

Filosofia da Educação: uma outra filosofia?

Tarso Bonilha Mazzotti*

Resumo: O desafio de ensinar filosofia da educação parece idêntico ao que tem caracterizado o ensino da filosofia *tout court*. No entanto, a filosofia da educação põe, imediatamente, o problema de sua pertinência: haveria uma filosofia da educação? A filosofia da educação seria “aplicação” de alguma filosofia? Por outro lado, será que a filosofia da educação tem por tarefa o estabelecimento dos valores educativos?

Neste trabalho examinarei as respostas mais freqüentemente dadas a estas indagações questionando a afirmação de que a filosofia da educação é aplicação de alguma filosofia, bem como a idéia de que a ela cabe determinar os valores da educação. Finalmente, procurarei mostrar que a filosofia da educação tem por tarefa elucidar as teorias pedagógicas, contribuindo para a efetivação da interdisciplinaridade no conhecimento pedagógico.

Palavras-chave- Educação- Filosofia.

Abstract: The challenge of teaching Philosophy of Education seems to be identical to what one has characterized the teaching of Philosophy *tout court*. However, Philosophy of Education poses some questions of its own such as: is there, in fact, a philosophy of education? Does it refer to the “application” of some philosophy? Or does it aim at establishing educational values? In this paper I will examine the most frequent answers given to these questions, and argue the last two issues, that is, the statement that Philosophy of Education is an application of some philosophy, and the idea that it determines educational values. Finally, I will try to show that the aim of Philosophy of Education is to elucidate pedagogical theories contributing to the effectiveness of interdisciplinarity on pedagogical knowledge.

Keywords : Education - Philosophy

* Professor de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Filosofia da educação seria aplicação de alguma filosofia?

Uma das caracterizações mais comuns da filosofia da educação a considera uma aplicação de alguma filosofia. Essa maneira de ver requer que se determine a filosofia que deve ser aplicada à educação, escolha que, por sua vez, exige o exame de todas as filosofias tendo por base algum sistema *supra* ou extra-filosófico, o que é uma impossibilidade.

Uma alternativa a essa impossibilidade é afirmar a superioridade de uma dada filosofia, ainda que nenhuma escolha desse tipo possa ser justificada racionalmente. O resultado é a afirmação dogmática da superioridade de uma filosofia sobre as demais, perdendo-se, assim, uma das características mais salientes do pensamento filosófico: a sua criticidade.

Outra alternativa é reconhecer que toda e qualquer filosofia apresenta-se como uma pedagogia, pois toda filosofia estabelece um percurso para a elucidação de problemas humanos e se põe como o modo adequado e correto de elevar a consciência imediata à consciência mediata. De fato, toda filosofia expõe uma determinada concepção do processo de elevação da consciência imediata à mediata e, desse modo, é uma teoria pedagógica. Essa maneira de ver nos conduz novamente à condição de escolha de uma filosofia adequada a certo momento histórico. No entanto, os critérios de escolha trazem em si os recortes do mundo e da subjetividade, reconduzindo ao problema inicial: qual filosofia pode orientar, com segurança, a determinação dos critérios de escolha? Até onde sei, não há tal possibilidade, a não ser que abandonemos de vez qualquer metafísica. Mas, ao que tudo indica, não podemos abandonar a metafísica, uma vez que muitos juízos sobre o mundo expressam crenças indemonstráveis ou racionalmente injustificáveis. Por exemplo, eu acredito que há alguma ordem no universo, mesmo não podendo justificar racionalmente essa crença. Ela só pode ser justificada de maneira elêntica, afirmando que até agora ela sustentou com êxito as investigações das ciências modernas e das filosofias racionais, logo sem essa crença chegaríamos à impossibilidade da constituição de conhecimentos confiáveis. Caso se afirme o oposto, ou seja, que não há ordem no universo, também se estará sustentando uma crença igualmente injustificável.

Se a filosofia da educação for considerada aplicação de alguma filosofia, então o problema da escolha dessa filosofia deverá ser deixado a cada professor que a ensina, segundo a metafísica que ele sustente. Essa filosofia, de livre escolha do professor, não pode ser justificada por meio de algum

critério supra individual. Eventualmente é possível que muitos professores adotem uma mesma posição filosófica expressando determinadas condições históricas e sociais, o que implica dizer que essa posição é socialmente marcada e que pode ser substituída por outra, segundo novas condições culturais. De fato, ao se considerar que uma filosofia é dependente da escolha individual, se está afirmando a impossibilidade de qualquer argumentação filosófica, como o fazem os céticos ou pirronistas. No entanto, o caráter da argumentação filosófica é apresentar-se como universalidade. Pode-se dizer, então, que a filosofia da educação só pode a ser apresentada como tal caso se aceite alguma filosofia racional, a qual historicamente se apresenta no longo debate centrado no estabelecimento da universalidade. Caso não seja assim, então toda filosofia se mostra inviável e desnecessária.

É no âmbito da filosofia racional, seja ela qual for, que a filosofia da educação pode ser posta como uma disciplina que tem por objetivo a elucidação dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas. Nesse caso, o objeto da filosofia da educação é constituído pelos conhecimentos e instrumentos necessários ao esclarecimento determinado pelas características daqueles conhecimentos.

