

Paradigmas em Educação

Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional.

Antonio Joaquim Severino

Universidade de São Paulo (USP)

Partindo da premissa de que a temática político-educacional constitui elemento intrínseco da reflexão filosófica, discute a situação do atual discurso filosófico no Brasil, enquanto marcado pelo fato de continuar construído sobre os paradigmas universais da filosofia ocidental, não priorizando essa temática nas suas expressões culturais. A análise foi feita com base nos resultados de pesquisa realizada sobre o alcance político-educacional do discurso filosófico no Brasil, concluída em 1992. Procurou-se explicitar as inspirações que marcam o pensamento filosófico atual no Brasil, elencando-se os pensadores que integram os diferentes modelos e destacando-se a contribuição de um representante mais significativo de cada tendência.

Introdução

O objetivo deste trabalho é colocar a questão da presença das dimensões política e educacional no discurso filosófico que vem

constituindo o tecido da reflexão sistemática da filosofia entre nós, discurso este que procurei retomar, estruturar e descrever na pesquisa que realizei sobre o alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil (Severino, 1992). Trata-se agora de ver até que ponto as preocupações de natureza político-educacional se fazem presentes nos projetos e discursos filosóficos de nossos pensadores atuais e de que maneira essa presença marca a orientação de seus pensamentos.

A análise indagativa se centrará nas manifestações já abordadas no decorrer deste estudo. Cabe então esclarecer que não estarão sendo interrogados alguns pensadores, legitimamente considerados praticantes da filosofia, que vom desenvolvendo uma reflexão sistemática sobre a política ou sobre a educação, mas a partir de um outro lugar que não o filosófico. Com efeito, no âmbito do pensamento pedagógico brasileiro da atualidade, um significativo número de teóricos da educação desenvolve uma abordagem filosófica da temática de seu campo específico de estudo e de trabalho. De igual modo vamos encontrar também pensadores vinculados a campos científicos — história, sociologia, economia política, direito, política — que têm produzido trabalhos teóricos que acabam adquirindo uma dimensão filosófica. Mas, se, de um lado, é verdade que em ambos os casos, essas reflexões até recebem as mesmas inspirações que atravessam as diversas tendências em que se manifestam os discursos filosóficos, de outro, é também verdade que tais reflexões recebem sua força maior, seu impulso gerador do próprio objeto de suas preocupações originárias. Em alguns casos pode-se encontrar uma convergência mais profunda, casos estes que poderiam integrar perfeitamente bem o âmbito deste estudo.

No entanto, a preocupação que se torna interrogante neste trabalho tem a ver com aquelas expressões do filosofar que partem do lugar cultural e epistemológico específico da filosofia. Pois a questão que este estudo pretendia colocar ao discurso filosófico pronunciado no contexto cultural atual do Brasil pressupõe uma questão anterior, mais radical, que diz respeito à própria natureza da filosofia em geral, ou seja, até que ponto a reflexão filosófica, ao ser desencadeada, implicaria a necessidade

de se dar com os temas essenciais o político e o educacional. O envolvimento do filósofo com as problemáticas da política e da educação é apenas um acidente contingencial de sua trajetória ou uma exigência marcada pela necessidade do próprio filosofar?

A pesquisa desenvolvida permitiu constatar que a reflexão filosófica atual no Brasil vem ensaiando seus vãos de autonomia sem se desvincular das grandes tradições e tendências da filosofia ocidental. Esta vinculação é ainda tão forte que um número significativo de praticantes da filosofia se dedica fundamentalmente a um trabalho de apropriação dessas tendências, trabalho que é feito mediante esforço metódico de retomada do pensamento dos clássicos, sobretudo através de uma cuidadosa exegese dos seus textos. Investimento em termos de leituras, análise, de interpretação e de crítica que é feito com o respaldo acadêmico-institucional, e que reverte, o mais das vezes, em recursos para o ensino escolar da filosofia. Tais estudiosos, não abrangidos no universo dos sujeitos pesquisados, se colocam na perspectiva de uma abordagem histórica especializada, monográfica. Seu objetivo é a explicitação, a compreensão e, às vezes, até mesmo a discussão questionadora do pensamento e da obra dos pensadores mais representativos da história da filosofia.

O estudo que desenvolvi procurou se aproximar daqueles autores atuais que têm buscado refletir de maneira mais abrangente. Ainda que sem negar possível filiação e até mesmo múltiplas inspirações, estes autores expressam, em seus textos, um esforço de elaboração mais personalizada de uma reflexão especificamente filosófica. Neste caso, tendem a considerar sua tendência inspiradora não apenas um objeto a ser abordado, analisado e apropriado, mas sobretudo um instrumental, um referencial, para o desenvolvimento de uma reflexão mais pessoal. Buscam refletir sobre temáticas atuais, ainda que sob a referência de uma determinada perspectiva teórico-metodológica de abordagem, sob um paradigma filosófico.

