

TEMA 1 - PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS
DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Conferências

**Perspectivas e desafios contemporâneos
da Filosofia da Educação**

Adalberto Dias de Carvalho

Universidade do Porto

Algumas precisões epístemo-hermenêuticas

A partir da problemática das relações entre os saberes da prática e os da investigação educacional teórica confrontamo-nos quer com as interpelações recíprocas levantadas pelas suas intersecções institucionais, quer com a questão das correspondências – e das incomensurabilidades - entre as lógicas de cada um destes dois saberes diante das necessidades efectivas das situações educativas, dos seus protagonistas e dos seus destinatários. A um tal propósito, importa ainda acrescentar as intervenções das perspectivas corporativas que alimentam reivindicações sectárias a propósito da responsabilidade recíproca acerca dos êxitos e dos fracassos desencadeados pelo desenvolvimento dos processos objectivos.

De toda a maneira, constata-se, em princípio, uma cumplicidade objectiva, freqüentemente distorcida, entre estes dois grupos na medida em que cada um espera finalmente do outro a ratificação das suas propostas: os práticos esperam o reconhecimento da dignidade dos seus saberes, os teóricos pretendem a aceitação da validade empírica das suas conclusões. Só que, em educação, exige-se fecundidade aos enunciados e não apenas uma receptividade passiva do real constatado. É justamente aqui que esses enunciados tendem a separar-se definitivamente, por exemplo, dos estudos sociológicos que, mais do que contribuir para a transformação do mundo, espelham-no na sua estrutura nuclear e o ratificam na frieza das estatísticas e das respectivas análises. Mas é também aqui que os enunciados educacionais, enquanto transgredidos por propósitos educativos, encontram-se perante uma intrincada e complicada aproximação aos registos retóricos, opinativos e doutrinários. Tanto mais que a investigação educacional científica se depara, desde o início, com um corpo de saber já constituído pela tradição e com poderes nele e por ele instituídos.

Assim, mais do que nunca, como o constatou M. Bernard – um pouco sobre M. Weber -, a racionalidade lógica é sempre, de uma certa maneira, uma reelaboração e, assim, uma reformulação da racionalidade axiológica em que os fundamentos se misturam

com os princípios e em que se delineiam jogos de valores implícitos e explícitos: é nestas condições que os práticos alimentam a expectativa, como se disse, de que os teóricos organizem discursos que justifiquem as suas práticas e as suas intuições enquanto que estes exploram as práticas como campos de aplicação e de confirmação das suas construções, ou seja, enquanto espaços de legitimação de saberes. Instauram-se assim círculos de reiteração, os quais são rompidos precisamente quando emergem segmentos de não coincidência entre as lógicas em causa.

Em nossa opinião, as pesquisas qualitativas surgem aqui como uma área simultaneamente privilegiada e crítica de convergências e divergências na medida em que, enquanto epistemologicamente reconhecidas como válidas, permitem, por recurso a uma metodologia científica que surge como aberta, o enquadramento da empatia, da interacção, do urgentismo e do intuicionismo dos actores educativos até ao exacto ponto em que os procedimentos utilizados e as conclusões alcançadas por estes começam a desestabilizar os limites da canónica cientista. Então, a tolerância termina e assiste-se à eclosão de dissidências marcadas por actos de não reconhecimento institucional ou pela captura de noções empíricas ou experienciais por parte de operações de conceptualização conduzidas, a qualquer preço, até a sua consumação.

Eis o que se passa, por exemplo, no domínio dos valores a partir do momento em que se passa das morais características das acções educativas do terreno para as construções próprias das éticas científicas: rapidamente se substituem os princípios das convicções da intersubjectividade pela correcta fundamentação das axiomáticas trans-subjectivas. Os conceitos são nessa altura colocados nos lugares, entretanto esvaziados, das representações subjectivas, com uma consequente valorização das preocupações com a verificação e com a universalidade abstracta e uma implícita lateralização das interacções interpessoais.

Descobrem-se, assim, as fronteiras que envolvem, percorrem e condicionam o debate e que sustentam a própria estabilidade relativa das identidades – existentes, impostas ou desejadas – das práticas, dos actores e das investigações.

Constata-se, deste modo, que, permanecendo-se no âmbito do referido quadro epistemológico e, mais ainda, no quadro da epistemologia enquanto tal, não poderemos nunca colocar-nos numa posição de exterioridade relativamente ao campo das significações de referência, isto é, numa perspectiva de eventual superação efectiva de paradigmas, tendo-se de aceitar a inevitabilidade de nos deixarmos anular no interior do círculo vicioso dos jogos de justificação e de legitimação já identificados. Jogos que, de acordo com Boutinet, ligam as ortodoxias às ortopraxias. É por estas razões que propomos como alternativa de princípio o delineamento de parâmetros hermenêuticos para as posições em confronto que, sendo limites de sentido, serão sempre também

passagens abertas para o debate e para as possibilidades da sua superação a partir de constatações e de pontos de vista diferenciados.

A dinâmica dos processos interactivos e complementares de objectivação e de intersubjectivação ocupará então o lugar da aplicação passiva dos critérios de ordem metodológica impostos nos espaços aparentemente vazios deixados pelas antropologias do conceito e da ausência (do sujeito).

