



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Hermann, Nadja

Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação

Educação e Pesquisa, vol. 41, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 217-228

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29835330014>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação

Nadja Hermann¹

Resumo

Este trabalho foi produzido no âmbito de uma sessão especial da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) a respeito das relações entre a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia da educação. Discute, primeiramente, a relação de familiaridade da filosofia com a educação, apontando seu vínculo originário, iniciado no mundo grego, sob a rubrica de *fundamentos da educação*, para, então, explicitar um movimento de afastamento provocado pela cientificização da pedagogia. Com o avanço dos processos de modernização e o êxito do conhecimento científico, a área dos fundamentos sofreu os impactos da racionalidade científica, sendo os resultados cada vez mais incontestáveis e que destituem o saber metafísico. Tal impacto, contudo, não desautorizou a despedida da filosofia, mas provocou uma mudança conceitual e de seu papel na relação com a educação e a cultura. A área então assume uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando e interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo. A partir dessa abordagem, o artigo encaminha duas sugestões para a relação entre filosofia e educação. A primeira, apoiada na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e na racionalidade transversal de Wolfgang Welsch, retoma a perspectiva dos novos diálogos científicos, chamados de interdisciplinaridade, como um modo de superar os limites da especialização e de atender a complexidade das questões educacionais. Na segunda sugestão, indica-se a posição de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito da relevância das humanidades para desenvolver um pensamento arriscado, capaz de produzir complexidades nas análises que iluminem as questões educacionais.

Palavras-chave

Filosofia da educação – Ciências humanas – Interdisciplinaridade – Humanidades.

¹- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Contato: nadjamhermann@gmail.com

Risky thinking: the relation between philosophy and education

Nadja Hermann¹

Abstract

This article was produced for a special session of Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – National Association of Graduate Studies and Research on Education) about the relationship between philosophy, history, psychology and sociology of education. It first discusses the familiarity between philosophy and education, pointing their original bond, initiated in the Greek world under the rubric of foundations of education, and then explains a movement of withdrawal caused by the scientification of pedagogy. As a result of the advancement of modernization processes and the success of scientific knowledge, the area of foundations suffers the impacts of scientific rationality, which produces increasingly indisputable results and deprives metaphysical knowledge. Although this impact has not disallowed the dismissal of philosophy, it has led to a conceptual change and altered its role in relation to education and culture. The area then takes a more humble position in the face of science and other symbolic expressions, dialoguing about and interpreting the paradoxes and tensions generated by our relations with the world. From this approach, the article offers two suggestions for the relation between philosophy and education. Based on the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer and on the transversal rationality of Wolfgang Welsch, the first suggestion resumes the perspective of the new scientific dialogues called interdisciplinarity as a way of overcoming the limits of specialization and meeting the complexity of educational issues. In the second suggestion, I indicate Hans Ulrich Gumbrecht's position on the relevance of the humanities to develop risky thinking that is able to produce complexities in the analyses that illuminate educational issues.

Keywords

Philosophy of education – Human sciences – Interdisciplinarity – Humanities.

¹- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Contact: nadjamhermann@gmail.com

Este artigo originou-se da proposta de análise das relações entre a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia da educação para uma sessão especial da ANPEd, ocorrida em outubro de 2013. Particularmente, discute a inserção da filosofia no campo da educação, a mudança conceitual ocorrida no seu próprio conceito e as perspectivas que se vislumbram na relação com as demais ciências humanas. A filosofia da educação é o saber mais antigo dessa interlocução e, contrariamente à sociologia, à psicologia e à história, não é uma ciência no sentido moderno do termo, mas uma disciplina nos currículos. Busca-se, neste trabalho, abordar a relação entre essas disciplinas situando, brevemente, em um primeiro momento, a trajetória das ciências e como a filosofia se insere nesse movimento.

A filosofia estabeleceu um vínculo originário com a educação desde que os gregos adquiriram consciência filosófica, no séc. IV a. C., aproximadamente. Trata-se do período em que a sofística deu início à problematização da prática e da teoria educacional, continuada por Sócrates e Platão, com uma “consciência profunda acerca da complexidade das questões humanas e sociais” (SCOLNICOV, 2006, p. 16). Esse movimento configurou uma tendência de familiaridade da filosofia com a educação, expressa na ideia de fundamentos para produzir, paulatinamente, um afastamento em função de novos contextos sociais, epistemológicos e culturais e, sobretudo, pelo surgimento das ciências, a partir do período moderno, quando só é considerado saber científico aquele que segue os limites impostos pela autocerteza e pela autofundamentação da razão.