Essa posição implica a superação do problema da escolha da filosofia adequada?

Certamente não. Como já disse, é uma escolha determinada pela crença na possibilidade de se conhecer o mundo e também pela crença de que esse conhecimento tem origem nas atividades ou práticas humanas.

Essa escolha assume que as práticas humanas apresentam dois aspectos indissociáveis: o aspecto efetivo e o inferencial. O aspecto efetivo da ação é avaliável pelo sucesso ou fracasso na realização do desejado; e o aspecto inferencial, ou antecipatório, apresenta-se como uma explicação do realizado ou a ser realizado. Esse segundo aspecto dá origem às representações, imagens, explicações do mundo e seu funcionamento, ou seja, engendra desde teorias ingênuas até as teorias críticas. Estas teorias são os conhecimentos que, por sua vez, podem ser objetos das diversas ciências.

A análise desses conhecimentos pode ser realizada tanto pela analítica —hoje conhecida por ‘lógica’—, quanto pela dialética e pela retórica. Todas essas formas de argumentação têm por base o silogismo e suas figuras. O silogismo, empregado em cada uma daquelas formas de argumentação, apresenta qualidades diferentes segundo o caráter de suas premissas. Assim, as premissas dos silogismos analíticos devem ser verdadeiras, para que

18 • Tarso Bonilha Mazzotti

suas conclusões sejam necessariamente verdadeiras. Já as premissas da argumentação dialética, na acepção aristotélica, são hipotéticas e a conclusão é o mais provável, apresentando-se como a forma da 'lógica indutiva'. Na argumentação retórica —entimemas— as premissas do silogismo são verossímeis, as que a audiência considera verossímeis, resultando numa conclusão plausível. Essas diversas formas de argumentação são também formas pelas quais construímos e analisamos os discursos. Enquanto formas de análise não implicam, imediatamente, uma opção filosófica, a não ser que se queira fundamentá-las. Nesse caso, o problema não é, de fato, dos instrumentos, mas dos fundamentos desse instrumental. Por certo, o exame dos fundamentos desse instrumental é extremamente relevante ao seu aperfeiçoamento, ainda que não seja imprescindível à realização do exame dos argumentos apresentados nas teorias.

Poder-se-ia concluir, apressadamente, que estou defendendo a neutralidade filosófica dos instrumentos de investigação. De maneira alguma. Já afirmei a impossibilidade da neutralidade filosófica ao sustentar que das práticas humanas se constituem teorias que podem ser avaliadas por instrumentos humanos constituídos ao longo da história do pensamento: a lógica, a dialética e a retórica. Mas, essa posição não implica considerar que a filosofia de Aristóteles, na qual se baseia essa concepção tripartite dos instrumentos do pensamento, seja paradigmática. Ao contrário, o longo e extenso debate da filosofia não permite que aceitemos ingenuamente todas as observações de Aristóteles, ou de qualquer outro filósofo, por mais importante que ele seja.

Em suma, para mim a filosofia da educação parece ter uma tarefa central: a de elucidar o conhecimento educacional, particularmente as teorias pedagógicas, por meio das análises lógicas, dialéticas e retóricas. Essas análises sustentam-se nos instrumentos constituídos para realizar o exame de enunciados sobre a verdade, no caso da lógica; para crítica dos enunciados hipotético-dedutivos no caso da dialética e/ou lógica indutiva; e para a avaliação dos enunciados que buscam a persuasão e o prazer, no caso da retórica. Essas formas de argumentação encontram-se presentes nas teorias pedagógicas, como em qualquer teoria, sendo preciso examiná-las com cuidado para verificar sua pertinência, adequação e aliciamento, caso se pretenda compreender e desenvolver aquelas teorias.

Examinaremos agora a proposição que sustenta que a filosofia da educação tem por tarefa a determinação dos valores educativos.

A filosofia da educação determinaria os valores educativos?

Para muitas pessoas envolvidas na formação de professores o lugar da filosofia da educação é o da determinação dos valores educativos. Nós, professores de filosofia da educação, somos chamados a examinar os valores educativos, a expor as filiações desses valores segundo as diversas filosofias e, no limite, a determinar quais os valores que deveriam ser desenvolvidos nas escolas. Dessa maneira, os filósofos da educação são chamados a serem agentes de propostas éticas e/ou políticas. Essa maneira de considerar a filosofia da educação é similar à posição de Aristóteles, na qual a política se apresenta como conhecimento/ciência arquetônica, a única à qual os 'homens livres' devem dedicar-se (*cf.* *Ética Nicomaquéia*).

