

EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (11ª Edição - 1996 - EDITORA AUTORES ASSOCIADOS).

DERMEVAL SAVIANI

Questões orientadoras para aprofundar da discussão:

- 1) Saviani afirma: “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. O que significa cada um desses termos? Como superar o senso comum e atingir a consciência filosófica?
- 2) Quais são as estratégias utilizadas pela classe dominante para manter sua hegemonia e dominação, isto é, impedir que os dominados se libertem?
- 3) Como “desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia”?
- 4) Qual o papel da educação no processo de elevação do nível cultural das massas e transformação do proletariado em força hegemônica?
- 5) Em que consiste o **empírico**, o **abstrato** e o **concreto**? Em que consiste e como fazer para passar do empírico ao **concreto pensado**?
- 6) Como entender “o processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações”?
- 7) “Porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”?
- 8) Qual a importância da reflexão filosófica e da construção da consciência filosófica para a educação? Quais são seus principais requisitos?

INTRODUÇÃO

Os textos reunidos neste volume (os textos que integram o livro), foram escritos em diferentes oportunidades, não tendo sido pensados como capítulos de um mesmo livro. A maior parte deles foi escrita com finalidade didática, isto é, foram redigidos para servirem de instrumentos às aulas por mim ministradas ou constituem transcrições de palestras por mim proferidas. É ainda a finalidade didática a principal razão que me levou a ceder às insistentes sugestões para que esses trabalhos fossem reunidos num livro ficando, assim, à disposição dos professores para sua utilização. Relutei durante mais de dois anos a acatar a ideia de tal publicação. Isto porque pensava que o seu uso estava estreitamente vinculado ao autor que os ampliava e lhes dava dimensões muito precisas e concretas na atividade em sala de aula; pensava também que, enquanto instrumento de trabalho, o material produzido dependia diretamente de seu autor

e não se tinha garantias de que o mesmo material, utilizado por aqueles que não o produziram, poderia gerar os resultados promissores então obtidos. Isto - é bom esclarecer - não por limitações dos professores que viessem a utilizá-lo, mas por limitações do próprio material que eu julgava não suficientemente elaborado para ser dado a público.

Entretanto, o fato concreto é que tal material já escapou de meu controle, tendo sido amplamente utilizado por ex-alunos e colegas como instrumento de trabalho em sala de aula. Assim, vem sendo reproduzido a cada ano de forma precária através de mimeógrafos (ou outros meios) para uso particular dos professores. Alguns dos textos foram publicados em revistas que, uma vez esgotadas, provocaram também o recurso ao mimeógrafo. A precariedade dessa reprodução tem levado os professores a me solicitar a publicação desse material, o que faço, finalmente, editando o presente livro.

Já que os diferentes ensaios aqui incluídos não foram escritos como partes de um mesmo livro, eles guardam certa independência entre si, apresentando, em consequência, algumas inevitáveis e compreensíveis reiteraões. Tais reiteraões, dada a finalidade didática da obra, revestem-se de conotação positiva, uma vez que, como afirma Gramsci, "a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular"¹.

Apesar da independência referida no parágrafo anterior, os textos não deixam de formar um conjunto unitário, uma vez que foram elaborados com um propósito comum: elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica. Eis porque o presente volume recebe o título de "Educação: do senso comum à consciência filosófica".

O título supra exige algumas observações complementares.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada².

Ora, as notas distintivas do senso comum acima enunciadas são intrínsecas à mentalidade popular; entendido o povo como "o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente"³. Em contrapartida, as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia. Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois,

¹ GRAMSCI, A. O Materialismo Histórico, p. 20.

² O leitor terá percebido que senso comum e consciência filosófica foram caracterizados por conceitos mutuamente contrapostos, de modo que se podem dispor os seguintes pares antinômicos: fragmentário/unitário, incoerente - coerente, desarticulado/articulado, implícito/explicito, degradado/original, mecânico/intencional, passivo/ativo, simplista/cultivado. (Ver, a respeito, A.M. Cirese, "Conceptions du monde, philosophie spontanée, folklore", in *Dialectiques*, n. 4-5, pp. 83-100.)

³ GRAMSCI, A. - *Letteratura e Voto Nazionale*, p. 268.

contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica⁴.

As considerações supra já permitem perceber que as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta - a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia.

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica"⁵, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Como realizar essa tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante. Aqui são fundamentais as indicações contidas no texto de Marx denominado "Método da Economia Política"⁶, o qual coloca de modo correto a distinção entre o concreto, o abstrato e o empírico. Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar⁷ ou o "détour" de que fala Kosik⁸. Assim,

⁴ Cf. GRAMSCI, A. - II Materialismo Storico, p. 13.

