente determinado: o que resta, portanto, para aquém das essências imutáveis é natureza fenomênica e corruptível do mundo. Mas em virtude, ainda, deste privilégio, a ciência moderna pretendeu que só há conhecimento como identificação de determinações: o que resta da definição das leis e finalida-

40 • Lílian do Valle

des (biológicas, sociais, históricas ou metafísicas) é o erro, o sonho, o atraso, a ignorância, o vício ou a ideologia.

Em suas últimas conseqüências, a liberdade humana significa auto-criação, isto é, posição do que se apresenta como singular, não podendo ser deduzido da realidade existente nem previsto em seus termos. A incapacidade de explicar a *origem* ou de determinar um *fim* para a auto-construção humana não deriva de uma carência do conhecimento, mas de uma real impossibilidade. Dela, portanto, não poderia ser deduzida qualquer hierarquia de formas de conhecimento, unicamente os limites que o modo de ser próprio do homem (e também da sociedade) impõe à pura reflexão e ao puro fazer técnico.

Por isso, em sua forma mais geral, o tema da impossibilidade da educação remete ao dilema da necessária (res)significação, pela liberdade humana, dos fins e dos meios da educação e implica num enorme desafio que pode ser expresso como um enigma: na educação, a liberdade define, ao mesmo tempo, o fim que se busca e o princípio do qual se parte, aquilo que se pretende construir e no que se apóia esta construção⁹.

Este enigma, que é constitutivo da prática educativa, a reflexão filosófica ajuda a elucidar, sem jamais poder eliminá-lo. Tampouco, porém, poderá a própria prática fazê-lo, em nome da autoridade científica ou técnica, sequer da experiência.

O *fato* da liberdade, ou da autocriação – de que o indivíduo se constrói a si mesmo, de que, nas palavras de Castoriadis, ele cria, a cada vez, seu «modo próprio de existência»¹⁰, sem dúvida não é uma “invenção” da filosofia, uma interpretação possível para a realidade humana, porém algo que se evidencia *concretamente*, tanto para as teorias explicativas (da constituição da psique e do soma, da sociedade e da história) quanto para a prática educativa, senão como exigência de auto-limitação, ao menos como resistência.

A filosofia não “inventou” a liberdade, como todo educador que se recusa a reduzir sua atividade a mero adestramento verifica, a cada vez que a realidade educativa resiste a suas tentativas de conhecimento e de controle. Portanto, este conceito abstrato sobre o qual os filósofos teorizaram define concretamente a luta cotidiana do educador. Não é, pois, à idéia de Deus, ou à noção de um «direito natural» que ele recorre, para afirmar uma liberdade toda conceitual que a prática social não ces-

A educação como enigma e como atividade ... 41

sa de negar. A liberdade que conhece se apresenta a ele como fonte de interrogação, ou como fatalidade: como excesso de sentido, ou como sua ausência. Como poder de criação, ou como deficiência – no aluno ou, em última instância, em si próprio.

Ora, como Castoriadis não se cansou de assinalar, numa sociedade heterônoma, o poder de criação humana encontra-se sistematicamente ocultado, até o ponto que dele se alienam os indivíduos. Isto se reflete, no campo educacional, pela tentativa de controle, pela falsa noção de que o fenômeno educativo pode ser inteiramente explicado, controlado, predito pelas teorias, pela aplicação dos métodos, pelo recurso às técnicas. E, desta forma, na ausência da autonomia social e individual, a educação fica reduzida ao que não é: ao espaço de mera aplicação de teorias e de procedimentos pensados *a priori*, e que jamais são postos em questão.

No que compete, no entanto, à educação, a afirmação de que sua atividade não pode ser entendida como mero terreno de aplicação de teorias ou de técnicas, isto é, como um domínio *aplicado* apóia-se em, pelo menos, dois argumentos que falam por si sós: o aluno e o professor. Limitado, ocultado, obstruído que seja, este poder criador se manifesta ainda, e o que nele resiste ainda é suficientemente expressivo e manifesto, suficientemente resistente para atuar como uma espécie de denúncia espontânea da tecnocracia educacional.