A partir desse ponto, pretendo apresentar uma perspectiva que vem se firmando em torno da busca de “modelos novos de cooperação e diálogo científico” (FLICKINGER, 2010, p. 46), que são chamados de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, valendo-me da hermenêutica de Gadamer e de uma racionalidade transversal, como Welsch defende. Não tenho pretensão nem tempo de

expor aqui as principais peças desse debate, nem de oferecer uma reconstrução da rica literatura a respeito das fronteiras entre epistemologia e hermenêutica que o problema suscita. Vou deter-me apenas em um ponto comum do debate contemporâneo “em torno da possível reconstrução de pontes entre as disciplinas” (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Primeiramente, precisamos distinguir a trajetória da ciência e da filosofia no campo educacional. A ciência, a partir da modernidade, assume o caráter de descrição da realidade a partir de método próprio, primeiramente como desenvolvido por Galileu, que destacou o papel da experiência e da observação na produção do conhecimento, e depois como fundamentado por Descartes, que propõe a adoção do procedimento racional, que garante validade ao conhecimento. Em decorrência desses pressupostos, a vertente positivista da teoria do conhecimento aposta na objetividade do saber, trazendo a separação rígida entre sujeito e objeto, reafirmando o domínio dos procedimentos empíricos. Só mais tarde, com a discussão contemporânea da teoria do conhecimento (MATURANA, 2004) e da teoria dos sistemas (LUHMANN, 2009), tornou-se claro que não há separação radical entre a realidade e o observador.

De qualquer modo, a ciência, com seu procedimento metodológico, produziu conhecimentos verdadeiros, sintetizados no binômio explicar e prever, criando uma cultura técnico-científica estranha ao sentido originário de cultura, que incluía o saber filosófico. Se a filosofia significa, até a modernidade, o desejo de saber e uma espécie de suma conceitual dos conhecimentos, certamente ela perde o monopólio interpretativo da cultura e a especialização passa a dominar. Além disso, para as assim chamadas ciências humanas, qualquer previsão, procedimento comum às ciências, torna-se problemática, uma vez que o ser humano se defronta com a questão da liberdade, que traz sempre novas surpresas. Podemos lembrar aqui que nada nos assegura

os resultados de um processo educativo, pois estamos sempre sujeitos aos riscos de não obtermos a aprendizagem esperada.

A ciência, tal como foi concebida na Europa¹, segundo Gadamer, transformou-se na verdadeira base da cultura ocidental da época moderna, pois a revolução técnica e industrial, nas palavras dele:

[...] já cobre com intensidade crescente o mundo inteiro. A ciência e a investigação modernas, o sistema educativo e o sistema universitário se atêm em todas as partes ao modelo europeu ou sua forma americana: tudo isso é consequência da ciência europeia. (GADAMER, 2002, p. 144).

Deve-se também registrar que somente no século XVIII surgiu a discussão da pedagogia como disciplina científica, seu *status* como ciência e seu relacionamento com a filosofia². O emprego da pedagogia como uma nova ciência da educação apareceu na Alemanha, em torno de 1770. A criação da disciplina pedagogia, na Universidade Halle/Saale, sob a responsabilidade de Ernst Trapp, em 1779, é referida como o começo da separação institucional entre a pedagogia e a filosofia (FRISCHMANN; MOHR, 1997, p. 9). Essa separação não só marca o início de um processo de emancipação, mas também, nas próximas décadas, assinala a crescente retirada da filosofia da tematização de questões educativas. Com esse recuo, a educação tem cada vez mais seu campo definido pelas ciências e pela crescente penetração dos procedimentos considerados próprios da ciência. Isso acarretou o predomínio do cientificismo na pedagogia, a ponto de causar estranheza o fato de uma investigação que não fosse empírica.

Mesmo com a cientificização da pedagogia, o campo da educação albergou as ciências humanas, tais como a história, a

1- Gadamer destaca que essa afirmação não nega contribuições importantes advindas de outras culturas: "Basta recordar o que a incipiente ciência grega herdou do Oriente Próximo e do Egito" (GADAMER, 2002, p. 144).

2- Retomo aqui parte dos argumentos desenvolvidos em Hermann (2012).

psicologia, a sociologia e a filosofia na ampla designação de *fundamentos da educação*. Apesar de estarem acolhidas sob uma denominação comum, elas mantiveram distâncias marcadas pela natureza do objeto e pela abordagem metodológica. Foi essa estrutura que passou a dominar a inserção institucional das disciplinas da área de fundamentos.