Essa concepção de ética como conhecimento próprio do 'homem livre', e de 'política' como ciência arquetônica, ou a que dá o acabamento aos conhecimentos práticos, foi abalada pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista que tornou todos os homens livres, ou seja, extinguiu a escravidão/servidão, na Europa Ocidental, fazendo de cada homem proprietário, no mínimo, de seu próprio corpo. Essa revolução social, comandada pela classe burguesa, exigiu a revisão da concepção anterior de ética e política, ao estabelecer que 'ética' e 'política' encontram-se expressas no direito civil garantido pelo Estado laico e representativo. Essa transformação, como se sabe, não foi realizada pelos filósofos, mas por homens práticos que engendraram a vida social moderna e estabeleceram normas e formas do direito das pessoas e das instituições no interior de lutas mais ou menos cruentas, como as que ocorreram na Inglaterra no período de 1640-1670 (*cf.* Hill, 1991). Nessas lutas estabeleceram-se as linhas fundamentais do que, em nossos dias, denominamos estado de direito. Hegel, por exemplo, em sua filosofia da história, afirma que o Estado racional ou de direito é, de fato, uma idéia a ser efetivada na vida comum. Na vida civil, ou comum, essa racionalidade deve ser aplicada para que se torne conforme à idéia, ou razão. Exatamente por isso não caberia ao filósofo a determinação do que deve ser realizado, pois o que deve ser tornado efetivo, ou real, já é conhecido pelos homens modernos que expressam o espírito do povo. À filosofia caberia o trabalho de notária da história, ou seja, a tarefa de interpretar o realizado pela razão, ou espírito, em seu movimento histórico universal. Daí a pertinência e extensão da metáfora hegeliana da filosofia como o 'mocho de Atenas' que alça seu vôo no entardecer. De fato, Hegel

20 • Tarso Bonilha Mazzotti

partilhava a noção, corrente entre os iluministas, segundo a qual a ética é um conhecimento comum, um senso comum, não sendo preciso qualquer preparação especial para compreender os direitos e deveres, uma vez que a eticidade se institui na vida prática por meio de disputas.

Se a vida prática estabelece *per se* a eticidade, então não há que ensinar ética. O que se pode ensinar é o direito civil, pois nele se encontram codificados os direitos e deveres dos cidadãos, ou seja, ele é a formalização da eticidade. Assim sendo, a formação/educação (*Bildung*) só poder ser a forma da cultura, pois o conteúdo ético, a substância da cultura, encontra-se na vida prática comum. Eis porque Hegel, quando reitor e professor de ensino secundário, iniciava seus alunos na filosofia pelo estudo do direito civil (*cf.* Hegel, 1978, p. 117 e seguintes).

No entanto, para um pensador como Karl Marx, o direito civil é a expressão dos interesses dos vitoriosos, dos acordos entre as partes mais poderosas da sociedade, logo não expressa a racionalidade. O direito civil seria a expressão da irracionalidade que se faz parecer racional, uma vez que é a afirmação dos direitos das classes burguesas, mais ou menos livres das amarras feudais, deixando de fora os interesses das classes dos trabalhadores assalariados. Cumpriria alterar esse estado de coisas pelo revolucionamento da sociedade de modo torná-la efetivamente racional. Esse revolucionamento, por sua vez, não seria obra de algum filósofo ou filosofia, mas a dos novos homens práticos engendrados pelo capitalismo: a classe dos proletários modernos. Nesse caso, a ética a ser aplicada e desenvolvida é a engendrada pelas classes proletárias em suas lutas, sendo que sua forma geral se expressa na frase: “quem não trabalha, não deve comer”, que se encontra nas resoluções dos primeiros congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores.

Não cabe aqui um exame mais extenso dessas filosofias, pois meu interesse é indicar que os valores éticos, na modernidade, são compreendidos como resultantes das lutas entre as classes sociais. Recorde-se que os principais filósofos da Ilustração tinham bem claro que os valores são das classes sociais e que o direito é o resultado das lutas sociais —ainda que muitos buscassem estabelecer alguma base extra-humana para o direito—, sendo o Estado o meio pelo qual os conflitos são harmonizados.

Notemos que as proposições éticas originam-se de uma percepção de carência na vida social, ou seja, toda proposição ética apoia-se em uma dada visão de sociedade e pretende estabelecer uma nova maneira

de viver que seria a ultrapassagem das carências percebidas. Os juízos éticos são uma forma de racionalizar a vida social considerada irracional por seus propositores, sempre envolvendo uma exposição da condição atual, a qual se sustenta em alguma teoria sobre o existente (*cf.*, Jean Ladirère, 1993, p. 47-69).

Essas observações conduzem à negação da filosofia da educação como instância capaz de determinar os valores éticos da educação, quando muito a filosofia da educação é a exposição dos valores que se encontram em conflito. Por certo essa exposição crítica requer a explicitação de seus critérios para que os demais tenham como contestar ou aceitar aqueles juízos.

Além disso, há valores educacionais raramente examinados. Por exemplo, em nossa sociedade o domínio das técnicas de ler e escrever é considerado um valor, ou seja, algo pelo qual devemos nos sacrificar. No entanto, as técnicas de leitura e escrita só são valorizadas na cultura ocidental moderna, logo há um engano fundamental quando se afirma que no Brasil Colônia, por exemplo, o ensino restrito daquelas técnicas demonstra o elitismo social. De fato, o elitismo não pode ser deduzido da não difusão das técnicas de ler e escrever, uma vez que estas não eram valorizadas mesmo entre as elites, para as quais o que valia era a conquista de territórios e o enriquecimento e, para os alcançar, não era preciso saber ler e escrever. O reconhecimento dos valores das diversas culturas é fundamental para a compreensão da relatividade dos valores educacionais e das resistências que a escola pode encontrar em determinadas situações, bem como para evitar que se avalie anacronicamente a história da escolarização.

