



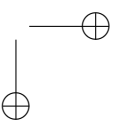
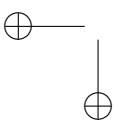
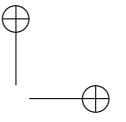
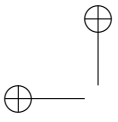
# UM CRITÉRIO PARA A EDUCAÇÃO?



Manuel Alte da Veiga

2009

[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)





LUSOSofia:press

Covilhã, 2009

FICHA TÉCNICA

Título: *Um Critério para a Educação?*

Autor: Manuel Alte da Veiga

Colecção: Livros LUSOSOFIA: PRESS

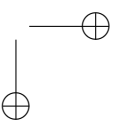
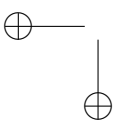
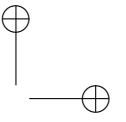
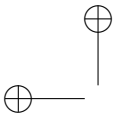
Direcção: José Rosa & Artur Morão

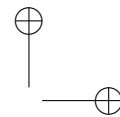
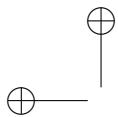
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

Composição & Paginação: José M.S. Rosa

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2009

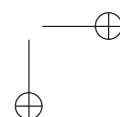
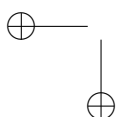


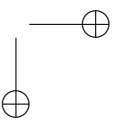
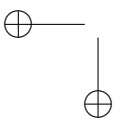
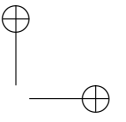
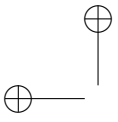


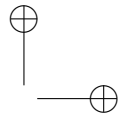
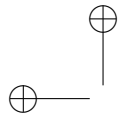
MANUEL ALTE DA VEIGA

**UM CRITÉRIO  
PARA A EDUCAÇÃO?**

Braga, Outubro de 2004

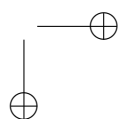
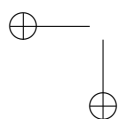


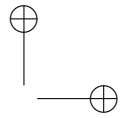
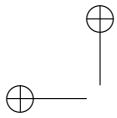




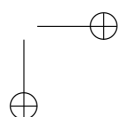
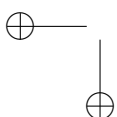
## Índice

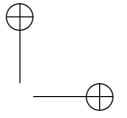
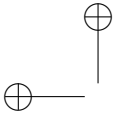
NOTA PRÉVIA	7
INTRODUÇÃO	8
O QUE PODE SER A EDUCAÇÃO	13
Um percurso do “homem educado” . . . . .	13
Educação e Ética . . . . .	16
APORIAS DA EDUCAÇÃO COMO ÁREA CIENTÍFICA	27
Educação - Ciência e Filosofia . . . . .	28
Uma Ciência do Fenómeno “Valor”? . . . . .	33
MODOS DE “ADMIRAR” A EDUCAÇÃO	40
Teorias e Filosofia da Educação . . . . .	40
Procurando uma síntese . . . . .	41
Relançando problemas . . . . .	48
UM CRITÉRIO PARA A EDUCAÇÃO?	57
PREPARANDO UMA SÍNTESE FINAL	64
SOPHIA E O DESEJO DE THEORIA	67
O Desejo da Filosofia da Educação . . . . .	67
“Filosofia da Educação” ou “Educação filosofante”? . . . .	73
O Desejo de Filosofar . . . . .	74
A Educação “Filosofante” . . . . .	80
“Sophós” e “Theorós” . . . . .	88
BIBLIOGRAFIA	101





*Dedico este meu livro  
À AMIZADE.  
Não chamo os amigos pelo nome  
Porque basta  
Estender-lhes a mão.  
A amizade é vida  
E a vida não se grava em matéria inerte.  
Gostaria que em todo o mundo  
Não fosse preciso  
Gravar nome algum.*

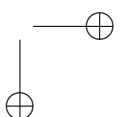
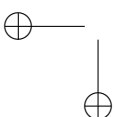


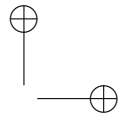
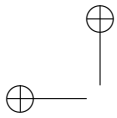


## NOTA PRÉVIA

Este livro pretende ser um estudo de filosofia da educação dedicando particular atenção ao pensamento português contemporâneo.

Baseia-se no relatório apresentado pelo autor para as provas de agregação na Universidade de Coimbra, em Outubro de 2003. O texto presente reproduz, com várias correcções e acrescentos, a Primeira Parte desse relatório, bem como a bibliografia considerada mais oportuna, eliminando-se grande parte da original. Para a correcção e melhoramento do texto, o autor serviu-se livremente das críticas dos seus arguentes: Professores Acílio Estanqueiro Rocha (Vice-Reitor da Universidade do Minho), João Boavida (Universidade de Coimbra) e Adalberto Dias de Carvalho (Universidade do Porto).



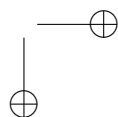
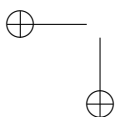


## INTRODUÇÃO

Desde que há educação e desde que há filosofia, pode haver e tem havido, pela própria compreensão dos dois conceitos, filosofia da educação.

Do antigo património europeu, sobressaem classicamente Platão e Aristóteles. Porém, muitos séculos antes, já os gregos se preocupavam com a conjugação de educação e virtude – um hábito necessário para garantir a excelência da *tékhne* e da *pôiesis* convenientes ao *sophós*. E até ao nosso tempo, todos os filósofos reflectiram, uns mais explicitamente que outros, sobre a necessidade, conteúdos, objectivos, justificação e implicações da "educação".

Actualmente, não se aceita como genuína Filosofia da Educação uma mera aplicação do pensamento filosófico. Alguns autores dedicam-se a detectar, entre as ideias e sistemas educativos, a influência ou semelhança com as grandes correntes e grandes autores da História da Filosofia. Outros dedicam-se aos fundamentos epistemológicos; outros à dimensão ética, política, religiosa, etc., da educação.; e outros ainda analisam os principais factores e problemas da educação, aprofundando-os filosoficamente, quer segundo um modelo fenomenológico e existencial, quer segundo um modelo analítico ou mesmo neotomista. Como é natural, o eclectismo existe e pode ser enriquecedor.

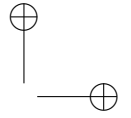
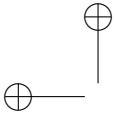


Procura-se evidenciar, nesta obra, a possibilidade de estabelecer alguns fundamentos da Filosofia da Educação, como *núcleos resistentes à dispersão* característica desta área.

Tendo presente que a palavra *fundamento* tanto pode designar a "razão suficiente", a "explicação causal", como a *solidez da base das proposições*, é a este segundo significado que se dará maior atenção. Porém, não nos podemos iludir quanto à interrogação inquietada sobre esta "solidez". No parágrafo sobre o critério da educação, procura-se justamente tirar partido deste solo movediço, próprio da única espécie animal que tem história (no estado actual do nosso conhecimento).

Não se pretende uma fundamentação epistemológica *stricto sensu*. Em várias universidades portuguesas já podemos dispor de disciplinas de epistemologia educacional. Mas pareceu necessário prestar atenção a autores desta especialidade, procurando ser sensível às implicações, a nível da filosofia da educação aqui exposta, dos problemas para que esses autores procuram alertar. Vem a propósito chamar a atenção para um perverso costume de considerar um autor estrangeiro melhor, **a priori** ou tendenciosamente **a posteriori**, do que um autor português. Temos muitos pioneiros em todas as áreas. Sejamos nós pioneiros ou não, não devemos formar "seitas" na cultura: todos somos devedores uns dos outros, ao longo do "tempo e do espaço", e devemos muito, por vezes, a quem mais esquecemos ou até ignoramos. A Filosofia da Educação, no espírito com que nestas linhas será discutida, pretende restaurar no grupo a consciência de "autores" partilhando a "autoridade" mais ou menos definida da grande corrente da cultura humana, com nascentes e um delta sempre a desafiar a nossa imaginação e pioneirismo.

A área de conhecimento aqui apresentada como **Filosofia da Educação**, é caracteristicamente *reflexiva*, o que implica, na orientação adoptada, uma *interdisciplinaridade* que depende primordialmente da investigação e interesses pessoais dos professores e alunos.



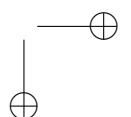
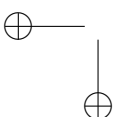
Trata-se de uma reflexão quer sobre a actividade pessoal (de aluno, de professor ou da projecção do futuro professor) quer sobre temas centrais na área da educação, de ordem epistemológica, axiológica e existencial - referindo particularmente os conflitos característicos do processo educacional no nosso tempo e ao longo dos tempos, tentando não esquecer a “filosofia perene” das águas profundas e calmas sob uma superfície facilmente revoltosa.

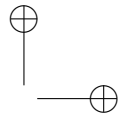
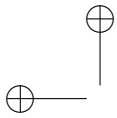
Esta interdisciplinaridade e até "dispersão", no seu conjunto, é que talvez possam ser olhadas como um modo de exprimir a área científica da Filosofia da Educação - a própria EDUCAÇÃO, tão universal, abstracta, transcendente, inconceitualizável e por outro tão concreta, inesperada e instável como o ser humano na sua unicidade, o que levanta graves problemas de conhecimento. (Este problema de conceitualização poderia ser aprofundado com a ajuda de Bergson e Dilthey, por exemplo).

Porém, quer a dispersão quer a interdisciplinaridade, têm que manifestar coerência interna, e um núcleo forte, que actue como o "reduto" na retaguarda de grandes e pequenas aventuras (e desventuras).

O "reduto" actua a nível científico e psicológico: neste último nível, transmite confiança, a possibilidade de uma excursão bem preparada, e o conforto de um *tempo e templo* onde sempre nos podemos recolher; a nível científico, fornece-nos uma base teórica suficiente para enfrentar o sempre desconhecido, orientando-nos e evitando uma dispersão destruidora, mas sem deixar de ser flexível e aberta (não só ao transcendente como a toda a interrogação inquietante), e portanto capaz de evoluir.

Diríamos assim, que o "reduto" tanto se forma qual ponto de partida como ponto de chegada. Aventuras e desventuras significam a porfia pela verdade e aceitação da nossa condição "errante". Falta-nos coragem para analisar, para distinguir e unir - como se mesmo a este nível, "diferenciar" fosse "antidemocrático", ou contra o moderno sentimento de integração ou consenso. É necessário



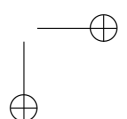
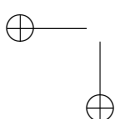


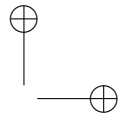
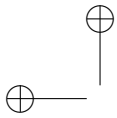
aprender a argumentar, para que o progresso seja real e claro (cfr. Wilson, J., 1979, 128).

Dos capítulos seguintes, pode-se levantar a “acusação” de que, *stricto sensu*, a Filosofia da Educação não é definida. Falha metodológica? Ou opção consciente contra uma corrente demasiado obcecada pela definição de cada ciência que se pretende nova? Ora nem a Filosofia se alienou ao longo dos tempos do problema educativo, nem a Filosofia da Educação se deve perturbar com limites (*finis*). “A confrontação com o limite parece ser o *élan* da vida” (Carvalho, 2000, 73). Da Filosofia é próprio, aliás, rasgar limites, e é ao fazê-lo que penetra nos “mistérios” da educação facilmente “recalcados” (no sentido psicanalítico) por sequelas positivistas. Boavida (1993, 363) denuncia claramente: “A Filosofia é em si própria indefinível”. Este tema poderia ser exemplificado ao falar-se da oposição amor - classificação: esta última nunca pode prevalecer, como redutora que é. Levanta-se o problema da avaliação, ainda não suficientemente explorado pela Filosofia da Educação. É por isso que o seu desejo de sabedoria se vai “definindo” pela sua acção, e ao “definir-se” cria o seu esqueleto como um recife de coral contribuindo para o “progresso” resultante da “herança + criatividade” (Veiga, 1996, 959).

A Filosofia da Educação parece assim tomar corpo não como apêndice da Filosofia sistemática nem da história da Filosofia: brota da “ingénua” maiêutica socrática “que põe de lado o seu saber para caminhar ao lado do jovem em busca da verdade”, (Söetard, 1997), e vai encorpando com o eclectismo próprio da floresta - às vezes quase virgem - da educação.

Verifica-se, de facto, que “nos chamados ‘tempos críticos’, mas sempre que a sociedade reflecte sobre a sua ‘qualidade de vida’, a educação é a preocupação central. Gera-se uma autêntica **Filosofia da Educação** independente da Filosofia sistemática (mais ou menos ‘pura’)”, correspondendo à vontade de fundamentação dos processos educacionais, manifestada em muitos professores de to-

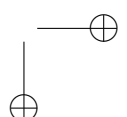
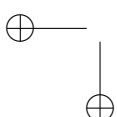


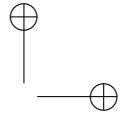
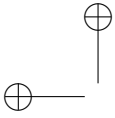


dos os níveis e especialidades de ensino, entre toadas as pessoas cultas que se atrevem a pensar sobre este tema pondo em causa os preconceitos de origem.

A Filosofia da Educação, aqui apresentada, é portanto um convite a procurar um olhar liberto de medos e de convenções acríicas, avesso ao comodismo ou a políticas, cujo interesse é fechar o nosso ângulo de visão, impedindo-nos de explorar a riqueza escondida, mas indiciada, na turbulência do dia-a dia.

É preciso prestar atenção a tudo quanto pudermos, caso contrário arriscamo-nos a perder *aquilo que vale a pena*. Clemente de Alexandria soube guardar este "simples" pensamento de Heráclito: "É necessário que os homens filósofos sejam perscrutadores do maior número possível de coisas". (Heráclito, 14, A102).



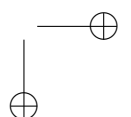
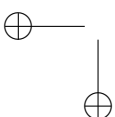


## O QUE PODE SER EDUCAÇÃO

### Um percurso do “homem educado”

É um dos exercícios de “assumir-se como testemunha de muitas e diversas coisas” e de verificar que mesmo uma sintética abordagem histórica já mostra a dispersão e por vezes contradição entre os “conceitos universais” de educação, ao longo dos tempos.