No Brasil, muitos departamentos nas faculdades de educação são assim chamados. Nesse espaço, coube à filosofia o tratamento teórico dos problemas pedagógicos e a interpretação das diferentes contribuições filosóficas para a educação, incluindo desde o amadurecimento da consciência pedagógica pelos antigos gregos, passando pela ideia pedagógica do cristianismo, pelas mudanças culturais do humanismo renascentista até o iluminismo e as articulações da educação com os conceitos de natureza, indivíduo e sociedade. Entre as muitas obras que demarcaram rumos interpretativos à educação como investigações teóricas exemplares acerca do que significa educar, destacam-se: *Ética a Nicômaco* (cerca de 334 a. C.) de Aristóteles; *Cartas a Lucílio* (65) de Sêneca; *De magistro* (389), de Agostinho; Da afeição dos pais pelos filhos, em *Ensaios* (1580 e 1588), de Montaigne; *Alguns pensamentos sobre educação* (1693), de Locke; *Emílio ou da educação* (1762), de Rousseau; *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1795), de Schiller e *Sobre a pedagogia* (1803), de Kant. Das discussões desses pensadores, surgiram os fundamentos filosóficos da educação moderna. Alguns se constituíram, inclusive, em elos importantes da fundamentação antropológica da educação, que havia começado com Platão, na Grécia, na perspectiva de que a imperfeição humana seria compensada pela educação.

Mesmo com o avanço das ciências e a especialização das disciplinas, foi sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas que a filosofia se articulou como fundamento da educação, no sentido de dar-lhe as bases teóricas, indicar-lhe os fins. O pensamento pedagógico aparece, então, derivado do sistema filosófico, tributário

de certos modelos ontológicos, epistemológicos, éticos e antropológicos. Sobretudo o modelo antropológico do século XVIII formula uma concepção de natureza humana decisiva para o pensamento pedagógico moderno, em que o indivíduo é entendido como uma particularidade do universal, dotado de uma essência, cujo destino é o aperfeiçoamento moral de si e da espécie. Esse tipo de modelo está presente nas filosofias metafísicas, em que o homem, o mundo e a sociedade são constituídos por estruturas racionais que podem ser explicitadas.

O fundamento confere à educação um solo seguro, sob o qual seria possível assentar a vida humana plena, integrada na totalidade cósmica e social: uma busca de antídoto para a falta, a transitoriedade, a particularidade. Filosofia é, então, um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar esse vínculo.

Com o avanço dos processos de modernização, a área dos fundamentos sofreu os impactos da racionalidade científica, que produziu resultados cada vez mais incontestáveis, os quais acabaram por encurralar o saber metafísico ou forçaram a filosofia a uma autocritica. Nessa perspectiva, a ideia de uma natureza humana essencialista e imutável, regida por ordem divina ou por lei natural (como era compreendida por uma tradição metafísica, anterior ao movimento moderno) é rechaçada pelas novas interpretações da biologia, psicologia, sociologia e antropologia, que têm em comum uma posição antifundamentos metafísicos.

Assim, entra em crise a ideia de um sujeito soberano e autônomo, que seria transparente a si mesmo, pois dados empíricos apontam motivos inconscientes para o agir, que esboroam a ideia de autodeterminação e controle da própria ação pela vontade racional. A razão autônoma e a autocerteza fundante da tradição cartesiana resultam na tendência de objetificação decorrente da separação entre sujeito e objeto. Como consequência, a razão perde sua função reguladora. Nem o

idealismo alemão conseguiu escapar à postura dominadora da razão e superar os impasses decorrentes da separação radical entre sujeito e objeto, que trouxe a racionalidade instrumental e a divisão cada vez mais crescente das ciências (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 33). As ciências progridem numa multiplicidade de especializações, percebendo-se perda de compreensão do próprio objeto de investigação.

Assim, estabelece-se um deslocamento na relação entre filosofia e educação, que deixa de ser próxima e familiar para se tornar estranha e distante, sobretudo pela queda de um fundamento do qual todas as ações pedagógicas poderiam ser deduzidas. Novas interpretações indicam que não temos mais a necessidade de articular todas as cosmovisões numa unidade, como foi o caso do humanismo cristão. A isso se associa também a disciplinarização da filosofia, que passa a ser cada vez mais submetida à especialização, abandonando a ideia de totalidade.