A prática atual da filosofia entre nós, registrada na produção teórico-literária de nossos pensadores, acontece, pois, intimamente vinculada à

tradição filosófica ocidental, situação que é um dado de realidade que traduz uma facticidade histórica de filiação cultural que não cabe avaliar apressadamente apenas sob o ângulo da dependência. Enquanto dado histórico real, é fenômeno decorrente de múltiplas determinações, inalterável pelo anátema da lamentação. O que se nos impõe, no entanto, como tarefa científica e crítica, é o conhecimento do fenômeno, o seu acompanhamento e a sua descrição. Qualquer desejada criatividade pressupõe o desvendamento analítico-crítico de todas as coordenadas que tecem o fenômeno cultural nas tramas das relações histórico-sociais.

É assim que se pode constatar que em nossa cultura filosófica atual se faz presente, ainda que numa *condição de resistência*, a *tradição metafísica clássica*, com sua perspectiva essencialista de compreender a realidade. Manifesta-se fundamentalmente nas expressões teóricas do neotomismo. Mas também tem forte presença entre nós, numa perspectiva de *crescente consolidação*, a *tradição positivista*, que se expressa nas correntes e vertentes neopositivistas e transpositivistas, mantendo, e até certo ponto ainda consolidando, as posturas científicas; por outro lado, a *tradição subjetivista* se faz presente através das tendências e correntes vinculadas aos neo-humanismos, à fenomenologia, à arqueogenética e ao culturalismo. Por fim, também vem adquirindo uma consistente expressão filosófica a *tradição dialética*, representada por correntes vinculadas às diversas vertentes do marxismo e, de modo especial, à dialética negativa fundada na teoria crítica frankfurtiana.

A tradição metafísica clássica.

A reflexão axiológica, de modo geral, integra o sistema de pensamento do essencialismo neotomista, uma vez que toda ação humana tem seus critérios deduzidos da própria natureza essencial do homem. Por isso mesmo, a axiologia presente nas vertentes neotomistas só leva em consideração as coordenadas históricas e pessoais do contexto da ação dos homens, seja numa perspectiva de contingenciamento, seja então

por influência de outras posições filosóficas. E que os homens concretos, históricos, contingentes, são realizações imperfeitas e limitadas de uma essência substantiva, perfeita, modelar e imutável que constitui o núcleo da natureza humana. E o agir adequado dos homens é aquele que condiz com essa natureza e que contribui para sua realização completa e perfeita.

Isto que dizer que a ética, a política e a filosofia da educação desenvolvidas no interior dessas vertentes são fundamentalmente essencialistas, já que os valores que norteiam a ação humana estão inscritos na própria essência do homem. Nessa tradição metafísica essencialista, a educação é vista fundamentalmente como prática, a ser pensada sobre referências ontológicas, antropológicas e axiológicas, fins e valores da mesma sendo identificados a partir das próprias condições essenciais da existência dos homens.

Como bem o mostra a história da cultura e da filosofia no Brasil, a influência do tomismo foi muito forte no que diz respeito à concepção e à prática da educação. Até porque toda a experiência educacional se instaurou e se desenvolveu no País sob a pedagogia jesuítica que, por quase quatro séculos, impregnou fundo o tecido sociocultural do Brasil, assumindo inclusive contorno ideológico (Severino, 1986).

As formas de expressão do neotomismo no contexto cultural contemporâneo, por força mesmo da superação de seu monopólio filosófico, vem se abrindo a múltiplas influências de outras vertentes modernas, buscando nelas subsídios para o enfrentamento dos problemas ético-políticos da sociedade atual. Nessa nova correlação, acompanham essas vertentes nas reflexões sobre o sentido da ação individual ou social, embora sem perder de vista o pólo ontológico fundamental. Assim, referências fenomenológicas, existencialistas, personalistas, culturalistas e, até mesmo, marxistas, subsidiam suas concepções axiológicas.

Vamos encontrar então pensadores brasileiros neotomistas que desenvolvem explícita e sistematicamente pensamentos voltados para as questões político-educacionais. Ubiratan de Macedo (apud Severino, 1992, p.69) tem grande parte de sua obra dedicada à filosofia política e à filosofia

do direito, onde, além de sua reflexão teórica, desenvolve também estudos históricos sobre a realidade e as idéias políticas no Brasil. Nessa sua filosofia política, preocupa-o sobremaneira a questão da liberdade e sua ressonância, no plano político-social, sendo levado então a destacar a questão do liberalismo. Mas é marcante a influência do culturalismo em seu pensamento.

Já Dom Beda Kruse (apud Severino, 1992, p.70), além de suas preocupações com a didática, dedica parte de sua obra à filosofia da educação, concebida e praticada à luz dos princípios tomistas e sob nítida influência da fenomenologia de Husserl e de Edith Stein.

Também José Geraldo Vidigal de Carvalho (apud Severino, 1992, p.73) aborda temas políticos e educacionais. Questões de filosofia política atravessam também a extensa obra de Tarcísio Meirelles Padilha, fortemente influenciado pela fenomenologia existencial e, de modo especial, por Louis Lavelle.

Mas integram ainda o grupo de pensadores de inspiração tomista Carlos Lopes de Matos, Geraldo Pinheiro Machado, Evaldo Pauli, Iulo Brandão, Stanislavs Ladusáns (apud Severino, 1992, p.39-95). Mas merece especial destaque pela sua identidade e fidelidade a essa fonte inspiradora o filósofo Fernando Arruda Campos (idem, p.55-66). Assumindo-se explicitamente como pensador neotomista, Fernando Arruda Campos constrói todo seu pensamento retomando não só as categorias essencialistas dessa tendência como também todo seu equipamento lógico-lingüístico.