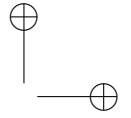
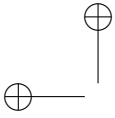
O homem culto contemporâneo (no sentido “publicamente aceite”), que procura um saber enciclopédico “moderado” (isto é, “medido”, “temperado”, “ponderado” e “pensado”) pode conceber - como exemplo dum perspectiva publicamente aceitável - os seguintes modelos históricos de homem educado: o *homem educado da sociedade primitiva* como aquele que foi iniciado no modelo de vida do grupo alargado a que pertence, adaptando a sua energia pessoal à necessidade de perpetuação dos rituais desse grupo, garantindo assim a respectiva concretização de felicidade (transcendente ou não); o *homem educado do Oriente Antigo* (fruto, particularmente, da sabedoria Indiana e Chinesa) como aquele que se reconhece numa relação transcendente relativamente aos “outros”, à “Totalidade” e ao “Outro” única realidade: preocupado portanto com a vida espiritual, com a adesão à verdade fundamental e com o respeito pela



ordem social, consciente dos limites humanos e do "limite", tolerante, asceta e bondoso, podendo ser filósofo, cientista e místico; o *homem educado da Grécia Antiga* (Ateniense), como aquele que sendo "homem livre", obteve um desenvolvimento harmónico de todas as suas virtualidades, para bem da *polis*, procurando manter-se aberto a todas as possibilidades humanas, questionador contínuo do "que é que vale a pena", do que é o Bem e o Prazer, e de como a razão, na sua busca da verdade, pode reger o comportamento, originando hábitos que facilitam o progresso do homem virtuoso; na *Roma Antiga*, é o homem dotado de um senso prático, simultaneamente austero, epicurista e estóico, cultor da família, do eclectismo, do Direito e da Oratória; na *Civilização hebraica*, é aquele que se rege pela Lei de Deus, cuja revelação reconhece, defensor da justiça (dos fracos, dos pobres...) e da integridade do seu Povo, procurando a Sabedoria humana e divina, através de toda a criação e dos Textos Sagrados, desenvolvendo uma relação pessoal com Deus, Bem supremo a quem ama sobre todas as coisas, e, por injunção, amando o próximo como a si mesmo; particularmente difícil e conflituoso é o estudo do que tem sido e do que deve ser o *homem educado cristão*, devido quer à pretensão universalista do Cristianismo, quer ao seu peso extraordinário em todo o mundo e especialmente na chamada "civilização ocidental": a sua definição antiga é objecto da perspectiva teológica e pastoral, sobrepondo-se à moderna, e a concretização histórica coincide com a dita História do Ocidente; a inter-acção, frequentemente conflituosa, entre fé e ciência, e a secularização fruto do próprio cristianismo, também dificultam uma definição - pelo que nos remetemos à característica básica do "homem educado cristão- como viver a tensão própria da exigência do convite de Jesus Cristo e amar Deus sobre todas as coisas e a todos os homens não só como a si próprio mas como imagem do próprio Deus, aceitando o amor como origem e fim de todo o desenvolvimento técnico e dos conhecimentos científicos (exemplo histórico é a visão unitária e teocêntrica do universo,

na *Idade Média*); o *Renascimento* é antropocentrista, voltando ao *homem educado* do mundo clássico, "humanista", empirista, racionalista, naturalista e defensor da crítica livre (mesmo no campo religioso), aceitando porém, genericamente, os valores sociais e espirituais do Cristianismo; ainda nesta linha, mas pretendendo maior independência do Cristianismo institucional, a *Idade Moderna*, a partir de Rousseau e da Revolução Francesa, acentua as ideias que ainda hoje se discutem em História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia (para não mencionar a Teologia e as "Ciências exactas"); surge assim o *homem educado* como independente, culto, respeitador e dominador da natureza, participante da organização política e social, tolerante, consciente do bem comum, cheio de iniciativa e habilitado para a pôr em prática, defensor da justiça, igualdade, paz, compreensão, altruísmo, diálogo, da riqueza da tradição e do progresso, capaz de crítica objectiva e racional, sem desvios emocionais (deixa a emoção concorrer para o desenvolvimento pessoal e da comunidade), defensor da liberdade de pensamento, da busca da verdade, da dignidade da pessoa humana; segundo Mayer (1976, 38-42), o *homem educado actual* poderia ter as seguintes características: Pensamento reflexivo; Apreço à cultura; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão e aplicação da ciência, metodologia e tecnologia; Contacto com grandes ideias; Valores morais e espirituais; Habilidades fundamentais; Eficiência vocacional; Educação eficaz; Cidadania efectiva; Saúde física e mental; Dinamismo e personalidade; Interesses permanentes e aventura; Obtenção da paz; Perpétuo renascer do homem.

Estas características encontram-se cada vez mais actualizadas nas actas dos congressos promovidos pelo Conselho Nacional de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian, e pelos relatórios da UNESCO, desde o célebre de E. Faure até aos actuais, dirigidos por J. Delors.



Se quisermos concretizar a imagem "oficial" do *homem educado português*, basta remeter para os objectivos gerais e específicos do sistema educativo nacional, segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, in *Diário da República*, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (estudado em muitas teses de mestrado e de doutoramento na especialidade da Filosofia da Educação<sup>1</sup>).

Vale assim a pena abordar uma nova tentativa de clarificação do acto educativo. O que se tem feito sob o nome de educação e sob que legitimidade. No horizonte deste problema, encontra-se o que se entende que *deve ser feito* e sob que legitimidade.

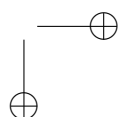
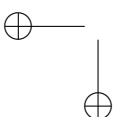
## Educação e Ética

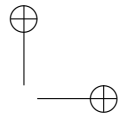
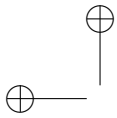
Este rápido e necessariamente redutor olhar sobre a perspectiva histórica é suficiente para pôr em relevo a insofismável necessidade do grupo como integrante do processo educativo, e da existência de *objectivos* suficientemente claros para nortear uma acção externa sobre o educando, que é, normalmente, um membro novo da sociedade e que nesta aspira "conquistar" ou ver reconhecido o lugar que lhe compete como direito de nascença.

Como diz Soëtard (1997, 40) comentando Rousseau, o grande "problema da pedagogia", ou a preocupação central da Filosofia da Educação, é "associar, no coração duma natureza humana doravante alerta ao infinito do seu desenvolvimento, o princípio da perfectibilidade e o da liberdade".

---

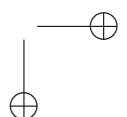
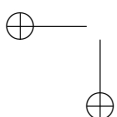
<sup>1</sup> Cfr. as teses de mestrado e de doutoramento dependentes do actual Departamento de Pedagogia da Universidade do Minho, na biblioteca dos Mestrados em Educação.





Peters (em *Philosophy of Education* especialmente) explicita os critérios do *homem educado*: capaz de agir porque é bom agir (e não por interesses "menores"); domina uma área de conhecimento mas é consciente da imensidão para além dos seus limites; orienta-se o mais possível relativamente ao conhecimento que não domina, ultrapassando a estreiteza da especialização (que corre o risco de desenquadrar-se do seu próprio objecto, impossibilitando uma visão relativizadora e perdendo assim a referência aos significados porventura mais valiosos para o sentido da vida) ; reage ao que vai conhecendo, e considera-se contínuo "adolescente"; reconhece como qualquer tipo de acção/profissão é melhorada, facilitada e mais agradável, em função do nível de educação; ser educado é viajar com novas maneiras de ver as coisas novas; e sabe ser tudo isto sem submissões ideológicas. Peters (1978, 239-248) considera já ideológica a definição de educação como "desenvolvimento das potencialidades do indivíduo", provavelmente devido à imagem pública e doutrinante que vários tipos de poder podem dar aos conceitos implicados. A ideologia, de facto é facilmente manipuladora, ao "encaminhar" a pessoa, subrepticamente, para a submissão a um plano cuja concreção é atentatória da pessoa "como fim". Por isso, adverte Patrício (1993, 51): "O conhecimento ideológico é uma forma degradada do conhecimento exacto e rigoroso, pela qual o sujeito é sempre cognoscitivamente utilizado ou utilizador dos outros".

Esta capacidade de visão das coisas, comprometendo-se na acção sem nela se perder, pode ter por lema a posição de Espinosa: uma pessoa educada é capaz de ver tudo o que faz sub specie aeternitatis. Vem a propósito a citação de Carvalho (1998/1999, 75): "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

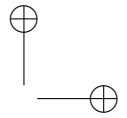
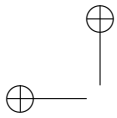


do devir, emprestando-lhe os traços positivos da utopia. Curiosamente, mesmo para dois pensadores de inspiração cristã, como Mounier e Lacroix<sup>2</sup>, a referência ao absoluto acaba por inspirar uma concepção dinâmica da pessoa, designadamente, pela adopção dos princípios de que a pessoa é uma transcendência imanente (sic) e de que é um centro de reorientação do universo objectivo (sic)".

Ainda segundo a perspectiva de Peters, o homem educado é um homem *insatisfeito* por conhecer e compreender, sempre inquieto porque não possui (nem pode possuir) a quietude, e por isso lança continuamente uma *pergunta* nova. Procura dar exemplo da extraordinária amplitude humana, que pertence ao vocábulo "razão": sabedoria, razão bem orientada (*phrónesis*); pensamento sagaz, eliminador do irracional, "inteligente", no sentido dado por Anaxágoras (*nous*); *lógos*, derivado do verbo *légein*: recolher, reunir, e portanto dizer, contar com sentido, o que implica a inteligibilidade da realidade. Enquanto tal, o homem educado tem que encarar o problema do *absoluto*, tornar-se sensível e permitir que os outros se tornem sensíveis ao "contacto com o absoluto". Consequentemente, tem que valorizar o *relativo*, o que exige maior número de informação possível sobre o que se pretende valorizar, e uma confiança fundamentada nos juízos de terceiras pessoas. Husserl é um exemplo clássico de quem, voltando-se sobre a experiência humana (relativa e confusa) para encontrar nela as suas "essências", vivia o *apelo da verdade*, que o levou desde a matemática e psicologia até à filosofia.

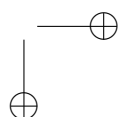
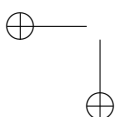
Neste acto de investigação, é preciso exercitar os requisitos de se impor um propósito ou objectivo, como é bem sugerido pelo verbo inglês "to aim" que significa primeiramente atirar, lançar, fazer mira, e provém do latim "aestimare"= fazer uma estimativa,

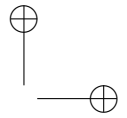
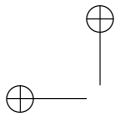
<sup>2</sup> O autor citado refere MOUNIER, E., (1966), *Manifesto al servicio del personalismo*, Madrid: Taurus; e LACROIX, J., (1972), *Le Personnalisme comme anti-idéologie*, Paris: PUF.



calcular: são os requisitos de *concentração da atenção, especificação de um objecto preciso, aceitação da dificuldade de acção, da possibilidade de erro, coordenação de meios, etc.*.. É o exercício da humildade como reconhecimento da minha situação e possibilidade (Goethe escreveu com humor: “Deus do céu, que me concedestes todos estes dons, por que não ficastes com uma parte, para me dardes em seu lugar a jactância e a presunção!”). Aliás, tem muita verdade o seguinte comentário: “O pensamento é um sistema de factos sociais, cuja função é a produção de crenças. Mantenho no entanto que as crenças implicam a criação em nós de regras de acção ou de hábitos. Crer é promessa de acção” (Martins, M., 1997, 221).

Note-se que a inserção do projecto pessoal nos vários tipos de organização da sociedade, e nomeadamente nos enquadramentos educacionais, como os da família, empresas, escolas, nações ou de outros grupos humanos de extensão variável, levanta o problema do conflito entre o sujeito do projecto e as regras, ideologias ou mesmo a mera intervenção de outro “agente educativo”, especialmente se este representa a sociedade enquanto “meio educador”. É um tema específico de *doutrinação* (cfr. Veiga, 1998a), do que é elucidativa a seguinte citação de Carvalho (1992, 160): “O projecto, expressão da liberdade e da capacidade criativa do homem, assente no conhecimento das regras objectivas dessa liberdade e dessa capacidade, tem logicamente de evitar tornar-se o seu agente demolidor, sob pena de negar, através do processo da sua concretização, aquilo que constitui o seu princípio, a sua essência, a sua identidade, a sua possibilidade e a sua legitimidade. De facto, o projecto começa, isto é, distingue-se, desenvolve-se e fundamenta-se na plataforma antropológica da liberdade. Porém, é exactamente aqui que entronca uma outra frente crítica da pedagogia do projecto. Na realidade, ao protagonizarem propostas e perspectivas educativas, as pedagogias do projecto partilham necessariamente dos grandes impasses interiores à educação em geral, os quais pas-

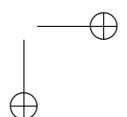
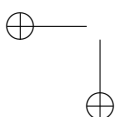


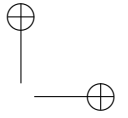
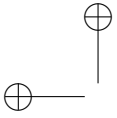


sam pelo exercício de uma actividade modeladora para a qual ela parece estar por natureza vocacionada. Mesmo que o modelo de referência seja a própria construção e realização do projecto. Há sempre, no mínimo, o risco de o único sujeito real do projecto ser o pedagogo ou a escola pedagógica que delineou a formulação de uma dada pedagogia do projecto”.

A aceitação de todos os objectos como relativos, não implica uma *teoria relativista*: esta nega a verdade absoluta e pretende que a validade do juízo, quer gnoseologicamente quer eticamente, depende totalmente das condições ou circunstâncias em que é enunciado. Mas o relativismo absoluto leva ao cepticismo radical e ao niilismo. Ora a possibilidade de erro e de todo o condicionalismo da investigação, bem como o posicionamento de objectivos, só se compreendem dentro da intencionalidade que visa a verdade e valor absolutos. Doutra modo, tudo o mais correria o risco de se "esvaziar" de valor, e a própria intersubjectividade (que implica comunicabilidade) se veria sem fundamento. De facto, todo o sujeito coloca o objecto (e a si próprio) no "horizonte do ser" enquanto uno, verdadeiro e perfeito. Aliás, negar o absoluto é uma afirmação absoluta. Portanto a nossa relatividade é à medida da nossa relação com o absoluto, justamente enquanto o tem presente. É a descoberta do “peso” desta nossa relatividade que constitui o nosso valor, vivendo na aventura contínua, com estados intermitentes de inquietação e quietação, na demanda utópica da perfeição.

A consciência da "imperfeição" em todas as coisas está na raiz do anti-dogmatismo e da "educação liberal", no sentido de que a razão pretende ser livre de qualquer instrumentalização, instrumentalização esta que a colocaria no órbita de um objectivo *limitado*, *definitivo* (como uma prisão perpétua), incapaz portanto de criticar livremente e de poder intencionalmente ultrapassar essa dada situação concreta. Tudo o que historicamente temos considerado ou vamos considerando “verdades” seja nas ditas “ciências exactas”, religião, filosofia...) são degraus para posterior aventura, nos vários





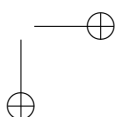
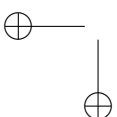
tipos e níveis do saber e experiência humanas, como que seguindo um padrão de intencionalidade dirigida ao absoluto.

Na *relativização* do seu olhar, o homem educado mostra mais *claramente* e mais *criticamente* a *fidelidade* ao *projecto pessoal* - que de certo modo se vai absolutizando à medida que o passado é experiência adquirida e vectorizada para a verdade, continuando, com uma boa dose de virtude estóica ou com a versão cristã de força do espírito, os seus ensaios de tentativa-erro. Esta "vectorização" não é pois consentânea com o valor sartriano, inteiramente redutível à escolha do momento como "pura" liberdade (será possível, mesmo nessa teoria?). A dialéctica erro-verdade aparece como constituição do homem, e o absoluto como a superação dessa cisão. A meditação espiritual, o "diálogo espiritual" (aquele que visa libertar o mais possível a comunicabilidade) podem ser experiências da superação da cisão.

Na construção do *projecto pessoal*, manifestam-se novamente as *virtudes* do homem educado: *congruência*, *fidelidade* (na própria posição de tentativa-erro), *sensibilidade* ao que surge como novo, e portanto na seriedade com que se leva ao fim um trabalho que foi julgado como *valendo a pena*. Neste juízo, liberta-se o homem do egocentrismo, pois procura razões para além dos seus desejos e preconceitos: procura a *precisão*, o *respeito dos factos*, a *clareza*, e a *determinação* de atingir o fundo do problema. Nas relações humanas, estas virtudes transformam-se em *justiça*, *tolerância*, *prudência*, *independência*, *humor*, *entusiasmo*... Como diz Lavelle (1951-1955), o valor é descoberto inter-activamente.

A "seriedade" acabada de referir bem que se pode ligar com o "rigor" apontado por Brezinka como o que mais falta em tudo o que se faz sob o nome de educação. John Wilson (1980, 85 *et passim*) medita longamente sobre o conceito de "serious"<sup>3</sup>: A pessoa em

<sup>3</sup> A palavra "serious" ("sério") pode ter a seguinte história: Em português, o sentido nuclear, a partir dos "bons" dicionários, fica próximo de "autêntico", não enganoso, não superficial, não "diletante".



"sério" processo de educação esforça-se "a sério" na aplicação, concentração, e pensamento divergente. O que está muito para além do interesse por isto ou aquilo e do conceito comum de "aprender pela experiência". E na pág. 127, apresenta a "seriedade" como bem patente nos diálogos de Sócrates: "são diálogos, e não monólogos; combinam a intensidade da procura da verdade com um estilo relaxante e até humorístico" e não pretende apressar conclusões; representam um estilo de vida em que a pessoa manifesta o respeito por si própria ao pôr-se disponível para contínua "iniciação", ao recolher-se dentro de si.

Seria "excelente" que o homem educado manifestasse a sua persistência em procurar fazer "o melhor possível" (*areté*, excelência). Contudo, o "melhor possível" é, na realidade o "Bom condicionado". Por ser difícil este equilíbrio estagirita, é que Barrow (1990, sub v. *education*) comenta "são as pessoas com muita educação que sustentam ou deixam cair uma civilização" - ideia que Nietzsche desenvolve com o seu característico entusiasmo.

Se considerarmos algumas definições de educação, já modernas, podemos evidenciar as seguintes como significativas:

Em francês, manteve inicialmente o sentido clássico de "importante" (cfr. "coisas sérias"); conseqüentemente, a pessoa séria não se preocupa com frivolidades, reflecte sobre as coisas e sobre o que faz; sexualmente, segue as normas de "bom tom"; a seriedade também se opõe ao riso e "brincadeira" (cfr. **Le Robert, Dictionnaire Historique de la Langue Française**, 1992).