Embora a filosofia tenha tido um papel de fundamentos, paradoxalmente, na medida em que ela também cedia à disciplinarização, perdia força para exercer o próprio papel de fundamentos, pois este está associado a uma ideia de totalidade, de cunho metafísico, não mais condizente com o modo de desenvolvimento do saber. No cenário da educação, por um lado, vemos ampliar um leque de diferenciação de disciplinas, acompanhadas de “uma mútua proteção hermética, expressa no linguajar próprio de cada área e acompanhada de um desrespeito mútuo ou, na melhor das hipóteses, de indiferença” (FLICKINGER, 2010, p. 45), com poucos momentos de conversação entre si, predominando um hermetismo de linguagem.

No currículo dos cursos de formação de professores, proliferam as mais variadas disciplinas, numa crescente fragmentação do objeto pedagógico, a ponto de, em muitos casos, confundirmos educação com qualificação profissional determinada por um racionalismo utilitário. E, por outro lado, desde o início do século XX, com a intensificação da pesquisa

empírica no campo pedagógico, há um recuo do emprego da filosofia pela pedagogia. Quando a pedagogia se autonomiza, ela tende a mimetizar seu comportamento em relação às ciências naturais, conduzindo as decisões pedagógicas no âmbito da especialização, cortando os laços com a tradição e distanciando-se de pensar a educação. Isso, contudo, não cancela a pergunta pelo significado da filosofia para a educação em geral, e para a pedagogia em particular. A relação entre ambas é profunda tanto do ponto de vista histórico quanto sistemático, apesar da polêmica acerca da possível despedida da filosofia. Aliás, aqui cabe lembrar a advertência de Frischmann e Mohr (1997, p. 10):

Nisso está a astúcia da filosofia, que, na despedida de cada fundamento, mostra-se mais uma vez como reflexão filosófica. Uma ciência sem a reflexão crítica dos fundamentos não seria menos anacrônica que uma tutela filosófica.

A filosofia reconhece que não há instâncias fora da cultura e de nossas práticas que possam justificar o agir humano. A pergunta filosoficamente determinante passa a ser sobre as conclusões que podemos alcançar diante da queda dos fundamentos, da crise do sujeito etc. Especialmente, cabe à filosofia interrogar o sentido da educação, o que significa subjetividade e construção de um mundo comum a ser apresentado às novas gerações. A filosofia sempre pode contribuir para pensar a educação, pois, como colocado por Gadamer (1983, p. 25),

[...] a necessidade de justificação filosófica é um processo que não tem fim. Nele se realiza não só o diálogo no qual estamos todos compreendidos e que nunca cessará, ainda que se proclame que a filosofia está morta.

Dante do exposto, estabelece-se um processo cada vez mais amplo de diferenciação das disciplinas e não há mais como reuni-las

num conjunto de conhecimentos (FLICKINGER, 2010, p. 45). Além disso, cresce a consciência da complexidade dos problemas que não podem ser absorvidos por uma só abordagem. Gostaria de apresentar, então, duas sugestões a respeito das relações entre as disciplinas que constituem nosso tema de debate. A primeira é a interdisciplinaridade; a segunda refere-se à relevância das humanidades. Nenhuma delas é uma proposta nova, pois não vejo necessidade disso. Apenas busco explicitar para o campo da educação o impulso crítico dessas sugestões, o que facilitará a compreensão dos efeitos de uma educação quando submetida a um racionalismo restritivo, sem beneficiar-se da riqueza da conversação.

O diálogo entre as disciplinas recebe denominações diferentes como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Antes de definir cada termo, quero fazer uma defesa da abordagem hermenêutica a respeito da possível relação entre as disciplinas no campo da educação. O uso inflacionado de tais expressões não só indica a consciência dos “limites de validade dos conhecimentos disciplinares” como também dá “a impressão de revelar um certo desamparo” no manejo do conflito entre ser autônomo no seu campo disciplinar e, ao mesmo tempo, depender “da cooperação com outras áreas para resolver o próprio problema” (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Segundo Flickinger (2010), o que está em jogo quando percebemos os limites de nosso próprio olhar remete-nos para os pressupostos hermenêuticos de qualquer relação interdisciplinar. A hermenêutica de Gadamer, como uma teoria da compreensão, nasce como um procedimento próprio das ciências humanas. Diferente do método causal-expliativo, a hermenêutica insere nossas questões no horizonte da linguagem e da historicidade, que não podem ser dominados pelo sujeito, como queria a tradição cartesiana, que deu base à disciplinarização.