Esse reconhecimento seria uma tarefa da filosofia da educação?

Talvez. Mas, nesse caso, a filosofia da educação deveria examinar os conhecimentos produzidos pelas ciências sociais e humanas que investigaram o confronto de valores culturais. Na hipótese da ausência de tais conhecimentos seria preciso produzi-los por meio de metodologias e técnicas de investigação próprias das ciências sociais. Este é o caso, por exemplo, da valorização contemporânea da “educação ambiental” para a mudança das crenças e atitudes das pessoas frente ao meio-ambiente. A condução de pesquisas sobre a representação de ‘problemas ambientais’, utilizando-se de uma metodologia da psicologia social, me permitiu verificar que professores e estudantes dos ensinos fundamental e médio consideram que o ‘meio’ é desequilibrado única e exclusivamente pela ação humana. Essa constatação me conduziu ao exame dos

22 • Tarso Bonilha Mazzotti

valores difundidos pelos ambientalistas ou ecologistas, resultando em uma crítica da ética defendida por eles (Mazzotti, T. B., 1998 a; 1998 b).

O que parece próprio da filosofia e, em particular, da filosofia da educação é o exame de questões relativas ao conhecimento educacional, em seu sentido amplo, no qual se inclui o conhecimento dos valores.

Filosofia da educação como crítica dos conhecimentos educacionais

Brezinka (1992) sustenta que os conhecimentos educacionais podem ser classificados em três níveis: (a) conhecimentos imediatos produzidos pelos educadores; (b) teorias pedagógicas constituídos por conhecimentos científicos, filosóficos e práticos (didática, por exemplo); e, (c) conhecimentos meta-pedagógicos, que examinam os anteriores. Parece-me que a filosofia da educação coincide com o nível meta-pedagógico, constituindo-se pelo exame das teorias pedagógicas. É o que procurarei apresentar a seguir, iniciando pela exposição sumária de um dos objetivos da filosofia da educação entendida como uma disciplina que tem por tarefa o esclarecimento das teorias pedagógicas.

Entre os objetivos da filosofia da educação está o exame dos problemas relativos à 'educabilidade', ou seja, os que decorrem da noção de que a educação é um processo efetivo. De fato, as teorias pedagógicas assumem o seguinte postulado: a prática educativa pode resultar na mudança orientada das crenças e valores dos educandos. Esse postulado modal se encontra mesmo em teorias pedagógicas que procuram negá-lo, como é o caso da anti-pedagogia. Lajonquière (1992; 1993), um dos representantes da corrente anti-pedagógica, considera que a inacessibilidade do inconsciente afetivo e cognitivo impede a instituição de qualquer pedagogia entendida como ciência ou técnica padronizadora de procedimentos educativos que visem controlar os processos de aprendizagem dos educandos. No entanto, ao fazer recomendações pedagógicas, Lajonquière (1992) assume que os educadores "devem dedicar-se à montagem de situações que maximizem o desenvolver espontâneo, endógeno e inconsciente do processo de equilíbrio majorante" (p. 66).

Tal posição opõe-se diametralmente ao ideal da pedagogia moderna, ou seja, a que afirma a possibilidade e necessidade da educação de massa, ou o "ensinar tudo a todos", um ideal perseguido desde o século XVII. Comenius, considerado um dos primeiros

sistematizadores desse ideal, sustenta que a ação educativa é capaz de moldar de maneira integral e completa o educando, ou melhor dizendo, de produzi-lo integralmente. Essa posição retira seu sentido do imperativo ético da comunidade da qual Comenius era ativo militante: a comunidade dos fundadores das ciências modernas. Para eles, a educação de todos era absolutamente necessária, pois somente dessa maneira seriam afastadas da vida social todas as mistificações e mistérios, promovendo-se o bem estar social.

Essas posições radicalmente opostas pressupõem, no entanto, o postulado modal da eficácia da prática educativa, uma vez que em ambas a ação do educador pode modificar, de alguma maneira, as crenças e valores dos educandos. Por certo, no caso da anti-pedagogia há uma forte relativização da capacidade do educador modificar o educando; enquanto que, do ponto de vista comeniano, o processo permite efetivar as modificações desejadas pela aplicação de determinados procedimentos.

Tendo por base o postulado modal pedagógico, ou seja, o da possibilidade da tarefa educativa, as ciências que tomam a educação por objeto têm formulado teorias, frequentemente conflitantes, cada uma indicando caminhos supostamente mais eficazes à condução da prática educativa. A constatação desse conflito conduz à necessidade de se encontrar alguma forma de validação das diferentes teorias pedagógicas. Uma das formas históricas foi a análise e crítica de enunciados ou proposições pedagógicas, que se constituiu a partir do programa da filosofia analítica. Na pedagogia, essa corrente é representada por B. O. Smith, I. Scheffler, Olivier Reboul, entre outros. No Brasil, uma tentativa nesse sentido foi o Simpósio sobre o discurso pedagógico: notas sobre seu estatuto, realizado em 1975 durante a reunião anual da SBPC. O material desse simpósio foi publicado em livro por Jorge Nagle (1995), naquele mesmo ano. Na apresentação do livro Nagle afirma que o objetivo do Simpósio foi “analisar a linguagem empregada nos estudos sobre educação para tentar um exame crítico das regras usadas na formulação dos enunciados” (p. 9). A repercussão desses trabalhos foi muito pequena, mesmo entre os filósofos da educação.