⁵ Ibidem, p. 31.

⁶ Cf. MARX, K. - Contribuição para a Crítica da Economia Política, pp. 228-237.

⁷ Cf. SAVIANI, D. - Educação Brasileira: Estrutura e Sistema, pp. 28-29.

⁸ Cf. KOSIK, K. - Dialética do Concreto, pp. 9 e 21.

aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto⁹. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas.

A orientação metodológica acima indicada pode ser ilustrada através do exemplo de uma questão lançada por mim aos alunos em sala de aula. A questão foi a seguinte: "o educador é agente (causa) ou produto (efeito) da educação?". A partir das respostas dos alunos fui desenvolvendo com eles um raciocínio através do qual explorei as possibilidades da lógica formal, mediante o princípio de não-contradição, conduzindo-a até seu limiar, quando o estourar de seus quadros obrigou a recorrer ao princípio da contradição. Ora, o que fiz não foi outra coisa senão partir do empírico, analisando diversas situações (a hetero-educação, a auto-educação, a educação da infância e da juventude, a educação de adultos, a educação permanente, a educação dos educandos, a educação dos educadores, a educação dos educandos-educadores e dos educa-dores-educandos, etc.) através de sucessivas abstrações, isto é, guiando-me pelo princípio de não-contradição. Assim, examinei, primeiro, a afirmação: "o educador não pode ser agente e produto da educação"; depois: "o educador não pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo", isto é, ele pode ser agente e produto, não, porém, ao mesmo tempo; em seguida: "o educador não pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto", isto é, ele pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo, não, porém, sob o mesmo aspecto; por último, examinei a afirmação: "o educador é agente e produto da educação ao mesmo

⁹ O empírico, ao mesmo tempo que revela, oculta o concreto. Na linguagem de Kosik poder-se-ia substituir a dupla empírico-concreto pela dupla fenômeno-essência. Deve-se notar, porém, que esta última dupla guarda ressonâncias metafísicas e idealistas. Marx raramente a usa nas obras de maturidade. Kosik a recupera e articula esses conceitos numa "dialética da totalidade concreta". Tal recuperação se deu, provavelmente, por influência de Husserl e Heidegger cujos cursos Kosik teria assistido em Praga. Talvez seja por esta recuperação que certos críticos tendem a classificar Kosik como idealista.

tempo e sob o mesmo aspecto". A aceitação dessa afirmação implica o rompimento do princípio de não-contradição, vale dizer, a ultrapassagem dos quadros da lógica formal. Mas o que isto quer dizer senão que, através das mediações do empírico e do abstrato, nós nos apropriamos, no plano do pensamento, do real-concreto, isto é, o processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações, processo este que constitui o suporte de todo o raciocínio, raciocínio esse que, por sua vez, se constituiu num dos momentos do próprio processo concreto da educação?

Percebe-se com relativa facilidade que a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica. Com efeito, o exame da questão "o educador é agente ou produto da educação?" foi feito a partir das respostas verbalizadas pelos alunos o que tornou possível efetuar simultaneamente a crítica da concepção dominante e elaborar o núcleo válido do senso comum. A crítica da concepção dominante foi feita através da sua expressão em diferentes teorias pedagógicas (diretívismo, não-diretívismo, educação permanente, etc.) cuja presença foi detectada nas respostas dos alunos, as quais foram referidas à sua matriz lógica fundamental: o princípio de não-contradição. A elaboração do bom-senso foi feita fazendo emergir das respostas dos alunos a educação como fenómeno concreto, vale dizer, a prática educativa como totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produz, e cuja elaboração no plano do pensamento se torna possível por referência a um princípio superior capaz de articular forma e conteúdo: o princípio dialético da contradição.

De tudo o que foi dito conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Cabe frisar, por fim, que o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação. Por isso, Gramsci pôde escrever: "Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes..."¹⁰.

¹⁰ GRAMSCI, A. - L'Ordine Nuovo: 1919-1920. pp. 255-256. | I. GRAMSCI, A. - Concepção Dialética da História, p. 20.

Compreende-se então que as elites que controlam, seja o aparelho governamental, seja o aparelho escolar, em especial as universidades, releguem a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum (eufemisticamente chamado de bom-senso). Comportam-se como o jesuitismo cuja preocupação, segundo a crítica gramsciana, era manter as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o senso comum. Ao jesuitismo, Gramsci contrapõe o marxismo, ao afirmar: "A filosofia da práxis não busca manter os "simplórios" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais."

É este o momento para se fazer ao mesmo tempo um alerta e uma denúncia.

