



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 18, N° 1 (2024)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Filosofia e educação: encontros, desencontros,
veredas

*Philosophy and education: convergences, divergences,
paths*

Filosofía y Educación: encuentros, desencuentros, senderos

Nadja Hermann¹

DOI:

Recibido: 1° de marzo de 2024.

Aceptado: 15 de septiembre de 2024.

Resumo

O artigo analisa como filosofia e educação se entrelaçam em seu desenvolvimento histórico, gerando encontros, desencontros, veredas. Primeiramente, aborda-se a relação originária entre filosofia e educação, nascida no mundo grego, cujo exemplo mais expressivo é a investigação filosófica de Platão, que se constituiu em justificação metafísica, orientando a educação para um progressivo esclarecimento racional. A metafísica oferece uma configuração teórica que indica os

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

fins da educação.

Na sequência, expõe-se o modo de relação estabelecido entre filosofia e educação na modernidade, quando o desenvolvimento do saber empírico e da ciência experimental alteram pela base a natureza dessa relação, ocasionando a perda de legitimidade do saber filosófico que pretendia uma visão de unidade do ser e da realidade, do qual as categorias educacionais seriam deduzidas. Na medida em que a educação é dominada pelo método científico, que enquadra o ser humano em categorias quantificáveis, há um recuo da filosofia. Num terceiro momento, tendo como referência a consideração inevitável das mudanças históricas ocorridas no pensamento e da crítica à razão totalizadora, aponta-se para outra articulação entre filosofia e educação, segundo a qual a filosofia pode ser chamada a contribuir pela análise crítica de como os conceitos são pensados, direcionando o processo educativo. Isto é exemplificado na discussão crítica a respeito do conceito de *Bildung* (Reichenbach, 2003), por meio da reconhecimento de seu caráter subversivo que projeta a formação como autoeducação. O artigo conclui que a filosofia, num diálogo aberto com educação, interpreta questões da formação justamente ali onde outros âmbitos do saber já não encontram respostas, como foram pavimentados determinados caminhos, como se estabeleceram os conceitos e quais seus limites.

Palavras-Chave: filosofia, filosofia da educação, relação entre filosofia e educação.

Resumen

El artículo analiza cómo la filosofía y la educación se entrelazan en su devenir histórico, generando encuentros, desencuentros, senderos. Inicialmente se aborda la relación original entre filosofía y educación, nacida en el mundo griego, cuyo ejemplo más expresivo es la investigación filosófica de Platón, que constituye una justificación metafísica, orientando la educación hacia un progresivo esclarecimiento racional. La metafísica ofrece una configuración teórica que indica los fines de la educación. Luego, se expone el modo de relación que se establece entre filosofía y educación en la modernidad, cuando el desarrollo del conocimiento empírico y de la ciencia experimental altera fundamentalmente la naturaleza de esa relación, provocando la pérdida de legitimidad del conocimiento filosófico, que apuntaba a una visión de unidad del ser y la realidad, de la que se deducirían las categorías educativas. En la medida en que la educación esté dominada por el método científico, que encuadra a los seres humanos en categorías cuantificables, se produce un retroceso respecto de la filosofía. En un tercer momento

se señala otra articulación entre filosofía y educación, tomando como referencia la inevitable consideración de los cambios históricos ocurridos en el pensamiento y la crítica a la razón totalizadora, según la cual la filosofía puede estar llamada a contribuir a través de la acción crítica al análisis de cómo se piensan los conceptos, orientando el proceso educativo. Esto se ejemplifica en la discusión crítica del concepto de *Bildung* (Reichenbach, 2003), a través del reconocimiento de su carácter subversivo, que proyecta la formación como autoeducación. El artículo concluye que la filosofía, en diálogo abierto con la educación, interpreta cuestiones formativas, precisamente donde otras áreas del conocimiento ya no encuentran respuestas, cómo fueron pavimentados ciertos caminos, cómo se establecieron los conceptos y cuáles fueron sus límites.

Palabras clave: filosofía, filosofía de la educación, relación entre filosofía y educación.