A ‘análise da linguagem’, característica da filosofia da linguagem anglo-saxã, colima em uma aporia, uma vez que a linguagem precisa ser fundamentada. A advertência de C. S. Peirce sobre a razão —de que esta não pode fundar-se a si mesma— vale também para o

24 • Tarso Bonilha Mazzotti

caso da linguagem. Diante desse impasse, tornou-se necessário buscar outros critérios para a avaliação de teorias e estes, ao que tudo indicava, só poderiam surgir do exame da história das ciências modernas. Esta história, porém, é a expressão de rupturas e passagens que instauram novos métodos, novas lógicas, novas geometrias, numa profusão de cortes e recortes.

Como compreender, então, o processo pelo qual uma teoria é substituída por outra?

Dentre os autores que tratam dessa questão Thomas Kuhn é, sem dúvida, aquele cuja posição teve maior impacto na discussão contemporânea. Com base na análise da história da física, Kuhn descreve o processo de desenvolvimento das ciências como o de substituição de paradigmas. Do ponto de vista epistemológico haveria um 'corte' entre a 'ciência normal' e a 'ciência extraordinária', ou entre o 'paradigma vigente em dado momento' e o 'paradigma emergente', inexistindo continuidade ou acumulação.

A posição de Kuhn, e de outros que defendem a 'ruptura epistemológica', implica afirmar a existência de fronteiras rígidas entre os conhecimentos, já que um —o paradigmático— substitui, pura e simplesmente, o outro, seja no caso em que o senso comum é substituído pelo conhecimento científico, seja na mudança de um dado paradigma científico. Essa posição é, aliás, análoga à substituição dos ídolos apresentada por Francis Bacon. Kuhn sustenta também que não há critérios inequívocos, nem mesmo valores amplamente partilhados pela comunidade científica, que sejam capazes de orientar a escolha entre teorias rivais, atribuindo importância significativa aos fatores subjetivos e sociais. Para os 'rupturistas', então, o problema se torna o da exposição das condições que conduzem à adesão a este ou aquele paradigma: decisões subjetivas, relações interpessoais e institucionais.

A oposição ao rupturismo pode ser apresentada por meio da resignificação das rupturas conceituais verificáveis na história das ciências e no desenvolvimento cognitivo. Em primeiro lugar, é fato que as teorias suplantam-se por meio de rupturas estruturais que as tornam mais e mais abrangentes e com menor número de enunciados. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que o funcionamento cognitivo é essencialmente o mesmo, ou seja, os 'mecanismos' postos em ação são os mesmos. A função cognitiva é a mesma no cientista em suas tarefas e nas demais pessoas, o que varia é o conteúdo, ou as estruturas cognitivas envolvi-

das. Tem-se, então, continuidade funcional e rupturas estruturais, como mostra a psicologia genética e, em larga medida, a história das ciências. Afirma-se, assim, que há uma dialética do processo cognitivo e de constituição das ciências que possibilita o ‘diálogo hostil-amistoso’ que abre caminho à ultrapassagem das limitações postas em cada teoria, estabelecendo-se a intersubjetividade ou objetividade possível.

Pode-se objetar, apoiando-se em Wittgenstein, que os ‘jogos de linguagem’ não permitem a efetiva intersubjetividade, logo o estabelecimento de critérios de validação de enunciados confiáveis é impossível. Veiga Neto (1996), por exemplo, ao criticar as teorias pedagógicas que tratam da interdisciplinaridade, apoia-se em Wittgenstein para corroborar suas afirmações sobre o estatuto de qualquer enunciado, assumindo que os “referentes estão no mundo” (p. 297). Este ponto de vista fenomenológico, originário de Wittgenstein, tem por corolário virtual o ‘solipsismo metodológico’ (Jaako Hintikka, 1996, p. 211). Cabe lembrar que muitos autores têm sustentado que o Wittgenstein das Investigações Filosóficas é radicalmente diferente do Wittgenstein do Tractatus, justificando assim a adesão ao “segundo Wittgenstein”. No entanto, Hintikka, que examinou cuidadosamente os caminhos desse filósofo, mostrou que este mudou sua linguagem mas “não mudou seu ponto de vista sobre o mundo” (Hintikka, 1996, p. 71), pois desde o Tractatus, se refere à impossibilidade de se falar sobre os objetos — genuinamente existentes no mundo real ou não — uma vez que nossa linguagem “não pode refletir (no sentido dado por Wittgenstein) a fenomenologia genuína do mundo, ergo não há tampouco uma lógica genuína, exata” (Hintikka, 1996, p. 73).

Dessa perspectiva, as nossas idéias são a expressão dos ‘jogos de linguagem’ cujo referente é ou inacessível ou uma convenção. Assim, no caso da pedagogia, a ‘prática educativa’ seria uma expressão cujo significado não poderia ser partilhado, uma vez que depende das experiências pessoais. A falta de critério externo ou objetivo para a designação da ‘prática social educativa’, imporia a doação de um sentido convencional que, em última instância, pode ser considerado uma simples adesão a alguma posição subjetiva. Por essa via, não se poderia instituir um conhecimento correto, validável ou objetivo da prática educativa, nem de seus valores. No máximo seríamos capazes de estabelecer um acordo genérico sobre o significado da expressão ‘prática educativa’, mesmo que ela nada designasse no mundo real.

