

O ESTATUTO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ESPECIFICIDADES E PERPLEXIDADES

1.Introdução

Na verdade, quase toda a nossa investigação - especialmente a desenvolvida nos campos da antropologia e da epistemologia - tem confluído nos últimos anos, precisamente, na filosofia da educação. Por outro lado, a ponderação exigente feita em torno das questões educativas, conduziu-nos sempre, mais cedo ou mais tarde, ao cerne das grandes problemáticas filosóficas, acontecendo que, neste percurso, não se afiguram muito claros os limites dos espaços relativos, designadamente, dos saberes filosófico e pedagógico. A partir daqui, revela-se, à filosofia, um domínio imenso de indagação. Domínio pleno de riscos que sendo, assim, olhado com desconfiança, contém igualmente, por isso mesmo, enormes potencialidades para a reflexão filosófica.

É neste contexto que, no presente trabalho:

- Há a preocupação de, demonstrando-se a especificidade da filosofia da educação, a situar nonexo das problemáticas tradicionais da filosofia, sobretudo, das que têm a ver com as interrogações sobre o ser do homem e as suas finalidades enquanto estas se abrem sobre os paradoxos da *incompletude*, da *intencionalidade* e do *sentido*.

- A constatação da existência de uma antropologia pedagógica é, por seu turno, ocasião para uma aproximação à antropologia filosófica a partir de algumas categorias charneira como o são as de *educabilidade*, *perfectibilidade* e *defectibilidade* do ser humano. Constituindo todas elas, na sua profunda articulação, premissas dos

discursos e das *práxis* pedagógicas, são, porém, antes disso, problemáticas para as reflexões antropológicas da filosofia da educação. “Na verdade, a educabilidade remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maleabilidade como condições da perfectibilidade do ser humano, as quais se, num primeiro momento, parece vislumbrarem nele apetência ou predisposição intencional para a educação, numa segunda análise acabam por remeter para um outro nível da realidade onde a educação aparece como uma necessidade decorrente do carácter inconcluso do homem enquanto ser natural, seja a um nível biológico, seja quanto à sua dimensão psicológica ou, talvez melhor, psicogenética” (Carvalho, 1990).

- No que concerne a *relação pedagógica*, a mesma é interrogada enquanto *relação de alteridade* e, portanto, enquanto *relação ética* no conflito da sua não reciprocidade. Levanta-se, assim, para além da temática das finalidades, o problema da relação inter-pessoal onde as questões da *individualidade* e da *socialidade*, da *identidade* e da *abertura*, da *representação* e da *valoração* se levantam com iniludível acuidade. Aliás, quando se passa para uma óptica comunicacional, todos estes elementos afloram de um modo evidente desde que nos situemos de novo no quadrante reflexivo de uma antropologia relacional, aspecto a que consagramos algum desenvolvimento nas páginas do livro *A Educação como Projecto Antropológico*.

- A *utopia* aparece, por seu turno, no âmbito de uma aproximação crítica entre as finalidades antropológicas e os objectivos dos projectos pedagógicos, tanto ao nível individual, como no plano dos discursos educativos. Na verdade, a função simultaneamente mobilizadora e crítica das utopias parece ser imprescindível para o desenvolvimento dos processos educativos, sobretudo, enquanto estes podem ser considerados como percursos antropológicos.

- Estes percursos antropológicos são considerados, entre outros aspectos, como *processos de personação*, constatação que, de imediato, nos conduz à noção de *pessoa*. Noção a assumir na sua transcendência e também na sua imanência, ou seja, como referência e como realização. A noção de pessoa, tomada no corpo do jogo entre a transcendência e a imanência, é, deste modo, retida aqui - segundo a expressão de Francis Jacques (1982) - enquanto

capacidade transinstancial que incorporando, desde o primeiro momento - em contraste com as ilusões de auto-suficiência do individualismo do eu empírico -, a alteridade na egoidade, projecta-se sobre o indivíduo enquanto sede do processo de construção da identidade pessoal.

- A problemática epistemológica das ciências da educação merece, por fim, um lugar especial na medida em que, com ela, se cumpre, por um lado, um dos papéis mais destacados da filosofia na área da teoria do conhecimento e, por outro, se define o estatuto, por vezes ambíguo, da própria filosofia da educação como ciência da educação, ou/e como uma disciplina, ou/e como um ramo especial da filosofia. A um tal propósito, introduz-se a ideia de uma *pedagogia da complexidade* enquanto esta se revela capaz de agregar, de uma forma consequente, os contributos de uma pedagogia filosófica e de uma pedagogia tecnológica.

Consideremos, então, a situação de que, à partida, desfruta a filosofia da educação.

Na realidade, a filosofia da educação não aparece entre as disciplinas clássicas da filosofia, não sendo também muito definida a sua posição no contexto dos currículos universitários.

Tal situação, se lhe traz problemas delicados de indefinição de estatuto, permite-lhe, também, uma contínua abertura aos debates acerca dos seus limites, do seu âmbito e, inclusive - o que parecerá paradoxal -, acerca da sua natureza, debates que lhe proporcionam um questionamento rico em problematizações e em perspectivas de pesquisa.

A verdade desta constatação não pode impedir, contudo, que se constate um fenómeno próximo também a nível das disciplinas filosóficas comumente aceites como tal, caso, designadamente, da antropologia, da ontologia, da ética ou da filosofia do conhecimento. As duas primeiras disputam, pelo menos desde Kant e, sobretudo, depois de Heidegger, o primado da razão filosófica a que contemporaneamente Levinas vem a acrescentar, com redobrada força, a interrogação da ética. Ética que, por seu turno, vê frequentemente sucumbir a sua identidade sob a prevalência da antropologia. A filosofia do conhecimento, essa, sujeita-se ao assédio de uma reflexão epistemológica que, sob a designação de epistemologia geral, à partida, lhe retira domínios específicos

relacionados com os pressupostos de um conhecimento científico que tende a ocupar o espectro de todo o conhecimento.

Acresce que, por via das ciências humanas, assiste-se, por vezes, a uma intrincada ocupação de territórios em nome de uma pouco esclarecida cruzada anti-metafísica, a qual procura colocar a filosofia, nas suas várias frentes, numa mera plataforma histórica, definitivamente superada, das disciplinas científicas contemporâneas. Trata-se, no fundo, de um prolongamento tenaz da visão positivista que, atingindo preferencialmente a ontologia, se estende, porém, a todos os outros espaços da reflexão filosófica.

Mas, este tipo de constatação não pode escamotear o facto de a situação da filosofia da educação ser peculiar. A educação, estando presente no campo de reflexão dos grandes filósofos pelo menos desde Platão, eis que nunca viu inequivocamente reconhecido um lugar autónomo e claramente delimitado no próprio campo do saber filosófico, pese embora o facto de serem inúmeras as declarações que, oriundas dos mais diversos quadrantes, reconhecem à filosofia da educação, de uma forma ou de outra, um papel insubstituível, seja para a educação em si mesma, seja para a filosofia enquanto tal.

Bastaria, a este propósito, lembrar autores como Dilthey, Herbart, Dewey, R. Hubert, Ricoeur. Reportando-nos apenas aos dois últimos, recordamos, a título exemplificativo, que, se, para Hubert, a pedagogia era “o ponto de chegada e de acabamento” da filosofia, a qual era já, por si mesma, uma pedagogia, para Ricoeur, por seu turno, a filosofia deve reflectir sobre os fundamentos da pedagogia, tendo o educador por missão, ao mesmo tempo, estimular a tensão dialéctica e paradoxal com vista à realização utópica.

Todavia, outros autores, como, por exemplo, Piaget, reconhecem o seu lugar no campo da investigação educacional, neste caso concreto, no terreno dos valores, mas enquanto estes escapam à indagação científica. Isto é, à filosofia da educação restaria um território remanescente e sempre ameaçado, “a totalidade de experiências humanas”, que é, no fundo, o domínio do subjectivo e do opinável, pouco creditado em termos do próprio conhecimento científico. É, aliás, predominantemente com este carácter que a filosofia da educação é aceite - ou tolerada - entre enormes contradições, no seio das ciências da educação. Remete-se, então, para ela, sempre

em conexão com a problemática dos valores, aspectos como os princípios e as finalidades educativas ou, por outras palavras, a questão dos fundamentos da educação em geral e de cada uma das correntes pedagógicas em particular.

Identificada, por fim, como mais uma ciência da educação, aguarda-se, na maioria dos casos, que ela cumpra funções de notória subsidiaridade relativamente às propostas adiantadas, sobretudo, por disciplinas de teor mais prospectivo, como o são as ciências da planificação, ou que, pura e simplesmente, rectifique e legitime as teses das doutrinas pedagógicas prevaletentes. Em simultâneo, espera-se que exerça uma crítica epistemológica limitada pelos próprios cânones da racionalidade científica a que ela mesma se vê obrigada a submeter-se sob pena de perder espaço e reconhecimento. Avanzini, Mialaret e V. Landsheere são, indiscutivelmente, representantes notáveis desta tendência, a qual, em última instância, através de uma apropriação muito discutível da filosofia da educação, procura compensar um certo mal estar que, por si e sem mais, acabaria por ferir a voluntariosa auto-suficiência do conhecimento positivo.

2. Razão filosófica e razão educativa

Charbonnel (1988) distingue-se entre os autores que mais denunciam as ilusões e as precariedades do quadro descrito. Fá-lo, alertando, antes de mais, para o contributo que uma tal filosofia daria para o reforço da componente ideológica da educação ao pretender prescrever-lhe fins e valores. Vai, porém, mais longe quando, depois de invocar detalhadamente Kant, propõe a instauração de uma “crítica da razão educativa”. Esta última demarca-se-ia, por um lado, da redução da filosofia a um papel epistemológico, por outro, da sua identificação como hermenêutica da acção.