As correntes neopositivistas e a temática político-educacional.

O discurso filosófico brasileiro elaborado no âmbito das tendências de inspiração neopositivista não aborda explicitamente a temática político-educacional. No entanto, de seus pressupostos lógico-epistemológicos decorre que a contribuição que a reflexão filosófica poderia dar a esse respeito seria só no sentido de tornar mais consistentes e rigorosas as

linguagens utilizadas nos discursos das ciências que abordam os temas político-educacionais. Embora os filósofos brasileiros ligados a essa vertente não façam eles próprios essa análise lógico-lingüística do discurso político-educacional, o trabalho teórico que desenvolvem fornece elementos dessa natureza para o tratamento das questões da política e da educação.

Mas não há dúvida de que a filosofia político-educacional implícita no neopositivismo é de natureza cientificista, tecnicista e pragmatista. Com isto se quer dizer que política e educação são domínios pertencentes ao campo da ação e, em decorrência disso, seu fundamento deve ser encontrado na ciência e sua conformação operacional deve se basear na técnica. Assim, além das explícitas preocupações lógico-lingüísticas referentes aos diversos discursos científicos, as vertentes neopositivistas deixam implícitos seus pressupostos cientificistas e tecnicistas quando se trata de ação político-educacional. Com efeito, o conhecimento científico é o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Qualquer critério do agir humano só pode mesmo ser técnico e funcional e nunca ético ou político.

Por tudo isso, a tarefa que, na visão neopositivista, cabe à filosofia, é apenas a de subsidiar o discurso científico, garantindo-lhe que sua linguagem possa ser uma linguagem formalmente rigorosa. Não cabe à filosofia tratar de qualquer aspecto da realidade, a não ser daqueles relacionados com o conhecimento, de modo especial, com sua expressão lingüístico-formal.

Não é, pois, de se estranhar que a literatura filosófica brasileira produzida nos ambientes neopositivistas não cuide de questões políticas e educacionais. Uma das vertentes dessa tendência dedica-se à discussão dos fundamentos lógico-formais do conhecimento científico em geral e da matemática em particular. Pensadores como Newton Carneiro da Costa, Ayda Ignez Arruda, Lafayette de Moraes, Luis Carlos Dias Pereira, Luis Paulo de Alcântara, Elias Humberto Alves, Paulo Roberto Margutti Pinto e Andréa Loparic (apud Severino, 1992, p. 123-126) desenvolvem estudos

próximos da construção de uma lógica matemática, área em que se especializam com efetiva exclusividade; já pensadores ligados à vertente da filosofia analítica se preocupam fundamentalmente com a construção de uma linguagem precisa e rigorosa: Raul Landim Filho, Danilo Marcondes de Souza, Renato Machado, Jorge Emmanuel Ferreira Barbosa, Walter Alexandre Carnicelli, Itala Loffredo D'Ottaviano, João Alexandre Guerzoni, Vera Lúcia Vidal, Balthasar Barbosa Filho, Marcos Barbosa de Oliveira, Paulo Farias e Arley Ramos Moreno (apud Severino, 1992, p. 126-127); numa terceira vertente, a preocupação com o processo do conhecimento científico e sua expressão formal rigorosa: Leónidas Hegnberg, Milton Vargas, Rejane Carrion, Maurício Rocha e Silva, Luiz Alberto Peluso e Michel Ghins, dentre outros (apud Severino, 1992, p. 128-129).

Assim a problemática político-educacional é totalmente ausente dessas expressões filosóficas. Não há dúvida de que esta situação é decorrência lógica da própria posição de base em que se apóiam esses pensadores, relativa a sua concepção pragmatista da existência humana: a única via de conhecimento válido com que o homem pode contar é a da ciência. E só ela pode dar referências para a ação! Mas a ciência cabe aos cientistas e a ação humana é problema individual ou social, a ser enfrentado com os recursos técnicos da ciência!...

As tendências transpositivistas: educação e aprendizagem

Nos pensadores transpositivistas já se faz presente uma preocupação mais explícita com a educação. Esta ocupa lugar de maior destaque do que aquele reservado à política.

Em decorrência de sua concepção do conhecimento em geral e do conhecimento científico em particular como formas de aprendizagem, os filósofos brasileiros transpositivistas, embora fundamentalmente preocupados com a epistemologia, vêm na aprendizagem uma comprovação concreta de suas posições epistemológicas básicas. Assim,

enquanto as referências à psicogênese do conhecimento fazem brotar preocupações com a aprendizagem e com a educação, as referências à sociogênese abrem espaço para abordagens da dimensão política.

É verdade que tanto no caso da educação como naquele da política, trata-se ainda de uma visão atravessada por uma postura com fortes marcas racionalistas, ou seja, continua prevalecendo a idéia de que toda a problemática do agir humano deve ser equacionada a partir do conhecimento teórico mais rigoroso que se puder ter pela mediação da ciência. Mas a ciência que ora se tem em vista não é mais aquele saber de conformação puramente lógico-experimental, como se fosse um procedimento apenas epistêmico, capaz de uma verdade absoluta. Como se viu, as vertentes transpositivistas não mais desconhecem a natureza sociohistórica da ciência e o impacto que sobre ela exercem diferentes formas de determinações subjetivas e objetivas.