O inglês foca em primeiro lugar o carácter grave de alguém, logo seguido pela sinceridade e trabalho afincado ("done in earnest") derivando para importante, difícil, perigoso.

< I. E. **wer** ou **swer** = atar, (pôr em escala, hierarquizar), ser pesado, donde deriva o Latim, *serius*, e o grego *airein* = agarrar, levar.

"Earnest" = determinado (< I. E. *er* = pôr em movimento, existir (cfr. forma do verbo *to be* - you are); ardor e vigor (na batalha, no trabalho); oriente, origem, "rhéo", rio, "orgheio" (dançar).

Frívolo = sem valor (radical latino obscuro); Afincado, *finçar* = cravar. < *figere* = cravar, fixar < I. E. *dhigw*; fixar, cavar - "to dig").

“Sucessão de operações pelas quais o adulto (geralmente os pais) exercitam os indivíduos mais novos da sua espécie e favorecem neles o desenvolvimento de certas tendências e hábitos” (Lalande 1962).

“Emprego dos meios próprios para formar, para desenvolver fisicamente, afectivamente, intelectualmente, socialmente, moralmente, uma criança, um adolescente, pela exploração, orientação, valorização dos recursos do seu ser” (Leif, 1976).

“A educação é o estabelecimento dum comportamento que apresentará, no futuro, uma vantagem para o sujeito e para os demais” (Skinner, 1971).

“A educação tem como finalidade desenvolver no indivíduo toda a perfeição de que este é capaz”. (Kant. In Curtis & Boulwood, 1977).

“O homem, que a educação deve realizar em nós, não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que ele seja”. (Durkheim, 1984).

“Educar quer dizer levantar, restaurar, aperfeiçoar. É o exercício harmónico e conveniente das potências, faculdades e actuações do homem, para que se aperfeiçoe e o ajude na sua felicidade temporal e eterna”. (Ossó, 1977)

“O objectivo dos educadores é que os seus educandos adquiram e retenham certas habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes, sentimentos e convicções” (Brezinka, 1992, 38).

“Educação é o conjunto das acções pelas quais os seres humanos pretendem produzir melhoramentos duradouros na estrutura das disposições psíquicas de outras pessoas, de modo a reter componentes consideradas positivas ou a impedir a formação de disposições consideradas negativas” (*ibid.* 40-41).

A. Simões fala de educação enquanto actividade dirigida à especificidade do Homem, diferente de todos os outros animais pelo pensamento e liberdade: “só ele é capaz de se propor e de realizar projectos de existência, de aprender a ser” (1989, 15).

Como ideia geral, talvez se possa dizer que a educação é o processo de alcançar a perfeição própria da pessoa humana. Até que ponto é que esta perfeição se pode sujeitar a ideologias pragmatistas, sociológicas ou religiosas? Será por acaso que os mais independentes e abertos pareçam ser Kant e Ossó? Note-se também como Brezinka abre uma brecha ao perigo do doutrinação e da educação minimalista.

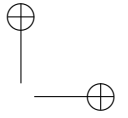
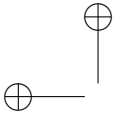
Outro grande leque de definições equaciona a educação com a construção da "felicidade própria", "auto-realização", "felicidade dos outros", "dialéctica enriquecedora" do educador e do educando, ou ainda como "adaptação" contínua às situações novas ou à vida como imprevisto (cfr. J. Mialaret, 1980).

Note-se também como a maioria das definições se preocupa com a educação do outro, não incluindo o "educador" como participante e companheiro no longo caminhar para os ideais da educação.

Hirst ( Warnock, 1977, 99), dentro da sua preocupação pela "logia" da educação (não esqueçamos que se chegou a propor o termo "educologia"), sublinha que a educação não é uma aprendizagem da verdade - uma vez que a verdade não existe para aí, como um dado; consiste, sim, em *aprender uma linguagem*, comum e pública, que nos permite dizer coisas verdadeiras ou falsas, sensatas ou estúpidas, o que lembra o papel da comunicação em Habermas. Pelo que não basta o sufrágio universal, em que "a matéria extensa" (a força da maior massa humana) é sobreposta, sem honesta fundamentação, à racionalidade discursiva, quer no sentido fático quer no sentido ascético e perseverante de enfrentar o "dis"<sup>4</sup>.

Na opinião de L. Santos (1989, 150-151), Nietzsche acusava a sua época de "desumana, vil e bárbara" porque os jovens eram incentivados a uma "cultura rápida que permita ganhar dinheiro o mais depressa possível, transformando-se em fiéis seguidores da

<sup>4</sup> Mais à frente se falará do "grupo perfeito", a imagem autêntica da democracia, segundo Dewey (cfr. Veiga, 1987).



situação”. Este saber “massificado e rápido” “visa apenas tornar o homem corrente, no sentido em que a moeda também o é”.<sup>5</sup>

Por isso não basta ser mero professor (Lehrer) - mas educador (Erzieher).

É também por isso se chama "Educação Liberal" àquela que *não é vocacional*, mas válida intrinsecamente. A sua justificação assenta apenas em critérios educacionais - e não estranhos, como por exemplo os políticos. Podemos mesmo afirmar que a educação vocacional só é positiva, só garante uma criatividade geradora de “progresso”, na medida em que assenta numa educação liberal.

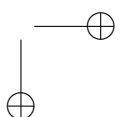
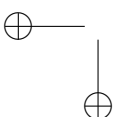
\*\*\*

É nesta linha que a *Pedagogia Crítica* pretende evidenciar um movimento pedagógico que não recue perante desafio algum em tempo algum.

É necessariamente uma pedagogia aberta à suspeita, mas também aos valores que a tradição mais ou menos "solidificou" (e por vezes dogmatizou); necessariamente *inovadora*, por muito que reconheça os valores da herança da humanidade. Em suma, é uma pedagogia capaz de se ambientar num mundo plural e instável. É uma pedagogia autenticamente jovem.

---

<sup>5</sup> Nos tempos economicistas de hoje, segundo Manso, dá-se "o privilégio da forma em detrimento do conteúdo. Livros e cadernos profusamente ilustrados e decorados com os heróis do momento são os utensílios dos nossos jovens. A mensagem que veiculam é insípida e pouco rigorosa" (in Dias/Araújo, 1998, 292). A sociedade auto-destrói-se na medida em que "continuamos a educar os nossos jovens ensinando-lhes que tudo parece valer o mesmo" (*ibid.*, 295). Cotejando Agostinho da Silva, é preciso "fazer de cada aluno um 'poeta à solta'" (*ibid.*). A propósito das reflexões finais deste capítulo, cfr. o estudo de Silva, A. J. (2002).



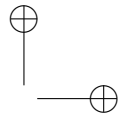
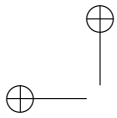
Utilizando um pequeno texto de Houssaye (1996, 56), concordamos em que a *libido educandi* é optimista, quanto ao seu ideal de sociedade perfeita e de um ser humano realizado, que “arde com o desejo de rivalizar com a criação divina” confiante no poder da razão.

Na nova perspectiva de educação, “o homem deixa de se equacionar como um ser natural, ou como um animal racional; passou a ser um animal que se pode tornar racional, para ele e para os outros, por meio de uma formação difícil” (*ibid.* 58).

Assim se poderá justificar o mote que “educar crianças é habituá-las progressivamente a deixarem de necessitar de nós” (G. Mauco) - ideia que se pode generalizar a qualquer relação educando-educador.

Porém, por mais “belas” ou mais “científicas” que pareçam ser, estas definições exemplificam a *imprecisão* fundamental dos termos e conceitos ou a redução ao âmbito biológico ou sociológico, deixando injustificada ou mesmo passando sobre a questão do que é bom e do que é mau. Seria muito grave esquecer que o “deve ser” educativo não se reduz ao “é” empírico, e por sua vez, o “é” empírico “de nada vale” sem a preocupação pelo que deve ser.

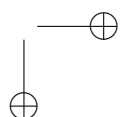
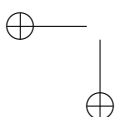
Talvez seja a razão da reflexão analítica sobre educação, que produziu as características do “homem educado”, antes de (algum dia?) chegarmos a consenso sobre o que é educação. Como diz Séneca (1990), particularmente nos capítulos II e III do seu *De Beata Vita*, o bem pode definir-se de muitas maneiras, da mais lacónica à mais prolixa. Mas é sempre o mesmo Bem em causa, cujas definições o podem esconder em vez de iluminar.

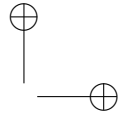
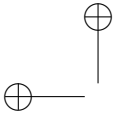


## APORIAS DA EDUCAÇÃO COMO ÁREA CIENTÍFICA

Mais incisivamente do que em qualquer outra disciplina, e como se pode inferir das páginas anteriores, a área científica desta especialidade é a **Educação**. Barrow (1990, *sub verbo*) apresenta um ensaio de definição, que pretende unir o núcleo do conceito com a sua dispersão dinâmica: “Educação é um conceito genérico, aplicável a diferentes actividades e processos” – e que corresponde, embora “não adequadamente”, ao que se tem feito sob esse nome. Segundo o mesmo autor, é caracterizável sobretudo pela sua finalidade e intenções, e muito pouco pelos resultados. Talvez isto se ligue ao aspecto *normativo*, que lhe parece intrínseco - normativo, porém, sem graus de saber clarificáveis. É educação toda a actividade que *vale a pena* para a melhoria da "qualidade de vida". E poder-se-á falar de educação sem falar de interesses, ideais, objectivos, conhecimento, aprendizagem, escola, autonomia, doutrina-mento, emoção, curriculum, cultura, política...?

O problema, porém, só parece avolumar-se: que área é esta?





## Educação - Ciência e Filosofia

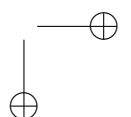
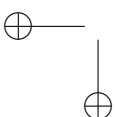
A dificuldade está logo presente no adjectivo "científica". De facto, as recentes posições etimológicas derivam "ciência" do indo-europeu *skei* = cortar, separar, onde se enraízam os termos "cindir" e "cisão" como o grego "skhizein". Para o pesado (porque "pensado") raciocínio humano, e para o seu penoso dis-curso, é preciso "separar para unir". Mas até onde vai o "separar"? A história da ciência parece mostrar iniludivelmente que o aprofundamento e classificação incessantes têm criado duros enfrentamentos entre as próprias "ciências exactas", e entre estas e as "ciências humanas". Expressão já ela paradoxal, pois nem a humanidade pode ausentar-se da sua circunstância, em que se aventura com maior ou menor cisão; nem o ser humano, como tal, tolera ser considerado como mero "objecto" e muitos menos como o somatório de investigações sujeitas a um certo esquizoidismo.

Se dermos um sentido académico ao adjectivo "científica", ficaremos com o mesmo problema do termo "pedagogia": alheamos do significado primeiro, mostrando saudável evolução semântica mas com o risco de exponenciar a analogia própria de todos os conceitos, sobretudo dos conceitos expressos, usando a terminologia de Paulo Freire, por "palavras grávidas"<sup>6</sup>.

Parece uma verdade de La Palisse, mas Bernfeld sublinha intencionalmente como é difícil pensar cientificamente no assunto da educação (Brezinka, 1992, 1).

A complexidade do tema, presente em inúmeros pensadores mais ou menos célebres, e sempre sentido por todos os que se comprometem com o acto educativo, é impossível de ser justificada por um aglomerado de pesquisas "científicas". Haldane (1998, 112),

<sup>6</sup> Note-se que "palavra" deriva do latim **parabola** (comparação, semelhança - cfr. o grego **parabolé** = comparação, alegoria, como quem lança - **ballein** - ou coloca ao lado.



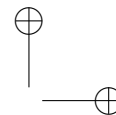
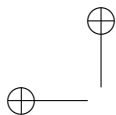
ao debruçar-se sobre este tema, nota que “a pretensão de que as acções podem ser explicadas na sua totalidade é falsa”. Não é possível identificar um elemento físico ou comportamento objectivo como chave de interpretação da acção humana. “As acções são mais do que movimentos corporais”, como a pessoa é mais do que o indivíduo (*ibid.*).

Contudo, há quem procure justificar uma "ciência da educação". A primeira tentativa de renome foi a de Trapp (1780), no seu *Versuch einer Pädagogik* (traduzível por *Ensaio de Pedagogia*, 1º projecto de pedagogia numa universidade alemã - Halle - em 1779) (Brezinka, 1992, 1, nota 2). Mas qual seria o domínio dessa ciência? E como iria resolver os problemas de que trata?

Na realidade a Pedagogia existe como disciplina e até "Faculdade" ou "Instituto". Enquanto que para Montessori, segundo Brezinka, (*o.c.2*) apenas existe uma tentativa de ciência, a partir do caos das experiências, Bernfeld (*cfr. ibid.*) acreditava no sucesso desta tentativa, a ser fundamentada na Psicologia e Sociologia. Até agora a Educação não passaria de "literatura".

Para outros autores, a Pedagogia é demasiadamente "especulação" ou "filosofia", sem orientação para a realidade e para um conhecimento comprovado. Há mesmo quem partilhe a ideia de que uma ciência autónoma da educação não é nem necessária nem possível. Seria antes uma "recolha" das muitas ciências que reparam o domínio educacional - nomeadamente, Psicologia, Sociologia, História, Filosofia... dando origem à Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, etc. A ciência da educação não passaria do conjunto das ciências que tratam da educação, assim como a realidade é objecto de diferentes ciências.

Fullat (1990 a, 80) descreve uma “pedagogia científica” como “constituída por aquelas ciências empíricas” enquanto tratam de temas educacionais; usa o adjectivo *científico* “no sentido moderno, e não clássico, de ciência”. Situando-se numa visão mais abran-

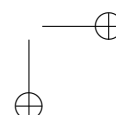
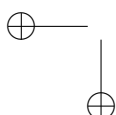


gente, Giacinto (1990, 865-866) toma a posição de que a acção educativa, espantosamente complexa, exige profunda reflexão; e que esta reflexão, enquanto património (herança) é uma disciplina científica, que sobretudo sistematiza os gestos humanos educativos e se transforma em ponto de referência. Enquanto tal, implica as dimensões de *diagnóstico - interpretativo* e de *prognóstico*, em que a decisão se insere numa planificação para o futuro.

Discordando aparentemente, como se verá a seguir, da posição de Patrício (1993, 50-51), diria que a denominação *ciência da educação* não é incompatível com a de *ciências da educação*. O singular aponta para uma vastíssima área de conhecimento, bem estruturada à volta da educação como realidade empírica (na acepção mais vasta da experiência). O plural aponta directamente não só alguns complexos temáticos suficientemente diferenciados, como também os diferentes níveis em que se dá educação (empírico, teórico, filosófico, normativo...) e, muito importante, as sinapses com ramos científicos já existentes, com maior ou menor pujança - por exemplo: sociologia, psicologia, filosofia, biologia, gestão, política, religião, informática, comunicação, demografia... Talvez por isso, Fullat (1990 a, 77) afirma que o uso de *ciências da educação* em vez de *pedagogia* resulta da “má consciência” dos pedagogos, confrontados com a indeterminação do seu objecto e campo de estudo, aceitando assim o corte transversal com as mais diversas ciências. Se bem que, continua o mesmo autor, deixam mascarado o papel da filosofia, que, não sendo uma ciência exacta, é ciência como reflexão sobre os dados e factos.

Bergson muito provavelmente alinharia contra a pretensão científica de conhecer, por esquemas tendencialmente dogmatizados, aquilo que continuamente “foge das nossas mãos”, como o é, por excelência, a realidade educacional.

Segundo Patrício (1993, 50-51), Filosofia e Ciência “são de níveis diferentes, porque ao saber parcelar e analítico da ciência se opõe e sobrepõe o saber totalizante e sintético da filosofia”. Ainda



segundo o mesmo autor, a ciência limita-se ao "saber do *como*", e a Filosofia o "saber do por quê e de para quê" (*ibid.*). Relativamente ao termo "ciências da educação", acrescenta o mesmo autor carer da unidade mínima de identificação. E quanto ao "da", levanta a questão: São "acerca da Educação" ou "sobretudo 'Ciências *para* a Educação', necessárias à realização de uma acção educativa cientificamente fundada?" ( 51).