26 • Tarso Bonilha Mazzotti

A controvérsia contemporânea sobre o significado, o signo e a denotação, teve origem em Frege que procurou mostrar que os enunciados com sentido são os que denotam algo. Por exemplo, a ‘estrela da manhã’, a ‘estrela da tarde’ e o ‘planeta Venus’ só têm o mesmo significado se e quando se demonstra que são nomes do mesmo objeto astronômico e, portanto, esta univocidade é uma conquista do pensamento. Esse critério, porém, dificilmente poder ser aplicado aos entes matemáticos, uma vez que não há, propriamente, algo a ser denotado. Por exemplo, como estabelecer que há algo a ser denotado ‘número natural’?

Não é o caso, aqui, de expor a polêmica sobre os fundamentos das matemáticas, mas vale assinalar que uma solução considera que o ‘número’ é, de fato, ‘enumeração’, ou seja, uma operação ou ação de numerar (Hegel, 1968, p. 181 e seguintes, por exemplo). Nessa perspectiva, o número é expressão de uma atividade dos homens e não ou uma simples convenção ou algo que pré-exista no mundo das idéias, onde estariam os referentes. Conclui-se que se o número deve ser considerado uma sucessão, ou $n+1$, como o definiu Poincaré, então ele expressa a operação de adição, como mostrou Piaget (1961).

A menção a esses debates não é gratuita. Eles são pertinentes pelo fato de terem deslocado o centro da controvérsia da identidade, postulada pela epistemologia corrente, ou mais difundida, entre a razão e a lógica, bem como dos processos pelos quais atribuímos significado e sentido ao mundo material e humano, para o esclarecimento das atividades que permitem a constituição de conhecimentos confiáveis. Estabelece-se, então, que a razão é historicamente constituída, não se confundindo com qualquer um de seus instrumentos, entre os quais se encontra a lógica. Essa separação entre ‘razão’ e ‘lógica’ conduziu Da Costa a sustentar que, historicamente, foram estabelecidos três princípios pragmáticos da razão:

1. o princípio da sistematização— a razão sempre se expressa por meio de uma lógica;
2. o princípio da unicidade—em cada contexto, a lógica subjacente é única;
3. o princípio da adequação —a lógica subjacente a dado contexto deve ser a que melhor se adapte a ele. (Da Costa, 1980, p. 45.)

Estes princípios pragmáticos da razão acentuam o caráter instrumental das lógicas, podendo-se dizer que o processo de produção de sig-

nificados e de re-significação é fundamentalmente histórico e, no caso das ciências, determinado pela crítica dos enunciados. Essa crítica impõe-se em contextos racionais se e quando as explicações ou teorias se mostram inadequadas ou impróprias para a organização e condução das ações.

No caso da pedagogia a necessidade da crítica é posta pelas práticas educativas que se demonstram ineficazes ou, pelo menos, que parecem ser inefetivas frente ao que se considera valioso. Essas práticas impõem a explicitação das determinações que as envolvem e, nesse movimento do pensamento, mostram que o fazer educacional não pode ser apreendido apenas por esta ou aquela ciência particular. Nesse mesmo movimento do pensar as práticas educativas, através e por meio das diversas ciências, surge a necessidade racional do estabelecimento de um percurso, de um método, para coordenar as diversas ciências chamadas à cena para exporem o característico das práticas educativas e, ao mesmo tempo, apresentarem os meios e os modos de ultrapassagem das atividades inefetivas. Parece-me que esta é a tarefa para a qual a filosofia da educação é chamada a colaborar.

A filosofia da educação seria uma filosofia das ciências da educação?

Considerando que as teorias pedagógicas procuram constituir-se a partir das ciências que examinam o humano em sua múltiplas dimensões e que essas teorias necessitam ser validadas de alguma maneira, podemos sustentar que a filosofia da educação seria uma filosofia das ciências da educação?

Parece-me que sim, pois ao considerar que uma prática social requer o concurso de diversas ciências para apreender as linhas de força envolvidas na ação, emerge a necessidade desses conhecimentos serem coordenados, de alguma maneira, para o sucesso daquela prática (*cf.*, entre outros, Dias de Carvalho, 1988; Pimenta, 1996; Mazzotti, T. B., 1996). Apresenta-se, então, um desafio epistemológico: por meio de qual instrumental do pensamento seria desenvolvida a coordenação interdisciplinar na pedagogia?