No Brasil, um dos ambientes filosóficos mais influenciados pelo transpositivismo é certamente aquele que se desenvolve no âmbito dos estudos da psicologia da aprendizagem. Com efeito, é nesse ambiente que se fazem sentir as influências de Piaget, de Vygotsky e de Wallon. O transpositivismo enquanto tendência filosófica geral e a base de sustentação da teoria construtivista do conhecimento e da aprendizagem. Esta teoria construtivista coloca em destaque as relações entre epistemologia, psicologia e educação. pela sua configuração categorial e pelos seus objetivos intrínsecos, o construtivismo compreende uma proposta de articulação entre uma concepção do sujeito epistêmico com a atividade do sujeito-educando, mediados por um sujeito psíquico.

Mas esta concepção do processo educacional enquanto processo de aprendizagem não consegue ainda dar conta da problemática político-educacional. A educação é prática social que vai além dos processos de aprendizagem, envolvendo necessariamente vetores políticos. Na sua configuração original, o construtivismo continua tendo uma concepção ainda extremamente kantiana da ciência.

Mas como se pode ver sobretudo na obra de Japiassu, em sua abrangência filosófica mais ampla, o transpositivismo não se limita a uma

epistemologia genético-estrutural. A problemática da ciência não é reduzida a suas dimensões lógico-epistemológicas, impondo-se considerar pertinentes a ela questões de ordem histórica, política e ética. O saber científico não tem a ver apenas com o *logos*, mas também com a *praxis*. No processo científico, descoberta e justificativa vão juntas e se mesclam nos contextos psíquico, histórico, social, cultural, político e ideológico. A psicogênese se completa com a sociogênese na construção da ciência. Com o transpositivismo, o pensador brasileiro contemporâneo já começa a desenvolver uma crítica ideológica à prática científica.

Esta forma de entender o conhecimento humano em geral, e a ciência em particular, abre espaços para considerações filosóficas de natureza axiológica, tanto no plano ético-político como no plano educacional. É por isso mesmo que os pensadores brasileiros inspirados pelo transpositivismo não deixam de abordar questões desta natureza, sobretudo em função de sua discussão crítica das ciências humanas. Fundamentalmente eles são levados à discussão da educação porque não se pode mais ensinar a ciência e formar cientistas se não se levar em conta esta revisão na concepção epistemológica que a sustenta.

Não é sem razão que é entre os próprios cientistas que esta preocupação vai ganhando corpo, como ocorre com os integrantes do Grupo de Ensino da Física (apud Severino, 1992, p. 179-182), que vêm desenvolvendo um esforço sistemático de articulação do pedagógico com o epistemológico na prática educativa. Esta inflexão se dá por exigência da relação recíproca que une os dois processos. Não se pode *ensinar* ciência se não se entender o seu processo de produção; mas não se pode *produzir* ciência, se não se ensinar os seus processos. E a compreensão dos processos de produção da ciência implica a retomada de sua história e uma análise de sua construção em termos de psicogênese e de sociogênese.

Hilton Japiassu, principal representante desta tendência entre nós, dá lugar relevante à discussão da problemática educacional, chegando mesmo a apresentar uma proposta de filosofia da educação, quando desenvolve sua *pedagogia da incerteza*.

Nessa pedagogia Japiassu assume uma perspectiva filosófico-educacional correlacionada às posições transpositivistas (apud Severino, 1992, p. 183-203). Suas colocações a respeito partem das ilusões alimentadas pela predominante pedagogia científica. Na atualidade, por força da impregnação positivista da cultura, tende-se a crer que é o ensino da ciência o elemento fundamental de toda a educação. Acredita-se que para se educar o homem para a verdade, impõe-se educá-lo pela ciência. A ciência é então apresentada como *o porto seguro*, o lugar da verdade inatacável pela incerteza, imune à insegurança. Mas isto se transforma num mito, pura ilusão. Os cientistas não se dão conta da "impossibilidade histórica da realização completa de uma verdade ou da objetividade". É a ilusão do porto seguro, a falácia da certeza na evidência ou na certeza das teorias.

Japiassu afirma então a necessidade de uma filosofia da educação suficientemente crítica que resgatasse para o projeto pedagógico sua intencionalidade perdida. As posições fundantes dessa filosofia da educação se correlacionam com aquelas que articulam sua visão crítica do conhecimento científico. Assim, sua reflexão sobre a educação tem um primeiro momento de crítica à rendição incondicional das instituições educativas aos imperativos ideológicos da ciência, à incorporação, por parte dos educadores, da postura dogmática do cientificismo e ao desprezo da relação subjetiva envolvida no compromisso pedagógico; num segundo momento, procede à afirmação das exigências de uma nova pedagogia, capaz de resgatar a qualidade formativa das relações educacionais.

A fundamentação antropológica do discurso político-educacional nas tendências vinculadas à tradição subjetivista

Na tradição subjetivista, a educação é sempre encarada como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento da interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da

vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir cada vez mais como tal. E a política, por seu lado, o retorno deste investimento enquanto fluxo de diretrizes éticas para a ordenação do social. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação. Esta tendência a concentrar-se no íntimo da subjetividade leva esta tradição, ao contrário do que ocorre nas tradições positivista e dialética, a preocupar-se pouco com os aspectos práticos do processo pedagógico, sendo carente de sugestões de técnicas e de programas, insistindo mais nos fundamentos antropológicos e éticos dos processos educacionais.