Uma atenção reforçada aos limites justifica-se aqui por uma tripla razão: por um lado, porque de facto os actores da cena educativa – para além das intervenções conjunturais dos professores – raramente entram na denominada cozinha dos debates especializados sobre problemáticas educativas, deixando este domínio aos guardiões do poder epistemológico; por outro lado, porque, como consequência destas restrições, as interrogações e as interpelações conservam-se sempre no quadro restrito – e deslocado – das correspondências ou das distâncias entre a investigação teórica e a prática; por outro lado ainda, porque se continua, de uma maneira clara ou subtil, a subtrair o campo imenso (e, por isso, difícil de controlar) dos media e do marketing ao terreno do debate educativo que, por acréscimo, se insiste em restringir aos limites do círculo do debate educativo escolar.

Esta situação provoca, do lado dos actores educativos, o desenvolvimento frequente de atitudes quer de submissão, quer de demissão, quer de militância reactiva, enquanto que os investigadores canónicos proclamam, em última instância, o reconhecimento de um espaço epistemológico para o saber pedagógico entendido este como um saber específico dos práticos – tolerado e, de um modo ou de outro, assim capturado. Mas, finalmente, as ciências da educação não evitam verem-se confrontadas cada vez mais com as críticas que as acusam de ausência de eficácia e de um afastamento progressivo da realidade. Estas acusações são também frequentemente acompanhadas, como vimos já, por uma consciência aguda do papel dominante desempenhado, a partir do exterior, por ciências contributivas mais tradicionais como a psicologia e igualmente por outras mais jovens como as ciências da comunicação; em simultâneo, ao nível interno, sente-se cada vez mais a impotência proveniente do bloqueamento axiológico imposto pela ortodoxia positivista que, precisamente sob o pretexto de uma crítica à normatividade pedagógica, se traduz pela criação de um hiato antropológico que se torna incompatível com a educação olhada como uma antropologia prática.

Por outro lado, a adopção, entre nós casuística, de metodologias participantes, de práticas reflexivas ou de investigações heurísticas por alguns sectores mais activos de educadores, se representa um esforço notável de afirmação de uma nova identidade, enfrenta também a difícil conciliação da dinâmica normativa e reguladora da educação, entendida sobretudo como uma prática social, com uma intencionalidade da

investigação, esta última encarada como uma prática de problematização que será, a partir daí, subsidiária da linha nómada de que nos fala Deleuze (DELEUZE; GUATTARI, 1991).

Em nossa opinião, partindo-se dos contributos críticos designadamente de Ricoeur e de Gadamer, importará recomeçar todo o debate acerca das relações entre as ciências da educação e o saber pedagógico, aceitando-se, para este efeito, o reconhecimento de uma ruptura prévia com a autocracia da vigilância epistemológica e, concomitantemente, a validade da afirmação do valor da crítica hermenêutica.

Esta inversão obrigará à distinção entre sentido e verdade, o que significa, segundo Ricoeur (1990), que cada um de nós deverá ser capaz de reconhecer sentidos às posições adversas, apesar do facto de a verdade supor uma convicção que igualmente se reconhece. Daí o lugar decisivo da aceitação da educação fundamentalmente enquanto uma prática antropológica e não mais como uma simples actividade de produção de bens materiais e humanos (como passará a ser o caso desde que ela seja perspectivada apenas e somente segundo os pontos de vista sociológico, económico e cultural), ou de saberes – científicos –, como terá tendência a passar-se desde que impere um olhar estritamente epistemológico.

Demarcamo-nos assim do objectivismo sem cairmos no perspectivismo, do dogmatismo sem abrimos as portas ao niilismo. A intersubjectivação e a contextualização – duas dimensões centrais da educação – encontram, entretanto, as duas em conjunto, os seus direitos de cidade e, com elas, a conciliação dialéctica entre sentidos (mais subjectivos) e significados (mais objectivos), o que representa um ganho em termos da viabilização conjunta dos processos de personalização (idiossincráticos) versus processos de universalização (objectivantes). Esta nova postura passará a valorizar, deste modo, mais as relações dos diferentes sujeitos com a verdade - reconhecidos aqueles assim como actores da saber e, por esta via, da cena educativa - do que as relações das várias disciplinas com essa mesma verdade, o que representa, por acréscimo, uma concepção radicalmente nova da própria pluralidade. O saber é agora o saber próprio e o saber dos outros, todos reconhecidos como sujeitos que, consumindo e elaborando saberes, se constituem antropológicamente, construindo os seus próprios lugares na sociedade.

Eis a itinerância antropológica que justifica a educação e que esta, por seu turno, alimenta.

Eis, em síntese, o importante desafio que o processo de edificação do saber pedagógico coloca, para além da estrita coerência do seu perímetro epistemológico delineado nos bastidores da investigação educacional: de facto, agora, não se trata mais de alargar penas o manto da ciência aos corredores da reflexão pedagógica ou de aperfeiçoar a

cientifização da investigação educacional, mas, muito mais do que isso, partindo-se dos seus impasses, das suas interpelações e das suas interrogações, trata-se de pôr em causa os próprios fundamentos sobre os quais foi erguido, durante as últimas décadas, o edifício das ciências da educação. Tudo isto, alterando-se também, para além dos pressupostos, os propósitos: a preocupação central não é já a de consolidar a lógica científica por si mesma, propósito que a epistemologia servia, mas a de garantir e consolidar, inclusive com as abordagens científicas, o perfil antropologicamente consequente da educação para a dignidade dos seus actores e, em todas as circunstâncias, para a afirmação ética dos seus destinatários perante as práticas e os saberes, concebidos ambos como cimento e estrutura da sua humanidade, nomeadamente em situações delicadas de relação com o poder e de fragilidade inquietante dos limites.