Abstract

The article analyzes how philosophy and education are intertwined in their historical development, provoking convergences, divergences, paths. Firstly, the original relationship between philosophy and education is addressed, as originated in the Greek world, the most expressive example of which is Plato's philosophical investigation, which constituted a metaphysical justification, guiding education towards a progressive rational elucidation. Metaphysics offers a theoretical configuration that indicates the ends of education.

Next, the mode of relationship established between philosophy and education in modernity is exposed, when the development of empirical knowledge and experimental science fundamentally alter the nature of this relationship, causing the loss of legitimacy of philosophical knowledge that aimed at a vision of unity of being and reality, from which educational categories would be deduced. To the extent that education is dominated by the scientific method, which frames human beings in quantifiable categories, there is a retreat from philosophy. Thirdly, taking as reference the inevitable consideration of the historical changes that have occurred in thought and the critique of totalizing reason, we point at another articulation between philosophy and education, according to which philosophy can be called upon to contribute through the critical analysis of how concepts are thought out, directing the educational process. This is exemplified in the critical discussion regarding the concept of *Bildung* (Reichenbach, 2003), through the recognition of its subversive character that projects training as self-education. The article

concludes that philosophy, in an open dialogue with education, interprets questions of training precisely where other areas of knowledge no longer find answers, how certain paths were paved, how concepts were established and what their limits were.

Keywords: philosophy, philosophy of education, relationship between philosophy and education.

Não se trata de algo inconsequente, mas a respeito de como devemos viver.

Platão, *A República*

A relação entre filosofia e educação não é linear nem simples; ao contrário, é complexa, oblíqua talvez, e o modo como se configura tal relação imprime marcas expressivas na compreensão da formação humana. Acredito que o modo mais consistente de abordá-la é pela perspectiva histórica, pois sabemos da relevância da historicidade na vida humana e na compreensão de como esses saberes – filosofia e educação – se entrelaçam, gerando encontros, desencontros, veredas diversas. Afinal, só compreendemos a nós mesmos e aos outros – dimensões constitutivas da formação - investigando como nos tornamos quem somos, uma espécie de investigação histórica sobre o próprio desenvolvimento de nossa racionalidade.

Primeiramente, abordarei a relação originária entre filosofia e educação que possui um enraizamento comum. Ambas partilham um vínculo nascido no mundo grego, em que o *logos* tem uma dimensão formativa, centrado na razão, na motivação lógica que exige da filosofia uma relação pedagógica com a *polis*, sustentada na comunicação da verdade, na liberdade de transmitir os pensamentos de forma viva, preparando o homem para a arriscada «travessia» da vida» (Platón, 1986, p. 81, 85d), como diz Platão, no *Fédon*. Nessa perspectiva, o destino da *polis* determinava as preocupações educativas.

Num segundo passo da exposição, desenvolvo o modo de relação estabelecido entre filosofia e educação na modernidade, quando o desenvolvimento do saber empírico e da ciência experimental alteram pela base a natureza dessa relação. A ciência e seus saberes particulares passam a invadir toda a realidade, deixando «insatisfeita uma necessidade última da razão, ou seja, a de preservar a unidade no conjunto do ser» (Gadamer, 2000, p. 24). A filosofia viu-se estreitada, por um lado, pelo avanço de um modelo de racionalidade próprio do método científico

e pela busca de certeza e, por outro, enfrentou a perda de legitimidade do saber filosófico que pretendia uma visão de unidade do ser e da realidade, do qual as categorias educacionais seriam deduzidas. Na modernidade o saber científico passa a influenciar intensamente a compreensão do processo formativo. Num terceiro momento, tendo como referência a consideração inevitável das mudanças que ocorrem no pensamento diante da emergência da consciência histórica (Gadamer, 2009, p. 129) e da crítica à razão totalizadora, aponto para outro modo de articulação entre filosofia e educação, trazendo subsídios para pensar as questões educativas numa racionalidade alargada, em diálogo de saberes.