Althusser (Abbagnano, 1990, 155-157) fala da "filosofia espontânea dos cientistas, que vai muito para além dos resultados e dos limites da sua ciência", e entusiasma o labor aturado das suas investigações. Althusser, contudo, luta contra as ideologias, sempre falsas enquanto pretendem representar a realidade, e que podem ser opressoras da liberdade, mesmo da científica, como o idealismo e espiritualismo. Mas, nesta luta, "vê no materialismo uma filosofia aberta" em contínua reformulação. Convenhamos em que é elucidativo distinguir entre ideais ou teorias "vindas de cima" (impondo-se, mais do que dando-se) e ideais ou teorias emergentes de cada pessoa (cfr. o meu artigo sobre doutrinação).

De Formosinho & Branco (1997, 178) achamos oportuno co-tejar o parágrafo seguinte, embora não conseguindo evitar, como é compreensível, uma certa aplicação confusa do termo *analogia*: "O cientista reconhece que não pode demonstrar com absoluto rigor a universalidade das suas leis e, conseqüentemente, a sua verdade. Após muitas 'verificações', que nunca são absolutamente universais no espaço e no tempo, os cientistas passam a considerar tais leis como verdades. Portanto, a ciência não *demonstra* a ordem e a harmonia do universo, apenas as *revela*. E é inserida neste contexto que a ciência *explica* a realidade. Explica mas não lhe confere um *sentido*. O sentido das leis e teorias, dos fenómenos, dos objectos e dos seres cai no âmbito da teologia e da filosofia. Aqui se diferenciam as cosmologias religiosas das cosmologias científicas, pois as primeiras fundamentam os valores e conferem um sentido à vida enquanto as segundas são amorais. Porém não podemos fi-

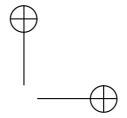
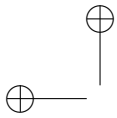
car insensíveis às analogias entre a mensagem das cosmologias das origens e as recentes descobertas da ciência contemporânea. Claro que analogia não é demonstração, mas é um caminho”.

Seja como for, a *observação* da diversidade do fenómeno educativo é e deve ser feita. Brezinka (1992, 43) propõe uma grelha para esta observação: a) *Quem* educa; b) *Quem* é educando; c) Em que *circunstâncias* (inclui a experiência do próprio mundo - "Weltanschauung"); d) Com que *objectivo* (geral e específico); e) De que *maneira* (métodos, técnicas, sistemas educativos...).

Esta grelha cobriria o *objecto formal* da "ciência educacional". O objecto material não seria propriamente o ser humano mas os "fenómenos psíquicos". ( *op. cit.*, 49) Posição esta que não me parece congruente com a vastidão da grelha, que abarca "o homem e a sua circunstância". Como diz Charbonnel (1988, 30), citando Félix Pécaut: "Nem o bom ensino nem a boa educação são o resultado seguro da ciência, ou o produto infalível da planificação mais sábia”.

No mesmo seguimento de ideias, William James escreveu estas linhas academicamente pouco apreciadas, na opinião de Charbonnel (*ibid.* 42): "Muito errado estaria quem julgasse poder deduzir da psicologia, ciência das leis que regem o espírito, as teorias e os métodos directamente aplicáveis na sala de estudo. A psicologia é uma ciência, a educação é uma arte, e as ciências nunca poderão gerar as artes, de si mesmas. Como nem a lógica faz uma pessoa raciocinar com justeza, e nem a ciência moral, se é que existe tal coisa, deu a alguém o bom comportamento”.

O pensamento de Paulo Freire (1998) é bem condensado nestas linhas de introdução ao artigo mencionado: "a consciência não é uma cópia passiva da realidade, como defendem teorias mecanicistas e behaviouristas do ser humano. É antes a assunção da dimensão crítica que reorganiza o ser humano como agente activo da transformação do mundo”.



Para alguns autores mais radicais, a "ciência educacional" devia-se mesmo limitar à *descrição e explicação* dos fenómenos educacionais (cfr. Charbonnel, 1988, 50).

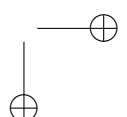
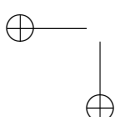
Segundo Brezinka (1992, 53-77), uma vez que a *ciência da educação* “investiga as condições necessárias para atingir objectivos educacionais”, não se pode limitar a descrever factos, afirmando-se como “uma ciência causal-analítica e teleológica”. Infere-se que a *ciência educacional* não se pode reduzir às suas especializações (tecnologia, currículo, ética...).

Aliás, para muitos autores, a educação está necessariamente ligada a uma ideologia, filosofia ideológica, mundividência (*Weltanschauung*), como por exemplo, o Catolicismo, Liberalismo, Positivismo, Marxismo, Pragmatismo...

Brezinka (*ibid.*) sustenta que, neste caso, não se mantém o estatuto de ciência causal-analítica. Com efeito, a ideologia implica dogmas e valores próprios, que impedem a neutralidade descritiva da *ciência educacional*, (embora a "técnica educacional" possa ser usada para bem ou para mal). A ciência educacional deve afastar-se do discurso emocional (perigoso nos temas como autoridade, disciplina, obediência...) para se dedicar à *clarificação de conceitos*, evitando "chavões" e procurando a uniformidade terminológica. Para tanto, precisa de um “conteúdo informacional o mais rico possível”.

## Uma Ciência do Fenómeno “Valor”?

Se a junção de *educação* e *ciência* já levanta tanta polémica, há muito boas razões para condenar a pretensão de uma ciência do valor. Filosoficamente, é difícil arquitectar uma plataforma de encontro. Contudo, as *experiências de valores* são um *facto*, pese a

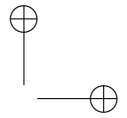
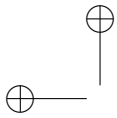


ambiguidade dos termos "valor" e "ciência". Para nos aproximarmos do distanciamento científico, Brezinka (1992, 83 ss.) propõe que, ao analisar o valor, se distinga: a) objecto avaliado - "Wertträger" ou suporte de valor; b) valor atribuído ao objecto.

Segundo o autor citado (*ibid.*), o valor não existe em si, mas para alguém. O objecto não tem valor por si próprio. Por sua vez, os valores formam categorias abstractas: Beleza, Utilidade, Verdade... Portanto, o juízo de valor é diferente da prescrição normativa (que manda, proíbe, permite...).

Creio que, para Brezinka, a prescrição fundamenta-se no juízo de valor, normalmente como uma função pragmática, de nível pessoal e/ou social. Aliás, o *heroísmo* (próprio do último estágio do desenvolvimento moral segundo Kohlberg) revela a superioridade do juízo de valor sobre o pragmatismo normativo. Seja dito de passagem que, actualmente, me parece cada vez mais aceitável a opinião de que se poderá ligar o tema dos valores ao conhecimento e não tanto à ontologia (embora se diga fundamentadamente que o meu acto de conhecer, de amar, etc., *existem* e são objecto duma "logia"). O valor seria "o sabor das coisas que conheço", uma dimensão intrínseca do acto de conhecer. Acto este que é sempre *subjectivo*, quer quanto ao pólo "afectivo" quer quanto ao pólo "intelectivo" (podia-se citar o aforismo de S. Tomás: *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*). O esforço para conhecer cada vez mais, indicia a nossa ignorância; na medida em que dela temos consciência, é lícito supor, para além do "sabor" do objecto, a "força" do objecto, a sua "massa metafísica" (perdoe-se o paradoxo): o seu lugar na ordem do universo como totalidade do real que não podemos conhecer e muito menos avaliar. Porém, eu posso hierarquizar os "sabores" descobertos nas coisas, e classificar a "força", embora a sua objectividade só se possa construir como hipótese.

A *neutralidade científica*, porém, continua a ser objecto de debate. Talvez se possa dizer que equivale a uma *teleologia neutra*, de



tipo sartriano, que porém se avera antropologicamente impossível, devido ao tropismo para o Bem (caprichoso ou não) e ao *exercício da razão*, que implica intersubjectividade e "saborear a realidade".

Considerando a *ciência* como um *conjunto de afirmações* relativas a um determinado tema - afirmações estas adquiridas pela aplicação das regras gerais do método científico e de técnicas especializadas de investigação - só se deve aplicar a neutralidade a este conceito de ciência, como conjunto de afirmações.

Os métodos e técnicas de informação já caíam sob a alçada da deontologia e portanto de juízos de valor - indissociáveis, factualmente, da actividade científica, pois fundamentam os objectivos e regras dessa actividade.

Contudo, não se engloba aqui a consideração dos problemas morais decorrentes da publicidade e aplicação do conhecimento científico<sup>7</sup>.

As afirmações científicas podem ser mais ou menos confirmadas - desde a certeza à improbabilidade. Mesmo as mais certas, porém, na medida em que forem generalizadas, adquirem apenas um grau satisfatório de probabilidade.

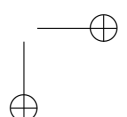
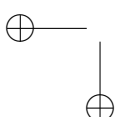
Em educação, o problema agudiza-se: quando é que determinada afirmação pode ser publicada como legitimamente confirmada? Há muitos educadores que aplicam indevidamente afirmações científicas que só valem na generalidade. Praticam pois uma "valorização" indevida.

Por outro lado, o tema dos valores pode ser abordado apenas descritivamente, englobando, cientificamente, estas valorizações não científicas... (aplicando, portanto, a neutralidade científica).

Para estudar os valores e normas, dentro da preocupação pela neutralidade científica, podem-se seguir segundo Brezinka, (1992,

---

<sup>7</sup> Porém, esta posição de Brezinka aborda uma questão delicadíssima! Parece uma estranha aplicação do conceito de "angelismo". Em *Filosofia da Educação*, pode-se ligar ao desconfortável mito da "árvore da ciência"(cfr. *op. cit.*, pp. 87-88), como uma fuga às implicações com o impuro.



89) pistas como estas:

- Quais são os valores educacionais de determinados agentes?  
Em que tempo? Em que espaço? Em que circunstâncias?

- Qual é o significado destes objectivos educacionais?

- Quais as "normas básicas" de que dependem? De que modo se relacionam com a situação histórica e com as interpretações particulares desta situação?

- Os objectivos educacionais apresentados não serão contraditórios entre si logicamente, e incompatíveis psicologicamente?

- São realizáveis?

- O que é que as "pessoas" pensam deles?

- Se forem implementados, que efeitos desejáveis e indesejáveis podem ocorrer?

- Quais os meios de implementação? Quem os escolheu? Em que circunstâncias?

- Quais as justificações apresentadas pró e contra estes meios?

A razão da neutralidade científica baseia-se na diferença cognição / decisão, afirmações de factos / juízos de valor, *is* / *ought*.

Na medida em que um autor não respeita a diferença, corre o risco de influenciar o leitor "para além das premissas" (*id.*, *ibid.*).

Portanto, juízos de valor e afirmações normativas não se podem confundir com afirmações de factos, sempre que o trabalho seja de índole empírico-descritiva. Como é quase um estribilho anglo-saxónico, uma ciência empírica não pode ensinar o que se *deve* fazer, mas o que é *possível* fazer. As convicções pessoais ultrapassam este quadro científico. Juízos de valor e afirmações normativas são, pois, empiricamente não justificáveis: a sua justificação pertence a outra ordem, mas mesmo aí não são "absolutamente" justificáveis.

Uma razão histórica para trabalhar no campo da neutralidade científica é o actual "desencantamento do mundo" provocado pela ciência. As ciências sociais arriscam-se a preencher "indevidamente" (isto é, "não cientificamente") este desencantamento. Pior ainda, se os "pseudo-cientistas" camuflam de cientificidade as suas

opiniões ou ilações que ultrapassam o seu domínio próprio, afirmando como facto o que é de outra ordem (como a ética).

Com os educadores, acontece aos mais activos e zelosos serem descuidados, ou menos preparados, para com estas distinções, sobretudo porque são sensíveis à importância dos juízos de valor e das normas - que, devido à sua profissão, procuram impor aos outros justificadamente; por outro lado, alguns caem na tentação do "cientismo", validando as suas opiniões como de "nível científico". Têm a pretensão de derivar normas e juízos de valor de meras afirmações científicas, empíricas e descritivas.

Note-se que esta distinção estimula a fundamentação rigorosa das normas e juízos de valor - o *rigor*, aliás, parece ser a ideia nuclear do muito citado livro de Brezinka.

Procurando seguir ainda o pensamento deste autor, a ciência educacional não terá o objectivo de persuadir os educadores a aceitarem certas posições, nem quaisquer objectivos ou meios. A ciência educacional "apenas" produz conhecimento o mais confirmado possível e o mais compreensivo possível, interessando-se principalmente por descobrir e verificar regularidades nomológicas.

Este estudo exige grande número de observações sob várias perspectivas. A descrição pormenorizada destas situações é importante quer para a *descoberta* do conhecimento nomológico quer para a sua *aplicação*.

Surgem assim dois tipos de estudo: a) Explicação (descrição) do singular; b) Formulação de regularidades nomológicas (Brezinka, 1992, 90-94).

Mas em educação, nenhum tipo de estudo pode esquecer o homem. Como diz Taylor (1989, 130), "o mundo que eu conheço é experimentado por mim, pensado por mim, tem um sentido para mim". Eu sou o agente que procura "objectivá-lo", pelas chamadas ciências naturais, através de um ponto de vista sempre muito condicionado. É preciso nunca esquecer que todo este trabalho de objectivação é para a nossa causa, seres inteligentes.

Para tanto, é fundamental a *História da Educação* (que engloba a história dos preconceitos ) e a *crítica da história* (pois esta é facilmente desviante)<sup>8</sup>.

Fica assim em relevo a globalidade da pedagogia geral, pois a situação actual não tem sentido (nem conteúdo) sem incluir a dimensão histórica, sem cairmos, porém, no historicismo.

Perante a realidade actual difusa e confusa da Educação como "área científica" e atendendo a que a expressão de *pedagogia sistemática* também se aplica a qualquer conhecimento organizado, Brezinka (*op. cit.*, 95-97). sublinha o estabelecimento de leis ou afirmações gerais, propondo a expressão *ciência educacional nomotética*.

Há quem proponha *teoria da ciência educacional*. De facto, a *teoria* pode ser considerada um *sistema de afirmações nomológicas*, mas também recebe muitas outras conotações (cfr. o capítulo sobre Teorias da Educação).

O próprio Brezinka, (*ibid.*, 89), porém, reconhece que a neutralidade científica não deixa de ser um conceito um tanto ou quanto ambíguo.

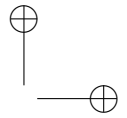
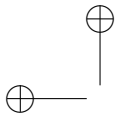
Por outro lado, a indução empírica também não é absolutamente justificável, nem sequer na ordem lógica. Acresce que talvez se possa dizer que todo o juízo é "siamês" de um juízo de valor, o que dificulta ainda mais a pretensa clareza empírica.

O que a experiência tem provado, isso sim, é que, à medida em que a ciência avança, mais afazeres cabem à filosofia, que não se pode cansar do incomodativo "porquê".

Como elo de passagem para o capítulo seguinte, admitamos que, no campo da educação, não há lugar para o conceito científico de "prova".

Mas é útil, e de algum modo verdade, aceitar que "se queremos discutir qual é o melhor tipo de educação, temos que partir do que é que pensam as pessoas educadas, e sobretudo o que é que, no pro-

<sup>8</sup>) "O passado é uma construção hipotética" (Brezinka, 1992, 95).



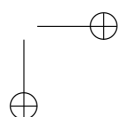
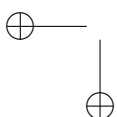
cesso educativo, as pessoas mais apreciam e desejam” (Warnock, 1978, 112).<sup>9</sup>

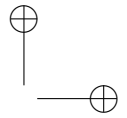
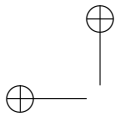
Esta posição remete-nos, por um lado, para o primeiro capítulo, onde se fala do “homem educado”; por outro lado, remete para o tema da democracia (elemento importante em filosofia da educação): aí se poderá reflectir sobre a moderna e agudamente actual questão da justificação da Lei, da escolha vicariante, ou mais terra a terra, do caminho que dizemos abrir a cada novo ser humano, e que é sempre de algum modo imposto – quando não é uma desoladora paisagem de destruição.

Nos capítulos seguintes, procurar-se-á uma investigação mais filosófica do “homem educado”, que procura a sua identidade enquanto tal através do emaranhado de esforços por saber teorizar sem destruir o “humus” da sua humanidade.

---

<sup>9</sup> Cfr. também Wilson (1980, 88), entre outros autores da escola britânica de Filosofia da Educação.