No primeiro caso, importa interrogar a legitimidade de a filosofia questionar os pressupostos de investigações como as da psicologia da educação, da sociologia da educação, etc., ainda que sob a justificação de, ela mesma ser uma entre outras ciências (da educação). Na verdade, levantam-se aqui objecções de natureza diversa mas que, entre si, se complementam. Uma, de base, tem logo a ver com o arbítrio de se colocar a filosofia como uma ciência mais (a qual nada tem aqui a ver, por exemplo, com a concepção

husserliana da filosofia como “ciência de rigor”). Tal ocorre, principalmente, pela circunstância, já aqui referida, de surgir um impasse a partir do momento em que o projecto de cientificação global do terreno educativo esbarra com uma margem aparentemente rebelde e inultrapassável de reflexão problematizadora que ameaça comprometer de forma persistente o intento de clarificação global da realidade que é, por inerência, o próprio projecto da ciência.

A atribuição - nada esclarecida e incompatível até - da categoria de cientificidade à filosofia - ou, pelo menos, a um dos seus desenvolvimentos - visa, no fundo, instituir um intervalo epistemológico que, tendo estatuto científico, desempenharia uma função filosófica ou, talvez melhor, as funções que uma dada concepção de ciência gostaria de impor à filosofia no contexto mais vasto de imposição da sua própria hegemonia e da sua saga anti-metafísica.

3. Uma Teoria Geral da Educação ?

Quando a filosofia da educação se revela demasiado incómoda por, com frequência, os seus protagonistas escaparem aos limites que lhe são ditados, ou apenas porque se considera que ela é, em si, obsoleta, então, a mesma é substituída pela *teoria geral da educação*. Esta, delineada originalmente pela perspectiva pragmatista de Dewey (1936), para quem a filosofia da educação era, de facto, uma teoria geral da educação, aproximar-se-ia do âmbito da tradicional *pedagogia geral* enquanto as questões educativas eram questões filosóficas. Ao serem-no, estas questões entravam, ainda segundo este filósofo, na ordem do pensar e, aplicando-se, nesse contexto, às coisas em perspectiva e não às “estabelecidas”, mergulhavam nos espaços de transformações característicos da “ideia do possível”.

Sendo a educação, para o autor americano, uma contínua reconstrução da experiência pessoal e social, é à filosofia que compete (na medida em que, sobre os resultados da ciência e com base numa teoria de experiência e dos valores, introduz o desafio da “possibilidade irrealizada”) assegurar a unidade e a coerência dinâmica dos projectos educativos. A filosofia da educação desprende-se, para isso - e dentro da lógica do pragmatismo -, dos seus recortes ontológicos substancialistas para reconhecer o lugar e

a função da experiência e da inteligência prática em cuja intersecção Dewey constituiu uma teoria de experiência capaz de integrar as relações existentes e as actualizações possíveis. Aliás, a filosofia da educação, enquanto *teoria geral da educação*, inscreve-se na concepção mais ampla e peculiar de uma metafísica como *teoria geral da natureza*, como *metafísica naturalista* ou *empírica*, susceptível de “descrever os traços essenciais das coisas experimentadas” já que “as coisas são o que são experimentadas”. Deste modo, tenta-se retirar à metafísica o suporte transcendente do seu substancialismo para lhe permitir a abertura ao fogo da mudança que a dialéctica experiência/natureza ratifica, desenvolve e alimenta.

Apesar de Dewey, como vimos, se opor apenas ao idealismo metafísico e não à metafísica no seu todo, admitindo, inclusive, um sentido ontológico para o real da experiência, a verdade é que a recepção (pouco esclarecida) das suas ideias acaba por servir de referência a algumas das formulações dos discursos anti-filosóficos e que, muito particularmente, colocam grandes reservas à filosofia da educação. Curiosamente, em Dewey, a expressão teoria geral da educação é apenas uma explicitação da própria filosofia da educação e pretende reforçar, antes de mais, a importância da filosofia na construção dos processos educativos.

Quintana Cabanas (1983) procede a uma aproximação crítica da filosofia da educação relativamente a teoria da educação, todavia, nem para as identificar globalmente, nem para excluir os seus domínios relativos. Com efeito, encontra, relativamente a ambas, pontos de coincidência e de separação. Coincidência, enquanto tanto uma como outra se debruçam, segundo este autor, sobre a temática da natureza da educação preocupando-se, em simultâneo, com os seus fundamentos antropológicos. Separação, na medida em que, se a primeira parte de pressupostos metafísicos como a *perfectibilidade humana*, a segunda ocupa-se de temas mais imediatos como o *acto educativo* ou a relação *educador-educando*.

4. Filosofia da educação e filosofia

O contributo do autor que temos vindo agora a seguir interessa, também, por um outro aspecto directamente ligado à classificação a que procede da filosofia da educação, já não no âmbito das ciências da educação mas no campo da filosofia, questão que se tinha

abordado de início. De facto, para Quintana Cabanas, a filosofia da educação é prioritariamente uma *filosofia aplicada* no sentido de que ela retoma e orienta os contributos, sobretudo, da antropologia, da ética, da estética, etc., com vista ao esclarecimento dos fins da educação. É, concretamente, também uma *filosofia especial* enquanto se dedica à reflexão sobre a natureza entitativa da educação, considerando aqui a educação como fenómeno real e autónomo.

No primeiro caso, situar-se-ia estatutariamente num terreno próximo do da filosofia do direito. Na segunda possibilidade, ficaria no mesmo plano de uma filosofia social e política.

Já Kneller (1970) considerara a filosofia da educação como uma aplicação da filosofia geral ao campo da educação assumindo, como esta última, um carácter especulativo, prescritivo e crítico. A filosofia é, então, especulativa quando procura estabelecer teorias sobre a natureza do homem, a sociedade e o mundo, por meio das quais serão ordenados e interpretados os dados específicos da investigação educacional e das ciências humanas; prescritiva, quando define os fins a que a educação se deve subordinar; crítica ou analítica, quando reflecte acerca da racionalidade e da coêrencia dos ideais educativos.

Ora, é precisamente a influência destas duas funções - a prescritiva e a crítica -, a sua compatibilidade e o seu fundamento - tão reconfortantes para a filosofia mas, ao mesmo tempo, tão frágeis na sua articulação - que alguns autores acabam por interrogar introduzindo, a propósito, uma grande radicalização no seu questionamento. Um desses pensadores é Claude Pantillon (1981) que, para o efeito, se socorre da proclamação primordial de Ricoeur sobre o *acto filosófico*. A um tal propósito, recorda que Ricoeur coloca o homem, na sua qualidade de sujeito, no coração do acto filosófico. Porém, como *homem-sujeito*, ele não é apenas o seu suporte, mas, sobretudo, enquanto horizonte e projecto, o contrário da passividade, da submissão e da resignação.

No aprofundamento da proposta de radicalização e de tipificação do papel da filosofia no espaço da educação, Pantillon vai socorrer-se - aliás, como o fez Charbonnel, já aqui referida - do criticismo kantiano. Aqui destacará, principalmente, a função estruturante do questionar kantiano, o qual, assente no pensamento

transcendental, acede a uma totalização dos valores e ao sentido do humano. E fá-lo de um modo integralmente distinto da forma como operam os discursos científicos, muito especialmente os das ciências humanas em que as ciências da educação se incluem.

A reflexão crítica da filosofia radica, em última análise, na *abertura ontológica* do homem a ele mesmo e ao ser, o que lhe permite, em relação ao mundo e ao tempo, superar as meras relações de inclusão (meta)física em favor de uma relação antropológica de sentido, bem como ultrapassar os limites de um qualquer presente em função de um *actual* que é devir, ou seja, de um *ser-em-possibilidade* - no contexto da conflitualidade humana *possível/impossível, desejável-indesejável* - e não segundo o determinismo finalístico do grau do *possível*.

Assim, a filosofia vai escutar e questionar as ciências humanas - e, no seu seio, as ciências da educação - a partir de um projecto que é, prioritariamente, o projecto de uma antropologia fundamental.

Desta maneira, para a filosofia da educação, a educação é sempre e também, antes de tudo, uma questão antropológica. E é-o por duas vias complementares que se encontram e se reforçam mutuamente: se, por um lado, há que proceder ao questionamento acerca das finalidades da educação, importa fazê-lo interrogando sistematicamente a natureza de um homem que, por o ser e para o ser, carece da educação.

Significa tudo isto que, ao afirmar-se a filosofia na sua irreduzível radicalidade crítica, se afirma, igualmente, a necessidade de ela dialogar com as ciências da educação, indagando constantemente, ao longo dos estádios a que as deduções, as induções ou as experimentações destas vão chegando, a identidade antropológica primordial da ideia de educação. Nunca se convertendo, portanto, num qualquer tipo de doutrina ratificadora - ou normalizadora! - dos resultados dos discursos científicos.

Ora, o contributo de Charbonnel vai também no sentido de, pela crítica da razão educativa, demarcar a autêntica filosofia da educação, ou seja, aquela que reflecte sobre o pensamento da educação e que, não se colocando, portanto, no interior deste pensamento como um discurso mais sobre os fundamentos, os fins e os valores, procede, por uma reduplicação reflexiva ou, se se quiser, "criticista", ao desvelamento das respectivas antinomias, sem

a ilusão de afirmar a sua definitiva superação. Desta ilusão partilhou, precisamente, a razão instrumental do espírito científico quando, triunfalista, assumiu a própria filosofia e a educação num ambicioso projecto de domínio do futuro e de transformação do mundo - projecto de que Leibniz é um dos precursores - ao manifestar a convicção de que, pela educação, seria capaz de mudar a face do mundo.