I

Começamos com a filosofia, um tema fascinante, de difícil abordagem devido à sua longa tradição, forjada por muitos pensadores, que criaram modos diversos de filosofar, o que invalida uma suposta forma rígida e canônica desse filosofar. De qualquer modo, a filosofia reúne algumas características que se configuraram ao longo da tradição, tais como um discurso argumentativo com pretensão de verdade, um exercício reflexivo e crítico da razão, uma radicalidade de questionamento, no sentido de ir à raiz dos problemas. Mas, para além dessas características metodológicas, a filosofia se relaciona com o questionamento surgido pelo espanto diante da vida, pensa a própria vida e, desde seus primórdios, é uma teoria da arte de viver, que pensa as possibilidades da existência, o sentido da ação humana em todas as suas manifestações. Com Sócrates a filosofia surge como uma reflexão coletiva, uma forma de vida que não é orientada por dogmas, mas que possibilita aos homens se comunicarem livremente para pensar a melhor forma de vida.

Platão, um dos mais destacados pensadores, inventou a filosofia como a conhecemos hoje (Williams, 2000) e, dentro da amplitude de temas abordados, deixa claro que seus diálogos não ensinam isto ou aquilo mas abrem a mente dos interlocutores para uma busca de sentido, o que configura uma dimensão pedagógica de esclarecimento a respeito de crenças, saberes e modos de orientação de vida. Nessa tradição, a meta da filosofia é a razão, o *logos*. O critério para educar é racional e por isso Platão se notabilizou por não aceitar o argumento dos sofistas de que o verdadeiro é o que parece, aquilo que tem efeito na vida humana. A redução do lógico ao psicológico não convence Platão, mas ele reconhece que há uma tensão entre subjetivo e objetivo, entre o interior e o exterior. E como a razão não aceita a contradição, a subjetividade é

também objetividade. Sobre isso observa Scolnicov:

A razão, para Platão, não é intelectualidade pura. Ela tem raízes nas emoções mais básicas, ou melhor: as emoções ditas básicas são consideradas por Platão degenerações da razão, impulsos obscuros, não plenamente conscientes de sua própria natureza e de seus objetos próprios. A ascensão ao cume da objetividade racional do *Banquete* não é uma trajetória que conduz para fora, mas um esclarecimento gradual da interioridade da alma, uma descida às profundezas da emotividade psíquica para descobrir sua verdadeira natureza racional (Scolnicov, 2006, p. 29).

Isso, contudo, não é a mesma coisa que a racionalização no sentido moderno, pois tanto para Platão como para Sócrates a interioridade não é a subjetividade moderna, antes disso, o ápice da dimensão cognitiva da razão é também o ápice da emoção, como alerta Scolnicov. A investigação filosófica em Platão tem em comum com a educação o empenho em conduzir a alma para um progressivo esclarecimento, por meio de um conjunto de perguntas e respostas, partindo de uma situação concreta, de forma que o homem descubra sua verdadeira natureza racional. Esse ponto de intersecção faz do processo educativo o esforço de clarificação da opinião, de superação das contradições, de um voltar-se para o bem e para o bem viver e, por isso, o mito da caverna platônico exige uma transformação no modo como enfrentamos o mundo, exige um novo papel da razão da vida humana (Scolnicov, p. 2006, p. 34). A imagem do homem que se liberta da caverna transformou-se e serviu como um modelo do pensamento metafísico para fundamentar a educação. E, embora esse modelo tenha sido muitas vezes modificado, permaneceu a estrutura básica de que o lado racional do homem deve cuidar de seu lado animal, por meio da educação, de modo a torná-lo humano (Lassahn, 1991, p. 8). Desde Platão até Freud, a *paideia* representa a esperança de que o impulso agressivo do homem possa ser dominado, que ele possa racionalmente agir, constituir-se a si mesmo. Muitos projetos educativos no ocidente foram apoiados nesse fundamento metafísico.