Buscando, porém, o espaço que lhe é próprio, a reflexão filosófica sobre a educação não poderá escapar da provocação que Castoriadis lança à teoria psicanalítica, e ao conhecimento em geral, ao afirmar que, no que se refere ao homem, as teorias servem para não serem usadas:

... o analista, diz ele, tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito, para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa», e isto porque «a teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução.»¹¹

Já, pois, que a liberdade, ou antes, a autonomia humana não implica que a educação deva se entender como simples atualização das faculdades do indivíduo, como ativação de uma potência que preexistiria, ou como atualização de algo que podemos definir *a priori*, como um

42 • Lílian do Valle

poder ser determinado de antemão, como então defini-la? Como atualização, propõe-nos Castoriadis, de um *poder poder ser*. Do ponto de vista estritamente lógico, é evidente que da liberdade jamais se poderia deduzir um conteúdo objetivo, uma virtude, uma predisposição ou uma vocação humanas, que significariam sua negação. A liberdade humana é, assim, criação das próprias possibilidades de existência, autocriação e também auto-alteração.

Eis o que permite a Castoriadis dizer que a educação é uma atividade *prático-poiética*: a educação é *poiesis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana. Porém, como esta finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*, a *poiesis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *techné*. Assim, a educação é *praxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício desta lucidez e desta deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação.

Se a liberdade está na criação, a emancipação humana está na possibilidade de que o indivíduo passa a ser dotado, pela reflexão, de tomar consciência de seu poder de deliberação. Esse espaço de deliberação que cabe a cada um, em sua autocriação, pode se tornar, pela reflexão sistemática – pela educação, pela psicanálise, pela filosofia – consciente. É claro que, sobre esta possibilidade de autonomia recaem todas as determinações físicas, antropológicas, sociais, psíquicas, de que o homem não escapa. No entanto, para além do conhecimento objetivo destas determinações, a elucidação daquilo que se é, de sua auto-alteração implica na consciência de que o que se é não resulta de uma fatalidade, mas sempre, também, de uma escolha.

Talvez mais ainda do que a psicanálise, a verdadeira tarefa da interrogação filosófica a serviço da educação é denunciar a suposta fatalidade que se acredita recair sobre a sociedade e sobre o homem – sobre o aluno, sobre a escola, sobre a prática educativa.

Todas estas reflexões nos levam a reconsiderar o *status* que devemos conceder à educação. Como conjunto de construções teóricas com pretensões explicativas, a educação dá forçosamente lugar a um conhecimento que é sempre, como diz Castoriadis, fragmentário, incompleto, provisório. Como prática de atuação, a educação é uma recriação constante

A educação como enigma e como atividade ... • 43

dos procedimentos, dos métodos, do modo de relação às técnicas pedagógicas e instrucionais, mas é também o terreno em que se operam estas e outras deliberações mais importantes, que não podem ser garantidas ou determinadas *a priori*, legitimadas pela autoridade teórica ou técnica.

Sobre estas decisões, o professor tem que poder prestar contas a seu aluno, aos pais, à sociedade. Pois dizer que educar é criar o sentido de educar implica em devolver ao professor a sua responsabilidade, sua iniciativa no ato educativo.

Assim, a defesa da filosofia da educação se declinará da própria natureza da prática educativa e das exigências que dela derivam – desta atividade em que

...o professor está preso à exigência constante de um “pensar” e de um “fazer” diante do desenrolar de um enigma interminável... que ele deve elucidar na realidade concreta, por meio de construções “teóricas”, sucessivas, sempre fragmentárias, essencialmente incompletas, nunca rigorosamente “demonstráveis”...¹²

Perante à educação, a filosofia tem esse papel importante, e ineliminável: se, tal como a teoria, ela não fornece à prática educacional garantias, nem pode justificar, antecipada ou posteriormente, «o que deve ser feito», se ela não pode e não pretende se substituir à iniciativa criadora que é a do professor, ela é ao menos o instrumento através do qual a liberdade humana pode ser assumida explicitamente, como deliberação sobre a questão: «o que penso que *deve* ser a educação?».