Por certo a resposta a esta pergunta dificilmente será dada pelo exame do objeto, pois este se põe como tal para essa ou aquela teoria. Para isso é preciso considerar que a prática educativa, como qualquer prática humana, constitui-se por sua efetividade, ou realização do dese-

jado, este considerado como um valor, ou algo que vale a pena o sacrifício necessário; e pelo aspecto antecipatório ou inferencial. Este último aspecto pode ser avaliado por suas qualidades lógicas e/ou argumentativas que sustentam tanto uma dada explicação do processo, quanto procura persuadir sobre os valores educativos. O aspecto antecipatório ou inferencial das práticas humanas engendra cadeias de raciocínios que se coordenam, como maior ou menor acuidade, na forma de explicações ou teorias. Dessa maneira, entre esses conhecimentos encontram-se os que denominamos, com Brezinka, 'teorias pedagógicas'. Como são teorias da e sobre a prática educativa, elas são também teorias sobre os valores educativos, ou seja, sobre o que vale a pena sacrificar para se obter.

A crítica das teorias pedagógicas requer o exame de seus enunciados com o objetivo de aferir suas qualidades lógicas e de adequação ao contexto, procurando realizar o afinamento de nosso instrumental para o pensamento de modo a favorecer ações mais eficazes. Daí a importância de trabalhos, como o de Brezinka (1992), que se propõem realizar essa análise.

De fato, esses trabalhos representam esforços para tomar o 'conhecimento educacional' por objeto procurando desvelar suas formas e redes de significações. Para isso, porém, sempre é necessário determinar o instrumental em jogo, o que requer a escolha da lógica adequada. Esta escolha, por sua vez, implica que se as conheça em sua multiplicidade, pois, caso contrário, acaba-se por utilizar a lógica dedutiva clássica — o que ocorre com muita frequência. Por exemplo, pesquisas sobre a visão dos professores sobre 'trabalho infantil' mostram que aqueles consideram a escola não contribui para um melhor desempenho no trabalho das crianças e, ao mesmo tempo, afirmam a importância da escola para o sucesso das pessoas no trabalho (Alves-Mazzotti, 1997). Aparentemente nos encontramos frente a uma contradição, de fato o que se tem é uma incompatibilidade, pois no 'momento atual' a criança que trabalha nada obtém de útil em suas atividades escolares, mas, no futuro, essa formação será valiosa para sua 'empregabilidade'. São dois momentos, que se apresentam no mesmo discurso e que parecem contraditórios, mas são apenas enunciados incompatíveis, como aquela pesquisadora já salientou (idem). Essa avaliação pode aparecer caso consideremos as figuras de retórica que se apresentam na forma lógica, mas são, de fato, quase-lógicas. Daí a relevância do estudo da 'teoria da argumentação' proposta por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), ou pela metodologia da

leitura apresentada por Cossutta (1994), por exemplo. Ainda nessa linha de investigação das redes de significações dos conhecimentos pedagógicos, podemos contar com a lógica erotética, ou lógica do questionamento, proposta por Hintikka, a qual permite tanto a avaliação daqueles conhecimentos, quanto a proposição de uma teoria de ensino, como o fizeram Macmillan & Garrison (1988).

O problema da lógica da avaliação de enunciados encontra-se no cerne de todas as tentativas de constituição de teorias que buscam apreender determinado objeto. Isso porque qualquer teoria é um sistema de enunciados coordenados por operadores lógicos e/ou quase-lógicos que, por sua vez, determinam estruturas próprias que validam as inferências naquele sistema (cf. Da Costa, *supra*). É preciso salientar que as explicações ou teorias pedagógicas procuram expor os processos educativos tendo por horizonte o desejável, ou valores que em dado momento são considerados socialmente relevantes. Por exemplo, a investigação sobre os obstáculos na aquisição das técnicas de ler e escrever só tem sentido se e quando aquelas técnicas são consideradas um bem ou valor universal. Por certo, as pesquisas das ciências da educação partem do desejável, dos valores considerados universais, mas raramente os examinam ou justificam. Essa tarefa é, de fato, uma das que são postas à filosofia da educação, como já anotei.

Conclusão

A filosofia da educação ao ser considerada uma aplicação de uma determinada filosofia ao campo educacional, nos conduz a um problema insolúvel: qual o critério de escolha da filosofia a ser aplicada? É um problema sem solução porque seria preciso fazer uma opção filosófica prévia que determinaria os critérios de escolha. Além disso, cada filosofia se apresenta como uma pedagogia, uma vez que todas pretendem realizar a ultrapassagem da consciência imediata para realizar a consciência mediata ou crítica, esta segundo os critérios estabelecidos por alguma filosofia. Uma solução seria considerar que a filosofia da educação não é a aplicação de alguma filosofia, mas, neste caso, estaremos afirmando uma filosofia da educação sem filosofia...

Parece-me que o mais acertado é concentrar nossas atenções em algo comum a todas as filosofias racionais: a aceitação da crença de que há