Compreender esse papel da razão no processo formativo já é resultado do trabalho filosófico que tem origem no espanto, na admiração, na perplexidade diante do mundo. Nas palavras de Platão no *Teeteto* essa admiração é própria do filósofo: «Isto e não outra, efetivamente, é a origem da filosofia» (Platón, 1998, p. 202, 155d). Como sabemos, esse impulso para perguntar não se extingue, tem um amplo alcance que se articula em profundidade com o pensamento, gerando

novas perguntas. Não é uma mera curiosidade, pois cada pergunta reivindica explicações mais engenhosas diante de todos os fenômenos do cosmos, da vida, da natureza. Esse espanto, segundo Heidegger, «carrega a filosofia e impera em seu interior» (Heidegger, 1973, p. 219). Quando se inicia o processo de filosofar pelo *logos*, o homem inventa uma forma de pensamento que é transmitida pela educação ao longo dos séculos.

A filosofia não nasce da pura espontaneidade, mas da pressão dos problemas de nosso ambiente cultural que impulsiona um processo interminável de investigação, de desejo de saber, como nos diz Aristóteles (1994) na abertura da *Metafísica*. Esse desejo de saber conduziu também à problematização da educação, um modo de inquietação com a forma de condução do sistema educativo no mundo grego, que produziu diferentes respostas. Foi iniciado com os sofistas que tinham «uma consciência profunda acerca da complexidade das questões humanas e sociais» (Scolnicov, 2006, p. 15-6) e teve continuidade com Platão, que, como vimos, é emblemático do amadurecimento da consciência pedagógica pelos antigos gregos na busca da formação humana voltada para o bem, na ideia de que o homem pode formar-se. Aqui os caminhos entre filosofia e educação se entrecruzam, pavimentando a longa estrada dos fundamentos metafísicos da formação humana. Posteriormente, a crítica à metafísica influirá no modo de entender a natureza humana e a educação que lhe convém.

II

Os fundamentos, com suas variações depois de Platão, conferem à educação um quadro categorial de estruturas do ser, 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. Numa dinâmica complexa, filosofia e educação geram entrecruzamentos diversos, articulados e pavimentados, sobretudo, pela metafísica que oferece um conjunto de conceitos, uma configuração teórica que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito, o que é vida moral, o que é aperfeiçoamento etc.

O idealismo alemão é exemplar de um tipo de fundamentação metafísica, pois o ideal é determinado apenas na ideia. Diz Kant: «... a razão humana contém não só ideias, mas também ideais» que «tem força prática (como princípios reguladores) e sobre eles se funda a possibilidade de perfeição de certas ações» (Kant, 1989, p. 486, B597). Daí que a *Bildung* – um dos conceitos mais importantes na trajetória educativa do Ocidente – cuja fundamentação

idealista «é a viagem sem fim do indivíduo em direção a si mesmo como parte da humanidade ideal» (Masschelein e Ricken, 2003, p. 140). Essa ideia de humanidade, orientada para uma vida independente, autônoma e autodirigida, viu-se constrangida a revisões de sua justificação, ao serem indicados os limites do sujeito racional, que mantém formas variadas de dependência dos outros, das paixões e vícios, dos costumes, como se observa no decorrer dos séculos XIX e XX, pelo movimento intelectual conduzido por Nietzsche, Freud, Foucault, Adorno, Horkheimer, Wittgenstein, entre outros, que denunciam as ilusões do sujeito autônomo. Ou seja, somos subjetivados numa rede de relações da qual não temos controle e não dispomos de plena autonomia para conduzir nossas escolhas, cujo epítome se encontra na afirmação de Freud de que «o ego não é o senhor de sua própria casa» (Freud, 2009, p. 7), ao abordar nossos ferimentos narcísicos, de natureza psicológica. O comportamento tem motivações que escapam à consciência, não sendo transparente a si mesmo como pressupõe o conceito de autonomia. A quebra de um poder absoluto da razão autônoma, de uma independência da vida do espírito e da pretensão de abranger a totalidade, desestabiliza a ideia de fundamentos do quais seriam derivadas as orientações educativas. Se a filosofia significou, até a modernidade, o desejo de saber e uma espécie de suma conceitual dos conhecimentos, da qual poderíamos ter uma interpretação segura da natureza humana, certamente ela perde o monopólio interpretativo da cultura e a especialização das disciplinas científicas com suas descrições sobre a realidade e a natureza humana passa a dominar. Com o avanço dos processos de modernização, os impactos da racionalidade científica produziram resultados cada vez mais incontestáveis, que encurralaram o saber metafísico e forçaram essa forma de fazer filosofia a uma autocrítica. Nesse contexto, Nietzsche carregou nas tintas ao criticar o problema do idealismo e da metafísica, produzindo o célebre veredito: «espírito puro é mentira pura» (Nietzsche, 1988, p. 175).