Trata-se, finalmente, de um verdadeiro efeito boomerang em que o impacto do retorno (hermenêutico) não repete – e, mais ainda, interroga – o do lançamento (epistemológico) que o desencadeou, provocando uma efectiva ruptura de paradigmas não tanto de saberes mas, sobretudo, de atitudes perante e para com os saberes.

Educação e contemporaneidade

A educação é, a partir daqui, questionada pela contemporaneidade com a mesma intensidade com que aquela é chamada a sustentar e a construir o perfil desta e aqui, antes de mais, a sua própria consciência. Não há, aliás, contemporaneidade sem consciência – sem reflexão – como exemplarmente o percebeu Kant quando se interrogou sobre o sentido das Luzes.

A contemporaneidade é, neste espaço crítico, a dimensão da identidade humana que proporciona a apropriação reflexiva e activa do tempo actual, conferindo-lhe valor e sentido por ponderação, inclusive estratégica, tanto das suas realizações e possibilidades, como dos seus fracassos, impasses e limites. Esta complexidade estatutária acaba por a consagrar na sua dupla dimensão de uma subjectividade problematizadora e de uma objectividade problemática que convocam, pelo menos, as interpelações da antropologia filosófica, da ontologia, da ética, da estética e da hermenêutica. À primeira interessa-lhe, sobretudo, a questão da especificidade da situação humana; à segunda, em correlação com a antropologia e a cosmologia, coloca-se-lhe o jogo das relações do ser do tempo com a história das sociedades, a evolução da natureza e a singularidade do tempo humano enquanto este é percorrido e traçado pela memória, pelo projecto, pela intencionalidade e pelo esquecimento; à ética impõe-se a perspectiva da contemporaneidade como condição e expressão da dignidade humana; a

estética confronta-se com os desafios da imaginação artística, bem como do belo e do sublime enquanto limiares de projecção dos limites exponenciais do presente, a par do inconformismo e da transgressão; a hermenêutica busca, por fim, as correlações entre a contemporaneidade como um fundamento e como uma finalidade, ou seja, entre a sua concepção como um pressuposto (potencialmente ideológico) e a sua configuração como um horizonte (eventualmente utópico).

Ser contemporâneo implica assumir a transgressibilidade do tempo em conexão com a impulsividade do sujeito para o concentrar em torno e dentro dos percursos deste, ou seja, por referência a si mas sem deixar – ou pretender – esgotá-lo no exterior ou no interior de si. Nunca somos apenas produtos ou criadores do tempo quando nos reportamos seja ao tempo psicológico, seja ao tempo social, seja ao tempo histórico, aquelas que são as três componentes do tempo antropológico, inclusive, ou sobretudo, quando referidas ao tempo cósmico ou à eternidade divina. No primeiro caso, atribuímos sentido e densidade ontológica a um tempo de onde emergimos; no segundo, buscamos sentido na plenitude do ser da eternidade por uma necessidade ditada pela própria carência ontológica de um presente continuamente violado, na sua autosistência, pelo passado e pelo futuro ou, talvez, excedido no seu sentido pela alteridade que o confronta ou que o percorre. O encontro entre a precariedade e a perenidade constitui, então, o principal afloramento crítico introduzido pelas intersecções do tempo humano com o tempo da natureza que, gerando ansiedade e expectativa, sustentam as investidas do sujeito pela via tanto da racionalidade científica, mais objectiva, como da intuição de índole mais intimista, subjectiva ou auto-reflexiva.

O cartesianismo e a fenomenologia constituíram dois expoentes desta última investida que, em última análise, visou inscrever os acontecimentos, enquanto marcas do protagonismo humano no tempo, respectivamente, na estabilidade das certezas metafísicas do cogito e no contínuo do fluxo de uma consciência íntima do tempo. Instituiu-se assim, na perspectiva da modernidade, a apreensão compreensiva (e potencialmente activa) dos acontecimentos, isto é, uma visão da identidade antropológica do tempo que é fundamento do optimismo da noção de progresso que foi sua bandeira.

Porém, a nossa contemporaneidade acaba por adoptar a desconfiança heideggeriana relativamente à prevalência do presente e reconhecer a busca do sentido e do possível como élan da consciência de um sujeito que percebe as suas prerrogativas a partir dos seus limites, vivendo-os como desafios – éticos, políticos, antropológicos... - da sua própria existência.

Não pode este sujeito mover-se, então, por simples intuições subjectivas derivadas de uma coincidência consigo mesmo, isto é, da plenitude de uma consciência coincidente (actual ou potencialmente) com a totalidade do sujeito, nem sob o impulso de inspirações ideológicas – políticas ou religiosas - que, transcendendo-o, privilegiam-no na sua centralidade e na sua soberania. Impondo-se a assunção aguda da responsabilidade, passa o sujeito a ter de ser construído, ou seja, formado. Não se trata mais, de facto, de um sujeito dado ou espontâneo. Trata-se, isso sim, de um sujeito elaborado que se constrói posicionando-se, o mesmo é dizer, assumindo perspectivas próprias perante as possibilidades que se lhe oferecem e/ou que ele cria.

Ao fazê-lo, descobre também os seus limites, nomeadamente quando se confronta com um tempo que lhe proporciona tanto as vertigens de uma abertura alucinante de sentidos como a angústia dos mistérios que o seu ser incessantemente renova.