30 • Tarso Bonilha Mazzotti

uma ordem no universo. Por certo essa crença é indemonstrável, mas tem sido corroborada, até agora, pelo desenvolvimento das ciências modernas. A aceitação dessa crença nos conduz a examinar os conhecimentos de uma perspectiva pragmática: os conhecimentos que temos do mundo têm origem em nossas práticas e esses conhecimentos permitem que alteremos nossas práticas. Além disso, nossas práticas envolvem dois aspectos indissociáveis: o efetivo, ou o da realização das metas ou objetivos; e o inferencial, ou antecipatório, que é uma cadeia de raciocínios que procura explicar o realizado e/ou a realizar. Nesse sentido, os conhecimentos educacionais são cadeias inferenciais que procuram explicar a prática educativa. Esses conhecimentos encontram-se em um contínuo que vai do mais imediato produzido pelos práticos (professores e outros), até os produzidos pelas ciências que examinam as práticas educativas e se apresentam como teorias pedagógicas. As teorias pedagógicas produzidas pelas ciências da educação, por sua vez, são recortes que estabelecem objetos próprios e requerem uma coordenação interdisciplinar com vistas a reconstituir a totalidade das relações pedagógicas. Essa coordenação interdisciplinar põe um problema epistemológico fundamental: o do método ou caminho para sua realização. Essa coordenação das ciências da educação requer a ultrapassagem de cada uma delas, sem as destruir ou desqualificar, sendo necessário um grande esforço conceitual para a instauração da interdisciplinaridade. No entanto, até aqui, não se logrou realizar esse processo de coordenação interdisciplinar na pedagogia. A filosofia da educação caberia a tarefa de contribuir para a constituição dessa coordenação interdisciplinar considerando que os valores educativos encontram-se presentes na determinação mesma dos objetos de investigação das diversas ciências da educação.

A contribuição da filosofia da educação se faz pelo exame de problemas de ordens diversas, mas todos vinculados à certeza sensível da capacidade que temos de educar e a imensa dúvida teórica quanto à explicação dos processos e valores efetivamente educativos. De fato, o postulado pedagógico de que temos possibilidade de modificar as crenças e atitudes dos educandos ou é inexplicável pelas teorias, ou as explicações são extremamente precárias, como mostra a profusão de teorias concorrentes.

Por essas considerações quero salientar que o ensino da filosofia da educação requer o reexame do estatuto dessa disciplina. Parece-me que nessa revisão é necessário estabelecer o instrumental adequado ao exame das teorias pedagógicas que seria constituído, no mínimo, pelas diversas

lógicas, entre elas a lógica erotética, ou do questionamento, e pela 'nova retórica'. Isso significa que o ensino da filosofia da educação deve ser um exercício de aquisição do instrumental crítico constituído pelas lógicas, pela dialética e pela retórica, tal como se tem desenvolvido em nossos dias.

Referências bibliográficas:

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Visão dos professores sobre o trabalho infanto-juvenil. *Semana da Educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ, 14 a 18 de abril de 1997 (mimeo).
- BREZINKA, Wolfgang. *Philosophy of educational Knowledge. A Introduction to the Foundations of Science Education, Phylosophy of Education and Practical Pedagogics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992.
- COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura de textos Filosóficos*. Tradução: Ângela de Noronha Bergnami; Milton Arruda; Clemence Jouet-Pastré e Neide Sette; Revisão da tradução e texto final: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DA COSTA, Newton C. A.. *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. S. Paulo: Hucitec/Edusp, 1980 (1ª edição; 2ª edição, 1994).
- DIAS DE CARVALHO, A. *A epistemologia das Ciências da Educação*. Porto; Afrontamento, 1988 (Biblioteca das Ciências Humanas).
- HEGEL, G. W. F. *Ciências da la lógica*. Tradução: Augusta e Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.
- HEGEL, G. W. F. *Textes pédagogiques*. Tradução e apresentação Bernard Bourgeois. Paris: J. Vrin, 1978 (Bibliothèque des textes philosophiques.)
- HILL, Christopher. *O mundo de ponta cabeça*. Idéias radicais durante a Revolução Inglesas de 1640. Tradução e apresentação: Renato Janine Ribeiro. S. Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HINTIKKA, Jaako. *Ludwig wittgenstein, Half- Truths and one-and-Half-truhs*. In Hintikka, Jaako, Selected Papers I. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996.
- LADRIÈRE, Jean. L'étiqne et la dynamique de la raison. *Rue descartes*, Paris: Albin Michel/ Collège International de Philosophie, n. 7, p. 47-69, juin 1993.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: A (anti)pedagogia piagetiana, ciência ou arte? *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez Editora, n. 81, p. 61-66, maio de 1992.

32 • Tarso Bonilha Mazzotti

- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget A Freud. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MACMILLAN, C. J. B. & GARRISSON, James W. *A Logical Theory of Teaching. Erotetics and Intentionality*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (Coordenação) *Pedagogia, Ciência da educação?*. S. Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Uma crítica da 'ética' ambientalista*. In CHASSOT Attico & OLIVEIRA, Renato José de. *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. S. Leopoldo: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1998 a, p. 231-249.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de 'problema ambiental', uma contribuição à Educação Ambiental. *Rev. Bras. Est. Pedag.* v.78, n.188/189/190, p.86-123, jan./dez. 1997.
- NAGLE, Jorge (Org.) *Educação e Linguagem* (para um estudo do discurso pedagógico). S. Paulo: Edart, 1975.
- PIAGET, Jean. Problèmes épistémologique à incidences logiques et psychologiques. In E. W. Beth & J. Piaget. *Épistemologie Mathématique et psychologie*. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. Paris: PUF, 1961 (Études d'épistémologie génétique, n° XIV), p. 300-324.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação" educação, Pedagogia e Didática. In PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* S. Paulo: Cortez, 1996, p. 39-70.
- VEIGA NETO, Alfredo José da. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS-Faculdade de Educação, 1996.