A razão instrumental acabará por impor a confusão entre o nível transcendental e os espaços da subjectividade e da teleologia no âmago do reconhecimento de um papel constitutivo da razão, diverso de uma função apenas reguladora que é, no fundo, a que se espera de uma filosofia da educação que, coerentemente, desenvolva uma crítica da razão educativa. Trata-se, pois, neste âmbito, da busca de uma unificação dos discursos sobre a educação, com salvaguarda da sua antitética essencial.

5. Por uma teoria dos discursos pedagógicos

Mas toda esta ambição para a filosofia da educação passa, igualmente, como nos lembra ainda Charbonnel, por uma teoria do discurso pedagógico capaz de identificar a importância dos enunciados metafóricos. Tarefa que outros autores, como O. Reboul (1984) ou D. Hameline (1986), encetaram igualmente.

O primeiro, conclui que a filosofia começa, precisamente, na tomada de consciência do carácter inevitavelmente ideológico dos discursos pedagógicos onde ele identifica cinco tipos principais - o *discurso contestatário*, o *discurso inovador*, o *discurso funcional*, o *discurso humanista* e o *discurso oficial* - para revelar as suas lacunas e insuficiências. O segundo, distingue três funcionamentos possíveis do registo metafórico: o *retórico*, o *heurístico* e o *ontológico*. O retórico, de que Ferrière seria o grande representante, utiliza a metáfora de um modo argumentativo, reiterativo. Para o heurístico, como o foi designadamente para Meylan, a metáfora é, sobretudo, referencial: sem ser conhecimento é condição deste. O funcionamento ontológico da metáfora, finalmente, impõe a analogia pelos factos, seja pela relação lógica, seja por dependência histórica, conexão biológica ou unidade de plano entre ordens à partida incomensuráveis. Claparède surge como principal representante desta perspectiva.

Para Hameline, aliás, a metáfora inscreve-se, em todas as circunstâncias, no âmago do pensamento da educação no mesmo movimento em que qualquer acto pedagógico se insere numa narração em que o imaginário tem um papel predominante e inalienável. Assim, a fragilidade conceptual que percorre tanto as propostas sobre a educação como as próprias propostas de educar se, por um lado, põe em causa a miragem iconoclasta do ultraracionalismo e do positivismo e do positivismo enquanto estes aspiram a impor à educação a linguagem da abstracção conceptual, inflexivelmente sujeita ao controlo da verificação e da experimentação, por outro, sem nunca cair nas ilusões do ultrasimbolismo, terá de ser vista como expressão de um insuperável jogo entre a dialéctica e a retórica.

De facto, sendo as categorias do *provável* e do *verosímil* dominantes no pensamento educacional e educativo, na decorrência da complexidade das questões e das dimensões emotivas e imaginativas nele presentes, assiste-se a uma inevitável eternização dos debates em que cada asserção acaba por sempre remeter, de uma maneira ou de outra, para o seu contrário. Prevalece, então, o confronto de opiniões e a tentativa de alcançar a adesão, inclusive, emocional, dos outros muito mais em função dos fins do que do conhecimento das causas. A filosofia analítica, nomeadamente, apercebeu-se deste fenómeno através de uma geração persistente de pensadores em que, entre muitos outros, se distiguiram nomes como os de Peters, O'Connor, Langford, Hirst, Archambault e Schofield. Esta plêiade de filósofos procurou analisar o significado real dos enunciados e proporcionar a definição dos conceitos na convicção de que era possível e desejável ultrapassar o quadro descrito e de que a metafísica tradicional seria responsável.

Ressalte-se, por fim, que a autonomização do *conceito filosófico* relativamente ao *acontecimento dado* e a sua afirmação como criador do próprio acontecimento no âmbito de um plano de imanência e na linha do devir e do infinito, ou seja, a ruptura com a unireferencialidade do conceito como conceito, segundo a proposta de Deleuze (1991), tende a aparecer aqui como uma das vias mais consequentes para o reconhecimento e afirmação do papel da filosofia da educação. Por outras palavras, a filosofia, seja pelo seu carácter paradoxal, seja pela sua actividade conceptualizadora, nunca deverá ser cantonada, nem dentro dos limites da opinião, nem dentro da ciência.

O conceito, desde que entendido não como um dado transcendente ou universal mas como a configuração de um acontecimento do devir, passaria a ser encarado como apanágio do construcionismo filosófico que, intempestivamente, resiste ao *presente*. Aliás, o devir aparece mesmo como o conceito por excelência enquanto nasce e retorna à história sem ser história

6. O conceito de educabilidade

Eis a essência do pensar filosófico: desafiar a história sem a negar mas também sem apenas se limitar a dar-nos o passado, o presente ou, inclusive, o futuro possível dentro dos condicionalismos da história. À filosofia interessa o *actual* (cf. Foucault, 1969) na medida em que não nos dando o que nós somos (e deixamos de ser) ou a pré-figuração de um futuro no quadro da nossa história e dos seus estritos condicionalismos, é, em contrapartida, antes de mais, o que nos tornamos e o que estaremos em vias de nos tornar no quadro do devir, ou seja, no âmbito de um movimento de radical alteridade. Movimento que é, ou deveria ser, afinal, o cerne dos processos pedagógicos enquanto eles se posicionam perante os processos educativos em si mesmos na perspectiva da antropologia filosófica ou, talvez melhor, de *uma* antropologia filosófica.

A partir daqui, a filosofia da educação deve enfrentar um conjunto complexo de questões que, sendo comuns a toda a filosofia, são, todavia, olhadas, no seu seio, como prolongamentos da problemática da *educabilidade* que é, em última instância, a própria questão antropológica do homem como *ser educável*, dimensão que define a sua *humanitas*.

A educabilidade aparece como uma autêntica categoria antropológica.

A educabilidade é pois, aqui, uma noção prévia e uma ideia chave.

Para a compreendermos temos de a relacionar, de imediato, com três outras que são as de *perfectibilidade*, *defectibilidade* e *plasticidade*.

As duas primeiras constituem uma dupla aparentemente contraditória. Com efeito, se, através delas, o homem aparece como um ser que detém uma enorme e singular capacidade de se

aperfeiçoar, por outro lado, assim, ele é caracterizado como um ser marcado pela carência. A verdade, entretanto, é que parecem ser as suas limitações a própria condição do seu movimento ascensional. Porém, tal correlação é legítima apenas se procedermos a uma imprescindível destrição de planos. É que parece ser a própria *precariedade biológica* que favorece a função antropológica da educação (cf. Ruffié, 1983), colocando o homem perante si mesmo como uma *tarefa* (Gehlen, 1980).

De facto, para Gehlen, “o homem está determinado pela sua carência” na medida em que é um ser não especializado que necessita de se elaborar a si mesmo e de olhar a existência como uma tarefa de molde a assegurar, em primeira instância, a sua sobrevivência e, num segundo momento, a sua identidade e a sua especificidade. Assim, ele realiza, enquanto ser prático não terminado, uma actividade providente e de previsão que, para ser humanamente consequente, tem de assentar no reconhecimento primordial de uma totalidade ao homem. Prerrogativa que incumbe, sem concessões, a uma antropologia filosófica, a qual assume o homem, enquanto tal, como problemática para a sua reflexão.

A ideia de homem como um ser cuja essência é ser educável (o *homo educandus*), no sentido de ser indefinidamente perfectível a partir única e exclusivamente de si e do seu esforço, constitui, na nossa história recente, um legado de iluminismo. Kant levará até às últimas consequências esta asserção ao afirmar que “o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação”, a qual lhe confere, por natureza, a possibilidade de ser livre no âmbito de uma ordem instaurada pela razão e no quadro de uma moralidade fundamental.

A categoria da *plasticidade* surge-nos, sobretudo, como o veículo da perfectibilidade. Decisiva, portanto, para um ser que, ao seu inacabamento essencial, não é um ser perfeito mas que, ao emergir como um ser de projecto, é-o, tendencialmente, por definição. O homem é maleável porque é um ser de projecto e, ao visar projectos, aprofunda essa ductilidade que, no mesmo movimento em que o aproxima da perfeição, impede-o de a alcançar. A educação, entendida como uma *antropologia prática* (cf. Dumont, 1981; Castillo, 1990), perfila-se, então, como instância mediadora entre a carência constitucional e biológica do homem e a sua consumação, como homem, enquanto ser moral.

Procura-se, em todos os momentos, evitar um fechamento da problemática educativa no estrito plano ontológico, o qual, se permite a identificação do *ser* e do *poder-ser* (do *dever-ser* enquanto implícito neste último) da educação, é claramente insuficiente para abarcar, por exemplo, as questões éticas e, de uma forma geral, os níveis iminentemente humanos da educação como os que remetem para o terreno da esperança, da utopia, do projecto, da responsabilidade, da solidariedade, da conflitualidade, etc., que entram na esfera antropológica envolvente.

7. A questão dos valores

Em toda esta problemática antropológica ressalta, pois, uma problemática axiológica, a qual, para alguns autores, deverá ser enquadrada por uma *axiologia educacional* (cf. Patrício, 1993) ou por uma *axiologia educativa* (Ibañez, 1991).

Parece ser, na realidade, indiscutível a presença dos valores nos discursos e nas práticas educativas. Sem mais, tal constitui um lugar comum. Resta, todavia, apurar se a sua presença é essencial e, eventualmente sendo-o, se é desejável.