Um alerta àqueles intelectuais que sinceramente buscam articular o melhor de seus esforços com a defesa dos interesses populares, no sentido de que meditem sobre a seguinte questão: até que ponto, o fato de não darem a devida importância para a educação não neutraliza boa parte de seus esforços, levando-os mesmo a assumirem posições que, incoerentemente com os objetivos que perseguem, redundam direta ou indiretamente em mecanismos de discriminação e defesa de privilégios?

Uma denúncia daqueles intelectuais que, a despeito de assumirem posições progressistas nas cátedras universitárias, por devotarem manifesto ou velado desprezo à educação e por lhe negarem o caráter de objeto digno de ser tratado com a seriedade acometida às ciências e à filosofia, participam, reforçam e legitimam a grande mistificação que vem caracterizando o trato das questões educacionais neste país. Nessa postura elitista, ignoram eles que sua própria prática, isto é, a prática que desenvolvem na universidade não é outra senão a prática educativa, enredando-se, com isso, na contradição de desconhecem sua própria prática ao mesmo tempo que se arvoram em intérpretes autorizados da prática das populações que eles próprios discriminam.

A uns e a outros cabe lembrar a propósito da educação aquilo que Gramsci afirmou a respeito do folclore: A educação "não deve ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore"¹¹.

CAPÍTULO UM

A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

A Filosofia da Educação entendida como reflexão sobre os problemas que surgem nas atividades educacionais, seu significado e função.

¹¹ GRAMSCI, A. - Literatura e Vida Nacional, pp. 186-187. N.B.: No texto de Gramsci lê-se: "O folclore não deve ser concebido..."

O objetivo deste texto¹² é explicitar o sentido e a tarefa da filosofia na educação. Em que a filosofia poderá nos ajudar a entender o fenômeno da educação? Ou, melhor dizendo: se pretendemos ser educadores, de que maneira e em que medida a filosofia poderá contribuir para que alcancemos o nosso objetivo? Na verdade, a expressão "filosofia da educação" é conhecida de todos. Qual é, entretanto, o seu significado? Aceita-se correntemente como inquestionável a existência de uma dimensão filosófica na educação. Diz-se que toda educação deve ter uma orientação filosófica. Admite-se também que a filosofia desempenha papel imprescindível na formação do educador. Tanto assim é que a Filosofia da Educação figura como disciplina obrigatória do currículo mínimo dos cursos de Pedagogia. Mas em que se baseia essa importância concedida à Filosofia? Teria ela bases reais ou seria mero fruto da tradição? Será que o educador precisa realmente da filosofia? Que é que determina essa necessidade? Em outros termos: que é que leva o educador a filosofar? Ao colocar essa questão, nós estamos nos interrogando sobre o significado e a função da Filosofia em si mesma. Poderíamos, pois, extrapolar o âmbito do educador e perguntar genericamente: que é que leva o homem a filosofar? Com isto estamos em busca do ponto de partida da filosofia, ou seja, procuramos determinar aquilo que provoca o surgimento dessa atitude não habitual, não espontânea à existência humana. Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.

1. NOÇÃO DE PROBLEMA

Mas que é que se entende por problema? Tão habituados estamos ao uso dessa palavra que receio já tenhamos perdido de vista o seu significado.

1.1. Os Usos Correntes da Palavra "Problema":

Um dos usos mais frequentes da palavra problema é, por exemplo, aquele que a considera como sinônimo de questão. Neste sentido, qualquer pergunta, qualquer indagação é considerada problema. Esta identificação resulta, porém, insuficiente para revelar o verdadeiro caráter, isto é, a especificidade do problema. Com efeito, se eu pergunto a um dos leitores: "quantos anos você tem?", parece claro que eu estou lhe propondo uma questão; e parece igualmente claro que isto não traz qualquer conotação problemática. Na verdade, a resposta será simples e imediata. Não se conclua daí, todavia, que a especificidade do problema consiste no elevado grau de complexidade que uma questão comporta. Neste caso estariam excluídos da noção de problema as questões simples, reservando-se aquele nome apenas para as questões complexas. Não se trata disso. Por mais que elevemos o grau de complexidade, mesmo que alcemos a complexidade de uma questão a um

¹² Escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina Filosofia da Educação I, do curso de Pedagogia - PUC/SP Publicado na Revista D/doto, nº 1, janeiro de 1975.