Nessa perspectiva, o conhecimento é uma busca de sentido que requer esclarecimentos dos preconceitos do saber atual diante do

saber inesgotável da tradição. Isso depende das perguntas e do diálogo que força o interlocutor a expor suas próprias convicções. A questionabilidade do que se pergunta, inclusive, deve permanecer em aberto, sendo a abertura a capacidade de colocar em suspensão as ideias (GADAMER, 1990, p. 369). Nesse processo, o homem experimenta a si mesmo, buscando dar sentido às suas experiências. Assim, a hermenêutica suspeita da separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido e suspeita, portanto, da pretensa objetividade científica. Em outras palavras, significa que cada disciplina científica encontra-se inserida numa “história própria de interesses, de questionamentos e de uma conceitualização, com base na qual ela desenvolve os critérios e os objetivos de sua pesquisa” (FLICKINGER, 2010, p. 49). Desse modo, nenhuma disciplina consegue escapar do horizonte no qual se insere.

Muitos elementos determinam o horizonte em que se situa a investigação, tais como o contexto sociopolítico, a gênese dos métodos científicos, a história das disciplinas, as políticas de financiamento da pesquisa e as prioridades de recursos. Na tentativa de compreender como se estabelece esse diálogo interdisciplinar, a partir do reconhecimento feito pela hermenêutica de que não há a pretensa objetividade científica, Flickinger, apoiado na hermenêutica, aponta as exigências necessárias para construir uma ponte entre elas e o construir “qualquer cooperação interdisciplinar”:

1^a) Nenhuma disciplina pode impor à outra, de modo unilateral, a sua própria perspectiva. Antes disso, ao invés de desafiar as outras disciplinas, “cada uma se vê obrigada a expor sua própria perspectiva ao risco de ser contestada à base de argumentos bem fundamentados” (FLICKINGER, 2010, p. 51). Acontecendo esse diálogo, nasce algo novo, até então não conhecido por nenhum dos parceiros, de modo a destacar aspectos desconsiderados até aquele momento. Sabe-se da resistência a essa abertura, pois, em geral, o cientista, preso às suas convicções teórico-metodológicas, não

está disponível a revisar suas certezas. Segundo Flickinger, isso é o que mais irrita:

[...] pois representa uma ameaça contínua dos pilares disciplinares que definem não apenas a identidade disciplinar, mas garantem no dia a dia, a legitimidade dos interesses a serem tematizados e cumpridos dentro do horizonte disciplinar do questionamento. (FLICKINGER, 2010, p. 52).

2^a) Essa proposta depende de cada participante abrir-se ao diálogo e entregar-se aos questionamentos para compreender e avaliar, quanto à autenticidade, aquilo que está sendo discutido. Cada vez que nos empenhamos em buscar a legitimidade do olhar de outra disciplina, forçamo-nos a revisar os pressupostos delimitadores de nossa própria disciplina. Desse modo, o diálogo interdisciplinar:

[...] não nos abre os olhos para enxergar melhor o que se passa em outras áreas, senão nos torna cada vez mais especialistas em nossa disciplina de origem. Somente assim se abre um leque mais amplo de conhecimentos, capaz de integrar os mais diversos acessos ao mundo. (FLICKINGER, 2010, p. 53).

Essa ideia de que, pelo diálogo com outras disciplinas, tornamo-nos cada vez mais especialistas aparece também naqueles que assumem a transdisciplinaridade, como Wolfgang Welsch (2007). Segundo ele, só a transdisciplinaridade “permite explorar legitimamente uma disciplina” (WELSCH, 2007, p. 244). O autor faz essa defesa a partir do reconhecimento da mudança de paradigmas ocorrida no âmbito das ciências humanas, que traz uma racionalidade em que a delimitação dos campos científicos não é mais rígida, ou seja, os objetos de conhecimento e os métodos de trabalho se interpenetram. A separação entre ciências da natureza e ciências humanas não é rígida, porque desde os anos sessenta do século

XX, sobretudo a partir da publicação da obra *A estrutura das revoluções científicas*, em 1962, Kuhn (2003) mostrou que a história das ciências naturais e humanas (*Geisteswissenschaften*) e das artes

[...] é caracterizada por uma sucessão de períodos revolucionários, nos quais é alterada a base, e de períodos cumulativos, nos quais se prossegue o trabalho sobre a base alcançada. (WELSCH, 2007, p. 239).

Contemporaneamente, temos uma pluralidade de paradigmas e transformações dos objetos de pesquisa. A natureza não é só objeto das ciências naturais. É também tematizada pela filosofia e pela história da cultura, como ocorre, por exemplo, na história cultural, em que se podem demonstrar as reais consequências da imagem que temos sobre a natureza (como é o caso dos efeitos dos projetos turísticos na natureza).