A consciência é, a partir daqui, cada vez mais a consciência dos contornos das situações-limite (para retomar a expressão de Jaspers) em que inevitavelmente se inserem os projectos humanos. Importa agora, contudo, fazer emergir a nossa liberdade de relação com os possíveis, já não a partir dos limites do ser (ser, ser-sujeito, ser-mundo), mas do âmago do próprio ser do limite.

Comtemporaneidade e itinerância antropológica

Quando, numa época como a nossa, em que a defesa de um apriorismo racional entendido como base da universalidade e da cumulatividade dos projectos humanos se torna impossível, somos obrigados a confrontar-nos com incontornáveis necessidades de solidariedade e de responsabilidade, levanta-se, com redobrado vigor, a problemática do humanismo. Todavia, o humanismo não se debate hoje em dia com o autoritarismo dos sistemas teológicos – pelo menos, o ocidente – mas principalmente com as ameaças da globalização – económica, social, cultural e política. São evidentes também os sinais de um esgotamento dos redutos individuais.

Que novos constrangimentos se colocam então?

- Em primeiro lugar, uma disseminação aparente dos centros de poder mas em que a descentralização fica indelevelmente indexada a centrais de decisão cada vez mais circunscritas e poderosas.

- Em segundo lugar, um reforço dos canais de comunicação – do seu número e da sua eficácia – de que frequentemente beneficiam essencialmente entidades e circuitos restritos.

- Em terceiro lugar, o desenvolvimento de ideologias igualitaristas que realmente aprofundam, em vez de atenuar, discriminações e injustiças.

- Em quarto lugar, o desvelamento crescente da privacidade em contraste com o discurso da defesa intransigente da irredutibilidade da esfera pessoal.

- Em quinto lugar, o esmigalhamento da diversidade sob o peso de uma homogeneização generalizada das opções e dos padrões culturais.

Mas, paralelamente, verifica-se o despertar de múltiplas e novas disponibilidades, tais como:

- a instantaneidade e a interactividade comunicacionais,

- o incremento das identidades locais,

- a extensão da responsabilização ética e política,

- a concomitante extensão da solidariedade à escala planetária, humana e natural,

- a valorização do papel da construção de consensos no âmbito de uma percepção positiva da conflitualidade.

Do cruzamento do primeiro com o segundo grupo de tópicos, ou seja, da intersecção dos constrangimentos com as possibilidades, deduz-se um conjunto de perplexidades a imporem dúvidas e reflexões importantes.

Assim:

- Será que há incongruência entre localismo e globalização?

- Constituirá a itinerância (não tanto física mas sobretudo antropológica) aos dois pólos enunciados no ponto anterior a impor uma redefinição de ambos através da ideia de uma territorialidade antropológica não necessariamente coincidente com as territorialidades geográficas e sócio-culturais? Não seremos todos nós, afinal, nómadas virtuais?

- As novas instâncias comunicacionais asseguram por si a consolidação de plataformas de racionalidade?

- A defesa da diversidade é realmente geradora de identidades diferenciais e diferenciadoras em ruptura com o dogmatismo de um universalismo apriorístico?

- Mesmo que se admita a inexorabilidade das funções da subjectividade, será que há lugar para a afirmação do homem como sujeito no quadro de um nomadismo conceptual que, no quadro da ideia deleuziana de resistência conceptual, percorra a descentração crítica que se exige em favor da autenticidade dos debates contemporâneos?

É nossa opinião que é do aprofundamento destas perplexidades que poderão surgir pistas que permitam uma avaliação sustentada da legitimidade dos propósitos humanistas nos nossos dias. Mais ainda, a natureza das questões formuladas aponta, a nosso ver, para o delineamento de uma via filosófica como a única susceptível de sustentar a imprescindível radicalidade das questões que se nos colocam.

De facto, o humanismo passou, historicamente, de fonte legitimadora de projectos de emancipação a bode expiatório dos grandes males que atingem a humanidade. Foi em seu nome que se organizaram revoluções. É contra ele que se levantam o ecologismo e o multiculturalismo. Foi com ele que a filosofia se afirmou como antropologia. É contra ele que se perfilam as críticas mais radicais dos projectos filosóficos. É ainda contra ele que, dentro da própria filosofia, se erguem os ataques contra a antropologia filosófica.

A educação oscila entre o humanismo dos seus propósitos políticos e o pragmatismo dos seus objectivos económicos.

O humanismo moderno: apogeu e crise do sujeito

É, com efeito, na evolução do humanismo renascentista para o humanismo moderno – nomeadamente através das meditações que Montaigne tece a partir e em torno do seu eu - que se regista a radicalização da consciência dos limites, a qual representa, porém, ao mesmo tempo, a configuração do sujeito autónomo porque ciente duma multidimensionalidade de que fazem parte tanto grandezas como fragilidades.

Progressivamente, a consciência dos limites deixa de ser simples participação na harmonia dos limites da ordem inexorável do mundo (como o era entre os gregos) ou referência, por contraste, ao carácter infinito da divindade (como o era para a filosofia cristã medieval), para se tornar condição da realização, na história, na natureza, de projectos delineados pelas possibilidades, apesar de tudo, inerentes a esses mesmos limites.