A FENOMENOLOGIA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

A fenomenologia apresenta-se fundamentalmente como uma metodologia geral do conhecimento. Mas não deixa de ser igualmente um esforço de hermenêutica da existência humana e, como tal, vai abordar todas as dimensões em que esta existência se manifesta. Sua repercussão filosófica na discussão da temática político-educacional vem se dando em duas frentes: de um lado, enquanto epistemologia sensível à presença marcante da ciência na cultura contemporânea, vem discutindo o processo e o alcance das ciências humanas, buscando, conseqüentemente, interpelá-las no que concerne ao esforço de desenvolvimento de um projeto antropológico; de outro lado, ao se tomar metodologia filosófica das correntes neo-humanistas existencialistas, subsidia a reflexão ético-antropológica das mesmas.

Em decorrência das preocupações tanto de uma frente como de outra, a questão educacional vem sendo enfrentada diretamente pelos pensadores brasileiros que se inspiram na fenomenologia. A filosofia da educação tem sido resultante imediata dessa reflexão antropológica que eles vem desenvolvendo. E assim que Antônio Muniz Rezende (apud Severino, 1992, p.231-232) elabora uma proposta bastante abrangente e completa de filosofia da educação, na qual vê a educação como

aprendizagem geral, como aprendizagem da cultura e como ação cultural. Enquanto fenômeno, a educação se revela como experiência intrínseca e profundamente humana. E é como ação cultural que a educação, a praxis educativa, repercute na prática política. Com efeito, tem como objetivos culturais revolucionários a personalização do sujeito, a politização, a culturalização, a historicização, a libertação, a práxis-ação, a palavra-ação, a valorização e a responsabilização.

Não desconhece igualmente as interferências dos processos sociais abrangentes sobre a educação, alertando para o risco sempre presente da impregnação ideológica, impondo-se sempre a vigilância crítica sobre o discurso pedagógico.

Também Newton Aquiles Von Zubeck, Creuza Capalbo e Salma Muchail (apud Severino, 1992, p.218-220) não descuram, em seu discurso filosófico, da questão educacional.

Os pensadores mais ligados à perspectiva fenomenológico-ontológica heideggeriana vêm aplicando-a à discussão da educação. Cabe referir-se a Joel Martins, a Dulce Mara ditelli, a Maria Aparecida Bicudo e a Yolanda Cintrão Forghieri (apud Severino, 1992, p.222-226), entre outros. O próprio pensamento de Gerd Bornheim envolve uma discussão aprofundada sobre as relações dialéticas entre teoria e prática, num diálogo que interpela o marxismo e o existencialismo, instaurando assim uma perspectiva de filosofia política (apud Severino, 1992, p.233-245).

Mas a inspiração filosófica da fenomenologia não se coaduna com a explicitação de uma filosofia política específica, seja porque ainda privilegia as questões epistemológicas, seja porque se dedica à construção de uma antropologia fundante, em ambos os casos priorizando o sujeito pessoal.

OS NEO-HUMANISMOS E A FUNDAMENTAÇÃO ANTROPOLÓGICA

As expressões brasileiras dos neo-humanismos nem sempre assumem explicitamente os problemas políticos e educacionais. No entanto, na

medida em que sua preocupação central é aquela de construir uma nova imagem do homem, diferente da dos humanismos clássicos, não deixam de colocar um fundamento para o agir humano.

Nesse sentido, quase todas as vertentes neo-humanistas desenvolvem uma reflexão ético-política, uma vez que sua compreensão da existência humana envolve também uma teoria da ação, colocando então a questão da historicidade e da intersubjetividade. Enquanto a dimensão política do agir se vincula mais à perspectiva de historicidade, a dimensão educacional se entrelaça com a perspectiva da intersubjetividade, a educação sendo vista também como forma específica de comunicação.

Assim, as inspirações existencialistas levam Odone José Quadros (apud Severino, 1992) a desenvolver também uma reflexão filosófico-educacional, propondo uma pedagogia do apelo existencial. A educação, para se exercer como prática formativa do humano, deve levar em consideração a força educativa dos fenômenos que marcam a existencialidade humana, como a crise, o despertar, a exortação, o apelo, o aconselhamento, o encontro, a audácia, o fracasso, a esperança. A educação é vista como encontro de liberdades.

E também sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Reglus Freire (apud Severino, 1992, p.269-270), para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização.

Newton Aquiles Von Zuben e Antônio Sidekum (idem, p.270) encontram no buberianismo elementos para uma filosofia da educação fundada no diálogo e na solidariedade.

Sem dúvida, o personalismo em sua subvedente muniticrista, é a inspiração da filosofia neo-humanista que mais tem subsidiado uma reflexão político-educacional. Isto se deve ao fato de ser a vertente neo-humanista mais sensível à condição sociohistórica do homem — o que, por sinal, a aproxima mais da corrente marxista, pela qual é fortemente influenciada. Sob sua perspectiva, ética, política e educação se integram no mesmo projeto, como vemos nas obras de Alino Lorenzon, Baldoíno Andreolla e Aloisio Ruedell (apud Severino, 1992, p.271-273).