Welsch (2007) alerta também que não há uma clara delimitação do método. O pesquisador em história não se vale apenas de métodos sistemáticos, mas se utiliza também da hermenêutica, da desconstrução etc. Na educação, evidencia-se com clareza essa dificuldade em delimitar o campo das ciências, porque muitos de seus objetos se interpenetram, como é possível notar em temas como corporeidade, aprendizagem etc., que só podem ser adequadamente compreendidos pela contribuição das ciências cognitivas, da psicologia, da antropologia, da neurociência, da sociologia e da filosofia.

A história cultural e a filosofia podem mostrar, pela análise histórico-conceitual, como construímos determinadas interpretações a respeito de temas significativos para a pesquisa em educação. Assim, somos influenciados pelos efeitos que produzem em nós certas interpretações tanto das ciências da natureza como das ciências humanas e da filosofia. Basta verificarmos o reducionismo a que incorremos quando submetemos questões constitutivas do processo pedagógico, como

aprender, por exemplo, a uma interpretação meramente biológica, sem considerarmos seu caráter histórico-cultural. As soluções desviam-se do eixo pedagógico e se transpõem para o âmbito da medicalização³, num impressionante reducionismo do conceito de aprendizagem e sem a devida avaliação de suas consequências. Por outro lado, o especialista em ética não pode ficar alheio a algumas discussões da ciência⁴, assim como o estudioso de estética não pode ignorar “as mudanças tecnológicas da realidade se quiser julgar a situação estética da sociedade” (WELSCH, 2007, p. 240-241).

Welsch mostra que a interdependência dos objetos de estudo não se deve a “um elemento aparentemente unificador – como “espírito” –, mas a diversas sobreposições e parentesco entre as disciplinas” (WELSCH, 2007, p. 241). O filósofo baseia-se no conceito de *semelhanças de família*, de Wittgenstein, para indicar como essas ciências são articuladas, o que lhe permite defender a ideia de transdisciplinaridade, em oposição à usual separação em disciplinas. Não existe, diz Welsch, “de agora em diante, mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas” (WELSCH, 2007, p. 247). As disciplinas como a sociologia, psicologia, a história e a filosofia não deveriam se esquivar dessa pluralização. Isso leva Welsch a defender o que denomina um *relativismo esclarecido*, termo que ainda provoca repugnância, mas que o autor argumenta ser um conceito sensato. Assim,

[...] a validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é, então, relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não. Na ciência deve-se,

3- Em *Os equívocos da infância medicalizada* (2008), Diniz mostra como o discurso da ciência, em especial o da medicina, é autorizado a determinar parâmetros de normalidade e anormalidade, que estruturam a forma de encaminhamento de problemas de aprendizagem, ocasionando enormes prejuízos à vida escolar dos alunos.

4- Frans de Waal (2010) defende que descendemos de animais que são capazes de cooperar, ter empatia e que nossa moralidade, ou seja, nossa capacidade para agir corretamente e não com maldade, tem origem evolutiva, havendo um contínuo entre o comportamento dos animais e dos humanos.

portanto, sempre enunciar as condições em função das quais uma afirmação adquire sua validade. (WELSCH, 2007, p. 249).

Isso não significa que qualquer coisa vale. Podemos debater os diferentes sistemas de referências, mas não reduzi-los, o que significa estar de acordo com o diálogo, pelo qual nos abrimos para esclarecer nossos pressupostos ou sistemas de referências. Essa visão mantém o rigor no interior de cada campo, pois adotamos critérios de consistência e validade, dentro das rígidas exigências de cada disciplina e de cada racionalidade.

Essa também é a perspectiva de Richard Rorty, que defende a “ciência como solidariedade”, na qual a “ideia de concordância não-forçada” e “encontro livre e aberto” constituem um tipo de “encontro em que a verdade não pode deixar de vigorar” (RORTY, 1997, p. 61). Segundo ele, as disciplinas devem ser pensadas como comunidades, nas quais:

[...] as fronteiras são tão fluidas quanto aos interesses de seus membros. [...] Essa comunidade não serviria a nenhum fim mais elevado do que a sua própria preservação e auto-aperfeiçoamento. A preservação e a melhoria da civilização. (RORTY, 1997, p. 67).

Assim, entre as posições de Gadamer, Welsch e Rorty, há uma defesa comum da possibilidade de uma atitude aberta ao diálogo como uma forma de superar os limites da especialização. Desse modo, percebe-se que o diálogo entre as disciplinas depende, sobretudo, de uma postura ética. Flickinger (2010, p. 53) destaca essa exigência:

Aceitar o ser diferente das disciplinas sem querer assemelhá-las uma à outra pressupõe uma postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua, tal como esses conceitos a expressam: reconhecer a si mesmo no outro e estar pronto para dar as respostas exigidas pela pergunta do outro.