Verdade é que, deste modo, logo desde os seus primórdios, o humanismo moderno fica marcado por uma nova relação do finito com o infinito que passa por uma precedência daquele, ainda que estejam, por sua vez, criadas as condições para a precedência, nele, do próprio infinito. Fenómeno que Pascal acentuará, apelando à busca incessante do sentido para além da fragilidade da razão humana, isto é, em Deus mas, apesar de tudo, a partir do homem. Homem que, não sendo animal, também não é divino. É dentro destas condicionantes que, em Pascal, “o homem transcende o homem” e se reinaugura o humanismo cristão.

Descartes, ao fazer de Deus a garantia do critério de verdade relativamente às ideias do sujeito, proclama simultaneamente o poder deste e os seus próprios limiares na medida em que, em última instância, sem Deus, o sujeito veria desfeito o seu poder de conhecimento.

O sujeito do humanismo moderno vem assim marcado, desde o princípio, pelos seus limites e como tal, paradoxalmente, através daqueles que constituem os seus fundamentos e propósitos decisivos.

Acresce que, sob a pretensa unidade do sujeito que asseguraria as evidências racionais e a própria descoberta do sujeito por si mesmo pela coincidência do eu sujeito com o eu objecto, teremos igualmente de reconhecer – segundo a expressão de Ricoeur (1990) – o “primado da mediação reflexiva” por onde desponta o papel irredutível do pensamento. Pensamento que, sendo pressuposto da reflexividade, é, afinal, condição de uma subjectividade perene, sob pena de esta se ver esgotada por força da autosuficiência da sua arrogância enquanto sede do conhecimento.

Uma vez mais, a identidade do sujeito emerge – ainda que mais implícita do que explicitamente - da consciência dos seus limites. Por isso, Larochelle (1995) coloca sérias reservas tanto ao discurso ideológico que o humanismo moderno desenvolveu sobre o sujeito como às críticas pós-modernas que, confundindo a ideologia humanista com a filosofia humanista, pretenderam demolir, de uma só vez, o estatuto unitário de que ele usufruiria. Importará, então, recusar o que são sempre “excessos de certeza”, seja da parte do sujeito do humanismo, no que se refere ao “pobre saber da sua grandeza”, seja do lado do niilismo, que, ao reportar-se a esse mesmo sujeito (ou, talvez melhor, à sua versão ideológica), acaba por expor “o grande saber da sua pobreza”... Como, por seu turno, nos recorda Alain Touraine (2000, p. 116), “se o homem perfeito existisse, não haveria mais sujeito, mais distância de si a si”. Mas o Homem perfeito - isento da dramaticidade da vida - não seria, antes de mais, nem Deus, nem sequer um ser humano.

De facto, de acordo ainda com Larochelle (1995), poderemos sinteticamente concluir que o sujeito da modernidade perde o seu estatuto filosófico no movimento que o leva a encobrir, por uma consciência cujo carácter convencional é elidido, a sua real invenção sob a ilusão da sua descoberta. Neste movimento, a imanência do sujeito relativamente a si mesmo, operada pelo cartesianismo, vai permitir o asfixiamento da alteridade sob o peso de uma ontologia do sujeito que envolve o dever-ser e fecha dentro de si o círculo da identidade. Sabemos que “a dúvida pela qual a subjectividade cartesiana surge constitui menos um procedimento de limitação do pensamento do que o *élan* de que ela se mune para afirmar o seu primado” (1995, p.73). Contudo, o caminho que conduz da dúvida ao indubitável acarreta um fechamento de sentido em que a ideologia se perfila como uma “filosofia que terminou o seu projecto” ao surpreender a identidade como princípio interior ao sujeito e não como um fim a conquistar ou a construir.

Há que retomar, pois, uma problematização do sujeito que, proporcionada pelo próprio acto inaugural da modernidade, inflectiu depois para um projecto hegemónico, inclusive sobre a história (perspectivada como o devir da realização do sujeito). Impõe-se, nestas circunstâncias, a renovação de uma antropologia dos limites assente sobre uma analítica da finitude que, afinal, foi introduzida pela própria modernidade, como Foucault demonstrou em *Les Mots et les Choses*.

Este constitui um dos desafios centrais que a antropologia filosófica põe à antropologia educacional...

Do homem como habitante do limite à utopia do humano

Temos de admitir a insuficiência dos percursos da modernidade na medida em que estes, assentando na convicção da existência de um fundo racional transfenoménico e transsubjectivo actual ou em devir, encontraram aí o fundamento das convicções individuais e dos propósitos de acção. As relações das dimensões empíricas e individuais com as transcendentais e universais garantiram, por seu turno, o equilíbrio do jogo entre a consciência das determinações e os projectos de autodeterminação, os quais partiram do solipsismo formal do método cartesiano e culminaram no intimismo do método fenomenológico.

Aliás, o florescimento de filosofias de resistência à autosuficiência das ontologias do sujeito, como o existencialismo ou o estruturalismo, e de pendor social, como a da Escola de Frankfurt, representam, no século XX, a abertura da filosofia às problemáticas da alteridade e, deste modo, ao reconhecimento do poder do homem enquanto este procura explorar as possibilidades dos seus limites, conhecendo-os, já que, ao esquecê-los, se divinizava tragicamente. Os desastres ecológicos e a extensão das injustiças são disso consequências. Consequências de um esquecimento e não tanto do humanismo em si que, como vimos, pode e tem de incorporar precisamente, sob pena de falência do sujeito que o suporta, a actividade infinitamente significativa, mas também fracturante, do pensamento.