grau infinito, não é isto que irá caracterizá-la como problema. Se eu complico a pergunta feita ao meu suposto leitor e lhe solicito determinar quantos meses, ou mesmo, quantos segundos perfazem a sua existência, ainda assim não estamos diante de algo problemático. A resposta não será simples e imediata mas nem por isso o referido leitor se perturbará. Provavelmente, retrucará com segurança: "dê-me tempo para fazer os cálculos e lhe apresentarei a resposta"; ou então: "uma questão como essa é totalmente destituída de interesse; não vale a pena perder tempo com ela". Note-se que o uso da palavra problema para designar os exercícios escolares (de modo especial os de matemática) se enquadra nesta primeira acepção. São, com efeito, questões. E mais, questões cujas respostas são de antemão conhecidas. Isto é evidente em relação ao professor, mas não deixa de ocorrer também no que diz respeito ao aluno. Na verdade, o aluno sabe que o professor sabe a resposta; e sabe também que, se ele aplicar os procedimentos transmitidos na sequência das aulas, a resposta será obtida com certeza. Se algum problema ele tem, não se trata aí do desconhecimento das respostas às questões propostas mas, eventualmente, da necessidade de saber quais as possíveis consequências que poderá acarretar o fato de não aplicar os procedimentos transmitidos nas aulas. Isto, porém, será esclarecido mais adiante. O que gostaria de deixar claro no momento é que uma questão, em si, não é suficiente para caracterizar o significado da palavra problema. Isto porque uma questão pode comportar (e o comporta com frequência segundo se explicou acima) resposta já conhecida. E quando a resposta é desconhecida? Estaríamos aí diante de um problema? Aqui, porém, nós já estamos abordando uma segunda forma do uso comum e corrente da palavra. Trata-se do problema como não-saber.

De acordo com esta acepção, problema significa tudo aquilo que se desconhece. Ou, como dizem os dicionários, "coisa inexplicável, incompreensível" (cf. Caldas Aulete, Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, vol. IV verbete problema, Ed. Delta). Levada ao extremo, tal interpretação acaba por identificar o termo problema com mistério, enigma (o que também pode ser comprovado numa consulta aos dicionários). No entanto, ainda aqui, o fato de desconhecermos algo, a circunstância de não sabermos a resposta a determinada questão, não é suficiente para caracterizar o problema. Com efeito, se retomo o diálogo com o meu suposto leitor e lhe pergunto agora: "quais os nomes de cada uma das ilhas que compõem o arquipélago das Filipinas?" (cerca de 7.100 ilhas). Ou: "Quais os nomes de cada uma das Ilhas Virgens (cerca de 53), território do Mar das Antilhas incorporado aos EE.UU.?" Com certeza, o referido leitor não saberá responder a estas perguntas e, mesmo, é possível que sequer soubesse da existência das tais ilhas Virgens. É evidente, Contudo, que essa situação não se configura como problemática. E quando o não-saber é levado a um grau extremo, implicando a impossibilidade absoluta do saber, configura-se, como já se disse, o mistério. Mistério, porém, não é sinônimo de problema. É, ao contrário e frequentemente, a solução do problema, e, quiçá, de todos os problemas. Dá prova disso a experiência religiosa. A atitude de fé implica a aceitação do mistério. O homem de fé vive da confiança no desconhecido ou, melhor dizendo, no incognoscível. Este é a fonte da qual brota a solução para todos os problemas. Com isto não quero dizer que a atitude de fé não possa revestir-se, em determinadas circunstâncias, de certo caráter problemático. Apenas quero frisar que o problema não está na aceitação do mistério, na confiança no incognoscível. Esta é uma necessidade inerente ao ato de fé. O problema da atitude de fé estará no fato de que essa necessidade não possa ser

satisfeita, ou seja, na possibilidade de que a confiança no incognoscível venha a ser abalada.

Em suma, as coisas que nós ignoramos são muitas e nós sabemos disso. Todavia, este fato, como também a consciência deste fato, ou mesmo, a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra problema encerra.