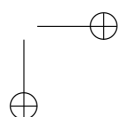
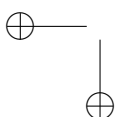
## MODOS DE “ADMIRAR” A EDUCAÇÃO

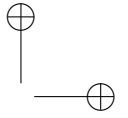
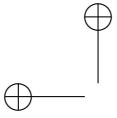
“A admiração [*thaumázein*]  
que deixa suspenso o homem  
que crê saber perfeitamente  
aquilo de que se ocupa,  
quando um certo dia descobre que  
aquilo que julga saber melhor  
é, no fundo, desconhecido, ignorado”  
(Zubiri, 1963, 39).

### Teorias e Filosofia da Educação

Não será demasiado pretensioso teorizar uma "área" tão dispersa, tão abrangente e tão dependente de outras áreas, e cujo corpo nuclear é ele próprio destituído de consenso? Na impossibilidade de um estudo exaustivo sobre as várias posições a este respeito, arriscamos uma colheita breve mas pelo menos sugestiva e, atendendo à qualidade dos intervenientes, representativa. Por trás dela, e por trás do afã em discutir se estamos a tratar com teorias, “fundamentalidades”, técnicas... suspeita-se a característica nuclear da filosofia da educação como área.

O uso de “teoria” no plural já levanta, só por si, uma questão fundamental, a elucidar de algum modo no último capítulo. A

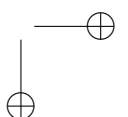
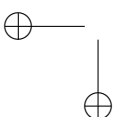


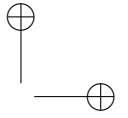
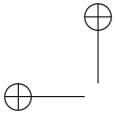


um primeiro olhar, parece que se põe de lado *a teoria* como visão geral unificante. Contudo, a unicidade e originalidade da pessoa humana, ao debruçar-se sobre esse conceito, recupera nesse acto de olhar perturbado e extasiado pela unidade do ser, a riqueza que só pode existir como sujeito (temos como ponto de referência o actor-pessoa, mas seria interessante, em filosofia da educação, aprofundar o tema schopenaueriano do “mundo como vontade e representação”, ou “a posição do homem no mundo” segundo Max Scheler). Parece oportuno citar Ricoeur (1955, 69-71) sobre “A história da filosofia e a unidade do verdadeiro”: “Pressentimos que é este *Uno* que unifica em *uma* história as singularidades filosóficas e faz desta única história uma *philosophia perennis*. Contudo o acesso a este *Uno* faz-se pelo debate entre diversas filosofias”. Continua dizendo que o *Uno* não coincide com nenhuma filosofia nem sequer com a identidade de afirmações comum às várias filosofias: é a “esperança ontológica” de “*estar na verdade*” (diferente de “*ter a verdade*”) correspondente ao meu acto que deseja a “abertura” própria do ser. Este desejo de abertura significa que “as múltiplas singularidades filosóficas – Platão, Descartes, Espinosa – são a priori *acessíveis* uma à outra, que todo o diálogo é possível a priori, porque o ser é *este* acto que, precedendo e fundamentando toda a possibilidade de questionar, funda a mutualidade das mais singulares intenções filosóficas”.

## Procurando uma síntese

Começemos pelo sugestivo título de uma das obras de Maritain (1932): *Distinguer pour unir ou les degrés du savoir*. As distinções metafísicas, ou as da ciência física e matemática, são boas em si, e necessárias até, para que o nosso conhecimento adquira a maior

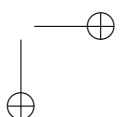
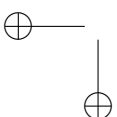


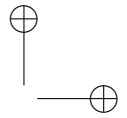
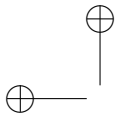


vastidão possível de ângulos de observação da realidade - que não se confunde com as nossas ideias, sendo estas o instrumento humano para realizar o nosso desejo natural de compreender a realidade em si. O que acontece facilmente é nós perdermo-nos neste desejo (cfr. o último capítulo), acabando prisioneiros das nossas ideias e incapazes de re-estabelecer a unidade dos seres sobre que nos debruçamos, quer pelas "ciências exactas" quer pela metafísica. Só mediante este passo é que nos podemos acercar da unidade perfeita do *esse subsistens*.

O interesse do enfrentamento de ideias, bem patente neste trabalho, pode ser fundamentado em passagens como esta: Zubiri (1963, 283) esclarece que “os filósofos são homens que não estão de acordo entre si, mas que no fundo se entendem entre si”, porque têm consciência de se movimentar num campo sem evidências nem certezas, em que as combinações dialécticas são impotentes para encontrar a saída, cabendo a cada qual, com a sua vida (exemplo de Dilthey) ou seu modo de existir (exemplo de Heidegger) lançar-se ao “penoso, penosíssimo esforço, do trabalho filosófico” (*op. cit.* 284). São aqueles sábios, como refere Aristóteles, que têm consciência do rigor relativo à “natureza do assunto” (1959, 1094b).

Lalande (1962) apresenta os seguintes usos de teoria: “uma construção especulativa do espírito, ligando consequências a princípios”, que se pode definir por uma série de oposições: (1) A teoria opõe-se à prática, quer na ordem dos factos quer na ordem normativa: “conhecimento desinteressado, independente das suas aplicações”; “o direito puro ou o bem ideal, distintos das obrigações comumente reconhecidas”. (2) Opõe-se ainda ao conhecimento vulgar, pelo seu método e sistematização. (3) Por último, opõe-se ao pormenor da ciência enquanto “larga síntese propondo-se explicar um grande número de factos e admitida, a título de hipótese verosímil, pela maioria dos sábios de uma época”. Esta última concepção de Lalande apresenta um forte sabor a positivismo cien-





tífico, e só a primeira parte se aplica cabalmente ao domínio filosófico, podendo-se estender a segunda parte ao domínio pedagógico, enquanto “ciência”. Lalande refere ainda o sentido pejorativo de teoria, como visão artificial sobre a realidade, demasiado sujeita à atracção da imaginação. Acrescentaríamos a acusação vulgar de que os teóricos andam nas nuvens e são pouco profundos.

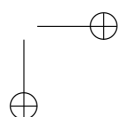
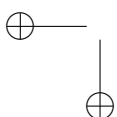
Na opinião de Gary (1997), o próprio conceito de teoria é demasiado ambíguo, quer a "grande" teoria (produto de consenso a nível "científico") quer a teoria pessoal, não constituindo um ponto de partida suficientemente sólido e, de qualquer modo, inibindo frequentemente a criatividade.

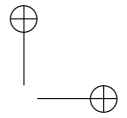
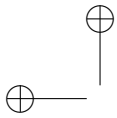
Este cepticismo caberia com toda a propriedade a uma "Teoria da educação": a ambiguidade é potenciada, quer a nível da posição "científica" quer a nível pessoal, e a criatividade corre um grave risco de ser inibida, sem a contrapartida de dar lugar a uma mensagem "isenta", ao menos ideologicamente, quanto à mundividência, não impedindo a abertura às formas de conhecimento básicas (cfr. Veiga, 1998 e 1988a).

O pano de fundo das "teorias científicas" mais uma vez dificulta uma elaboração teórica desenfeudada - sem pôr de lado o ideal de rigor e consenso fundamentado.

De facto, as teorias são entendidas como tentativas de explicação de factos passados, ou possíveis e futuros, mais ou menos em contraposição à prática, mas sempre com as características de *explicação* e *predição*, baseadas numa sistematização de conhecimentos e crenças (não necessariamente reconhecidas como hipotéticas).

De modo sintético e claro, escreve Fullat (1990b, 437): “Theoria”, em grego, designou a acção de olhar e inspeccionar alguma coisa”. Assim, “os espectadores do teatro grego foram uns teóricos”. Aplicando ao acto de ver intelectual, Aristóteles chamou de “*theoretiké epistémé* a ciência teórica, o discurso que se opõe tanto à acção como à produção. O conhecimento humano é teoré-



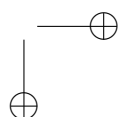
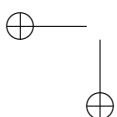


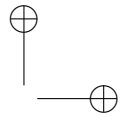
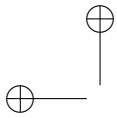
tico (...) quando ultrapassa a *aísthesis* e a *empeiria*". E continua Fullat: "Uma teoria é uma especulação sistemática que pretende descrever e explicar *factos*, submetendo-se ao controlo da experiência. Uma teoria científica pretende conhecer, sendo a sua função principal sistematizar e aumentar os conhecimentos. É esta a função da *Teoria da Educação*".

E Barrow (1990, sub v. *theory*), como que nos quer tranquilizar, ao dizer que "a teoria pode ser produtiva mesmo quando parcialmente errada", sendo uma das suas características principais a ajustabilidade ao progresso da observação - é portanto "errática" sem deixar de ser útil. Com o que não concordaria Santo Agostinho, para quem "o universo é a realização externa de uma ordem racional", é o sinal do pensamento de Deus - e por isso todo ele é bom (Taylor, 1989, 128).

Seguindo as ideias de Barrow (*op. cit.*), a teoria educacional seria um dos ramos teóricos mais desenvolvidos na época de Platão. Se é frequente ouvir dizer que a teoria educacional nasceu no nosso tempo, a razão mais provável desta afirmação é o reducionismo "científico", como parâmetro fundamental de avaliação dos produtos do pensamento. Este modo de ver ignora o elevadíssimo grau de profundidade e complexidade, que se atingiu desde Platão até ao fim do século XIX. Não deixa de ser evidente que os conceitos historicamente actuais só foram aprofundados no nosso tempo. Contudo, mesmo nestas especializações, persistem os problemas essenciais que poderiam ser sintetizados numa forma como esta: o que vale mais a pena e como escolher e agir de um modo que valha a pena.

No século XX, em especial, procurou-se elaborar a teoria da educação segundo as estruturas comuns às ciências naturais, embora a teoria médica, por exemplo, já apresente conceitos mais vagos, observações menos generalizáveis e um conceito de finalidade e de bom/mau mais "existencial" do que as ditas "ciências exactas".



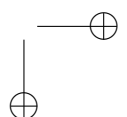
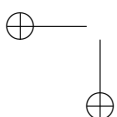


Mas a teoria educacional apresenta características muito mais problematizantes: a) a finalidade é essencial, mas difícil de conceitualizar claramente e sofre de fogos cruzados (cfr. o próprio conceito de educação, criatividade, socialização, autonomia...) <sup>10</sup>; b) não tem uma metodologia específica, nem uma avaliação ou experimentação definidas, antes pelo contrário sempre questionáveis; c) os conceitos centrais não são “claros e distintos” como seria desejável, são difíceis de explicar, manipuláveis até, e a própria denominação são objecto de contestação.

A conclusão mais sensata sobre a grande dificuldade em incluir a teoria educacional na teoria científica, é justamente que *não se pode incluir*, como se tem verificado ao longo de muitos séculos. A educação não se reduz a *investigação empírica*, no sentido da epistemologia das “ciências empíricas” ou “exactas”. Há questões filosóficas, psicológicas e sociológicas que atravessam continuamente o pensamento do filósofo da educação ou do educador em geral.

A confusão com a teoria estritamente científica é natural, uma vez que a teoria é um instrumento para a explicação e predição baseadas na razão, como é aceite por muitos autores. Explicando em termos gerais o que sucede no mundo dos fenómenos, não se está a reduzir necessariamente ao mundo empírico - que não cobre o conjunto dos fenómenos, nem evidencia qualidade superior (é apenas de outro género) na elaboração de termos gerais unificadores do “universo” abrangido pela própria perspectiva. A teoria sublinha a uniformidade, conexões e sentido existentes no mundo. A predição nasce desta possibilidade e depende do grau de “sucesso”. E como já foi dito, uma teoria é sempre hipotética, sujeita a mais nova e mais válida teoria, mais de acordo com o conjunto de factos conhecidos. (Cfr. sobre este tema, Moore, 1983).

<sup>10</sup> “A evolução da problemática das finalidades tornou-se profunda e legitimamente ansiógena: da unidade à dispersão, da coesão à explosão, das certezas à incerteza, não foi outro o caminho entre 1900 e 2000...”. Avanzini 1996, 239).



Vários autores chegam a lançar esta pergunta: será que, em Teoria da educação, evoluímos significativamente desde o tempo de Platão?

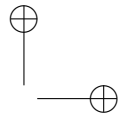
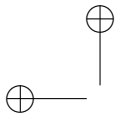
Seja como for, a melhor prática (por exemplo de um médico) não dispensa uma afinçada base teórica, como claramente expôs Aristóteles (1959, 1094a. Cfr. as notas de Tricot).

Porém, os fins e conceitos educacionais não estão articulados claramente (podê-lo-ão ser?). A teoria, para vários autores, nem possui uma metodologia específica. Talvez o principal seja dizer que um teórico da educação deve ter presente a Filosofia, Sociologia, Psicologia e História.

Note-se porém que a "Teoria crítica" de meados do século XX parte do princípio, pode-se dizer, de que é impossível formar uma *teoria única* em educação. Ao princípio, fez a tentativa de cruzar a teoria marxista da sociedade com a psicanálise de Freud, num esforço muito próximo da "hermenêutica da suspeita" tão falada por Ricoeur. Actualmente, "a dúvida cartesiana atinge o coração dos fundamentos cartesianos" (Peukertruth, 1993, 161). A razão já não se dissocia da praxis transformadora. Os próprios Horkheimer e Adorno, segundo o autor recém citado (*ibid.*), reconhecem, no prefácio de *Dialectic of Enlightenment*, a frustração perante os objetivos da teoria crítica.

Mas continuam a afirmar que a razão é que nos liberta da natureza e nos permite dominá-la - o que reflecte o nosso medo de sermos dominados. O pior é quando o poder dos "grandes" transforma os seres humanos em natureza abaixo da humanidade... Assim, a razão, que implica liberdade, volta-se contra ela própria. Ainda segundo Peukertruth (*op. cit.*), Adorno chega mesmo a traçar um quadro bem negro do uso da razão no futuro!

Para Habermas, segundo Peukertruth (1993, 162) uma teoria crítica renovada tem que atender aos seguintes pontos: a) nem a lógica nem a matemática podem construir um *sistema formal* exaustivo; b) todas as teorias precisam de *conceitos básicos*, mas nem

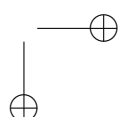
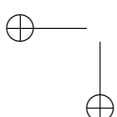


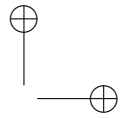
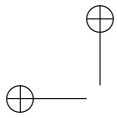
estes podem ser completamente determinados; c) os mesmos factos podem ser explicados, com igual nível científico, por diferentes teorias; d) não se deve abandonar facilmente uma teoria: a "sua verdade" compadece-se de factos que lhe são contraditórios. É na sua totalidade que uma teoria será substituída por outra. E acrescenta que em "ciências humanas", ninguém pode ter a pretensão de leis universais: iria contra a criatividade e contra a comunicação entre seres de direitos iguais (cfr. Rocha, A. E., 2000).

Segundo Habermas, é a linguagem que nos eleva acima da natureza: "Com a nossa primeira frase, exprime-se claramente a intenção de um consensus universal e sem barreiras" (Habermas, 1971, 314).

Em consequência, a fundamentação filosófica tem que partir dos pressupostos da acção comunicativa. Nesta se revela a intrincada fundamentação da ética, que é um problema básico em Filosofia da Educação. Pois comunicar com alguém, é reconhecer nesse alguém o comum direito de resposta consensual ou conflitual. Uma teoria da educação nasce das inevitáveis pressuposições da comunicação humana (liberdade e direito à resposta, por exemplo).

Para Peukertruth (1993, 167), finalmente, "a tarefa básica para uma teoria da educação bem como para uma teoria da democracia, é desenvolver o conceito crítico de comunicação de tal modo que possa descrever a estrutura e a finalidade dos processos educacionais de transformação e, ao mesmo tempo, estabelecer os ideais reguladores para a comunicação na tomada de decisões colectivas e não ideológicas. Para esta tarefa, são prometedoras as teorias de comunicação, que incluem a ética discursiva da comunicação auto-reflexiva. O núcleo normativo comum da educação e democracia pode ser desenvolvido dentro de uma teoria de processos de aprendizagem intersubjectivamente reflectidos, que são constituintes de uma esfera pública de aprendizagem social, criticismo e autonomia, processos que podem ser definidos quer colectivamente quer





individualmente”.

Se a razão, classicamente, procura uma reflexiva *Weltanschauung*, o nosso futuro depende, a nível educacional, de um “desenvolvimento comunicativo da razão” (*op. cit.*, 169).