Mas o que realmente se constata é que o humanismo contém as sementes da crítica aos seus desvios identitários, não decorrendo portanto dele, necessariamente, a aniquilação da alteridade e a proclamação de um orgulho do sujeito humano conducente à sua própria ameaça. Ameaça a consumir-se designadamente pela técnica, como chegou a augurar Heidegger no auge do seu combate aos desenvolvimentos humanistas da metafísica ocidental. Na linha dos movimentos desconstrucionistas do final do séc. XX, impõe-se, isso sim, não fazer dos limites da finitude pontes para a sua pura e simples superação e instalação no infinito, mas antes constatar que “o outro só é outro

se a sua alteridade for absolutamente irreduzível, quer dizer infinitamente irreduzível, e se o infinitamente outro não puder ser senão o infinito” (DERRIDA, 1967, p.154). Mais ainda, se se der lugar, de acordo com Levinas, à efectiva “irrupção de outrem”, única via que “permite aceder à alteridade absoluta e irrecusável do outro” (*idem*, p.155) enquanto acontecimento ético irreduzível à esfera egológica, mas igualmente inalienável porque originariamente diante da mesmidade do sujeito. Então, a alteridade afigura-se inconceitualizável sob pena de ser capturada por esse mesmo sujeito e, assim, destruída.

Deste modo, cruzam-se as ideias de *itinerância antropológica* e de *nomadismo conceptual*. E cruzam-se no ponto de encontro da filosofia com a história que, longe de constituir a sentença de morte para a utopia enquanto mau conceito filosófico, como conclui Deleuze, é antes estímulo para o exercício da sua intempestividade crítica, enquanto conceito negativo, sobre um real para que aquela se abra mas que a ultrapasse incessantemente, sendo também este por ela renovado e continuamente transgredido. O Homem – indefinível e irrealizável – é a utopia por excelência. A sua definição e a sua realização constituem, por isso, o seu projecto, desafio que nada tem a ver com a consumação de uma essência num qualquer paraíso ou com a regressão a uma pressuposta idade do ouro.

Para nós, a noção de itinerância antropológica remete para a ideia conexas de uma antropologia dos limites, ou seja, para a ideia de que os limiares do humano relativamente ao não-humano, ao desumano, ao inumano e ao sobre-humano têm contornos que, sendo históricos, naturais e culturais, portanto, objectivos, são igualmente objectiváveis e objectivados por sujeitos individuais e transsubjectivos. Significa isto que o homem é, de facto, um ser que ocupa sempre o limite, sendo por ele infinitamente (i)limitado enquanto conceito e enquanto ser. Vivendo em espaços geográficos e em tempos históricos que, percorrendo-o e constituindo-o, todavia, não o esgotam. Um pouco como escreveu Foucault a propósito das heterotopias, sendo como um barco, isto é, “um lugar sem lugar”... um sujeito, um objecto e um projecto utópicos.

Contemporaneamente, o fenómeno da globalização fez crer que a intensificação, a extensão e a molecularização da comunicação e da circulação libertavam o homem dos territórios tradicionais que lhe conferiam uma identidade múltipla, mas dispersa, instaurando agora uma identidade complexa, mas, finalmente, historicamente universal. Porém, esta utopia realizada (pretensamente realizada...), não sendo, desde logo, por isso mesmo, uma utopia, é desumanizante porque priva ilusoriamente o homem da sua dimensão utópica – expressão da sua reflexividade, do seu pensamento, da sua imaginação e, assim, afinal, da sua capacidade significante, construtora de sentidos.

Uma ilusão que constringe a sua actividade criativa, a qual é incompatível com um universal que coincida com a totalidade e que, a ocorrer, impossibilitaria os projectos educativos enquanto entendidos como projectos emancipatórios.

Da contemporaneidade como hermenêutica do presente...

Assim, em lugar de se dissertar sobre a modernidade ou a pós-modernidade, impõe-se agora que falemos resolutamente da contemporaneidade. Uma contemporaneidade que é síntese complexa do presente, do passado e do futuro, que é presente, passado e futuro, que é de algum modo *estratigráfica* (como diria Deleuze) e não simplesmente um produto histórico já que ela é, em simultâneo, conjunção ontológica e distância antropológica relativamente ao presente.

A contemporaneidade impõe – como afirma Guillebaud (1999) – que sejamos herdeiros críticos e não apenas devotos do passado. Tal significa que não podemos ser seus espectadores contemplativos inclusive porque um passado realizado (ou não realizado) torna-se diferente, de um ponto de vista subjectivo, ao condicionar e ao ser condicionado, no presente, por um futuro realizável (ou não realizável); aquele é, de facto, susceptível de avaliação - de repetição e de superação - por um sujeito que, à partida, o incorpora transformado e transformando-se. Incorpora-o, pois, tanto tangencialmente como transgressivamente sem coincidir nunca, por isso, com o pretendido carácter de presente de um passado – reivindicado pela modernidade - cujo futuro coincidiria cronologicamente, historicamente, com o nosso presente (com a nossa contemporaneidade), o que realmente não ocorreu. Todavia, isso não poderia ter acontecido não apenas por um fracasso da capacidade de realização ou de uma falha dos sistemas de previsão, mas sobretudo porque, dada a própria natureza entitativa do futuro, este está, antes de mais, marcado pela imprevisibilidade e pela intempestividade ainda que parciais.