Em uma segunda perspectiva, quero reafirmar a fecundidade dos estudos de filosofia, sociologia, história e psicologia para a educação em geral e a pedagogia, em particular, correndo o risco de isso parecer uma serena obviedade. Acompanho aqui a sugestão de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito da relevância das humanidades. Ele sugere que as humanidades, no caso, as disciplinas em questão, devem ser a oportunidade de desenvolver um *pensamento arriscado*, que ele entende como uma capacidade de produzir complexidades.

Nessa visão, se, na estrutura institucional da universidade, onde desenvolvemos o trabalho de ensino e pesquisa dessas disciplinas, defrontamo-nos com a exigência de “transmissão de certa quantidade de conhecimento prático estandardizado (padronizado)”, pois afinal temos de formar profissionais, devemos, contudo, conciliar “a transmissão de certa quantidade de conhecimento prático” com “práticas encarregadas de produzir complexidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 130). Seria justamente o fato de que as humanidades se dediquem à prática da complexidade o que determina “sua especificidade em relação às demais disciplinas” (GUMBRECHT, 2010, p. 130). Isso implica não simplificar as questões e não impor uma única forma de leitura dos problemas.

Pode-se mostrar que situações problemáticas da vida social e educacional se explicam com teorias e processos que não haviam sido descobertos até então. Conceitos como *sociedade disciplinar* ou *biopolítica*, de Michel Foucault, ou *colonização do mundo de vida*, de Jürgen Habermas, são exemplos disso, pois mostram como as humanidades auxiliam a compreender a educação de modo a tornar mais visível os conflitos da vida e a explorar os paradoxos da educação em seus extremos. Por isso, ela produz complexidades, na medida em que desarma nossas simplificações e nos direciona para outro horizonte interpretativo.

A filosofia assume, contemporaneamente, uma definição mais coerente com a posição antimetafísica e mais ajustada à ideia de um

pensamento arriscado, em decorrência da mudança conceitual a que foi submetida. Sabedor que outros contextos exigem revisões de nossos conceitos, Habermas definiu a filosofia “como guardadora de lugar e como intérprete”, conforme o título da conferência *Die philosophie als platzhalter und interpret*, proferida em junho de 1981, na cidade de Stuttgart. Após uma detalhada exposição de razões, Habermas defende que a filosofia poderia:

[...] ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um mólide teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental com o moral-prático e o estético-expressivo. É possível pelo menos indicar o problema com que a filosofia vai deparar, se ela abandonar o papel de juiz que fiscaliza a cultura em proveito do papel de um intérprete mediador. (HABERMAS, 1989, p. 33).

A filosofia não é mais a ciência primeira, como foi entendida a interpretação de fundamentos metafísicos, e lhe caberá uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando, interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo. Se a “filosofia não tem a chave para a solução dos problemas do mundo na mão” (HABERMAS, 2008, p. 181) e a voz do filósofo não é a primeira nem a última, a filosofia se candidata a debater com outras áreas as questões que preocupam nosso tempo. Ela abre-se para uma prática comunicativa, “como única alternativa à atuação mais ou menos violenta de uns sobre os outros” (HABERMAS, 2008, p. 34).

O papel da filosofia nessa produção de complexidades se dá pela ativa inserção no debate das questões contemporâneas. No artigo “O caos da esfera pública”, publicado no Caderno Mais da *Folha de São Paulo*, em agosto de 2006, Habermas expõe o inequívoco papel do intelectual articulado com sua compreensão de filosofia. Indica que o filósofo deve ter

[...] o faro vanguardista para relevâncias. Isso exige algumas virtudes inteiramente não-heróicas: uma sensibilidade desconfiada diante das lesões da infra-estrutura normativa da sociedade; a antecipação medrosa de perigos que ameaçam a dotação mental da forma da vida política em comum; o senso do que falta e “poderia ser diferente”; um pouco de imaginação para projeção de alternativas; e um pouco de coragem para a polarização, a manifestação inconveniente, o panfleto. (HABERMAS, 2006, p. 5).