A intervenção conjugada da história das mentalidades e do pensamento pedagógico - em particular do pragmatismo e do positivismo utilitarista - marcou profundamente o debate em torno da questão axiológica no domínio da educação, muitas vezes, acrescentando-se, em volta de intrincados equívocos. A recepção dos contributos do pragmatismo e do utilitarismo, por exemplo, saldou-se, frequentemente, pela ilusão de uma certa forma de nihilismo moral a nível dos pressupostos das proposições e dos actos educativos que, em muitas formulações da chamada pedagogia científica, se traduziu pela afirmação da necessidade de serem alcançados, precisamente com recurso à razão científica, estádios mais elevados de uma neutralidade axiológica global, possível e desejável.

Sabemos bem, todavia, que o objectivo do utilitarismo e aí, nomeadamente, do seu precursor, Stuart Mill, foi o de instaurar uma nova ciência - a *etologia* - que, contra o carácter absoluto e doutrinário do dogmatismo, permitisse ao homem ser educado para a liberdade com base em critérios empíricos de apuramento das atitudes social e humanamente altruístas.

Em termos de pragmatismo, devem-se a William James e a John Dewey os contributos mais persistentes no terreno da educação. Aquele, subordinando preferencialmente os critérios de aceitação das crenças - que implicam valores - aos fins próprios da acção.

Peirce, por seu turno, sustentaria mesmo que o pensamento não tem por função gerar crenças, sendo antes tida qualquer crença como uma regra de acção.

Dewey reagirá contra a afirmação da existência de valores e fins absolutos, contrapondo a sua contextualização relativamente a indivíduos e a situações concretas. Deste modo, a educação deverá ser erguida em torno de uma racionalidade e de uma moral pragmáticas que assegurem a conciliação do interesse e do esforço em prol da autonomia de um sujeito que aja em função dos meios de que dispõe e da sua participação, como indivíduo, “na consciência social da espécie”.

Podemos, portanto, concluir que a axiologia educacional é uma constante em todas as expressões de pensamento filosófico-pedagógico sem prejuízo de, naturalmente, apresentar formulações diversas, por vezes eivadas de relativismo. O surgimento deste teve contemporaneamente a ver, aliás, com a tendência para a progressiva sobreposição da dimensão subjectiva dos valores e dos respectivos juízos, em nome da liberdade e da responsabilidade do sujeito, relativamente à sua vertente objectiva e mais normativa.

Quanto ao estatuto da axiologia educacional, Manuel Patrício conclui que o mesmo decorre da circunstância de ela assumir o carácter de uma axiologia aplicada à educação e não tanto o de uma axiologia especial ou regional. Mais adianta este autor que o método adequado a essa axiologia é o *hermenêutico* entendido como a unidade dialéctica de três outros métodos: o *empírico* (que se torna o momento sintético daquele), o *reflexivo* (momento analítico) e o *performativo* ou *realizativo*, (momento poético). É, por outro lado, afirmada a transcendentalidade da axiologia educacional relativamente ao saber e ao fazer educacionais na decorrência da natureza do referido método e na exacta medida que ele se impõe enquanto hermenêutica pedagógica, seja no plano ontológico, seja no gnoseológico-epistemológico. A estruturação e a promoção axiológicas do acto educativo remetem, por fim, para o reconhecimento de uma *teleonomia* e de uma *intencionalidade* inerentes à própria natureza axiológica da educação.

8. A emergência da pessoa

Nos nexos em que se tecem a axiologia e a antropologia emerge, entretanto, uma questão fundamental para a filosofia da educação e que é a da *pessoa*. Esta ultrapassa, desde logo, qualquer fechamento dentro dos limites do personalismo clássico - aquele que segundo F. Jacques (1982) se pode caracterizar pelo ilusório alinhamento entre o *indivíduo*, o *eu* e a *pessoa*, bem como pelos respectivos modos de identificação - para se instaurar como uma problemática que se impõe, por si, de um modo transversal e inerente à essência e finalidade da educação. Isto é, trata-se de uma problemática que, sendo à partida antropológica, é também ontológica se a olharmos do ponto de vista da natureza da educação.

De facto, no espaço do humanismo contemporâneo, se a pessoa é, sobretudo, o próprio projecto de realização do homem, a educação é, antes de mais, o projecto de realização da pessoa. Na nossa história recente, é clara a tendência para se valorizar a pessoa enquanto centro de iniciativas, quer estas sejam de índole racional, quer sejam emotivas. Trata-se, no fundo, de levar até às últimas consequências o processo crítico encetado por Kant quando afirmou a liberdade e a independência da pessoa que, por isso, se submete às leis da razão, processo alargado, aliás, por Scheler ao reconhecer a pessoa numa "unidade de ser concreta e essencial de actos da essência mais diversa". Aspecto decisivo a considerar aqui é a distinção que, progressivamente, se vai operando entre as noções de *pessoa* e de *indivíduo*, ganhando aquela os contornos de uma contínua transcendência sobre si mesma perante a ideia de um indivíduo limitado e determinado no seu ser pelas leis naturais.

Na medida em que a espiritualidade é identificada como sendo a essência da pessoa (Gobry, 1961), ela torna-se, simultaneamente, *ser*, *consciência* e *valor*. Como ser encontra o seu lugar tanto no plano do universal (através da *consciência ontológica*), como no do singular concreto (enquanto objecto da *consciência psicológica*). Entretanto, a consciência atinge a unidade de um sujeito que permanece sob as variações e que é, inseparavelmente, acto e substância como consciência axiológica. O espírito descobre-se a si mesmo como valor sempre para um sujeito perspectivado no âmbito de uma subjectividade caracterizada pela oposição interior do acto e da substância. Enquanto o homem, como pessoa, é um *ser*

consciente a quem não pode ser negado nem o ser, nem a consciência, “a consciência psicológica atinge-o na sua abertura ao ser” e a “consciência ontológica na sua permanência”. Por outro lado, este sujeito procede a duas outras constatações fundamentais: uma, é que, a par da consciência do valor que o caracteriza, ele é também consciência da imperfeição; outra, é a própria tomada de consciência da *alteridade*. Com efeito, revela-se-lhe não só um mundo que é negação da consciência como também um mundo de consciências.

Esta importante constatação de Gobry aponta, de imediato, para uma tipificação da pessoa para além do universo restrito de um sujeito isolado ou de uma consciência egocrática, o que tem a ver com o delineamento da sua *abertura* e da sua *socialidade*. Em segunda instância, somos remetidos para o campo de uma antropologia relacional (cf. F. Jacques, *op. cit.*) em que se institui, de pleno direito, a correlação necessária entre as figuras do *eu*, do *tu* e do *ele*. Correlação que não é adicional ou *a posteriori* mas constitutiva da própria pessoa: a *pessoa relacional*.

A pessoa realiza-se, enfim, num *processo de personalização* ou de *personação* sempre inacabado e, por isso, essencialmente dinâmico. É, então, que a educação faz a sua entrada decisiva, passando os processos desta a coincidir com aquele (o processo educativo configura-se como um processo de personação) em termos de definição de estratégias objectivas e métodos para a relação pedagógica, e no que se refere à contínua construção do indivíduo como pessoa (cf. Not, 1986).

A filosofia da educação, essa, emerge com um nítido pendor antropológico através do seu próprio projecto de incessante criação e recriação de um conceito de pessoa que desafia os pressupostos e os resultados da prática educativa, da progressiva realização pessoal do indivíduo. Remete a pessoa, portanto, para os percursos do devir, emprestando-lhe os traços positivos da utopia. Curiosamente, mesmo para dois pensadores de inspiração cristã, como Mounier (1966) e Lacroix (1972), a referência ao absoluto acaba por inspirar uma concepção dinâmica da pessoa, designadamente, pela adopção dos princípios de que a pessoa é uma *transcendência imanente* e de que é um *centro de reorientação do universo objectivo*. Aqui, evidentemente, dentro de um essencialismo espiritualista que

identifica a pessoa como *presença do espírito* e que, como tal, a valoriza pela sua capacidade de contínua superação dos limites empíricos do eu, do corpo e dos sentimentos. “ Isto significa - diz-nos Lacroix - que ela é uma actividade de auto-criação, de comunicação e de adesão que se apreende e se conhece no seu acto, como movimento de personalização “. Para nós, mais do que um movimento, trata-se de um *processo* em que a realização da pessoa passa pela sua própria definição através da construção da sua identidade. O processo de personação ultrapassa, pela implicação e abertura do sujeito pessoal ao devir e à relação - a ser mediada, necessariamente, pela acção educativa, como advoga Ricoeur, enquanto forma de despertar a solidariedade do sujeito para com o destino da humanidade -, a ideia de um desdobramento progressivo, no curso do espaço e do tempo concretos (plano imanente), de uma essência pessoal previamente definida e criada (plano transcendente).

Desde que a educação seja considerada como um processo de personação, a transcendência (da pessoa) é, sobretudo, uma instância de superação dos limites empíricos da realização individual no sentido da construção da identidade através de um processo de identificação e de identização progressivas.

9. Contemporaneidade do conceito de alteridade

Importa destacar, com especial ênfase, a relevância que, em todo este contexto, adquire o pressuposto da *alteridade*, o qual, com expressões diversas nem sempre devidamente elucidadas, subjaz à problemática da pessoa que é, no essencial, a que percorre as principais tendências da pedagogia e da educação contemporâneas. Referimo-nos, nomeadamente, à educação cívica, à educação social, à educação intercultural, à educação ambiental e à pedagogia do projecto. Todas elas partilham, na verdade, aquele pressuposto que se constitui como um paradigma constitutivo dos seus fundamentos e dos seus objectivos. Nas duas primeiras, o outro é sempre um ser humano; na terceira é, de uma forma geral, a natureza; na última, a alteridade insinua-se na diferença do futuro e na radical descontinuidade do devir.