A contemporaneidade definir-se-á, então, pelas atitudes de distância crítica relativamente ao presente com o qual coincide cronologicamente mas sem ontologicamente se esgotar nesta coincidência. Pela contemporaneidade, julga-se até o presente com recurso a um questionamento eminentemente subjectivo que sustém o referido distanciamento, o qual, assim, em vez de simplesmente repetir ou negar o presente, emerge dele, mas superando-o ao criar uma fractura antropológica que, no fundo, é fundamental. Esta fractura permite, de uma só vez, não só a fruição efectiva do presente como a sua transgressão, o que, evidenciando as suas potencialidades, acaba também por denunciar as suas fragilidades. Descortina a ~~consumação~~ do presente

no avanço do passado e na iminência do futuro. A contemporaneidade é a hermenêutica do presente.

Se olharmos com este olhar crítico o nosso próprio presente, poderemos rapidamente verificar que, nele também, a implicação dos valores ideológicos da sociedade da informação e da sociedade da aprendizagem ilude os riscos totalitários que aí estão igualmente presentes só que agora – o que torna tudo ainda mais grave – sob os lemas da transparência e da circulação de saberes. A comunicação e a participação tornam-se mesmo os pilares da organização da sociedade global.

Contudo, quando sob o fascínio e a autosuficiência da informação e da aprendizagem, a racionalidade pedagógica impera e se esgota o questionamento político, então, a interpelação do sentido começa a tornar-se supéflua. A participação reduz-se à integração no sistema organizativo vigente e a aprendizagem, tornando-se um princípio estruturador da sociedade, consuma-a, reitere-a e repete-a.

Como nos alerta Arendt, prossegue-se, afinal, o esquema antropológico subjacente à concepção do homem como *animal laborans*, em que a preocupação com a sobrevivência domina e amordaça até a capacidade do ser humano para ser original, para imaginar outras sociedades, para questionar os sentidos e, entre estes, desde logo, o do humano!

...À educação como projecto antropológico

Este recurvamento das pessoas sobre o estádio de organização social vigente tende a encerrá-las num dado universo de sentido que, por esta via, ratifica e instaura, como vimos, a sua universalidade e a sua perenidade.

O discurso da transparência, da participação e da sedução utópica que acompanha toda esta fortaleza ideológica procura prevenir, entretanto, os riscos devastadores que a tomada de consciência e uma consequente claustrofobia do sentido provocariam. De facto, a aprendizagem, sem mais, ao assumir-se como instrumento privilegiado do processo político de totalização, de fechamento, do sentido, pode colaborar na institucionalização de projectos políticos mais vastos em que a participação se confunde com a inclusão passiva na ordem dominante. E este é o caminho que leva ao totalitarismo...

Na prática, o fenómeno descrito traduz-se na proposta de dotar o homem de competências para responder a necessidades que, sendo artificialmente criadas, aparecem, todavia, como naturais ou como decorrentes de uma evolução emancipadora.

Importa, porém, não esquecer mais do que nunca que a singularidade do homem reside na sua capacidade para interpelar e ser interpelado em todas as frentes e níveis da sua existência (de uma existência feita vida). Para interpelar, inclusive, a sociedade da comunicação e a própria sociedade da aprendizagem que, claro, não é neutra.

Vivemos, pois, uma época chave em que pretensamente se alcançaram os patamares mais elevados da aliança entre a educação e a política, aliança pela qual designadamente a democracia passou a ser intrinsecamente uma tarefa pedagógico-política que pressupõe a conformidade entre as ideias de *educabilidade* – na perspectiva de emancipação racional do indivíduo – e de *progresso* – entendido este como caminhada para a emancipação económica e social da humanidade. Mas, com esta exponenciação social do sujeito, presentem-se também os sintomas de uma ruptura. Joga-se aqui o confronto entre as convicções que, desde o Iluminismo, nos apresentam o homem não tanto como um animal racional mas como um ser que, precisamente através da formação, se pode tornar racional e a constatação de um fracasso que atinge tanto a pedagogia como a política ou, talvez melhor, que corrói o optimismo quanto aos pretendidos ganhos da convergência antropológica, de natureza racionalista e experimental, de ambas.

Na verdade, perante os desaires do propalado progresso económico-social e tecnológico, ou se aceita que a educação seja uma instância de conformização ou exige-se que ela proporcione a denúncia dos limites, das finalidades e das estratégias do sistema, contrariando a manipulação demagógica do sentido. Para isso, talvez a educação tenha de corporizar não tanto projectos políticos em que, de uma forma ou de outra, se tornará subalterna relativamente às plataformas do poder político, mas de se afirmar enquanto meio de preparação para o exercício soberano da política por parte daqueles que serão os seus beneficiários e que terão de ser, para isso, os seus protagonistas. Assim, ela poderá mesmo tirar partido do seu desfasamento crónico desde que comparados os seus índices de realização efectiva com os limiares dos seus propósitos. Trata-se de retomar, afinal, as propostas de Montaigne quando este, nos *Essais*, nos advertiu que educar não é tanto conquistar ou mudar o mundo mas tão-somente aprender a julgar e a dispor livremente da razão.