No entanto, a consciência de que a educação não é apenas o resultado desta deliberação solitária, mas sobretudo de um processo de autocriação que não só admite, mas exige a saída de si, a socialização, as trocas com o mundo, nos reconduz ainda à questão da liberdade, e da impossibilidade da educação, nos últimos termos em que se apresenta:

A impossibilidade (...) da pedagogia consiste em dever apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de ajudar a criação da autonomia (...) Entretanto, a impossibilidade parece consistir, também, particularmente no caso da pedagogia, na tentativa de fazer homens e mulheres-autônomos, no quadro de uma sociedade heterônoma; e, além disto, no seguinte

enigma aparentemente insolúvel: ajudar os seres humanos a aceder à autonomia, ao mesmo tempo que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disto. A solução desse enigma é a tarefa "impossível" da política – tanto mais impossível quanto deve, ainda aqui, apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, afim de fazer surgir a autonomia. ... A solução do nosso enigma... é, ao mesmo tempo, o objeto primeiro de uma política de autonomia, a saber democrática: ajudar a coletividade a criar instituições cuja interiorização pelos indivíduos não limite, mas amplie sua capacidade de se tornarem autônomos.¹³

Da educação à Filosofia da Educação

Eis, portanto, como a liberdade humana, levando ao *topos* já clássico da «impossibilidade da educação», recebe, no pensamento de C. Castoriadis, uma nova formulação. Da afirmação de que a educação se apresenta como um enigma, e de que ela deve ser caracterizada como atividade prático-poiética podem ser derivadas algumas implicações para a filosofia da educação e seu ensino:

– porque é uma atividade eminentemente prático-poiética, isto é, criadora, a educação exige a introdução (*também*) de um tipo específico de reflexão – a reflexão filosófica que, em virtude do tipo de interrogação que lhe é própria, não visa «explicar» a realidade que estuda, mas «elucidá-la». Neste sentido, a relação entre a reflexão filosófica e as teorias explicativas produzidas pelas diversas ciências que interessam à educação não é nem de oposição, nem de dominância, mas também não é de mera denegação.

Em particular, a elucidação filosófica da natureza prático-poiética da educação conduz a reflexão filosófica a consagrar um lugar central a uma dimensão que apenas subsidiariamente interessa às ciências: a criação e a autocriação necessariamente envolvidas na educação. Neste sentido, a tarefa da filosofia da educação se define, também, como luta contra a tendência de reduzir a educação a mero campo de aplicação de teorias, ou de técnicas. A filosofia da educação se faz esforço de explicitação dos limites da teoria e de crítica das tentativas de submeter a atividade educativa a um controle ab-

luto – como por exemplo é o caso, a cada vez que se tenta reduzir o conjunto de significações e sentidos sociais produzidos para a educação à dimensão racional que sem dúvida *também* possuem. Porém, a filosofia da educação deve, igualmente, se fazer crítica de sua própria tendência a estabelecer-se como conjunto de máximas e princípios que, definindo-se *a priori* ou *a posteriori* como permanentemente válidos, se substituíssem à interrogação.

– mas, permanecendo sempre um enigma, a educação conduz à substituição de toda arrogância e pedantismo pelo humilde reconhecimento de que a filosofia é incapaz de «decifrá-la» inteiramente; e de que, em última análise, há filosofia porque há atividade, e atividade criadora, porque há exigência de deliberação no próprio ato de educar. O terreno de interrogações da filosofia da educação não é pura invenção de teóricos e eruditos capazes, e somente eles capazes, de pensamento. Há elucidação filosófica porque há interrogação propriamente educacional, isto é, criadora; mas a criação, antes de ser privilégio dos filósofos, deve por eles ser aceita e reconhecida como condição da prática educativa. Também por esta razão a filosofia da educação não pode aceitar qualquer reivindicação de um estatuto hierarquicamente superior à ciência, ou qualquer pretensão de dotar a reflexão filosófica de um caráter normativo que fosse antecipadamente negado às teorias.