Cláudio Henrique de Lima Vaz, pensador brasileiro mais significativo da tendência neo-humanista entre nós, sem abandonar a pergunta decisiva sobre o ser e o horizonte metafísico, não deixa de fazer uma refletida filosofia da história que pressupõe uma filosofia da cultura, uma filosofia política e uma filosofia da educação, sempre enfatizando a relevância da praxis para o existir histórico (apud Severino, 1992, p.274-292).

A ARQUEOGENEALOGIA E A TEMATIZAÇÃO DO COTIDIANO

Já as vertentes de inspiração arqueogenealógica privilegiam o agir, despriorizando as questões de natureza epistemológica e até mesmo aquelas referentes à constituição de uma nova antropologia. Na realidade, sua preocupação gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, diante dos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para a reflexão arqueogenealógica. Assim, quando aborda os temas políticos e educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos aparelhos sociais envolvidos.

O âmbito de uma reflexão que se poderia considerar como sendo aquele de uma filosofia política se constitui, no contexto das vertentes arqueogenealógicas, fundamentalmente como negação da necessidade e da validade dos sistemas institucionalizados de poder. Esta negação se funda na constatação de que todas as formas institucionais de organização social se metamorfosearam em estruturas burocráticas e repressivas que sufocam a liberdade dos sujeitos. Não há como legitimar essas estruturas, radicalmente incompatíveis com a exigência de uma existência autenticamente humana. Por todos os lados, o que se vê é a coerção da sensibilidade desejante, a repressão à economia do desejo, a restrição às demandas do sujeito corporal. Tanto as estruturas especificamente políticas, como as estruturas sociais, religiosas, culturais, educacionais,

estão sempre atuando e oprimindo sistematicamente os indivíduos em sua ânsia pela vida plena e pela felicidade. Estado, Igreja, escola, clubes, partidos, sindicatos, todos os aparelhos que sobrevivem à custa do comprometimento da economia do desejo. E assim como a ética individual precisa levar em conta o sujeito da paixão, também a política precisa resgatá-lo, integrando os impulsos afetivos do pensar e do agir (cf. Novaes, 1987, p.13).

A filosofia arqueogenalógica propõe-se a contestar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas (Ribeiro, 1987, p. 15). As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes.

Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislador; tais as referências da reflexão arqueogenalógica, que assim se afasta do discurso universalizante das ciências humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo. Quer-se mais cartografia do que política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do *cogito*.

Se a arqueogenologia se mostra assim no contexto filosófico brasileiro como interpelação da política, ela fará o mesmo com relação à educação. A institucionalização do pedagógico e passada por severo crivo quando abordada. E esta crítica é feita exatamente por causa de seu caráter opressivo, sufocador de toda criatividade.

A temática educacional não é muito recorrente nessa literatura filosófica. No entanto, Rubem Alves abriu significativo espaço em sua obra de balanço crítico de toda a cultura humana, para tratar da mesma sob as perspectivas arqueogenalógicas (apud Severino, 1992, p.427-460).

Rubem Alves usa uma série de metáforas para expor, conversando e contando histórias, o seu modo de ver a educação. Para contrapor à figura do professor àquela do educador, a função deste entendida como

vocação e a daquele como profissão, compara eucaliptos e jequitibás. Os jequitibás, imagem dos educadores, são árvores com uma personalidade única, própria, que precisam do mundo de mistério da floresta para existir e frutificar. Já os eucaliptos são árvores anônimas, iguais, sem identidade, sem alma! Os educadores são como as velhas árvores, com identidade pessoal, habitando um mundo onde prevalece a relação que os liga aos alunos, estes também constituindo uma entidade pessoal e densa. Já os professores são entidades descartáveis, puros funcionários! "Entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema". Rubem Alves aborda, pois, a questão da educação ressaltando, de um lado, o fascínio que a ideologia da ciência com suas promessas de um conhecimento objetivo e universal exerce sobre o mundo contemporâneo e, de outro, a burocratização racionalizada do sistema organizacional da sociedade, resultado do impacto do racionalismo iluminista e do sufocamento do desejo, do amor, das paixões e da esperança. "Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos". E não há como "preparar" o educador: o que se pode fazer é acordá-lo!...

O culturalismo: a ênfase na história e o lugar do político

Situando-se nas fronteiras das tendências subjetivistas e daquelas do historicismo positivista, o culturalismo abre espaço para a temática política mas tende a não explicitar a questão educacional.

A categoria fundamental desta tendência é a cultura, enquanto criação e forma de expressão objetiva do espírito. E a história da humanidade se identifica com a história da cultura. Por isso mesmo, ela não segue nem as leis determinísticas do naturalismo, as leis da natureza não se aplicando mecanicamente à sociedade, nem eventuais leis dialéticas

do processo social. No princípio de qualquer organização da sociedade está "o valor irrenunciável de cada homem no seio da ordem jurídico-política" (Reale, 1963, p.24). O homem precisa, aliás, optar pela liberdade em detrimento da organização.