Constatamos, desta maneira, que, nos nossos dias, se dissolve a retórica política dos discursos e das práticas pedagógicas – de que as várias frentes da chamada Escola Nova foram as principais protagonistas –, ao mesmo tempo que a racionalidade tecnológica, que indiferenciadamente percorre a educação e a política, se tenta perfilar como alternativa, aparentando uma certa neutralidade ideológica e preenchendo o sentimento de frustração criado. Às sociedades fortemente politizadas que seguiam na esteira da realização das utopias, sucedem-se as sociedades tecidas pelas tecnologias da

informação em que as opções políticas, em vez de serem determinantes para as utopias e determinadas pelos projectos, são induzidas pela informação que não se traduz necessariamente em conhecimento e não provoca implicitamente pensamento. A cidadania é, por isso, definida mais pelo acesso material e funcional aos bens tecnológicos do que pela implicação em projectos políticos. Balizadas por estas coordenadas, as aprendizagens – e, sobretudo, a sociedade da aprendizagem –, enquanto constitutivas do essencial da própria cidadania, deixam de poder ser postas em causa. O poder real fica escondido por detrás da panóplia de informações e de meios, controlando o que existe (como informação) e o que, pura e simplesmente, por decisão sua, deixa de existir ou nunca chega à luz do dia por não ser traduzido em informação.

Herdeiros das utopias, ilusórios usufrutuários da utopia, corremos o risco de, assim destruídas de facto as utopias, sermos as suas vítimas... Vítimas, portanto, não da sua realização – como se chegou a temer – mas do vazio da sua ausência. Com efeito, a representação ideológica do nosso presente como uma utopia, não o torna, de facto, uma utopia. Ao invés, é por isso mesmo que não o poderá ser. O nosso presente, quando perspectivado pela utopia da nossa contemporaneidade, para ser uma utopia, não pode coincidir com uma pretendida contemporaneidade da utopia que, esgotando esta última, automaticamente a anularia e que, por acréscimo, nos impediria de assumir o pathos da miséria que dilacera a humanidade.

Depois de termos vivido os receios de vermos violados os nossos limites e, a partir daí, a nossa sobrevivência, passamos a sobreviver dentro dos limites do nosso presente, paradoxalmente convictos de que, por causa deles, já estaremos a viver para além deles. Viveríamos, afinal, como deuses, o futuro de que fôramos demiurgos e usufrutuários. Se assim fosse, viveríamos, no presente da nossa história, o absoluto com que Hegel desafiou o que ele convencionara como sendo o conformismo paradoxal de Kant perante a descoberta radical que este fizera dos limites humanos do humano. Seríamos, afinal, presumidos autores infinitos da nossa trágica infinitude.

Neste contexto, contexto em que a racionalização aparece como uma adaptação e onde a pedagogia se torna mais uma questão de meios, de técnicas e de métodos do que de fins, estão em causa todas as pedagogias – alternativas - da alteridade (diferenciais, do projecto, da interculturalidade, ambientais, etc.). Mas enfrentamos o impasse de, à medida que nos libertamos da ilusão utópica, ficarmos sem esperança quando, repetindo a convicção de Daniel Hameline, é impossível educar sem esperar...

Pelo nosso lado, pensamos que, mais do que encontrar significados, precisamos buscar e construir sentidos, o que constitui – ou poderá e deverá constituir – uma tarefa da educação.

O grande desafio da educação dos nossos dias reside, pois, em, desprovida do idealismo abstracto dos projectos políticos, contribuir para evitar o enclausuramento ideológico em que a sociedade da comunicação e da aprendizagem nos encerrará por força da sua lógica de globalização dos espaços e de totalização dos sentidos. Trata-se, de alguma maneira, de regressar à prudência (audaz...) de Kant e perguntar (sempre!) “que posso esperar”, mas para, logo de seguida, interrogar também: “que devo fazer?”. E esperar. E fazer ... Ou esperar, fazendo! Ou ainda, fazer para esperar...

A partir daqui, a *acção* educativa deverá retomar o gesto arendtiano de promoção da irreductibilidade e da originalidade antropológicas da *acção* política, bem como da sua demarcação relativamente à separação e antecipação dos fins na sua relação com o *fazer* através do recurso aos meios. Supera-se assim o próprio teleologismo kantiano na medida em que ele possa dar cobertura precisamente à recusa da imprevisibilidade que caracteriza a essência da inovação. Inovação que, para Arendt, irrompe matricial e exemplarmente da *natalidade*, constituindo esta o cerne do humano, da sua criatividade e da sua abertura à alteridade.

Estremecidos os fundamentos do humanismo, questionada a função legitimadora da tradição, abandonado o argumento da autoridade, verificada a contraditória precariedade dos ideais de imortalidade, atingidas pelo cepticismo as aspirações à eternidade, destruídas as grandes utopias ideológicas e o finalismo que lhes era inerente, chegamos a uma época em que a efemeridade e a fragilidade dos valores, das instituições e dos modelos se tornam prevaletentes. Chegamos assim também ao enaltecimento da importância da inovação e, com ela, do poder da criatividade que, em nome da ciência, da técnica, da economia e também do bem-estar, deveremos promover em conjugação, designadamente através da educação e da formação.

Eis o dilema: chegados à “sociedade da aprendizagem”, se por ela ficarmos sitiados, seremos capazes de aprender para além dela? ...

Referências

- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
DERRIDA, J. *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil, 1967.
GUILLEBAUD, J. C. *La refondation du monde*. Paris : Seuil, 1999.
JASPERS, K. *Autobiographie Philosophique*. Paris : Montagne, 1963.
LAROCHELLE, G. *Philosophie de l'idéologie*. Paris : PUF, 1995.
RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990.
TOURAINÉ, A.; KOHRSROKHAVAR, F. *La recherche de soi*. Paris : Fayard, 2000.