O uso comum do termo, cujo constitutivo fundamental estamos buscando, registra outros vocábulos tais como obstáculo, dificuldade, dúvida, etc. Não é preciso, porém, muita argúcia para se perceber a insuficiência dos mesmos em face do objetivo de nossa busca. Existem muitos obstáculos que não constituem problema algum. Quanto ao vocábulo "dificuldade", é interessante notar as seguintes definições de "problema", encontradas nos dicionários: "coisa de difícil explicação" (cf. Caldas Aulete, citado) e "coisa difícil de explicar" (cf. Francisco Fernandes, D/c. Brás. Contemporâneo, p. 867). Julgamos supérfluo comentar semelhantes definições, uma vez que as considerações anteriores já evidenciaram suficientemente que não é o grau de dificuldade (mesmo que seja elevado ao infinito) que permite considerar algo como problemático. Por fim, a dúvida tem, a partir de sua etimologia, o significado de uma dupla possibilidade. Implica, pois, a existência de duas hipóteses em princípio igualmente válidas, embora mutuamente excludentes. Ora, em determinadas circunstâncias é perfeitamente possível manter as duas hipóteses sem que isto represente problema algum. O ceticismo é um exemplo típico. A vida cotidiana assim como a história da ciência e da filosofia nos oferecem inúmeras ilustrações da "dúvida não problemática". Tomemos apenas um exemplo da experiência cotidiana: imaginemos dois garotos caminhando em direção à escola; a cem metros desta, um deles lança ao outro o seguinte desafio: "duvido que você seja capaz de chegar antes de mim". Nesta frase, ambas as hipóteses, ou seja, "você é capaz" e "você não é capaz" são igualmente admissíveis, embora mutuamente excludentes. Ao dizer "duvido", o desafiante estava indicando: "não nego, em princípio, a sua capacidade; mas, até que você me demonstre o contrário, não posso tampouco admiti-la". O desafiado poderá aceitar o desafio e uma das hipóteses será comprovada, dissipando-se conseqüentemente a dúvida. Poderá, contudo, não aceitar e a dúvida persistirá sem que isto implique problema algum.

1.2. Necessidade de se Recuperar a Problematicidade do "Problema"

Notamos, pois, que o uso comum e corrente da palavra problema acaba por nos conduzir à seguinte conclusão, aparentemente incongruente: "o problema não é problemático". Isto permitiu a Julián Marías¹³ afirmar:

"Os últimos séculos da história europeia abusaram levemente da denominação "problema"; qualificando assim toda pergunta, o homem moderno, e principalmente a partir do último século, habituou-se a viver tranquilamente entre problemas, distraído do dramatismo de uma situação quando esta se torna problemática, isto é, quando não se pode estar nela e por isso exige uma solução."

Se o problema deixou de ser problemático, cumpre, então, recuperar a problematicidade do problema. Estamos aqui diante de uma situação que ilustra

¹³ MARÍAS, J. Introdução à Filosofia, p. 22.

com propriedade o processo global no qual se desenrola a existência humana. Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema.

No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo que revela (manifesta) a essência, a esconde. Trata-se daquilo a que Karel Kosik¹⁴ denominou "o mundo da pseudo-concreticidade". Importa destruir esta "pseudo-concreticidade" a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência.

Não se trata, porém, de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da "pseudo-concreticidade". Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência. No caso que estamos examinando, ele toma por problema aquilo que é apenas manifestação do problema.

Após essas considerações, cabe perguntar agora: qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se, pois, de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a "pseudo-concreticidade" e captar a verdadeira "concreticidade". Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas.

A esta altura, é importante evitar uma possível confusão. Se consignamos como nota definitiva fundamental do conceito de problema a necessidade, não se creia com isso que estamos subjetivizando o significado do problema. Tal confusão é possível uma vez que o termômetro imediato da noção de necessidade é a experiência individual, o que pode fazer oscilar enormemente o conceito de problema em função da diversidade de indivíduos e da multiplicidade de circunstâncias pelas quais transita diariamente cada indivíduo. Deve-se notar, contudo, que o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexos numa unidade dialética. Com efeito, o homem constrói a sua

¹⁴ KOSIK, K. - Dialética do Concreto, especialmente pp. 9-20.

existência, mas o faz a partir de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas. Além disso, é, ele próprio, um ser objetivo sem o que não seria real. A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).

Essas observações foram necessárias a fim de tornar compreensível o uso de expressões como "pseudoconcreticidade" e, no caso específico, "pseudo-problema". Na verdade, se problema é aquela necessidade que cada indivíduo sente, não teria sentido falar-se em "pseudo-problema". O problema existiria toda vez que cada indivíduo o sentisse como tal, não importando as circunstâncias de manifestação do fenômeno. Sabemos, porém, que uma reflexão sobre as condições objetivas em que os homens produzem a própria existência nos permite detectar a ocorrência daquilo que está sendo denominado "pseudo-problema". A estrutura escolar (em geral por reflexo da estrutura social) é fértil em exemplos dessa natureza. Muitas das questões que integram os currículos escolares são destituídas de conteúdo problemático, podendo-se aplicar a elas aquilo que dissemos a propósito dos exercícios escolares: "se algum problema o aluno tem, não se trata aí do desconhecimento das respostas às questões propostas mas, eventualmente, da necessidade de saber quais as possíveis consequências que lhe poderá acarretar o fato de não aplicar os procedimentos transmitidos nas aulas". Toda uma série de mecanismos artificiais é desencadeada como resposta ao caráter artificioso das questões propostas. O referido caráter artificioso configura, evidentemente, o que denominamos "pseudo-problema". Um raciocínio extremado tornará óbvio o que acabamos de dizer: suponhamos que as 7.100 ilhas do arquipélago das Filipinas tenham, cada uma, um nome determinado. Suponhamos, ainda, que um professor de Geografia exija de seus alunos o conhecimento de todos esses nomes. Os alunos estarão, então, diante de um problema: como conseguir a aprovação em face dessa exigência? Uma vez que eles não necessitam saber os nomes das ilhas (isso não é problema), mas precisam ser aprovados, partirão em busca dos artifícios ("pseudo-soluções") que lhes garantam a aprovação. Está aberto o caminho para a fraude, para a impostura. Com este fenômeno estão relacionados os ditos já generalizados, como: "os alunos aprendem apesar dos professores", ou "a única vez que a minha educação foi interrompida foi quando estive na escola" (Bernard Shaw)¹⁵.