A educação cívica levanta, dentro de si, as temáticas dos direitos e dos deveres e, com elas, duas componentes suas são esboçadas:

por um lado, uma educação dos deveres que erige como objectos de acções responsáveis os outros indivíduos e o próprio, independentemente daqueles e, em simultâneo, uma educação dos direitos que acentua as prerrogativas dos outros relativamente ao próprio. Os direitos dos outros constituem eticamente deveres para mim e só nessa medida é que, inversamente, estes o são para eles, enquanto os direitos dos outros não constituem *ipso facto*, eticamente também, direitos para mim mas apenas direitos meus na medida em que o são para os outros. “Um-para-o-outro”, eis a estrutura do sujeito que, segundo Levinas, lhe confere, através da responsabilidade, a dimensão do humano.

É, assim, consagrada uma conflitualidade que só não degenerará em conflituosidade precisamente se cada um assimilar e promover o sentido da alteridade no seio de uma comunidade de relações caracterizada pelo *diálogo ético*.

A educação social, dirigida em particular aos indivíduos em situação de ruptura social, vai privilegiar, com excepcional preocupação, os deveres do eu relativamente ao *tu* e ao *ele* entendidos estes, no seu conjunto, como sede inalienável e preponderante de direitos sem do *ele* se exigir, em termos éticos, qualquer reciprocidade. A sua finalidade, contudo, será sempre a de instaurar uma autêntica inter-relação *eu-tu*, a qual, uma vez alcançada, reintroduzirá a lógica antropológica implícita na educação cívica. Lógica que, em termos pedagógicos, se traduz num *contrato* em que a relação entre poderes e deveres do *eu* e do *tu* não é simétrica.

No caso da educação intercultural, o perfil humanista (neopersonalista) do paradigma da alteridade aplica-se às situações concretas e muito específicas da multiculturalidade. Valoriza-se, então, a circunstância de o encontro de culturas diversas se operar sempre por via de pessoas que delas são portadoras activas, ou melhor, que são seus sujeitos e agentes (cf. Abdallah - Pretceille, 1986).

A educação ambiental vai procurar reconstruir a relação do homem com o seu meio. Para isso, reconhece-se, antes de tudo, a importância da subjectividade daquele. Todavia, não para a colocar, como aconteceu com o positivismo, na esteira de um sujeito que opera, a nível do conhecimento e da acção, sobre uma natureza que

ele institui como *objecto* mas para a configurar enquanto *mundo* em si que se coloca como um *fim* relativamente à responsabilidade de um sujeito ético.

Corre-se, evidentemente, o risco de se colocar o outro no lugar do eu e, assim, expiar-se, através desse pseudo-outro, a má consciência do eu soberano.

10. O sentido da utopia

A pedagogia do projecto levanta, por fim, para além da questão do projecto, sobretudo, a da utopia. Isto se entendermos esta última na radicalidade do seu significado crítico (Ricoeur, 1986) e como depositária do sentido último do humano (Levinas, 1976), sem cedências perante os assédios, quer das interpretações do fixismo ontológico que a reduziu à repetição do presente, quer das ilusões da ontologia dialéctica que, em última instância, a encerrou na totalidade ontológica do tempo em que se viria a integrar o movimento histórico da essência humana.

A utopia poderá mesmo representar a brecha pela qual a filosofia da educação, como tal, interfere, ainda que de uma forma diferida, através dos sistemas utópicos que se inserem na história, com o processo de formulação dos projectos pedagógicos. A filosofia asseguraria assim, para além do ser, o constante apelo da alteridade antropológica. Afirmar-se-ia, desta maneira, por acréscimo, como resistência aos fundamentos da violência, os quais passam pelas tentativas, secundadas pela ideia de um *cogito* absoluto, do sujeito impor o seu projecto aos outros, não respeitando os projectos próprios destes, inclusive, quando se trata de *vítimas expiatórias* ou *sacrificiais*.

O indivíduo finito que, ao filosofar, recusa a violência como algo de universal (mas, apesar de tudo, humano), entrega-se, com certeza, a uma "tarefa infinita" (Eric Weil, 1985) em que a educação é indispensável. Era-o, aliás, já em Kant, para quem a *inclinação* do homem para o mal desafiava a sua *disposição* para o bem.

Mais premente é toda esta teia antropológica quando ela obriga a que a repensemos, nos nossos dias, no âmbito da sociedade tecnológica onde a questão da violência tem a ver não apenas com a minha relação com o outro ser humano que, conhecendo ou

desconhecendo como um eu outro, é meu contemporâneo, mas ainda com todos quantos me sucederão no tempo e que são minhas vítimas potenciais. É a problemática do meio técnico-natural que irrompe bem como a da responsabilidade de cada indivíduo e da sociedade no seu todo que se coloca, confrontando a *política* com a *aporia dos limites* (Salomon, 1992).

De facto, quando se ultrapassa a visão que da técnica tinha Heidegger como “um envio do destino” e ela é encarada na sua dimensão social e política, isto é, como sendo o *nosso* destino, então, ela é, por isso, uma questão que, antes de mais, diz respeito aos próprios homens e à sua formação. Ganha os contornos da responsabilidade ética (para além da imediatez do outro que está próximo) relativamente à natureza, ao mundo e, através dele, relativamente às gerações vindouras cuja sobrevivência e lógica de vida passam a depender, sem qualquer tipo de reciprocidade, daqueles que são, no curso da história, seus antepassados.

Com toda esta ressonância, o *paradigma técnico* deixa o seu lugar ao *paradigma tecnológico*, tornando-se os continuismos entre um e outro consequências de um erro de perspectiva que não permite a percepção do significado filosófico capital que adquire a reflexão sobre o sentido da técnica. Entre muitos outros aspectos, assume especial relevância a necessidade de revisão crítica quer da amplitude da relação de alteridade como relação ética, tal como nos é apresentada por Levinas, quer do princípio ontológico heideggeriano do *Dasein* como *Ser-com (outros Dasein)* e como *Ser-no-mundo*.

O carácter antropológico renovado do paradigma tecnológico vai acabar por levar ao reconhecimento de um papel determinante à filosofia da educação enquanto esta emerge como sede do questionamento sistemático acerca da passagem da concepção da natureza como *objecto* do conhecimento científico e da acção técnica para a sua perspectivação como uma *utopia*, isto, em função do sentido humano (e conjuntamente natural) do projecto social e político que envolve e percorre a técnica quando ela é instituída como tecnologia e, em consonância, se demarca de quaisquer derivações tecnocráticas. Estas representam, por si e por continuidade, um estágio elevado de densificação ontológica autónoma da técnica e de inerente desantropologização.

Estádio de que só tardiamente se toma consciência e conduz à adopção da chamada *ética do medo* (Salomon, *op.cit*). Durante a euforia positivista e industrialista a ideia era, pela conexão entre o conhecimento científico e a acção técnica, remeter a esfera antropológica para os limites epistemológicos da intervenção humana no espaço e no tempo. Tais limites, a condicionar, quer na natureza, quer na sociedade, o jogo conjugado da *ordem* e do *progresso* implicavam, nomeadamente em Comte, a entreposição do *saber* e da *previsão* entre o *querer* e o *poder*, o que passava, por sua vez, pela prática de uma *educação científica* entendida como uma *educação racional* onde tinham, inclusive, de ser considerados os contributos da *filosofia primeira*. Esta, segundo ele nos diz na “Segunda Lição” do *Curso de Filosofia Positiva*, decorria do sistema de concepções positivas sobre todas as nossas ordens de conhecimentos reais” apresentado pela “filosofia das ciências fundamentais” e corresponde às pretensões de Bacon.

11. Os horizontes antropológicos da liberdade

A questão da técnica e da tecnologia acarreta consigo uma outra (talvez, a mais persistente da nossa contemporaneidade educativa) e que é a da *liberdade/constrangimento*. Os termos do debate que a acompanha surgem, de alguma maneira, no interior do diálogo que se estabelece entre o iluminismo e o romantismo que é, no fundo, a polémica entre as ideias de *homem abstracto* e de *homem concreto*.

Em causa está, muito em especial, a especificidade do ser humano e a sua subtracção aos determinismos naturais (Legros, 1990). Enquanto o iluminismo afirma a sua *indeterminação essencial* em função do homem universal - princípio que merece a crítica de sectores importantes do movimento romântico por pressupor a crença de que o homem, por ser seu fundamento, pode desvincular-se do determinismo natural -, o romantismo põe a tónica na participação natural do homem em contextos históricos de que é sujeito activo. O iluminismo assinalará aqui, por sua vez, a ilusão da espontaneidade atribuída a esses contextos.

Kant, aliás, quando, no dizer de About (vd. prefácio às *Reflexões sobre Educação*), tem como principal intenção pedagógica “conduzir a criança da natureza à liberdade”, por aprofundamento da sua essencial educabilidade, retoma as referências centrais da

problemática. Kant, ainda, conduz a questão até um dos seus limites mais críticos quando a reconsidera de novo mas agora perante o embaraçante exercício da *disciplina* que, ele próprio, defende como sendo imprescindível. Curioso é que o faz por razões de fundo tipicamente antropológicas. Com efeito, segundo ele, o constrangimento disciplinar impede que o homem se desvie prematuramente do seu destino que é o da *humanidade* e que a liberdade consubstancia. Por acréscimo, para Kant, “o homem privado de educação não sabe servir-se da sua liberdade”.

Em todas as circunstâncias, a questão da liberdade deve pôr-se dentro dos desafios de uma *pedagogia existencial* entendida como uma *pedagogia das situações-limite* (Mèlich, 1989) que considere os limites do homem enquanto necessárias experiências antropológicas da frustração onde, por consciência daqueles, assenta a sua própria liberdade (Jaspers, 1983).