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 não apenas pela própria crítica filosófica como também pelas novas interpretações da biologia, psicologia, sociologia e antropologia que têm em comum uma posição antifundamentos metafísicos. A educação ficou dominada pelo método científico que enquadra a natureza do ser humano em categorias quantificáveis. Qualquer pretensão de unificar o saber numa totalidade fica cada vez mais submetida ao ceticismo já que os saberes científicos são particulares e lhes interessa seu próprio progresso no domínio da natureza.

É também importante registrar que, no âmbito da influência da racionalidade científica, no

século XVIII, surge a discussão da pedagogia como disciplina científica, seu *status* como ciência, resultando num desencontro entre educação e filosofia², que não apenas assinala 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 e da tecnologia. Não seria exagero afirmar que tal desenvolvimento conduziu aos atuais fenômenos de virtualização e algoritmização decorrentes do avanço das tecnologias digitais e de inteligência artificial que produzem forte impacto nos processos formativos, na medida em que atuam sobre desejos e vontades, constringendo as escolhas e a autodeterminação para transferi-las à determinação dos algoritmos. Há também o emprego intenso de ensino virtual, em que os processos interativos aluno-aluno e aluno-professor são substituídos pela interação homem-máquina, cujos prejuízos já são detectáveis.³

Sob pressupostos de uma natureza humana determinável e controlável, as tecnologias prosseguem sua marcha com promessas sedutoras e projetam um cenário em que cada vez mais há manipulação da subjetividade, em que ideias como autonomia, autogoverno, liberdade etc. são totalmente distorcidas e deflacionadas. Para falar com Hegel, o espírito humano não se reconhece nessas objetivações. Além disso, um procedimento comum às ciências - como a previsibilidade - torna-se problemático para educação, uma vez que o ser humano se defronta com a questão da liberdade, que traz sempre novas surpresas. Nada assegura o resultado de um processo educativo (e a isso voltarei mais adiante), pois estamos sempre sujeitos aos riscos de não obtermos a transformação esperada, o ideal sonhado. Ou seja, se estabelece uma situação paradoxal, pois a ciência e, sobretudo, a tecnologia acenam com possibilidades que elas mesmas não podem cumprir; almejam controle e previsão e o homem escapa à esse processo. Nesse ponto, os caminhos entre filosofia e educação estão afastados.

III

Tentemos compreender agora como se estabelece a relação entre educação e filosofia na situação contemporânea. Certamente há pressão para a filosofia justificar-se em comparação com as ciências, cujos poderes ainda exercem muito fascínio. Mas quanto mais as ciências avançam, mais se evidencia o papel da filosofia porque seu modo de colocar os problemas tem um

²O 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 e Mohr, 1997, p. 9).

³Ver Desmurget, M. *A fábrica de cretinos digitais*; Carr, N. *A geração superficial*.

proprium. A filosofia tem sua arte própria, pois seu objeto, diferente da ciência, não provém de dados empíricos, mas é obtido reflexivamente e feito de forma radical (aquelas características que lhe são específicas) voltada contra aquilo que se acredita habitualmente, contra os preconceitos, o que pode contrariar muitas certezas cotidianas (em relação à esse aspecto, percebe-se a herança socrática).

O modo de filosofar como queria Kant, segundo o qual a filosofia seria o tribunal da razão, o juiz supremo perante a cultura como um todo, foi colocado sob suspeição, estabelecendo um recuo quanto à pretensão totalizadora da filosofia. Consciente disso, Habermas sugeriu «trocar o papel insustentável [da filosofia] de indicador de lugar pelo papel de guardador de lugar e intérprete» (Habermas, 1989, p. 17). Um papel sem dúvida mais modesto. Já que a filosofia não é mais a ciência primeira como pressupunha a metafísica, cabendo-lhe uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando, interpretando os paradoxos e as tensões geradas nas relações com o mundo. Se a «filosofia não tem na mão a chave para a solução dos problemas do mundo» (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.