Assim definida a filosofia da educação pela exigência de uma interrogação que, antes de ser seu monopólio, é tarefa de autocriação individual e coletiva tendo ponto de partida e como fim a emancipação humana define-se, enfim, a importância essencial a ser concedida a seu ensino.

Notas

- 1 Cornelius Castoriadis, *Fait et à faire*. Paris, Seuil, 1996. Trad. bras. *Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro, DPA (prelo).
- 2 Sigmund Freud, *Análise terminável e interminável*. Edição *Stardard*. Rio de Janeiro, Imago, vol. XXIII, p. 247. Segundo C. Castoriadis, porém, esta idéia «...já fora expressa no prefácio escrito por Freud para o livro de Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, onde é apresentada como um dito espirituoso tradicional» – o que, não sendo verdade, nada mais é que uma maneira espirituosa de

46 • Lílian do Valle

fazer passar uma idéia por dito tradicional. (Cf. C. Castoriadis, *Encruzilhadas do Labirinto / 3 – O Mundo fragmentado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 152.)

- 3 Aristóteles, *Física*, II, 8, 199 a, 15-16. E somente por esta afirmação, o desvio por Aristóteles já teria valido a pena, por lembrar que nem mesmo a este dedicado estudioso da *phusis* ocorreria naturalizar a educação e a política.
- 4 Alexis Philonenko, «Éducation et Métaphysique», in *Introduction aux Réflexions sur l'éducation*, de I. Kant. Paris, Vrin, 1993, cap. II, p. 25.
- 5 I. Kant, *Critique de la faculté de juger* (trad. A. Philonenko). Paris, Vrin, 1965, § 43, p. 79.
- 6 C. Castoriadis, *Encruzilhas do Labirinto / 1*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 44.
- 7 A este respeito, Castoriadis comenta: «O *ergon* da análise – como o da pedagogia, ou da política – é uma *energeia* inexistente anteriormente, e esse *ergon* é daqueles “que a natureza está na impossibilidade de realizar”. Não simples atualização das faculdades do indivíduo, atualização de uma potência que preexistiria em ato, mas atualização de uma potência de segundo grau, de um poder poder ser, a análise, como autotransformação, é uma atividade *prático-poiética*.»
- 8 C. Castoriadis, *As Encruzilhas do Labirinto / 2 – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 226. Cf., também, *A Instituição Imaginária da Sociedade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982), p. 298-300.
- 9 Cf. Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do Labirinto / 3. O Mundo Fragmentado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- 10 Cf. C. Castoriadis, *Fait et à faire*, *op. cit.*
- 11 in *As Encruzilhadas do Labirinto / 1*, *op. cit.*, 1987, p. 41.
- 12 *Ibid.* p. 94-5.
- 13 Cornelius Castoriadis, *Encruzilhadas do Labirinto / 3. O Mundo fragmentado. op. cit.*, pp. 158 e 161.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*.

_____. *Física*.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *As Encruzilhas do Labirinto / 2 – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As Encruzilhas do Labirinto / 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *As Encruzilhadas do Labirinto / 3 – O Mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Fait et à faire*. Paris, Seuil, 1996. Trad. bras. *Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro, DPA (prelo).

FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Edição Standard. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXIII.

KANT, I. *Critique de la faculté de juger* (trad. A. Philonenko). Paris: Vrin, 1965.

_____. *Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin, 1993.

PHILONENKO, Alexis. «Éducation et Métapsique», in *Introduction aux Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin, 1993.