\*\*\*

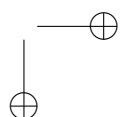
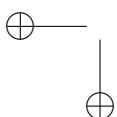
Passando para um registo mais convencional, proporia, pelo menos provisoriamente, a caracterização das *três disciplinas sintetizadoras* do fenómeno educacional, dadas por Fullat (1990b, 433):

- “*Teoria da Educação*: teoria explicativa e global dos processos educativos na medida em que estes são aprendizagem de informações, de atitudes e de habilidades”;
- “*Pedagogia Fundamental*: teoria pragmática e globalizadora dos processos educativos, tornando-os manipuláveis com eficácia. Teoria normativa do comportamento dos educandos”;
- “*Filosofia da Educação*: saber globalizador, compreensivo e crítico, dos processos educacionais” atento aos “pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos e à produção de análises críticas”.

## Relançando problemas

Porém, esta explicação das três disciplinas sintetizadoras não se aplica facilmente. Basta recordar o que acima foi dito a propósito de teoria da educação, para encontrarmos o cruzamento contínuo

[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)



com a Filosofia da Educação, nos termos de Fullat. Só o adjectivo "crítico" da Filosofia da Educação é que parece distingui-la, na prática, da teoria da educação: pois esta, com efeito, também é um "saber globalizador, compreensivo". Se a característica nuclear da Teoria da Educação, em Fullat, se encontra "na medida em que estes [processos educativos] são aprendizagem", a parte do leão cabe à Filosofia da Educação, cuja incumbência seria criticar a própria teoria, analisando e ponderando cada um dos termos definidos da Teoria da Educação e fundamentando a própria "Pedagogia Fundamental"<sup>11</sup>.

A seguir, podemos ver outros exemplos deste esforço por definir "áreas- muito pouco consensual "in terminis", mas pressupondo linhas orientadoras bastante semelhantes<sup>12</sup>.

É a partir da noção de *Pedagogia* como *ciência de facto*, por muito discutível que seja o conceito de ciência, que Brezinka (1992, 25) propõe três áreas de actividade - ou tipos de "conhecimento pedagógico":

- 1) "Ciência da educação" - conhecimento científico
- 2) "Filosofia da educação" - conhecimento filosófico
- 3) "Pedagogia prática" - conhecimento prático.

Segundo Fullat (1990b, 429-430), para José M. Quintana a *Teoria da Educação* é "aquela parte da Pedagogia Geral que estuda a natureza, os fins e os factores do acto educativo, enquanto que a *Filosofia da Educação* opera com pressupostos metafísicos".

Para Mortimer J. Adler, na opinião do autor citado (*ibid.*), dão-se duas classes de perguntas sobre educação: "as que se interessam pela natureza das coisas" e as que se interessam "pelo que se deve

<sup>11</sup> Com razão comenta Jonatham (1995, 94): "Os parâmetros da filosofia da educação têm que se alargar cada vez mais, para iluminar a nossa experiência pessoal e social. A filosofia da educação é muito afim da teoria, ao procurar um núcleo de conceitos suficientemente robustos para orientar a 'campanha educacional'".

<sup>12</sup> Encontra-se uma boa visão sistematizadora desta temática em L. Santos (1989/90).

fazer”. “Descrever e explicar” o que é educacional é uma coisa; estabelecer normas é outra coisa.

Os estudos sobre educação podem assim incidir, seguindo o pensamento de Fullat (*ibid.*), sobre a sua natureza (*Filosofia da Educação*); as suas normas eficazes (*Pedagogia fundamental*); a sua descrição (*Teoria da Educação*).

A dificuldade de "teorizar" os saberes sobre educação manifesta-se ainda em propostas como estas: A) “Filosofia da educação”; B) “Biologia, Psicologia, Sociologia... da Educação”; C) “Pedagogia Fundamental” ( Fullat, *ibid.*).

Esta clarificação é dificultada pela ambiguidade interna dos conceitos de *Pedagogia, Ciência, Educação...* e do próprio *acto educativo* (mesmo a nível de investigação), como problema que tentámos abordar nas páginas anteriores. Talvez se possa inserir aqui a posição de García Carrasco (1984, 70-71): “O contexto conceptual do fenómeno educacional aparece como o de um ciclo de acção cujos principais componentes são: *projecto de mudança* num sistema de variáveis ou processos psicológicos; *recurso a teorias* científicas que dêem conta do funcionamento dos processos implicados; *dedução* ou *inferência* da *normatividade* que há-de reger a intervenção”. Este contexto mostra claramente uma vertente tecnológica, mas sem implicar menos consideração pela explicação e teorização e pelo recurso a outras formas de pensamento.

Segundo a escola inglesa (Hirst, Peters, entre outros) uma *Teoria da educação*, não seria uma teoria científica, mas teorias de actividades práticas, preparando a pessoa para o que deve ou não ser feito. O que aumenta a dificuldade de um *conteúdo preciso*, “útil”, incontroverso<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Daí o acerto do comentário de Luis Sebastião (1998, 285): Perante a pluralidade - e pluralismo - das mundividências, compete à educação "fundar eticamente a vida". Educação que se poderia definir como “rigoroso exercício crítico que vise encontrar critérios, senão de verdade, pelo menos de razoabilidade, que permitam iluminar a inevitável adesão a uma dessas mundividências”.

Contudo, já Aristóteles apontava para uma teoria científica da educação, que descreve e explica “o que é”; e uma teoria prática da educação - descreve e explica “o que deve ser”, propondo regras de acção.

Esta discussão depende da já referida ambiguidade do conceito "Ciência", não só em si como nas diferentes culturas. “Na Europa Central, atribui-se carácter científico a teorias educacionais quer práticas, quer filosóficas, quer de mundividência” (Brezinka, 1992, 4-5).

Aceitando uma ciência autónoma da educação, sob o nome de Pedagogia, teríamos três concepções básicas, de acordo com o autor supracitado:

- disciplina normativa e descritiva (nem puramente especulativa, nem puramente descritiva).

- disciplina filosófica (fins da educação).

- disciplina puramente empírica (refere-se a métodos...). Nesta acepção os "fins" são intermédios, mais ou menos "normais" e descritos empiricamente mas com rigor científico, subordinado aos factos e ao que as pessoas querem. Os ideais filosóficos são postos de lado. As duas primeiras acepções seriam guias directivas da *práxis*. Acompanhando este pensamento, Fullat (1990<sup>a</sup>, 71) confronta *educação e pedagogia*, com estas palavras: “*Educação* é uma prática, uma actividade social, uma acção; *Pedagogia* é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou tomada de consciência”.

Talvez seja conveniente referir outra reflexão de Fullat (1990b, 424): A “razão prática educacional” pode ser usada em três sentidos: a) “*Técnico*: sentido comum ou uso quotidiano da razão visando o acto educativo”; b) “*Tecnológico*: uso consciente da ciência e da técnica para o trabalho educativo”; c) “*Praxeológico*: uso da ciência e da técnica para resolver questões práticas da educação, reconhecendo a insuficiência de uma e outra”.

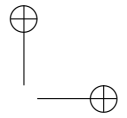
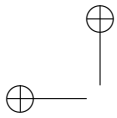
Ao longo dos tempos a "teoria prática da educação" teve como principais componentes “razão, objectivos, normas, recomenda-

ções para agir” (Brezinka, 1992, 6), nessa medida dependendo da Psicologia, Ética e Filosofia. Para Schleiermacher, a “Pedagogia é uma ciência aplicada derivada da Ética” (*ibid.*) - destinada a influenciar as gerações mais novas. De facto, a questão fundamental da Pedagogia é *o sentido da vida humana*, mas que depende de diferentes pontos de vista filosóficos ou ideologias. Não se trata apenas de interpretar os factos diferentemente, mas de esta interpretação depender de diferentes ideais do homem e da sociedade - que apontam sobretudo para o *que deve ser*.

Segundo M. Barbosa (1998, 119), é necessário pôr em cheque “a concepção de relacionamento entre teoria e prática que se estabeleceu e institucionalizou sob os auspícios do paradigma positivista e cientista das certezas”, gerando um autoritarismo da teoria “como instrumento de planificação - programação e controlo - verificação de tudo o que se faz”. Agora, todo o educador é “autor das estratégias”, tornando-se a sua tarefa “mais exigente e mais comprometida” (*ibid.*, 123).

Podemos mesmo dizer que Teoria e Prática se embebem, no texto de A. J. Silva (1998, 152), transformando a sociedade em educação num rigoroso “campo de batalha”. No final do artigo, pode ler-se: “O nível de aprendizagem a que a pedagogia crítica se refere, situa-se num horizonte de possibilidade de construção - nas escolas, nas salas de aula, pelos textos e por outros espaços onde seja possível e necessário o poder da compreensão - de condições e de conhecimentos contra-hegemónicos que contribuam para formas de emancipação humana. Isto faz da pedagogia uma actividade emancipatória”.

É por isso que “a educação não pode aceitar, e ainda menos promover, as forças que nos condicionam e dominam. A grande questão é pois esta: em que medida e como, podem a mudança e a evolução, enquanto categorias educativas, enriquecer os contornos da nossa humanidade e promover a nossa efectiva libertação? Trabalho de fundamentação teórica tanto mais difícil quanto é certo



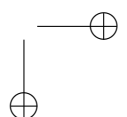
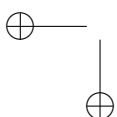
que parecem ir ao encontro dessa liberdade muitos dos subvalores da sociedade de consumo que nos está mudando eventualmente mais do que seria conveniente, e por certo mais do que conseguimos compreender” (Boavida, 1991b, 211).

Quanto à interdependência e conflito entre Pedagogia e Filosofia, começaria por citar novamente a opinião deste autor, para quem o pensamento filosófico é uma pedagogia reflexiva que só se pode admitir enquanto se percebe que “a relação entre a filosofia e a pedagogia é interactiva e dinâmica”. É necessário que o filósofo medite nesta interacção enquanto filósofo e educador (Boavida, 1993, 351)<sup>14</sup>. Pensamento epistemologicamente bem explicitado no parágrafo seguinte: “O mesmo acontece com os novos problemas filosóficos postos pelas modernas concepções educativas, que são pedagógicas *antes* de serem filosóficas, e isto porque chegam à filosofia *depois* e pela via pedagógica; mesmo que filosoficamente o sejam antes de ser pedagógicos. Além de que nem todos lá chegam. E mesmo que insistamos na ideia de que são de natureza filosófica, ou têm contorno filosófico, o que é um facto, o certo é que só a pedagogia lhes deu existência e lhes possibilitou o posterior perfil filosófico” (*Ibid.*, 354). O imediatismo pragmático contemporâneo, tendente a um instantaneísmo de objectivos,

<sup>14</sup> “A filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, na medida em que produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente destrutivo/constutivo e vocacionalmente fundamentador de novas evidências”.

“Por outro lado, a pedagogia é filosófica na medida em que, definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas. E [...] uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica” (*Op. Cit.*, 353). Sobre a dimensão utópica, cfr. Carvalho (2000a).

Nas “Palavras de conclusão” do seu artigo, Casulo (1998, 111) afirma: “A Filosofia da Educação é coisa de sempre na História da Filosofia, nela tem genésica, multissecular e actual presença e não foi, nem é, algo de somenos importância, uma espécie de parente pobre da Filosofia Ocidental”.



não dá tempo ao discurso filosófico, mas acaba por se confessar privado de fundamento.

Poder-se-ia assim acrescentar que a Filosofia da Educação transcende a Pedagogia convencional na medida em que se assume como *antropagogia*, na terminologia de Patrício (cfr. obras citadas).

Assumindo-se como tal, tem que estar aberta, o mais possível, ao vasto leque de “programas educacionais” e de experiências, de cujo valor só poderá emitir um juízo cautelar, provisório, pois a noção de sucesso é facilmente perversa, numa sociedade em que, sob a capa da democracia, é de facto “o mais forte” que “é bom”. No seu trabalho de fundamentar as normas, é que poderá iluminar o valor antropagógico das actividades humanas (ou mais comprometidamente, dos projectos) no campo educacional.

É muito importante frisar que a antropagogia olha muito para além “deste” homem ou mulher, e mesmo “desta” geração ou sociedade: defende a Vida, ilimitada pelo tempo ou espaço, atenta à “ponta de lança” desse fenómeno extraordinário e defendendo as suas manifestações superiores.

No meio da sua discussão de várias posições perante o fenómeno educativo, Fullat (1990b, 425) esquematiza a “*razão analítica e sintética*” como debruçando-se sobre os “factos educativos com diversos graus de racionalidade prática”, gerando os saberes do “geral”; tecnológicos e científicos, nas suas especialidades; “integradores e gerais” divisíveis em “Pedagogia Fundamental, Teoria da Educação, Filosofia da Educação”. Este esquema segue a constatação de que “a razão humana se esforça por conseguir uma visão maximalmente geral” daquilo que observa - da sua “circunstância”, o que lhe alcançará a *phrónesis* indispensável para agir sobre essa mesma circunstância.

“La *phrónesis* con que la *paideia* trae al mundo al *anthropos* es ‘saber-decidir’, ‘saber-como-obrar’, ‘saber-vivir’ y ‘saber actuar’ segun el designio que hace bueno al hombre”.

“*Anthropos y Paideia*, hombre y educación, parecen inseparables. La *paideia* es preñez y a la vez parto inagotables de lo humano” (Fullat, 1998, 165).

A partir de Alejandro Sanvicens, Fullat (1990b, 430) sintetiza três dimensões: “adaptiva: *Teoria da Educação*; projectiva: *Pedagogia Fundamental*; introjectiva: *Filosofia da Educação*”.

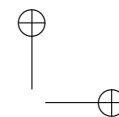
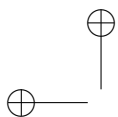
“A Pedagogia Fundamental não se especifica por levar a cabo estudos interdisciplinares - condição necessária mas não suficiente. O que a singulariza como saber sintetizador e globalizante é o carácter normativo dos seus enunciados. A simples colecção de dados científicos e tecnológicos, relacionando-os, não lhe permite ditar orientações para a acção educativa; aliás, deve proceder *prudentermente*, tendo em vista o bem do homem. A síntese integradora própria da Pedagogia Fundamental será prescriptiva ou recomendadora” (*ibid.*, 434).

Noutro esforço de sintetizar os saberes da educação, o mesmo autor distingue, reelaborando o já dito no final do parágrafo anterior :

- “*explicar* a educação: pelas causas (ciências e tecnologias) ou descritivamente (*Teoria da Educação*)”;
- “*prescrever* a educação: *Pedagogia Fundamental*”;
- “*compreender* a educação: *Filosofia da Educação*”.

Charbonnel (1988, 109), no capítulo II, intitulou sugestivamente um parágrafo: “*A Filosofia da Educação como especialista das generalidades?*”. De facto, no virar dos séculos XIX e XX, o positivismo comteano deixou à filosofia esse estatuto. Mas também é certo que o primeiro livro (ou um dos primeiríssimos, na opinião de Charbonnel) de autoria francesa intitulado *Filosofia da Educação* (1910) trazia o subtítulo de *Ensaio de Pedagogia Geral*. E o primeiro dos quatro tomos de J. Leif e G. Rustin (1970) sobre *Filosofia da Educação* leva o título de “Pedagogia Geral”.

Avanzini, citado por Charbonnel (1988, 115) diz o seguinte sobre Filosofia da Educação: “A Filosofia da Educação não é redu-



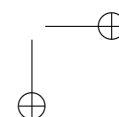
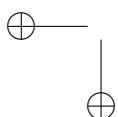
tível a uma epistemologia; também lhe cabe estipular os fins e valores da educação, em íntima ligação com a filosofia geral, de que não é dissociável”. E continua: “O que nos leva a dizer, complementarmente, que a reflexão sobre as finalidades exige uma abordagem organizada e metódica e que não se pode chamar filosofia da educação, mesmo se assim se denominam, os discursos ideológicos, palavrosos ou polémicos, que muita gente não consegue superar”.<sup>15</sup>

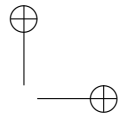
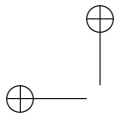
Nanni (1990, 24) adverte lucidamente que a filosofia da educação não é “uma filosofia das ciências da educação”.<sup>16</sup> Com efeito, todo o professor, de qualquer matéria, deve reflectir criticamente sobre a sua prática. Por outro lado, o filósofo “não pensa em vez dos outros” (Charbonnel, 1988, 125). Quanto à Filosofia da Educação, não lhe compete ser hermeneuta de textos alheios, mas criticar profundamente o pensamento educacional, “o que inclui o conceito vulgar de Filosofia da Educação como discurso sobre os fundamentos, fins e valores”. A Filosofia da Educação “é o pensamento deste pensamento [educacional]” (*op. cit.*, 173). É um trabalho árduo, com múltiplas implicações, pois, “a razão combate contra ela própria” (*ibid.* 174).