Por isso mesmo, os conceitos de "pessoa, sociedade e história surgem, assim, como conceitos correlatos, numa concreção dialética que torna impossível a compreensão de um elemento com olvido dos dois outros" (Reale, 1963, p.64). E o homem vale como homem *na* sociedade, e não *só pela* sociedade. A pessoa é a raiz da historicidade e da socialidade, apresentando-se com dupla valência: no plano ontognoscológico, "como categoria transcendental que torna possível a experiência ético-jurídica, assim como a compreensão racional unitária das incessantes e reiteradas mutações operadas nos ordenamentos jurídicos através da história"; no plano ético, "como critério objetivo e primordial de aferição da experiência ético-jurídica, pois *apriori* pode-se considerar injusta toda ordem social que redunde em diminuição já adquirida//; *concreto* pela pessoa humana em cada ciclo histórico" (Reale, 1963, p.75-76).

A filosofia culturalista tende então a abordar a questão política sobretudo a partir do ângulo de sua expressão jurídica, enquanto norma decorrente de uma exigência ontoaxiológica dos sujeitos humanos, se manifestando historicamente como fenômeno cultural. Esta reflexão se dá fundamentalmente como ética; e a reflexão ética se desenvolve sob uma abordagem fenomenológica.

Também a questão educacional é vista por esse ângulo. Considerada implícita em seus pressupostos ontoaxiológicos, a educação é tratada apenas incidentalmente. Contudo uma exceção se dá no pensamento culturalista brasileiro: o trabalho de Roque Spencer Maciel de Barros se volta explicitamente para a educação, merecendo assim um destaque no interior da tendência culturalista. De um modo geral, a educação é tida como a formação do homem em função do modelo ideal de pessoa, do seu dever-ser (Reale, 1979, p. 190). Ao educador, enquanto sujeito pessoal, sensível a esse modelo, cabe levar o educando ao mesmo, tendo bem

presente que o homem é composto de três valências: *ethos* (querer), *pathos* (sentir) e *logos* (pensar). Às mediações educacionais cabe criar as condições indispensáveis e propícias para que, sob o estímulo e a orientação do mestre, cada aluno possa realizar por si o seu projeto existencial, em uníssono com os valores comunitários (Reale, 1979, p.206).

As correntes dialéticas e a priorização do político

As tendências dialéticas são as que mais explicitam, sobretudo de um ponto de vista axiológico, a problemática política. Nelas a filosofia política, considerada fundamentalmente como uma teoria da praxis, ocupa lugar central.

Embora não negligenciem aspectos epistemológicos e antropológicos, as tendências dialéticas não os priorizam, preocupadas que estão em centrar sua reflexão sobre a prática real dos homens no espaço social e no tempo histórico.

Dois momentos configuram a perspectiva filosófica que embasa a tradição dialética, tanto no plano epistemológico como no plano ontológico. O primeiro refere-se à afirmação da profunda historicidade tanto do real como dos processos de conhecimento, tudo estando submetido a um fluxo permanente de transformação e sempre em decorrência de forças imanentes e contraditórias. Todos os aspectos e elementos da realidade se acham em processo de autotransformação, em decorrência do impulso causado pela contradição de forças polares em presença. Este primeiro momento, representado historicamente pela filosofia hegeliana, insere o próprio real na dialeticidade do ideal, do qual a natureza e a sociedade não passam de figuras provisórias.

O outro momento, constituído historicamente pelo pensamento marxista, vai afirmar o monismo da realidade natural, ou seja, o real se esgota na totalidade do mundo natural, na ordem imanente das coisas, nada de transcendente enquanto ser ideal podendo ser tomado em consideração.

Assim, enquanto que na perspectiva hegeliana, as manifestações econômicas, políticas e sociais nada mais eram do que figuras provisórias mediante as quais o espírito absoluto cumpria seu dever em busca de sua própria totalização, criando com seu autoconstituir-se, a história, na perspectiva marxista, é a praxis coletiva da humanidade no solo natural/social que cria a história, ainda que mediante um processo dialético que articula forças contraditórias em permanente conflito.

Por isso mesmo, a própria substância da reflexão dialética de inspiração marxista é a praxis humana, enquanto tecida por uma economia política. É agindo econômica e politicamente que o homem constrói sua cultura e sua história. E a reflexão teórica só tem sentido se for exercida como uma prática de pensar visando projetar, orientar e subsidiar a prática transformadora da sociedade como um todo, fornecendo aos homens referências para a construção histórica de suas relações sociais.

Assim, na tradição dialética marxista, no plano filosófico, o que predomina é a filosofia política. Em que pese as divergências de posições quanto à explicação do fenômeno histórico-social e sobretudo quanto às formas de condução da praxis política, a filosofia de inspiração marxista privilegia e aborda explicitamente a temática política. Por sinal, é o discurso filosófico que mais a destaca enquanto preocupação central.

Já a questão educacional, nas expressões mais clássicas do marxismo, não é abordada de maneira intencional. A educação é vista como parte do processo social mais amplo, situando-se no âmbito da superestrutura ideológica, não representando assim elemento muito significativo no contexto das forças sociais em luta. Foram apenas Gramsci e Althusser que procuraram tematizar explicitamente a questão educacional no contexto teórico da filosofia marxista.