Considerando o exposto, a filosofia da educação pode contribuir para produzir o pensamento arriscado quando se dispõe a ouvir a pergunta e indicar como um conceito pode elucidar o referido problema, não para retê-lo ou eternizá-lo, mas para recriá-lo, transformá-lo à luz de novos contextos, especialmente confrontando-se com a singularidade contida na pergunta. A abordagem desses conceitos não pode ser anacrônica, erudita, cansativa, ideológica (ela não é uma militância), nem distante da vida. O desafio seria inverter o caminho trilhado pelos fundamentos, que opera com os fins de todo o agir, para ouvir as questões educativas que interpelam a filosofia, de modo a fazer uma espécie de “prestações de contas histórico-conceitual” (GADAMER, 2007, p.11), uma problematização daquelas categorias que estão presentes no agir educativo. Isso impedir-nos-ia de fazer um mero voltar-se para as respostas já dadas pela história da filosofia. O que mantém o caráter instigador e a atualidade de uma teoria filosófica ou de uma categoria conceitual é sua potência explicativa, reinterpretada à luz das novas condições da cultura. Trata-se do que revela a complexidade dos problemas.

Essa maturidade teórica evitaria os excessos de modismos, o dogmatismo e o reducionismo de deixar só para a ciência tal interpretação. Nenhum conceito está livre de um radical questionamento. Por isso, a

desconstrução é, muitas vezes, um procedimento necessário. Mas nem tudo perde sentido. Justamente por isso, o clássico se atualiza enquanto conserva seu ser histórico. O que é importante em *Emílio*, de Rousseau, é o que ele nos incita, ou seja, a continuar procurando o que significa infância. Cada tempo histórico tem de repensá-la. Por isso, é preciso que tenhamos uma mentalidade aberta capaz de acolher seu significado para reinterpretá-lo. Problematizar a educação, seus conceitos e seu agir é uma tarefa que se atualiza em cada tempo. É tarefa daqueles que se dedicam ao ensino das humanidades na área da educação interpretar seu tempo e seus ordenamentos simbólicos e expor a relevância desse tipo de pensar.

Os filósofos da educação devem introduzir o saber da filosofia e aqueles discutidos com a ciência na comunicação cotidiana para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como a violência, a ética, o conhecimento, a formação. Aprendi de Hegel⁵ e de George Steiner⁶ que a discussão de um tema deve terminar em poesia. E poucos trataram com tanta lucidez e sensibilidade o diálogo – em última instância, o que justifica a interdisciplinaridade e mantém vivas as humanidades – como Hölderlin, que diz: “Do momento em que somos um diálogo / E que podemos ouvir-nos uns aos outros”.

5 - Hegel conclui a *Fenomenologia do espírito* com um verso de Shiller.

6 - “A discussão de um tema deve terminar em poesia” é a forma como Steiner (2010, p. 223) conclui o prefácio de seu livro *Lições dos mestres*.

Referências

- DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE/USP, 7., São Paulo, 2008. **Proceedings...** São Paulo: FE/USP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100056&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 set. 2013.
- FLICKINGER, Hans-Georg; NEUSER, Wolfgang. **Teorias de auto-organização:** as raízes da interpretação construtivista do conhecimento. Porto Alegre: Edipuc, 1994.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas: Autores Associados, 2010.
- FRISCHMANN, Bärbel; MOHR, Georg. Einleitung. In: FRISCHMANN, Bärbel (Hrsg.). **Erziehungswissenschaft, bildung, philosophie.** Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. p. 9-18.
- GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência.** Tradução Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I wahrheit und methode: grundzüge einer philosophischen hermenutik. In: GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte werke.** Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.
- GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenéuticas.** Tradução Ana Agud e Rafael de Agapito. Madrid: Trotta, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em perspectiva:** a virada hermenêutica. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Lento presente:** sintomatología del nuevo tempo histórico. Tradução Lucía R. Briones. Madrid: Escolar y Mayo, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. O caos da esfera pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2006. Caderno Mais.

- HABERMAS, Jürgen. Ich bin alt, aber nicht fromm geworden. In: FUNKEN, Michael (Hrsg.). **Über Habermas:** gespräche mit zeitgnossen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008. p. 181-190.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito.** 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- HERMANN, Nadja. Pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa M.; BARBEL, Neusi A. **Pesquisa em educação:** inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 307-325.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- RORTY, Richard. **Objetividade, relativismo e verdade.** Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional.** São Paulo: Loyola, 2006.
- STEINER, George. **Lições dos mestres.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- WAAL, Frans de. **A era da empatia:** lições da natureza para uma sociedade mais gentil. Tradução Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 237-258, maio/ago. 2007.

Submetido em: 30.11.2013.

Aprovado em: 18.03.2014.

Nadja Hermann é graduada em Filosofia, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estudos complementares na Universidade de Heidelberg. Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).