O "pseudo-problema", como já se disse, é possível em virtude de que os fenômenos não apenas revelam a essência, mas também a ocultam. A consciência dessa possibilidade torna imprescindível um exame detido das condições objetivas em que se desenvolve a nossa atividade educativa.

Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O

¹⁵ Cf. POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. - Contestação; Nora Fórmula de Ensino, p. 77. Recomendamos a leitura de todo o cap. IV - Em busca da relevância, pp. 65-87, onde são encontrados diversos exemplos de "pseudo-problemas".

afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão.

2. NOÇÃO DE REFLEXÃO

E que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino *Yeflectere* que significa "voltar atrás". É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Esta é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.

Até aqui a atitude filosófica parece bastante simples, pois uma vez que ela é uma reflexão sobre os problemas e uma vez que todos e cada homem têm problemas inevitavelmente, segue-se que cada homem é naturalmente levado a refletir, portanto, a filosofar. Aqui, porém, a coisa começa a se complicar.

3. AS EXIGÊNCIAS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

Com efeito, se a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão. Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto.

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o

problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto.

A exposição sumária e isolada de cada um dos itens acima descritos não nos deve iludir. Não se trata de categorias auto-suficientes que se justapõem numa somatória suscetível de caracterizar, pelo efeito mágico de sua junção, a reflexão filosófica. A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica¹⁶. Deste modo, a concepção amplamente difundida segundo a qual o aprofundamento determina um afastamento da perspectiva de conjunto, e, vice-versa: a ampliação do campo de abrangência acarreta uma inevitável superficialização, é uma ilusão de óptica decorrente do pensar formal, o nosso modo comum de pensar que herdamos da tradição ocidental. A inconsistência dessa concepção vem sendo fartamente ilustrada pelos avanços da ciência contemporânea, cuja penetração no âmago do processo objetivo faz estourar os quadros do pensamento tradicional. É a isto que se convencionou chamar a crise das ciências (em especial da Física e da Matemática)¹⁷. Não se trata, porém, de uma crise das ciências (em nenhuma época da História experimentaram progresso tão intenso), mas de uma crise da Lógica Formal.

Com efeito, o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade. Então, a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio de não-contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a sua substituição pela lógica dialética, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio de contradição, ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições frequentemente dissimuladas através de uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que se autodenomina realista). A visão dialética, ao contrário, nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica.

Afirmamos antes que o problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo, caracterizando-se este pela tomada de consciência da necessidade. As considerações supra deixaram claro que a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema. Ora,

¹⁶ 5. Mesmo pensadores não afeiçoados ao modo de pensar dialético admitem implícita ou explicitamente o que acabamos de dizer. Cf., por ex., COTTIER, in Revista Nova et Veteras; "deux traits sont caractéristiques du philosophe: l'universalité de son champ de vision et la recherche de raisons profondes".

¹⁷ Cf. a respeito, PINTO, A. V - Ciência e Existência, especialmente o cap. IX.

assim sendo, a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando (em especial no caso da reflexão filosófica, por virtude das exigências que lhe são inerentes) um salto qualitativo que leva à superação do problema no seu nível originário. Esta dialética reflexão-problema é necessário ser compreendida para que se evite privilegiar, indevidamente, seja a reflexão (o que levaria a um subjetivismo, acreditando-se que o homem tenha um poder quase absoluto sobre os problemas, podendo manipulá-los a seu bel-prazer), seja o problema (o que implicaria reificá-lo desligando-o de sua estrita vinculação com a existência humana, sem a qual a essência do problema não pode ser apreendida, como já foi explicado).