---

<sup>15</sup> (Avanzini, Guy (1984). A l’occasion du centenaire de l’enseignement de la science de l’éducation. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 600-601, ano 84, p. 10.

<sup>16</sup> Todo o capítulo introdutório (pp. 9-28) descreve, com muita riqueza de informação, as bases do estatuto da Filosofia da Educação.





## UM CRITÉRIO PARA A EDUCAÇÃO?

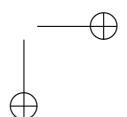
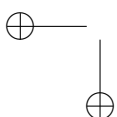
Sob a entrada de *Criterion*, Lalande (1962) escreve: “A. Sinal aparente [correspondente a uma percepção mais ou menos segura] que permite reconhecer uma coisa ou noção. B. Carácter ou propriedade de um objecto (pessoa ou coisa) de acordo com o qual se estabelece um juízo de apreciação” - p. ex. distinguir a verdade do erro.

Perante um número de definições de educação que se sabe atingir mais de uma centena (para além de muitas variações), a primeira pergunta a fazer pode logicamente ser a do *critério*: o que é que permite dizer que determinado processo é um *processo educativo*? “A mera existência de práticas sociais sob o nome de Educação, não demonstra nada” que se trate, verdadeiramente, de Educação. R. S. Peters, lembra que “o termo *educação* não é um conceito a que se possa deitar mão para definir uma actividade concreta, mas para delinear critérios a que se deve cingir toda uma família de actividades” (Fullat, 1990b, 444)<sup>17</sup>.

Neste passo, valerá a pena tentar um novo caminho de uma visão sintética, pela qual seja possível propor uma característica

---

<sup>17</sup> Citação de Peters R. S. (1977). *Filosofia de la Educación*. México: F. C. E..



definitória para a Filosofia da Educação. Vamo-nos ater a dois conceitos tradicionais e a outro mais recentemente introduzido: A) Educação, B) Pedagogia, C) Antropagogia.

Parte-se de um breve ensaio de rigor terminológico, que exemplifica como a reflexão sobre conceitos centrais ajuda a cimentar balizas consensuais e a manifestar a actualidade e potencialidade dos termos, de que se podem extrair excelentes pistas de trabalho.

Para evitar o longuíssimo percurso da história dos conceitos, será preferível meditar sobre as raízes dos termos.

A) A raiz indo-europeia *deuk* abre as dimensões de empurrar, puxar, conduzir, levar, e posteriormente, levar para fora, criar, educar. O educador tanto poderia ser um duque, condutor, indutor, tradutor... como sedutor; e ao educando competiria ser suficientemente dúctil para se deixar conduzir, e suficientemente "criado" para enfrentar a sedução... Do mesmo radical provém o alemão *ziehen*, com significado semelhante, sendo que *erziehen* pode ser traduzido por educar, criar, instruir, ensinar.

O verbo latino *educare*, como a forma indo-europeia e a alemã, pode-se aplicar a todos os seres vivos (animais e plantas), prevalecendo porém a ideia de acção sobre um ser humano: originalmente tem os significados de produzir, alimentar e cultivar, passando para instruir, formar, educar. No campo educacional, a dimensão de *alimentar* é pregnante, levantando sérios debates ideológicos sobre o conceito de adulto (= alimentado, < *al*, de onde derivam também aluno e adolescente)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Cesca (1913, 30) refere que “Criação e educação [...] são factos necessários e condições indispensáveis da vida animal e social do homem”. É o conjunto do desenvolvimento da nossa "animalidade" e da nossa "espiritualidade" (também poderíamos dizer "humanidade"). Contudo, mais à frente (*ibid.*, 33), o mesmo autor define educação como “o conjunto das acções que se exercem sobre um indivíduo ainda imaturo para apressar e melhorar o seu desenvolvimento orgânico e psíquico, e para o tornar mais apto a viver no ambiente físico, em que se encontra, e na sociedade, de que faz parte”.

Ainda hoje, depois de milhares de anos, a noção de *adulto* mantém o valor de ponto de referência, de "perfeição" de cada pessoa, embora o conceito varie diacrónica e sincronicamente em cada cultura.

Felizmente, já se pode dizer, actualmente, que "ser adulto" é uma utopia ou, preferivelmente, um ideal, como estado de perfeição. Enquanto caminhamos do nascimento até à morte, somos sim cada vez mais "adolescentes", ou seja num contínuo e indefinido processo de crescimento, como testemunham os modernos conceitos de "educação contínua".

Este "adulto ideal" tem afinidade com a "Sophia", no sentido que Fullat lhe atribui (cfr. o parágrafo sobre Teorias da Educação).

B) O conceito de Pedagogia, como sabemos, acabou por se impor. Não é desprezável a ligação com o anterior conceito de "adolescência": afinal todos somos crianças (a criança deve viver sempre dentro de nós, já por conselho de Jesus Cristo!) e o grego *pais* pode significar criança, filho, escravo, proveniente do indo-europeu *pou* (pequeno, pouco) origem dos étimos latinos "paucus", "parvus", "pauper" e "puer". Por sua vez, *ágo* (conduzir, guiar, dirigir, governar...) também já significa formar, educar, avançar... (< indo-europeu *ag* = conduzir). Um tanto poeticamente - "poesia" é uma palavra "grávida" em educação<sup>19</sup> - poderíamos dizer que todos deveríamos ser crianças a conduzir outras crianças. Às primeiras "crianças" convém a presença mais rica de adulez – adulez que se revela na capacidade de dar.

Mas como crianças, temos que manter viva a esperança, naturalidade (rousseauiana), curiosidade e atrevimento... e entrar no jogo de crianças que é ora conduzir ora ser conduzido.

De resto, só no séc. XX, desde Durkheim (em 1911), há uma infinda variedade de concepções e classificações de Pedagogia (cfr. Brezinka, 1992, 8-9).

<sup>19</sup> Cfr. bibliografia citada de C. C. Oliveira, onde se desenvolve a noção de "poiesis".

Provavelmente, a causa desta falta de concordância (embora haja muitos pontos em comum) provém das diferentes *expectações* quanto à pedagogia: aquisição de conhecimento científico? Saber prático?

C) Para superar as dificuldades referidas acima, "antropagogia" aparece como "a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade", recolhendo a riqueza secular da palavra grega *anthropos* (Patrício, 1992, 9)<sup>20</sup>.

Este conceito tem a importante característica de tocar, poderíamos dizer, o núcleo da Educação, e ao fazê-lo, elaborar uma profunda Filosofia da Educação, ao admirar a dignidade e dinamismo do "anthropos", que "encorpora", na dialéctica transcendente-concreto, a utopia do adulto, a fragilidade e a esperança do *puer*, e sobretudo o desejo lutador pela excelência, pela virtude (*areté*). Curiosamente, Maia, reportando-se ao pensamento de Patrício (cfr. a bibliografia destes dois autores), fala de "antropogogia", para vincar a dimensão ética essencial quando interferimos no brotar da vida (*eu* = bem, em grego). Contudo, a noção de desenvolvimento aqui em causa implica a realização progressiva do "bem" que compete à natureza do *anthropos*. "A análise filosófica da educação põe à vista que esta consiste propriamente na formação do homem na inteireza e plenitude da sua humanidade" (Patrício, 1993<sup>a</sup>, 51). O que lembra as palavras de Vieillard-Baron (1994, 7): "A partir de Montaigne, o homem moderno procura o melhor meio de elevar [será neste passo a tradução mais adequada, com justificação etimológica, de *élever*] a criança até ao homem". De certo modo, antropagogia deixa mais ténue a componente tecnológica do ensino. O autor recém citado, na mesma página, comenta que "o problema filosófico da educação não é o do ensino". E alude um juízo já

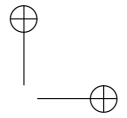
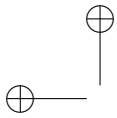
<sup>20</sup> Toda a "Introdução" desta obra discute a oposição com "pedagogia", sobretudo até à pág. 16. Todo o livro reflecte a preocupação fundamental indizível nos conceitos mais comuns e porventura radicalmente indizível. Cfr. o Cap. II da 3<sup>a</sup> parte, em especial. Sobre o tema de formação, vale a pena considerar as dimensões semânticas do conceito alemão de "Bildung".

comum: “ensina-se uma matéria - educa-se um ser humano”.

Mais uma vez nos confrontamos com a noção de *desenvolvimento*, talvez omnipresente a todas as nossas concepções de educação. Reflectindo sobre esta palavra, podemos ver no *Le Robert, Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1992) que “développement” é um derivado antinómico de “envelopper (enveloppement)”, que por sua vez tem origem na junção do vocábulo “faluppa” (palha, grão de trigo, no baixo latim) com o clássico termo latino “volvere”, cujo radical indo-europeu *wel* significa rolar - sentido que os derivados gregos mantêm (por ex. *elúo* = rolar, *hélix* = hélice, espiral). Sobressai a ideia de movimento, presente nos termos portugueses “revolução, vale (movimento de descer - cfr. o francês “avalier” = engolir), volta, valsa, evolução, volúvel, volume”, etc.. O *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (1989) dá os seguintes sentidos para o termo “desenvolver”: “tirar do invólucro, fazer medrar, aumentar, expor minuciosamente”. Se admitirmos, na esteira deste e outros dicionários, que “desenvolver” é dar (mostrar, patentear...) toda a extensão, amplitude, superfície, volume... daquilo que é próprio do objecto considerado, vemos como este elenco demasiado “físico” das características do objecto apela ao conceito filosófico de “verdade”, cujo radical indo-europeu *wer, swer* (atar) originou o inglês “worth” (desejável, valioso) e os étimos latinos de “verdade” e “sério”. O termo grego “alétheia”, de outra origem, recobre a ideia de desocultar.

Mas convém não deixar de referir que a noção de *desenvolvimento* é em si ambígua, pois o mal ou o que é relativamente mau, também se desenvolve: seja um cancro bem desenvolvido, seja uma ideologia nazista bem desenvolvida, seja a empolgante cruzada pela liberdade sexual, seja o indiscutível “progresso” da violência.

O problema do bem e do mal, o problema dos fins (*télos*) e a também misteriosa riqueza escondida no termo *ánthropos*, são temas centrais em filosofia e necessitam de uma abordagem meta-



física, incipiente no último capítulo.

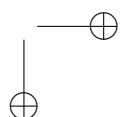
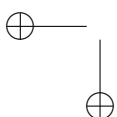
Um factor presente praticamente em todas as definições, como acabámos de recordar, é o de *desenvolvimento*, seja ou não com um objectivo preciso, seja da pessoa na sua totalidade, seja de uma ou várias virtualidades do indivíduo. Fundamentalmente, é necessário possibilitar ao sujeito um estágio considerado "superior", obviamente na linha do que é ou *deve ser natural*, como podem ilustrar S. Tomás de Aquino, Coménio, Rousseau, Pestalozzi, Marx, Freud, Dewey, Montessori... Todos aceitam como base ou ponto de partida o "acto natural" próprio do homem. Todos tomam partido pelo "bom desenvolvimento", aquele que será o mais coerente com a "natureza humana", perspectivada segundo a capacidade de apreensão e construção conceptual de cada qual.

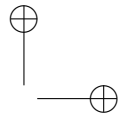
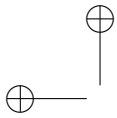
Ficando assim o "desenvolvimento", como noção e como processo, demasiado sujeito a valorizações diversas, o critério da educação terá que recuar. Para não arriscar um processo infinito, porque não reter como cerne e critério do acto educativo essa própria busca insatisfeita dum objectivo e dum critério? Tanto a teorização como a acção implicam *escolha* - do que parece "melhor", do que é "mais prático", do que "apetece mais"... Ora a escolha "própria do homem" tem que ser "racional". Isto é, o critério da educação (e daí o objectivo genérico da educação) pode afirmar-se como a *procura contínua de justificação* - exercício da razão. Portanto, o homem educado é um homem crítico, que não descansa nos dados que vai obtendo<sup>21</sup>.

Para garantir uma escolha justificada, podem-se construir *sistemas* - com os requisitos duma teoria científica - e que, englobando o polo epistemológico e o da praxis, se chama *sistema educativo*. Os sistemas porém, estão sujeitos ao "fenómeno da burocratiza-

---

<sup>21</sup> Este gosto pelo risco pode ser exemplificado pelo mero título de dois interessantes trabalhos: Boavida - "A vertigem como valor", título do quarto parágrafo de "Acesso e Processo em Axiologia Educacional" (1998, 230); e o de J. M. Araújo - "Valores e Educação na Metáfora da Viagem" (1998).





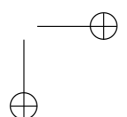
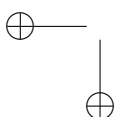
ção"que tende a enquistar.

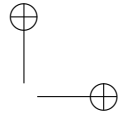
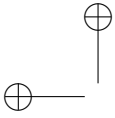
Vale a pena terminar com outra reflexão de Fullat (1990b, 445): “A "theoria", a "sophia" e a "phrónesis", são três conceitos aristotélicos muito significativos em educação. A *theoria* olha as coisas para além da sua utilidade, porque merecem, porque são um "Telos" da acção e reflexão educacionais. A "sophia" é o lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas, e que por isso consiste num lento, penoso mas gratificante "filo-sofar". O homem é um ser que *pode*, precisamente porque ainda *não é*. A "phrónesis" é a sabedoria prática que pressupõe saborear o sentido da vida, o conflito entre bem e mal, e a constatação de que tudo *poderia ser sempre de outra maneira*".

Por outras palavras, o critério de educação aludido ganha corpo no desejo de realizar o *ánthropos*.

E, como desejo, manifesta o errar característico do ser humano enquanto *poietés*: encandeado quer pelo mais transcendente quer pelo mais concreto, ele “age” descobrindo que o bem se impregna no agir. Talvez se possa ler esta dialéctica em Patrício (1993<sup>a</sup>, 51), quando escreve: “A educação, insistimos, é acção”. Mas não uma “acção desligada do pensamento”, “teoricamente cega”. “É acção atravessada de uma ponta a outra pelo conhecimento do homem e pela intencionalidade axiológica a seu respeito”.

É neste esforço comum por realizar o *ánthropos*, como se verá ainda nas páginas seguintes, que se pode desenhar o consenso. Mas de modo nenhum um consenso redutor da riqueza do contributo de cada pessoa: é o reconhecimento do esforço, este sim comum, por desvelarmos cada vez melhor o que é ser “homem” e os caminhos mais congruentes com a dignidade humana para atingirmos a perfeição humana de cada qual.



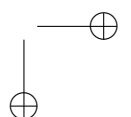
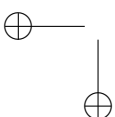


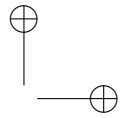
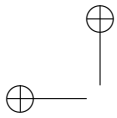
## PREPARANDO UMA SÍNTESE FINAL

O conceito de teoria, como tem vindo a ser exposto, já reflecte uma ascense unificadora do ser humano, enquanto ser vivo dotado de inteligência e sentimento, procurando, em linguagem teilhardiana, “convergir para um *ponto de encontro* do Universo” (Patrício, 1981, 30) - “o único ponto verdadeiramente Ómega” (Teilhard Chardin)<sup>22</sup>. A realização da “plenificação da Pessoa” (*op. cit.*, 31) exige, continuando no registo teilhardiano, que se preserve a identidade de “todas as Consciências, permanecendo cada uma destas consciente de si própria no termo da operação – e até, o que é preciso bem entender, tornando-se cada uma tanto mais ela própria, e portanto mais distinta das outras, quanto mais destas se aproxima em Ómega” (Teilhard de Chardin)<sup>23</sup>,. A visão cósmica de Teilhard de Chardin procura “recolher o crescimento irreversível da unidade na complexidade” (Leclercq, 1998, 444). O motor essencial do seu pensamento cosmológico poderá ser sintetizado na “lei de complexidade-consciência, a convergência ascendente em que

<sup>22</sup> Chardin, Th. De (1996). *La Place de l'Homme dans la Nature* (p. 165). Paris : Éd. Du Seuil. Citado em Patrício (1981, 30)

<sup>23</sup> Chardin, Th. De (1970). *O Fenómeno Humano* (p. 285). Porto: Livraria Tavares Martins. Citado em Patrício (1981, 30).