De uma forma geral, pode dizer-se que, em educação, o estatuto da liberdade oscila entre o *pressuposto*, a *finalidade* e o *paradoxo*, ou seja, entre a sua consideração como *condição*, como *horizonte* e como *impossibilidade* eventualmente *desejável*. Condição da própria essência da educação, horizonte antropológico e impossibilidade epistemológica sempre sob o olhar crítico da filosofia da educação.

A utopia ressurgue, então, com uma importância acrescida já que, através dela, se relacionam e interagem as problemáticas ontológicas, antropológicas, éticas e epistemológicas. Todas elas ressaltam da problemática educacional mais lata que, por seu turno, as envolve enquanto problemática filosófica e percorre enquanto problemática educativa.

Se, para Horkheimer, a utopia “influi em todo o juízo filosófico da sociedade humana”, para nós, ela é, antes disso, uma dimensão da própria filosofia cuja potência realizadora a pedagogia filosófica protagoniza sem nunca a consumir plenamente. A pedagogia descodifica e transpõe as utopias - por apropriação do estrito terreno da conceptualização filosófica - para o campo da figuração educativa, aproveitando e convertendo o radicalismo crítico das suas formulações (na linha do devir) em referenciais da acção educativa presente. Da salvaguarda da actualidade utópica da filosofia depende o poder de contínua superação do presente exigível à utopia pedagógica e vice-versa.

Na verdade, a natureza primordialmente antropológica e ética da educação - a delicadeza e a revisibilidade dos seus fundamentos e dos seus propósitos - aponta para uma *precariedade ontológica* do seu estatuto em que o equilíbrio entre a contingência e a necessidade, bem como entre a liberdade e o determinismo é extremamente frágil e se decide pela coerência entre os projectos pedagógicos e os projectos humanos (pessoais e sociais). Daí que a razão filosófica se instaure sempre - pelo diálogo entre a filosofia da educação e a pedagogia - como razão crítica da razão educativa.

12. Das ciências humanas às ciências da educação

Por outro lado, importa colocar bem em evidência, dentro de todo este contexto, a evolução recente das ciências humanas e, dentro delas, das ciências da educação.

Com efeito, à medida que as ciências humanas se tornam hermenêuticas e etnometodológicas, valorizam não só a pesquisa do sentido das acções como também o próprio sentido que os seus protagonistas lhes imprimem. Parecem escapar, assim, à lógica estrita do positivismo, ao mesmo tempo que adquirem uma identidade em termos do respectivo modelo de cientificidade. Munidas de um tal estatuto, estas ciências começam finalmente, de algum modo, a libertar-se das acusações que lhes apontavam os inconvenientes que uma cientificidade apressada teria trazido à definição e tratamento dos seus objectos de estudo, os quais se traduziam, sobretudo, numa autêntica pauperização ontológica do homem, da sua intencionalidade e das suas teias relacionais.

Todavia, eis que esta evolução da epistemologia das ciências humanas é confrontada tanto com o assédio da crítica genealógica de M. Foucault (1961), como com a perspectiva comunicacional de Habermas (1988). A primeira, alertando para a necessidade de inversão da dependência do critério de verdade do juízos relativamente ao critério de sucesso da acção; a segunda, apelando ao reconhecimento do papel de uma razão intersubjectiva no lugar de toda e qualquer solução metafísica. A primeira, introduzindo uma *genealogia do poder*, a segunda, consagrada uma *razão comunicacional*. Em comum, surge uma demarcação do pensamento antropocêntrico e do finalismo que lhe estava associado.

Há, por isso mesmo, uma tentativa nítida da ruptura com a atitude auto-referencial do sujeito mesmo quando este se lança numa busca interpretativa do objecto. Isto porque, em qualquer circunstância, importa valorizar, para lá da relação entre o sujeito e o objecto, quer as práticas subjacentes, quer as relações socializadas mediadas pela linguagem. Trata-se, no fundo, de levar ao terreno epistemológico a crítica aos pressupostos gerais do humanismo tradicional iniciada por Heidegger contra os postulados da modernidade.

Rorty (1990), finalmente, alerta-nos para a afirmação pragmatista contra o *essencialismo* (*ontoteologia*, no dizer de Heidegger; *metafísica da presença*, nas palavras de Derrida) e em prol da inerente emergência do *holismo* ou *contextualismo*. Nada pode ser subtraído ao jogo das relações, nem sequer a própria verdade que, pelas mãos da ciência moderna, progressivamente, se tinha tornado implícita às prerrogativas do culto positivista da razão e da crítica epistemológica autónoma, escapando, portanto, à vigilância da própria filosofia. Os filósofos terão, também, entretanto, segundo expressões suas, de deixar de querer ser profetas ou redentores para se tornarem comentadores exemplares.

Não nos interessando aqui os detalhes das posições sumariamente descritas, preocupa-nos apenas realçar as profundas alterações de modelos que atingiu a epistemologia das ciências humanas (a que as ciências da educação, naturalmente, não poderão ficar indiferentes) e que significam, de igual modo, uma grande alteração dos pressupostos das suas relações com a filosofia (e aqui com a filosofia da educação) e ainda com a educação como objecto de estudo e de acção.

13. A centralidade do humanismo

Em torno dos debates contemporâneos acerca dos modelos educativos a adoptar, uma problemática há que os enforma e lhes dá corpo: referimo-nos à questão central e fundamental do humanismo, tal como Foucault (1966), entre outros, a caracterizou: o humanismo coloca o homem, de uma só vez, como *fundamento* de todas as positividades e como *elemento* das coisas empíricas.

Na verdade, todas as grandes propostas pedagógicas actuais procuram responder a inquietações que, de um modo ou de outro,

para ele remetem, seja positiva, seja negativamente. Chega a ser possível afirmar, inclusive, que as finalidades educativas coincidem com os pressupostos humanistas enquanto o humanismo, por princípio, propõe um sentido de realização para o homem. Uma realização, simultaneamente, para si, para os outros e para a natureza. Tudo isto, claro, se não se reduzir o humanismo à deriva individualista que Renaut (1981) denunciou na interpretação heideggeriana da história da filosofia e que, ao ser aceite, sem mais, na sua negatividade, deixaria o homem impotente perante o seu projecto antropológico que é, no fundo, o próprio projecto pedagógico fundamental, ou seja, o projecto de construção do ser do homem em função do que ele poderá ser.

Mas, o humanismo que defendemos não é convertível à egoidade do *cogito* solitário que admite os outros na estrita dimensão da multiplicação homogénea da sua universal singularidade.

O sujeito do humanismo de que falamos é, em si mesmo, constituído no seio da dinâmica da intersubjectividade e da *razão comunicacional* que Habermas considera ser a verdadeira razão da humanidade ou que, como ainda nos propõe Levinas (1983), se institui no quadro de uma relação primordial de alteridade em que o tempo não aparece como *horizonte ontológico do ser do ente* mas antes como modo para além do *ser*, ou seja ainda, como *relação do pensamento com o Outro*.

A obsessão pela (re)descoberta (e pelo conhecimento) do ser acarreta, aliás, o esquecimento (e o desconhecimento) do *outro* enquanto pólo de uma relação moral, radical e renovadamente heterónoma, antes, de ele ser, por qualquer forma, objecto para um conhecimento. Trata-se de não dar a prioridade a uma vontade racional e livre enquanto tal sediada na independência e na soberania do eu mas de privilegiar a abertura ética à alteridade. Não se trata, pois, em nenhuma circunstância, do fim do homem mas apenas da decadência de uma dada concepção, talvez daquela que suportou as ciências humanas e que, como verificou Foucault, assenta nas contradições de uma *dupla empírico-transcendental*. Contradições epistemológicas que são, para nós, também antropológicas. É preciso, portanto, com urgência, *recomeçar* o humanismo, o que passa, sem dúvida, pela formação do próprio homem e, afinal, pela educação.

É nesse sentido que temos de entender, designadamente, a pedagogia intercultural e a pedagogia social. Uma e outra constituem desafios decisivos ao colocarem-se perante dimensões do outro que, através da história, serviram, precisamente, o projecto de um dado sujeito, dentro da lógica da *mesmidade*. Propõem que se institua agora o diálogo diversificador onde tem havido o confronto e o domínio. No primeiro caso, entre pessoas que representam culturas diferentes; no segundo, entre pessoas que protagonizam estatutos sociais e económicos diversos. Sempre em nome do respeito, da dignidade e da responsabilidade.

A sociedade técnica conjugou o conhecimento e a acção sob a direcção daquele. A sociedade tecnológica, até por razões de sobrevivência, teve de fazer preceder essa dupla pela *ética da comunicação* como *ética da responsabilidade* (cf. Apel, 1996).

O sujeito aparece, então, não já como o fundamento constituinte da experiência mas, sobretudo, como um *dever-sujeito* que, por isso, não é também a simples resultante de jogos entre o poder e o saber que lhe são exteriores. O sujeito é, ou deve ser, enquanto emergência de uma *subjectividade transversal*, reticente relativamente às ideologias da transcendência, um conjunto de pontos de resistência que atesta a sua irreduzível singularidade no mundo, a qual passa, precisamente, pela incontornável imanência do outro (Sichère, 1990). Nunca pela negação da subjectividade.

A irrupção do sujeito, de novas figuras da subjectividade, perante a complexidade de ameaças que o atingiram a partir da crise das suas formas tradicionais, operada por ciências humanas e sociais como a psicanálise, a etnologia, a sociologia, a linguística e a história, é, sem dúvida, um dos grandes marcos das pedagogias que temos vindo a referir e que, simultaneamente, atesta a originalidade da contemporaneidade filosófica.