Por fim, é necessária uma observação sobre a expressão bastante difundida, "problema filosófico". Cabe perguntar: "existem problemas que não são filosóficos?" Na verdade, um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso. A expressão que estamos analisando é resultante, pois, do uso corrente da palavra problema (já abordado) que a dá como sinônimo de questão, tema, assunto. Aqueles assuntos, que são objeto de estudo dos cientistas, por exemplo, são denominados "problemas científicos". Daí as derivações "problemas sociológicos", "problemas psicológicos", "problemas químicos", etc. Mas como aceitar essa interpretação no caso da filosofia que, como foi dito antes, não tem objeto determinado? Como aceitá-la, se qualquer assunto pode ser objeto de reflexão filosófica? O uso comum e corrente tem se pautado, então, pelo seguinte paralelismo: assim como "problemas científicos" são aquelas questões de que se ocupam os cientistas, "problemas filosóficos" não são outra coisa senão aquelas questões de que se têm ocupado os filósofos. Não se deve esquecer, porém, que não é porque os filósofos se ocuparam com tais assuntos que eles são problemas; mas, ao contrário: é porque eles são (ou foram) problemas que os filósofos se ocuparam e se preocuparam com eles. Resta, então, a seguinte alternativa: a expressão "problemas filosóficos" é uma manifestação corrente da linguagem e, como fenômeno, ao mesmo tempo revela e oculta a essência do filosofar. Oculta, na medida em que compartimentalizando também a atitude filosófica (bem a gosto do modo formalista de pensar) a reduz a uns tantos assuntos já de antemão catalogáveis, empobrecendo um trabalho que deveria ser essencialmente criador. Revela, enquanto pode chamar a atenção para alguns problemas que se revestem de tamanha magnitude, em face das condições concretas em que o homem produz a sua existência, que exigem, em caráter prioritário, uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Tratar-se-ia, por conseguinte, de problemas que põem em tela, de imediato e de modo incontestado, a necessidade da filosofia. Estaria justificado, nessas circunstâncias, o uso da expressão "problema filosófico".

4. NOÇÃO DE FILOSOFIA

Esclarecendo o significado essencial de problema; explicitados a noção de reflexão e os requisitos fundamentais para que ela seja adjetivada de filosófica, podemos, finalmente, conceituar a filosofia como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE APRESENTA.

A partir daí, é fácil concluir a respeito do significado da expressão "Filosofia da Educação". Esta não seria outra coisa senão uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA.

5. NOÇÃO DO "FILOSOFIA DE VIDA"

Mas será que isso nos diz alguma coisa? Quando ouvimos falar em filosofia da educação não me parece que ocorra em nosso espírito a ideia acima. Com efeito, ouvimos falar em Filosofia da Educação da Escola Nova, Filosofia da Educação da Escola Tradicional, Filosofia da Educação do Governo de São Paulo, Filosofia da Educação da Igreja Católica, etc.; e sabemos que não se trata aí da reflexão da Igreja Católica, dos educadores da Escola Nova ou do Governo de São Paulo sobre os problemas educacionais; a palavra filosofia refere-se aí à orientação, aos princípios e normas que regem aquelas entidades. Tal orientação pode ou não ser consequência da reflexão. Com efeito, a nossa ação segue sempre certa orientação; a todos momentos estamos fazendo escolhas, mas isso não significa que estamos sempre refletindo; a ação não pressupõe necessariamente a reflexão; podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar). Neste caso, nós decidimos, fazemos escolhas espontaneamente, seguindo os padrões, a orientação que o próprio meio nos impõe. É assim que nós escolhemos nossos clubes preferidos, nossas amizades; é assim que os pais escolhem o tipo de escola para os seus filhos, colocando-os em colégio de padres (ou freiras) ou em colégio do Estado; é assim também que certos professores elaboram o programa de suas cadeiras (vendo o que os outros costumam transmitir, transcrevendo os itens do índice de certos livros didáticos, etc.); e é assim, ainda, que se fundam certas escolas ou que o Governo toma certas medidas. Nessas situações nós não temos consciência clara, explícita do porquê fazemos assim e não de outro modo. Tudo ocorre normalmente, naturalmente, espontaneamente, sem problemas. Proponho que se chame a esse tipo de orientação "filosofia de vida". Todos e cada um de nós temos a nossa "filosofia de vida"¹⁸. Esta se constitui a partir da família, do ambiente em que somos criados.