Diante dessa redefinição do papel da filosofia, qual a relação entre filosofia e educação hoje? A filosofia não é colocada antes ou depois de outras ciências, mas está ao lado delas. Ela se ocupa com perguntas para as quais a ciência não tem resposta. Está ao lado e com a educação, não para negar os aportes da ciência, mas para mostrar como determinados problemas são pensados.

A filosofia produz uma forma de sabedoria essencialmente crítica, que pode e deve participar no equacionamento e na resolução de problemas, que vão além de soluções técnicas e políticas que as ciências apontam para a educação, pois o que está em questão é como estes problemas são pensados, ou ainda, perceber que «o próprio modo de pensar é parte do problema», como diz Gernot Böhme (2015). Vejamos um exemplo no modo de pensar a formação: a ação educativa é orientada por meio de um conceito de Formação (*Bildung*) ou de constituição do eu que inclui um componente subjetivo e um objetivo. O caráter objetivo se refere a cultura num sentido amplo, com as interpretações racionais do mundo: científicas, filosóficas, estéticas, éticas; enquanto que a dimensão subjetiva se refere à apropriação da substância objetiva da cultura. Esse conceito de formação exige um homem livre, autônomo, reconciliado com o mundo, sem contradição entre objetividade e subjetividade. No entanto, o conceito mostrou-se por demais ambicioso (Reichenbach, 2003), justamente porque a exigência de que a educação seria uma

força a conduzir o homem a certo ideal, um eu consistente e unificado, tornou-se muito elevada e, ao não se sustentar, fracassa. Do ponto de vista filosófico, é a perda da base metafísica. Do ponto de vista da prática, é a perda das ilusões. Isso tudo exige novos diálogos entre filosofia e educação com vistas ao esclarecimento a respeito de como pensamos a educação. O professor precisa operar com as contradições desse processo, pois ele sabe que, a despeito de tentar apresentar-lhe o mundo como diz Hannah Arendt, há que se instaurar no aluno algo um auto mover-se, agir por si mesmo, mas isto não está assegurado e tampouco o professor detém controle sobre tal situação.

Diante de tais dificuldades, tenta-se encontrar substitutos para a formação, sendo o caso mais conhecido educação para as competências ou para o desenvolvimento de habilidades que interessam ao mercado, valendo-se dos costumeiros apelos à utilidade, aos imediatismos de mercado, num explícito estreitamento do conceito forjado pela tradição. Sabemos que isso não resolve e só com muito cegueira poderíamos aceitar tal substituição. O que pode esclarecer o caráter ambicioso do conceito de formação é a investigação filosófica ao constatar que o problema está no modo de pensar a educação, sob inalcançáveis metas. Ao fazer uma crítica ao conceito clássico de *Bildung*, Reichenbach reconhece que há nela «o momento subversivo» que a faz «incontrolável», o que contradiz «o pensamento pedagógico que parece necessitar de sentimentos de auto-ilusão», uma vez que aposta na «onipotência do ensino» ou tem ansiedade por uma «intensa precisão teórica» (Reichenbach, 2003, p. 204), de forma a assegurar determinadas finalidades. A autodeterminação do sujeito é, por princípio, indisponível à educação. Portanto, seja qual for a experiência, nada assegura o resultado de um processo formativo, que articula de forma aberta a relação do sujeito com o mundo. Assim, o resultado do processo educativo é sua própria negação, no sentido de que o aluno, mediado pelo professor, é quem conduzirá seu futuro. Disso não se conclui que não devemos envidar esforços na direção da formação, esforços de mostrar, desafiar, oferecer conhecimentos, caminhos.