O humanismo exige que se reconheçam, como tais, os sujeitos das acções de maneira a que eles assumam a responsabilidade dos seus próprios actos. Um humanismo não individualista que, como ainda nos diz Alain Renaut (*op.cit.*), seja capaz de determinar, no âmbito da autonomia do sujeito, uma limitação da individualidade, nomeadamente, através da existência de normas próprias de uma macro-ética universal e pósconvencional. Estas normas, sendo intersubjectivas, são transindividuais e aparecem como premissas da

comunicação e da solidariedade. Emergindo da liberdade racional do homem, confrontam-no com as fronteiras dessa mesma liberdade (e da tolerância) pela busca de uma mediação crítica, em prol da elaboração de um consenso intersubjectivo, entre a *ética transcendental* e a *hermenêutica histórica* (cf. Apel, *op. cit.*).

Em relação à pedagogia ambiental, repete-se, de facto, o mesmo paradigma, agora aplicado às relações do homem com a natureza.

O tema da natureza está, entretanto, na ordem do dia e está-o quanto o homem se sente por ela ameaçado e, sobretudo, porque disso se sente responsável. Com certeza que, num momento como este, a motivação é grande para que tudo interroguemos à procura de uma explicação, de uma resposta, de uma orientação. Instaura-se, ao mesmo tempo, e quase que a título preventivo, uma *solidariedade pragmática*.

Na verdade, tudo é mais profundo, mais radical. São os próprios termos da nossa interpretação da *natureza* como mundo, como *meio* e como *ambiente* que têm de ser reinterrogados e, com eles, a nossa própria identidade e a nossa própria natureza.

A técnica, que - como vimos - parecia prometer e assegurar a autonomia que a história (desde o iluminismo) tinha tecido para o homem numa redentora rota de progresso, transfigura-se, afinal, em *tecnocracia*, em poder que tendencialmente o controla em vez de lhe permitir controlar a natureza e dela se assenhorear. A técnica torna-se o *destino do homem*. O processo histórico e o projecto antropológico culpabilizam-no agora mais do que o engrandecem: o homem, em vez de se condenar a morrer pelos seus fracassos, parece condenado a desaparecer pelos seus sucessos (cf. Schumpeter, 1969). A sua responsabilidade repercute-se, portanto, fortemente, num futuro que o humanismo não admite que seja transantrópico.

Emerge, então, a *tecnologia*, o sentido político da técnica, o seu significado antropológico, a responsabilidade socialmente partilhada. É o limiar crítico que inaugura a sociedade tecnológica, a qual, embora partindo do egoísmo de um sujeito ideologicamente circunscrito, mas auto-instituído como universal e eterno, instaura a própria ruptura deste sujeito. Não é mais a partir de dentro que se olha em volta, isto é, da consciência individual para a natureza - objecto. Não há mais dentro e fora. Há, isso sim, o sentido da relação

transsubjectiva, da inclusão consciente: o sentido da alteridade que inspira uma antropologia diferenciadora.

14. Do projecto antropológico ao projecto pedagógico

A natureza não é, não pode ser olhada como a renovação da *mater dolorosa* maltratada pela ingratidão dos seus filhos, agora eventualmente corroídos pelo remorso. Talvez ela seja apenas tão rica e tão frágil como o é o homem. Talvez ela esteja apenas dependente da responsabilidade e do olhar poético (e religioso) dos seres humanos. Talvez ela seja uma *utopia*...

Ora, este problema filosófico constitui, em si, um desafio essencial para o homem e para a natureza, a cujo debate esclarecido não se pode furtar cada homem, cada povo, toda a humanidade. A filosofia instaura-se, inequivocamente, no devir do homem. Daí que tenha também de ser uma emergência necessária para a educação na exacta medida em que o projecto antropológico não pode mais ser iludido quanto à sua repercussão como projecto pedagógico.

Eis aqui, igualmente, o grande significado da pedagogia de projecto. Nela se exprime, de uma maneira vigorosa, o que Koselleck caracterizou como sendo a consciência moderna do tempo, ou seja, a que é definida pela distância crescente entre o *espaço da experiência* e o *horizonte da expectativa* e é agora perturbada pela consciência contemporânea da aproximação entre as ansiedades determinadas pelo presente e o futuro como sede de inquietação. Se o homem deixou de ser o que já não é (determinado pelo passado), não é apenas também o que ainda não é (determinado pela visão escatológica), para ter de estar aberto à (im)previsibilidade do futuro histórico no seu interminável jogo com o devir filosófico.

A razão filosófica dialectiza a razão pedagógica na exacta medida em que esta, por sua vez, o solicita para o seu diálogo incessante com a razão educativa. Eis o grande desafio que se coloca à pedagogia filosófica na sua implícita relação com a antropologia pedagógica e com a antropologia filosófica. A educação acaba por entroncar na fractura que, intensivamente, abre os problemas vitais da humanidade relativamente ao mundo e ao tempo às problemáticas radicais da própria filosofia

Quando, em momentos diferentes, Bergson advoga a

inatingibilidade do devir pela apreensão científica e Levinas critica frontalmente a redução das coisas à pura extensão cartesiana - afirmando-se a intuição do vivido e o projecto do humano -, instauram-se, afinal, as grandes balizas do humanismo pedagógico enquanto ele repercute o próprio humanismo filosófico: o projecto antropológico da pedagogia deve ser questionado pelo olhar filosófico e não, pura e simplesmente, imposto pela vontade científica. Esta perspectiva representa, aliás, uma importante correcção na trajectória humanista que o movimento da Escola Nova, desde o início do século, pretendia afirmar contra a proclamada alienação da Escola Tradicional. O humanismo da Escola Nova limitava-se, todavia, a reeditar o humanismo decadente da tradição mecanicista e positivista.

15. Filosofia da Educação e Pedagogia Filosófica

Se a filosofia da educação constitui uma plataforma de reflexão acerca das problemáticas educacionais ou/e educativas - conforme assume mais o ponto de vista de uma teoria do conhecimento ou uma óptica mais claramente ético-antropológica - colocando-se, enquanto tal, aquém de preocupações próprias de um qualquer projecto de intervenção, a pedagogia filosófica pretende intersectar os processos educativos repercutindo neles sentidos típicos da reflexão filosófica. A pedagogia inaugura, então, um espaço de diálogo profundo com a filosofia que, sem lhe retirar a qualidade pedagógica, lhe empresta importantes patamares de abertura e de radicalidade crítica num espaço que, sendo operativo, é adjacente à filosofia.

Pensamos que é decisivo considerar-se aí a emergência de uma *pedagogia da complexidade*. Através dela, a pedagogia encontra os meios de que inevitavelmente necessita para regular a sua ligação às práticas educativas. Isto, não em função de critérios reiterativos dessa prática e, portanto, de uma ortodoxia doutrinária entretanto instituída, mas, antes de mais, a partir da contínua remissão da coerência dos discursos e das práticas para os referenciais antropológicos que o incessante aprofundamento de uma filosofia, que parte do homem e a ele se dirige, impõe. E impõe com a força própria de uma perenidade problematizadora e, ao mesmo tempo, de uma implícita precariedade resolutiva. Mais ainda, alimentando-se,

em toda a extensão, de uma atitude humanista que, como nos chega a dizer Laruelle (1986), aceita “a restituição da sua essência ao homem finito ou ao indivíduo” na justa medida em que “a filosofia é feita para o homem, não o homem para a filosofia”.

A pedagogia filosófica, diferentemente da pedagogia operacional, não visa directamente a realização dos seus enunciados, mas apenas um diálogo fundamental no contexto da dinâmica pedagógica. Pela *transposição educativa* de concepções filosóficas que, substantivamente, assim deixam de o ser, procura evitar a auto-suficiência e a auto-legitimação de propostas e de práticas, regulando criticamente os sistemas educativos institucionalizados.

É assim que, como já o afirmámos noutros textos sobre esta temática, a filosofia encontra a pedagogia (sem com ela se confundir) em quatro níveis fundamentais - o ontológico, o epistemológico, o ético e o antropológico -, ainda que o último, significativamente, percorra e envolva mesmo os outros três. Com efeito, no plano ontológico, destacam-se as categorias adstritas ao *poder-ser* que conferem abertura ao ser. Em termos epistemológicos - ou melhor, metaepistemológicos -, é salientada a ideia de transdisciplinaridade enquanto esta aglutina os contributos disciplinares autónomos, sem prejuízo de salvaguardar a diversidade das identidades originárias: orienta-os, todavia, no quadro das exigências típicas da pedagogia filosófica. Na perspectiva da ética, são, naturalmente, privilegiados os valores, nomeadamente, no âmbito das finalidades. O nível antropológico, esse, procura assegurar que os embates e os confrontos, as continuidades e as transgressões, bem como os jogos das mesmidades, das alteridades, das identidades e das contradições resultem, em primeira instância, em aprofundamentos do projecto de realização humana, projecto não necessariamente subordinado a um qualquer princípio antrópico. Tudo na convicção, claro, de que a definição do sentido de uma tal realização é uma finalidade que, ao mesmo tempo, inspira e questiona a pedagogia e introduz uma problemática essencial para a filosofia.

Em todas as circunstâncias, a preocupação antropológica traz consigo a especificidade e a dinâmica inalienáveis que o *desejo* e a *esperança* imprimem no patamar intencional dos processos humanos, sejam eles ou não processos estritamente educativos. O plano ontológico é estremecido, então, pelas tumultuosidades da

irrupção antropológica, a qual transgride, assim, os limites e os fundamentos de uma qualquer auto-suficiência por aquele introduzida. Aumentam, também, como é evidente, as interrogações e as perplexidades que constituem, no fundo, a medida da identidade do próprio homem. Daí que qualquer proposta pedagógica contenha sempre em si os gérmenes de uma conflitualidade iminente e os sinais de uma superação latente que, com frequência, a educação oculta, sobretudo, nos discursos da pedagogia operacional.