6. NOÇÃO DE "IDEOLOGIA"

Mas, como já dissemos, quando surge o problema, ou seja, quando não sei que rumo tomar e preciso saber, quando não sei escolher e preciso saber, aí surge a exigência do filosofar, aí eu começo a refletir. Essa reflexão é aberta; pois se eu preciso saber e não sei, isto significa que eu não tenho a resposta; busco uma resposta e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí, a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão prossegue, as coisas começam a ficar mais claras e a resposta vai se delineando. Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente. Note-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação. Mas aqui nós temos consciência clara, explícita do porquê

¹⁸ Esta noção de "filosofia de vida" corresponde, na terminologia gramsciana, ao conceito de "senso comum". Cf. GRAMSCI, A. - Quaderni del Cárcere, especialmente o caderno 10. (Na tradução brasileira, ver, Concepção Dialética da História, em especial a Parte I.)

fazemos assim e não de outro modo. Contrapondo-se à "filosofia de vida", proponho que se chame a esse segundo tipo de orientação, "ideologia"¹⁹. Observe-se, ainda, que a opção ideológica pode também se opor à "filosofia de vida" (pense-se no burguês que se decida por uma ideologia revolucionária): neste caso, o conflito pode acarretar certas incoerências na ação, determinadas pela superposição ora de uma, ora de outra. Aqui se faz mais necessária ainda a vigilância da reflexão.

7. ESQUEMATIZAÇÃO DA DIALÉTICA "AÇÃO-PROBLEMA-REFLEXÃO-AÇÃO"

Podemos, pois, para facilitar a compreensão, formular o seguinte diagrama:

1. Ação (fundada na filosofia de vida) suscita
2. Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à
3. Ideologia (consequência da reflexão) que acarreta
4. Ação (fundada na ideologia).

Não se trata, porém, de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. E como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão; por isso, a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável²⁰. Assim, poderíamos continuar o diagrama anterior, da seguinte forma:

4. Ação (fundada na ideologia) suscita
5. Novos Problemas (exigem reflexão: a filosofia) que levam à
6. Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta
7. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

8. NOÇÃO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Portanto, o que conhecemos normalmente pelo nome de filosofia da educação não é propriamente, mas identifica-se (de acordo com a terminologia proposta) ora com a "filosofia de vida", ora com a "ideologia". Acreditamos, porém,

¹⁹ Para uma discussão dos diversos sentidos da palavra "ideologia", ver, FURTER, R -Educação e Reflexão, Cap. 4; GABEL, J. - Idéologies; DUMONT, R Lês Idéologies; e a coletânea de Lenk, K. - Eí Concepto de Ideóloga que traz, inclusive, uma abordagem histórica do problema. Sobre o trabalho de R Furter, cit., observe-se que ele vale mais pelas indicações bibliográficas que contém do que pelas interpretações do autor. Para uma discussão sobre as relações entre ideologia e falsa consciência, ver, GABEL, j. - La Fausse Consàence e SCHAFF. A. - História e Verdade, pp. l 55-171. Por fim, cabe lembrar que a noção adotada neste texto, ainda que sem pretensões de alçar-se ao plano de uma teoria da ideologia, obtém forte apoio em GFIAMSCI, A. - Concepção Dialética da História. (Ver principalmente, pp. 61-63 e 114-119.)

²⁰ 9. Esta maneira de colocar as relações entre filosofia e ideologia nos permite ao mesmo tempo assinalar a oportunidade da distinção entre saber e ideologia e evitar sua possível limitação. Tal limitação consiste em que o saber é geralmente posto como o outro que exclui (porque, ao revelar suas origens, a dissipa) a ideologia. Com isto, acaba-se por defender o caráter desinteressado do saber. Cabe, pois, lembrar que o saber é sempre interessado, vale dizer, o saber supõe sempre a ideologia da mesma forma que esta supõe sempre o saber. Com efeito, a ideologia só pode ser identificada como tal, ao nível do saber. A ideologia que não supõe o saber, supõe-se saber. Ver, por exemplo, ALTHUSSER, L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado e a apresentação de CHAUI, Marilena - Ideologia e Mobilização Popular.

que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador; se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA.

Podemos, enfim, responder à pergunta colocada no início: que é que leva o educador a filosofar? O que leva o educador a filosofar são os problemas (entendido esse termo com o significado que lhe foi consignado) que ele encontra ao realizar a tarefa educativa. E como a educação visa o homem, é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta, quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro, pois é aí (ou pelo menos a partir daí) que se desenvolverá o nosso trabalho. Assim, a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre "filosofia de vida" e "ideologia" na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles?

O elenco de questões acima mencionado é apenas um exemplo do caráter problemático da atividade educacional, o que explica a importância e a necessidade da reflexão filosófica para o educador. Além desses, citados ao acaso, muitos outros problemas o educador terá que enfrentar. Alguns deles são previsíveis; outros serão decorrência do próprio desenvolvimento da ação. E se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas.

9. CONCLUSÃO

Assim encarada, a filosofia da educação não terá como função fixar "a priori" princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa²¹; mais humana, enfim.

²¹ Cf. FURTER, R - Educação e Reflexão, pp. 6-27.