O mesmo fenômeno se dá com o pensamento brasileiro de inspiração dialético-marxista. O que está em pauta é fundamentalmente a compreensão da realidade social no seu desdobramento histórico. Pensadores como Leôncio Basbaum, Caio Prado, Leandro Konder e José Arthur Giannotti (Severino, 1992, p.349-364) não dedicam espaços significativos de suas obras às questões especificamente educacionais, refletindo antes sobre as questões gerais da cultura.

Sem dúvida, o marxismo tem inspirado um número significativo de pensadores brasileiros na construção de uma filosofia da educação, mas esses pensadores se vinculam prioritariamente ao campo profissional e epistemológico da educação, não integrando, por isso mesmo, o universo desta pesquisa.

Com relação à *dialética negativa* gestada no âmbito da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, igualmente a questão da educação fica mais implicada do que abordada diretamente. E verdade que na medida em que esta tendência já envolve um investimento mais sistemático no resgate da subjetividade, o que a leva a privilegiar, ao lado da crítica política, uma análise mais autônoma dos processos culturais, tende a valorizar mais o papel da educação no âmbito da vida social e cultural. Por isso mesmo, os pensadores brasileiros influenciados por essa Escola já abrem maior espaço em suas obras para a temática educacional, como se pode ver nos escritos de Sérgio Paulo Rouanet (Severino, 1992, p.379-395).

Referências bibliográficas

- ACERBONI, Lidia. *A filosofia contemporânea no Brasil*. São Paulo: Grijalbo: EDUSP, 1959.
- BONI, Luis A. de. A influência da filosofia européia sobre o pensamento brasileiro. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.4, n.7, p.75-89, jul./dez. 1989.
- CESAR, Constança M. La philosophie contemporaine au Brésil. *Filosofia Oggi*, Genova, v.9, n.2, p.241-249, abr./jun. 1986.
- CRIPPA, Adolpho (Org.). *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convivium, 1976. 4v.
- GUIMARÃES, Aquiles C. *A formação do pensamento filosófico brasileiro*. Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) — Universidade Gama Filho.
- NOVAES, Aduino (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. de Letras, 1987.

- PAIM, Antonio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1974.
- REALE, Miguel. *Pluralismo e liberdade*. São Paulo: Saraiva, 1963.
- _____. *O homem e seus horizontes*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- RIBEIRO, Renato J. A tradição do novo. *Leia*, São Paulo, n. 103, p. 14-15, maio 1987.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. *A Filosofia no Brasil: catálogo sistemático dos profissionais, cursos, entidades e publicações da área da Filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPOF, 1990.
- _____. *O alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil*. São Paulo: FEUSP, 1992. 2v.
- STEIN, Ernildo. *Paradoxos da racionalidade*. Caxias do Sul: Pyr, 1987. p.87-102: A Filosofia no Brasil.
- VAZ, Henrique C. de L. O pensamento filosófico no Brasil de hoje. In: FRANCA, Leonel. *Noções de História da Filosofia. 21.ca*. Rio de Janeiro: Agir, 1987. p.343-369.
- ZILLES, Urbano. *Grandes tendências na Filosofia do século XX e sua influência no Brasil*. Porto Alegre: EDUCS, 1987.

Recebido em 1º de setembro de 1994

Antônio Joaquim Severino, bacharel e mestre em Filosofia, pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica, e doutor em Filosofia pela PUC/São Paulo, é professor de Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP).

Supposing that the political and the educational theme forms an inherent element of the philosophical thought, this work evaluates the situation of brazilian philosophical discourse and its determination by uni-

versal paradigms of western philosophy. The analysis on the results of the empirical enquiry, achieved on 1992, shows there is no priority of this subject in its literary expressions. The research tried to reveal the inspirations that characterize the modern philosophical thought in Brazil, listing the philosophers who belong to the different philosophical tendencies and standing out the most representative contributions.

Ayant comme point de départ la prémisse que le thème politique et éducation est un élément de la réflexion de la philosophie, cette étude discute la situation du discours philosophique à l'époque actuelle au Brésil, en tant que marqué par le fait qu'il reste bâti sur les paradigmes universels de la pensée occidentale, sans accorder aucune priorité à ce thème dans ses expressions littéraires. Cette analyse a été fondée sur les résultats d'une recherche empirique au sujet de la portée du discours philosophique au Brésil dans la politique et dans l'éducation, recherche qui s'est terminée en 1992. On a cherché à formuler dans cette étude les inspirations que marquent la pensée philosophique à l'époque actuelle au Brésil, dressant la liste des penseurs qui font partie des différents modèles et détachent la contribution d'un représentant plus important de chaque tendance.

Partiendo de la premisa de que la temática político-educacional constituye un elemento intrínseco de la reflexión de la filosofía, este trabajo discute la situación del actual discurso filosófico en Brasil, en tanto enmarcado por el hecho de que continúa dentro de los paradigmas universales de la filosofía occidental, no priorizando esa temática en sus expresiones culturales. El análisis hecho en base a los resultados de una investigación concluida en 1992 acerca del alcance político-educacional de ese discurso, procura explicitar las inspiraciones que marcan el pensamiento filosófico actual en Brasil, clasificando los pensadores que integran los diferentes modelos y destacando la contribución de un representante más significativo de cada tendencia.