A pedagogia da complexidade, enquanto pedagogia filosófica, aspira a impedir, nesse momento preciso, a capitulação perante a angústia paradoxal do humano. Actua, para esse efeito, através de transposições (reconfiguradas) - e de confrontações - entre a reflexão filosófica e a razão pedagógica, exercendo, por essa via, uma autêntica acção reguladora que, pelo que fica dito, nunca poderá ser confundida com uma qualquer imposição de um dado modelo pedagógico. O seu papel - não coincidindo com o da filosofia, mas decorrendo desta - não deixa, por isso, de estar também definido, sem hesitações, pelos parâmetros do paradigma antropológico. Porque a pedagogia filosófica é, como se vê, muito importante para evitar o fechamento tecnocrático da educação, é, por isso, de igual modo decisivo que a filosofia não seja a ela reduzida, perdendo a intempestividade que, afinal, a educação incessantemente lhe solicita.

A filosofia renova, então, o(s) sentido(s) da vida.

Adalberto Dias de Carvalho

16. Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1986), *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris, INRP. (7)
- APEL, K.-O., (1986), *Estudios éticos*, Barcelona, Ed. Alfa.
- (1996), *Discussion et Responsabilité*, Paris, Cerf.
- ARCHAMBAULT, R. D., (ed. por), (1965), *Philosophical Analysis and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul. (3)
- CARVALHO, A. D.,
- (1990), "A Educabilidade como Dimensão Antropológica", in *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, nº 7. (6)
- CASTILHO, M., (1990), *Kant et l' Avenir de la Culture*, Paris, PUF.

CHARBONNEL, M., (1988), *Pour une critique de la Raison Pédagogique*, Berna, Peter Lang.

CLAPAREDE, E., (1920), *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, Genève, Kündig.

COMTE, A., (1968), "*Cours de Philosophie Positive*" (6 vols), in "*Oeuvres*", Paris, Anthopos.

DELEUZE, G. et GUATTARI, F., (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie?*, Paris, Minuit.

DERRIDA, J., (1967), *De la Grammatologie*, Paris, Minut. (1967), *L'Écriture et la Différence*, Paris, Seuil.

DEWEY, J., (1899), *The school and Society*, University of Chicago Press, Trad. espanhola: *La Escuela y la Sociedad*, Madrid, Beltrán, 1929.

(1909), *Moral Principles in Education*, Nova Iorque, Greenwood Press.(5)

(1910), *How we think*, Boston.

(1916), *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, Nova Iorque, Mc Millan, Trad. espanhola: "*Democracia y Educación*", Buenos Aires, Losada, 1971.

(1925), *Experience and nature*, Nova Iorque, Trad. espanhola: *La experiencia y la naturaleza*, Buenos Aires, 1959.

(1940), *Education Today*, Nova Iorque, Putman.

(1964), *La Ciencia de la Educación*, Buenos Aires. (2)

DUMONT, F., (1981), *L'Anthropologie en l'Absence de l'Homme*, Paris, PUF. (4) (6.2)

DUMONT, L., (1983), *Essais sur l'Individualisme*, Paris, Seuil. (6.2)

FERRIÈRE, A., (1965), *A Escola Activa*, Lisboa, Aster.

FOUCAULT, M., (1966) *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard.

(1969) *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard.

GEHLEN, A., (1980), *El Hombre*, Salamanca, Sígueme.

GOBRY, I., (1961), *La Personne*, Paris, PUF.

HABERMAS, J., (1968), *Técnica como Ciência e Ideologia*, Lisboa, Moraes.

(1984), "*Moralidad y eticidad. Problemas de la ética del discurso*", in Rvt. Teoreama 3-4, Madrid.

(1988), *Le Discours Philosophique de la Modernité*, Paris, Gallimard. (7)

HAMELINE, D., (1986), *L'Éducation, ses Images et ses Propos*, Paris, ESF.

HEIDEGGER, M., (1953), *Kant et le Problème de la Métaphysique*, Paris, Gallimard.

(1958), *Essais et Conférences*, Paris.

(1964), *L'Être et le Néant*, Paris Gallimard.

(1973), *Carta sobre o Humanismo*, Lisboa, Guimaraes Ed..

HORKHEIMER, M., (1974), *Eclipse de la Raison*, Paris, Payot.

HUBERT, R. (1965), *Traité de Pédagogie Générale*, 6a. ed., Paris, P.U.F.

HUSSERL, E., (1965), *A Filosofia como Ciência de Rigor*, Coimbra, Atlântida.

(1979), "*La Crise de l'Humanité Européenne et la Philosophie*" in *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris.

IBAÑEZ MARTIN, J. A., (1969), "*El sentido crítico: Objetivo de la educación contemporánea*", in *Revista de Filosofía*, Madrid.

(1983), "*Adoctrinamiento*" in *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Diagonal / Santillana.

(1976), "*Los valores como fundamento de la actividad educativa*", in *Actas do VI Congresso Nacional de Pedagogia*, Madrid, CSIC, Secc. I.

- JACQUES, F., (1979), *Dialogiques*, Paris, PUF.
 (1982), *Différence et Subjectivité*, Paris, Aubier. (6.4)
- JAMES, W., (1915), *Précis de Psychologie*, Marcel Rivière.
- JASPERS, K., (1933), *El ambiente espiritual de nuestro tiempo*, Barcelona, Labor.
- KANT, E., (1957), *Prolégomènes à Toute Métaphysique Future*, Paris, Vrin.
 (1974), *Réflexions sur l'éducation*, trad.: Philonenko, Paris, Vrin.
 (1985), *Crítica da razão pura*, trad. de M. P. Santos e A. F. Morujão, Lisboa, Gulbenkian.
- KNELLER, G., (1970), *Introdução à Filosofia da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar Ed. (1)
- LACROIX, J., (1972), *Le Personnalisme comme anti-idéologie*, Paris, PUF. (3)
- LARUELLE, F., (1986), *Les philosophies de la différence*, Paris, PUF.
 (1986), *Pour introduire à l'inenseignable (la Critique de la Raison Pédagogique)*, in *La grève des philosophes. Ecole et philosophie*, Paris, Osiris.
- LEGROS, R., (1990), *L'Idée d'Humanité*, Paris, Vrin.
- LEVINAS, E., (1972), *Humanisme de l'Autre Homme*, Montpellier, Morgana. (5)
 (1976), "Sur la Mort dans la Pensée de Ernst Bloch", in *Utopie et Marxisme selon Ernst Bloch*, Paris, Payot, 1976.
- MÈLICH, (1989), *Situaciones-límite y Educación*, Barcelona, PPU. (6.2)
- MOUNIER, E., (1966), *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus.
- NOT, L., (1989), *L'Enseignement Répondant*, Paris, PUF.
- O'CONNOR, D. J. (1971), *Introduction to the Philosophy of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- PANTILLON, CL, (1981), *Une Philosophie de l'Éducation pour quoi Faire?*, Lausanne, l'Age d'Homme.
- PATRÍCIO, M., (1993), *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.
- PETERS, R. S., (1966), *Ethics and Education*, Londres, Allen and Unwin. (6.1)
 (ed. por), (1967), *The Concept of Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
 (ed. por), (1973), *The Philosophy of Education*, Londres, Oxford University Press.
- (ed.), (1977), *John Dewey reconsidered*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- PETERS, R. S., (1981), *Moral development and moral education*, Londres, Allen and Unwin.
- PIAGET, J., (1967), "Les Deux Problèmes Principaux de l'Epistémologie des Sciences de l'Homme", in *Logique et Connaissance Scientifique (sob a direcção de J. Piaget)*, Enc. de la Pléiade, Paris, Gallimard.
- QUINTANA CABANAS, J. M., (1983), "Concepto de Filosofia de la Educación" in *Enrahonar*, nºs 5-6, Universidade Autónoma de Barcelona.
- (1988), *Teoría de la Educación, Concepción antinómica de educación*, Madrid, Dykinson.
- REBOUL, O., (1973), *Les Fins de l'Éducation*, Paris, Les Études Philosophiques.
 (1977), *L'endoctrinement*, Paris, PUF.
- RENAUT, A., (1989), *L'Ère de l'Individu*, Paris, Gallimard.
- RICOEUR, P., (1952), "Méthodes et Tâches d'une Philosophie de la Volonté", in *Problèmes Actuels de la Phénoménologie* (ed. de H. L. van Breda) Bruges, Desclée de Brouwer.
 (1986), *Lectures on Ideology and Utopia*, Columbia University Press, trad. portuguesa: *Ideologia e Utopia*, Ed. 70, 1991.

- RORTY, R., (1990), Science et Solidarité, l'Éclat.
- RUFFIÉ, J., (1983), De la Biologie à la Culture (2 vols.), Paris, Flammarion.
- SALOMON, J.-J. (1992), Le Destin Technologique, Paris, Gallimard.
- SCHELER, M., (1941), Etica, Madrid, Revista do Occidente.
- (1967), El puesto del hombre en el cosmos, Madrid, Losada.
- SCHOFIELD, H., (1982), The Philosophy of Education - an Introduction, Londres, George Allen & Unwin. (1)
- SCHUMPETER, J., (1969), Capitalisme, Socialisme, Démocratie, Paris, Payot.
- SICHÈRE, B., (1990), Éloge du Sujet, Paris, Grasset. (6.4)
- WEIL, E., (1985), Logique de la Philosophie, Paris, Vrin.