A "subversão" da *Bildung* refere-se ao fato de que não se pode fazer a formação do outro, nem garanti-la pela mediação do ensino. A formação envolve a liberdade subjetiva, o interior, que escapa à determinação externa. *Educação é sempre autoeducação* (Gadamer, 2000; Reichenbach, 2003). Isso, contudo, não significa que a formação seja um processo soberano de desenvolvimento. Por que ele não é soberano? Porque

não podemos decidir se ou como somos transformados, tocados, afetados por um encontro com uma pessoa que amamos e respeitamos, ou uma pessoa que desprezamos, por um livro que lemos, uma ideia interessante que aprendemos sobre algo, uma experiência pessoal, e assim por diante... Este tipo de "subversão" pode ser entendido como uma expressão de liberdade, uma liberdade que transforma o ser humano em uma pessoa (Reichenbach, 2003, p. 204).

Trata-se de um processo interno, mas não fechado em si mesmo; ao contrário, é para fora de si, porque se articula com o outro, com experiências diversas, inclusive degeneradas. Esses aspectos sombrios só causam preocupação, alerta Reichenbach, para quem afirma rigidamente a autonomia kantiana (que constituiu um fundamento da educação) como o mais alto objetivo da *Bildung*. Mas, pergunta-se Reichenbach:

com que tipo de razões ainda podemos nos convencer de que *Bildung* tem de ser medida pelo indivíduo mais grandioso, que participa da racionalidade universal e que toma decisões autônomas? É ainda útil e sábio ver a autonomia como autodeterminação na liberdade, o que, evidentemente, é um estado das coisas para os seres humanos, do ponto de vista empírico, altamente improvável (cf, Meyer-Drawe, 1998, p. 31)? Não seria mais sensato pressupor a *não-soberania*, a liberdade *não-autônoma* como condição de possibilidade da *Bildung*? (Reichenbach, 2003, p. 204).

A liberdade não-autônoma da *Bildung* não é inferior a autonomia moral kantiana. Afinal o conceito de autonomia é um pressuposto teórico e prático, de natureza não empírica que «nunca pode ser «medido» plenamente (como pretendem psicólogos e cientistas sociais). Esse modo de ver as coisas, segundo a análise de Reichenbach, não contraria a visão de autonomia moral de Kant, que sabia tratar-se de um conceito não empírico, árido, e, como tal, não pode ser medido, nem em seus aspectos internos, nem em suas manifestações exteriores. Portanto, uma consciência filosófica elucida a existência de aspectos não controláveis na formação que podem ser melhor descritos como a liberdade do sujeito expressa como um ato produtivo de si mesmo, uma criação de si. Há no processo formativo um aspecto refratário à explicação causal. Por mais que as teorias científicas formulem explicações da natureza humana, não há como elidir aquele fundo que permanece inexplicável, não dominável. Aí, mais uma vez, a filosofia pode esclarecer/redimensionar o conceito de educação/formação, lembrando o famoso aforismo de Heráclito: «Mesmo percorrendo todos os caminhos jamais encontrarás os limites da alma, tão

profundo é o seu logos» (Heráclito, 2009, p. 323).

Um conceito de formação que desconsidere tal complexidade e a contingência da vida torna-se disfuncional. A tarefa da filosofia, portanto, é pensar a formação em sua complexidade histórica e em diálogo com a educação. Cabe-lhe questionar tudo o que parece evidente, tudo aquilo que é aparentemente óbvio e compreender questões e problemas da educação em sua historicidade, como foram pavimentados determinados caminhos, como se estabeleceram conceitos, quais seus limites.

O encontro entre filosofia e educação é produtivo na medida em que a filosofia pode continuar a fazer perguntas ali onde outros já encontraram uma resposta há muito tempo, mostrando inclusive como determinadas linguagens e categorias conceituais restringem ou facilitam o que podemos dizer sobre educação. Esse é o caráter extraordinário da filosofia na própria vida que provoca perplexidade, pois, como Kant chamou atenção, a razão humana se vê «atormentada por questões que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua própria natureza» (Kant, 1989, p. 3, A VII).

A filosofia ousa pensar o pensamento, recolher suas próprias perdas como recomendaria Hegel e projetá-las em outra perspectiva, em outro horizonte. Ou seja, fazer experiência com o pensamento. Ficando à margem da própria possibilidade de uma reflexão filosófica, a educação corre o risco de se deixar capturar por conceitos que nada mais são do que pálidos reflexos da «vida do espírito», para falar com Hannah Arendt, apequenando-se em aprisionamentos epistemológicos e culturais. A filosofia pode auxiliar na difícil tarefa de educar, sobretudo por insistir na reflexão, no pensamento, especialmente quando imperar no interior dos educadores uma postura reflexiva, que possa redimensionar a formação humana para além daquilo que é dito pela ciências e, sobretudo, indicar os limites de um idealismo mal entendido que arrasta a educação para o excessivo salvacionismo.

Ao intitular esse texto de «Filosofia e educação: encontros, desencontros, veredas», tomei de empréstimo da obra *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, o termo veredas para enfatizar que estas não são grandes caminhos, são atalhos, caminhos secundários, que escapam ao caminho principal. Em seus entrecruzamentos, educação e filosofia podem se encontrar numa vereda, escapar do caminho principal quando este está associado a uma entorpecida normalidade, a uma apatia moral, a um encarceramento tal das ideias que bloqueia as possibilidades imaginativas. Para encontrar uma vereda é preciso fazer um estranhamento à normalidade,

deixar-se instigar pelas perplexidades. Como Riobaldo, personagem de *Grande Sertão*, que se propunha rastrear uma ideia «por fundo de todos os matos» (Rosa,1985, p. 14), porque nessas veredas que surgem no sertão «não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve» (Rosa,1985, p. 294). A firmeza que se dissolve é o reconhecimento de que tudo está sempre em questão. E não há nada afora a filosofia que possa fazer justiça a isso, uma vez que ela é esse esforço próprio do ser humano de pensar a vida, o cosmos, as relações entre os homens. Nesse esforço, problematizar a educação é uma inescapável tarefa daqueles que tem consciência filosófica a respeito da complexidade das questões humanas.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. (1994). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.

BÖHME, G. (2015). *Philosophie für jedermann? Über Zugangsschwellen zur Philosophie*. Information Philosophie, <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=7907&n=2&y=1&c=59#>

CARR, N. (2011). *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nosso cérebro*. Rio de Janeiro: Agir.

DESMURGET, M. (2023). *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio.

FREUD, S. (2009). *Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse*. <https://www.gutenberg.org/files/29097/29097-h/29097-h.htm>

FRISCHMANN; B. e MOHR, G. (1997). Einleitung. Em: B. Frischmann e G. Mohr (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie* (pp. 9-18). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

GADAMER, H.G. (2009). *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70.

GADAMER, H.G. (2000). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta.

GADAMER, H.G. (2000). *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag.

HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- HABERMAS, J. (2008). Ich bin alt, aber nicht fromm geworden. Em: M. Funken; (Hrsg.), *Über Habermas: Gespräche mit Zeitgenossen* (pp. 181-190). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.
- HEIDEGGER, M. (1973). *O que é isto – a filosofia*. São Paulo: Abril Cultural.
- HERAKLIT (2007). Fragmente und Zeugnisse. Em G. Fink, N. Holzberg, R. Nickel e B. Zimmermann. *Die Vorsokratiker* (Vol. 1, pp. 284- 369). Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- KANT, I. (1989). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LASSAHN, R. (1991). Sobre la olvidada naturaleza del hombre. *Educación*, v.43, 7-23.
- MASSCHELEIN, J. e RICKEN, N. (2003). Do we (still) need the concept of *Bildung*? *Educational Philosophy and Theory*,v.35(2), 139-154.
- NIETZSCHE, F. (1988). *Der Antichrist* (Vol. VI). Bertlin/New York.
- PLATÓN. (1986). *Fédon* (Vol. III). Madrid: Editorial Gredos.
- PLATÓN. (1988). *Teeteto* (Vol. V). Madrid: Editorial Gredos.
- REICHENBACH, R. (2003). Beyond sovereignty: the twofold subversion of *Bildung*. *Educational Philosophy and Theory*,v.35 (2), 201-209.
- ROSA, J.G. (1985). *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira
- SCOLNICOV, S. (2006). *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Edições Loyola.
- WILLIAMS, B. (2000). *Platão*. São Paulo: Editora Unesp.