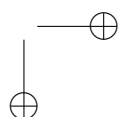
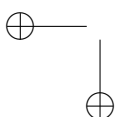
*a união diferencia*” (Leclercq, 1998, 444. O itálico corresponde a uma expressão do próprio Teilhard).

A filosofia é um trabalho penoso, juntando embora o castigo do *tripalium* à participação no acto criador pelo nosso *work*, cuja enERGia provém do étimo indo-europeu *werg*. Na ascese para o Uno, elabora sínteses adequadas a cada nível da realidade como esta é apreendida, atendendo à *compreensão* e *extensão* dos conceitos. É muito importante ser consciente da “precaridade” de uma teoria - de outro modo cai-se no dogmatismo e na paralização da criatividade de cada pessoa. Este perigo é tanto maior quanto mais uma teoria se apresenta escorada por “autoridades” reconhecidas, acriticamente em voga no próprio meio científico.

O objecto material da educação e a peculiaridade do processo educativo, mormente se consideramos a educação *in actu exercito*, apontam para a não inclusão da teoria educacional numa teoria estritamente científica. Relembre-se, a propósito, o bom senso e perspicácia de Aristóteles sobre o conceito de “exactidão” adequada a uma área de saber como a de educação (*Ética a Nicómaco*, 1094b). O factor de predição, no campo de saber em que nos movemos, é necessariamente muito probabilístico, justamente na medida em que entra no “jogo” a liberdade da pessoa humana. Portanto, quanto maior riqueza humana for abarcada por uma teoria, menos predictiva esta será. O que não põe em causa o valor do concurso de ciências mais ou menos afins ao nosso tema, como a Biologia, Sociologia, Psicologia, etc.

Com estas premissas, parece poder-se delinear o que cumpriria a uma teoria da educação:

Proceder ao reconhecimento de tudo o que possa ser considerado como pertencente ao conjunto do fenómeno educativo. Obteríamos uma teoria sistemática de tipo cartesiano, capaz de facilitar uma visão panorâmica desse processo; concomitantemente, proceder-se-ia a um levantamento cuidadoso dos conceitos chave e elementos definitórios, a poderem ser utilizados fiavelmente pelos



estudiosos.

Explicar a relação entre os fenómenos integradores do conceito geral de fenómeno educativo.

Explicar os processos da alteração de comportamentos visada pelo processo educativo em geral e por alguns objectivos considerados de primeira importância, estabelecendo hipóteses de causa-efeito. Para tanto é necessário o concurso das várias ciências auxiliares da educação.

Implicar ou induzir um hábito filosófico de complicação/explicação, questionante do porquê e para quê desse estudo. Aqui nos acercamos do problema do Homem no Mundo, na sua dimensão antropológica e cosmológica.

Discernir as implicações deontológicas de toda a acção dentro do processo educativo. Não apenas a deontologia profissional, mas também a deontologia da acção humana como tal, que não pode ignorar (podendo até perverter) o universo dos valores.

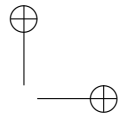
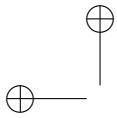
Implicar e induzir um hábito filosófico de admiração e atenção às “surpresas” que surgem do horizonte possível do ser humano.

Ponderar a adequação dos conceitos e nexos causais à dignidade da pessoa humana (livre, contingente, em mutação contínua, sujeito de um desejo nunca satisfeito, e sempre um “fim” em si própria, concretização do valor supremo).

Ser exemplo de *consciência educacional*, no sentido radical de *cum-scientia* ou saber partilhado (“comum”). Consciência que é a origem da verificação, organização e síntese, da inextricável relação sujeito-objecto, da vida psíquica como unidade.

Revelar consciência do dinamismo do próprio conceito de *teoria*, do que se dará exemplo nas páginas seguintes.

A filosofia da educação intricar-se-ia assim com a teoria do processo de desvelamento das potencialidades do *ánthropos*, que, no processo educativo, assume a forma de “construção” (*Bildung*) do “homem educado” ou de actualização do *telos* próprio do ser humano, a que se dirige o seu desejo profundo.



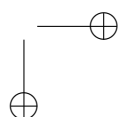
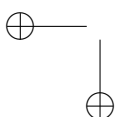
## ***SOPHIA E O DESEJO DE THEORIA***

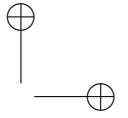
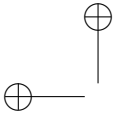
### **O Desejo da Filosofia da Educação**

No desejo como critério tomará raiz a filosofia da educação. A *libido educandi* é otimista quanto ao seu ideal de sociedade perfeita e de um ser humano realizado, que “arde com o desejo de rivalizar com a criação divina”, confiante no poder da razão (Hous-saye, 1999, 56). Porém se quisermos perguntar à história da filosofia o que tem sido *filosofar* através dos tempos e em autores “consagrados”, dificilmente encontraremos uma fórmula comum, por muito que, utilizando a terminologia neotomista, se diminua a compreensão do conceito em favor da sua extensão.

O historiador Levi (1974a, 248) não crê ser possível encontrar dois autores com o mesmo conceito de filosofia. Esforçando-se por uma descrição de filosofia aceitavelmente englobante do pensamento considerado filosófico, propõe que seja “uma reflexão sobre as variedades da experiência humana” ou “a consideração racional, metódica e sistemática dos temas que mais preocupam o ser humano”. Reconhecendo embora o carácter vago destas “definições”, sugere a seguinte explicitação do que pode ser filosofar:

*www.lusosofia.net*





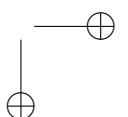
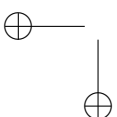
uma actividade reflexiva ou meditativa sem um conteúdo explicitamente designado e que, segundo o esquema aristotélico, tomaria a posição do género delimitado pelas espécies linguisticamente introduzidas pelo partitivo “de” ou por um adjetivo (filosofia das ciências, filosofia moral...).

Nem os filósofos aceitariam facilmente um consenso: na medida em que o filósofo é comprometido, filosofa sobre a sua experiência de estar-no-mundo. A história pessoal de cada filósofo e as suas condições sociais, políticas, económicas, religiosas... constituem um poderoso factor individualizante.

Segundo o mesmo autor, já a metodologia se poderia reduzir a dois movimentos típicos: o analítico e o sintético. Os analíticos começam por uma questão inicial vaga (p. ex. “o que é o bem?”) que se subdividirá em questões cada vez mais particularizadas, procurando simplicidade e exactidão. Os autores sintéticos começam por uma questão “simples” ou de experiência tendencialmente imediata (como “o que é uma pessoa justa”) e progressivamente alargam as áreas e teorias na busca da expressão mais adequada da mundividência própria do sábio.

Por seu lado, o confronto entre os vários grupos e correntes filosóficas contribuem para uma consciência cada vez maior do risco de posições extremistas ou mal colocadas quanto à definição do tema, rigor da linguagem e implicações quer verticais quer horizontais. Como em quase todas as profissões, a maior virtude é a humildade: quanto mais abstracto ou metafísico o pensamento, mais difícil é encontrar um conceito imune a interpretações subjectivas capazes de falsear a leitura. Quantas vezes o próprio autor não consegue lembrar as conotações de um termo fruto de trabalho e inspiração!

Será que temos de abandonar a esperança de um consenso universal quanto ao Ser, ao Bem e à Beleza? Se até a Verdade é definida de modos bastante diversos, como pelo Idealismo, Realismo, Positivismo e Cepticismo! Felizmente, nenhum filósofo ou sistema



filosófico põe de lado a preocupação fundamental e comprometida pela descoberta da verdade.

Não é por acaso que vários autores colocam a filosofia mais perto da arte do que das “ciências exactas”, no que respeita à verdade, uma vez que filosofar tem muito de construção criativa, não só quanto à escolha do tema mas também quanto ao estilo de argumentação. Porém, como contrapõe o historiador já citado (Levi, 1974<sup>a</sup>, 249), “se a filosofia não é verdadeira no sentido da ciência, também não é falsa no mesmo sentido”: para a ciência, o passado tem um interesse meramente histórico, enquanto portador do erro a eliminar. Para a filosofia, o passado é sempre vivo, inspirado e sugestivo, e o seu estudo é fonte de um renovado conhecimento dos grandes problemas da humanidade, de prazer e de criatividade. Não ter em conta o passado da filosofia é incorrer num grande empobrecimento.

A própria história da filosofia segue o conceito de cada historiador sobre o que é filosofia e quem pode ser apresentado como filósofo, não obstante os requisitos da história como actividade científica. Por exemplo, Hegel extremiza o sentido comum, ao defini-la como uma sucessão de espíritos nobres, uma galeria dos heróis do pensamento (cfr. Inwood, 1997, 120).

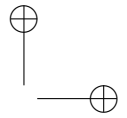
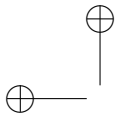
Em contrapartida da sinopse histórica da educação, poderíamos apresentar uma sinopse histórica da filosofia, mas este esforço ou seria mera paráfrase de alguns textos de especialistas ou não passaria de um texto muito pouco representativo, somando a subjectividade de um pensamento criativo, por mais genial que seja, ao perigo da superficialidade.

Para o nosso propósito basta chamar atenção para o dinamismo do pensamento filosófico que não poucas vezes nos provoca o “espanto” aristotélico. É um dinamismo reactivo ao pensamento conhecido, não só dos outros como do próprio pensador. Reactivo também ao ambiente histórico, ora procurando distanciar-se para alcançar a verdadeira *theoria*, ora colando-se à organização da so-

cidade organizada pelo espírito filosófico (pensemos em Platão e em Comte, por exemplo).

Resumindo muito livremente uma parte do citado artigo de Levi, diríamos que, pelo nosso conhecimento actual, vemos a filosofia grega como emergindo do espanto religioso para o espanto dos princípios e elementos do mundo natural. Com a formação das cidades, desenvolveu-se a preocupação pelos temas sociais, com ênfase para o conceito de “política”. A lei, a educação cívica, os valores, puseram a cosmologia em segundo lugar. A fragmentação política desse mundo culto, ao longo de vários séculos, trouxe para o primeiro plano os problemas da salvação e da sobrevivência num mundo caótico. O cristianismo soube aproveitar a riqueza do pensamento grego para aprofundar os novos problemas de uma religião extraordinariamente dinâmica, como a criação, razão e fé, verdade. O universalismo teocêntrico da Idade Média deu lugar ao nacionalismo e secularização renascentistas. A grande descoberta do mundo e das ciências naturais chamou a atenção para a epistemologia, fundamentação das ciências humanas e “estudos do espírito humano” capaz de tão extraordinários empreendimentos.

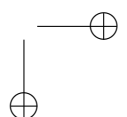
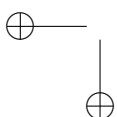
A filosofia vai assim de passo com os sinais dos tempos, as preocupações, os inventos, numa palavra, com o polimorfismo do desejo. Para o desejo ser virtude no sentido aristotélico de equilíbrio, tem que evitar os extremos ligados à etimologia do vocábulo que o pretende descrever: estará em luta permanente quer contra o *siderar-se* quer contra o *des-siderar-se*. Nem rigidez nem anarquia, mas antes o movimento perpétuo heracliteano, buscando uma contínua justificação. Aqui se pode falar do desejo de rigor em filosofia da educação. No que talvez não estejamos longe do pensamento de Dilthey, para quem, no nosso contexto histórico, a filosofia não se pode limitar a discutir a imensidão do “pluralismo de verdades” emergentes das obras dos mais diversos pensadores, mas deve ser “uma filosofia da filosofia” (Zubiri, 1963, 263) descobrindo as suas raízes hermenêuticas.



Porquê justificar a Filosofia da Educação? Como diz Ibañez-Martín (1990, 412-413), “justificar é fazer justiça”. E, continua, os oponentes da Filosofia da Educação têm razão quando nela descobrem “métodos de trabalho claramente deficientes”, como a “mistura de superficialidade e palavreado”, ou com a redução da Filosofia da Educação a um mero encaixe de sistemas filosóficos e de autores, atribuindo-lhes, por vezes, interpretações de “extensão educativa” não devidamente fundamentadas. A desconfiança da filosofia da Educação não é pois “fruto exclusivo de uma conjura anti-filosófica”, mas uma saudável reacção contra a falta de rigor do seu discurso, e com a falta de se poder considerar um marco de referência luminoso no domínio da educação. Não poucas vezes, a falta de coragem e rigor científicos, ainda segundo o mesmo autor, disfarça-se sob impressionantes volumes quanto a tamanho e à obscuridade conceptual, que deixam “siderados” aqueles leitores para quem só os textos mais incompreensíveis é que são indiscutivelmente repletos de sabedoria.

Lembremos que Kant, já no seu tempo, foi muito criticado por não seguir as correntes académicas, ao forjar conceitos novos e usando um estilo muito cerrado. Mas ele achava que, para criar um novo estado de homem, autenticamente livre, era necessário usar uma nova linguagem, a que não faltasse rigor. E também achava que era fundamental destruir o que ele designava por “despotismo das escolas” (Zubiri, 1963, 113).

Fullat (1990a, 70) chama a nossa atenção para que “grande parte dos significantes da linguagem educativa acusam polissemia, o que impede conhecimento exacto sobre o que trata o discurso emitido”. E as fronteiras semânticas dos conceitos mais próximos são “surpreendentemente imprecisos”. E dá o exemplo de que quando dois matemáticos se encontram, os conceitos utilizados são claramente unívocos e a salvo da subjectividade. A imprecisão da linguagem educativa abre caminho à emotividade subjectiva dos interlocutores, o que pode levar a não se poder aplicar ao conteúdo

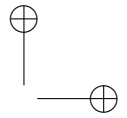
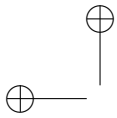


o estatuto de “factos reais intersubjectivos” (*ibid.*). Mas já Aristóteles “respondia” (!) a Fullat, no cap. 3º do livro I da *Ética a Nicómaco*, mostrando que não se pode esperar que dois matemáticos discutam à base de raciocínios de tipo filosófico, nem que um retórico desenvolva o seu raciocínio à base de demonstrações matemáticas. E acrescenta que um homem educado conhece o nível de rigor a esperar de cada assunto.

Sem dúvida que é necessário um esforço contínuo por clarificar os conceitos e evitar os tais “chavões” de fogo de artifício que já se encontram esvaziados da sua riqueza, porque para tudo servem. Quanto à boa vontade de tender para uma uniformidade terminológica, talvez que seja necessário apostar primeiro na elaboração de “um conteúdo informacional o mais rico possível” (Brezinka, 1992, 77) mais analítico do que sintético, para que os projectos sintetizadores se formem sobre a retaguarda de ideias claras na sua inovação e penetração intelectual. A uniformidade, aliás, tem perante si um grande obstáculo resultante do forte enraizamento cultural do fenómeno educacional<sup>24</sup>.

Porém, Ibañez-Martin (1990, 411) levanta a pergunta com outro alcance: Porquê justificar a filosofia da educação – quando há tantas disciplinas “inúteis” a não necessitar de justificação “porque estão relacionadas com a mentalidade dominante”? Este é um problema grave nos graus superiores do ensino, e tanto mais grave quanto mais “superior”. É um problema difícil de resolver, mas o mais curioso é que o estudo das raízes do problema (*télos* educativo, condição humana, doutrinação, democracia, autoridade, valores, conceito de “homem educado”...) pertence *de facto* à Filosofia da Educação, e *de jure* pela referida compreensão dos conceitos de educação e filosofia, ficando a ratificação dependente da política nacional e da política interna das instituições de ensino superior. Acresce que os curricula normais, quer de “ciências” quer de “humanidades”, impedem “uma penetração real nos

<sup>24</sup> Cfr. Carvalho (1992, 47 1998/1999, 88).



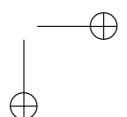
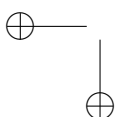
temas”, atendo-se à “simples memorização do que é considerado suficiente para ser aprovado”, eliminando totalmente a autenticidade da formação de um “profissional da educação” (*op. cit.*, 412).

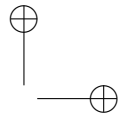
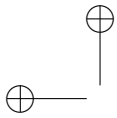
Na execução dos seus objectivos, a filosofia da educação não pode partir do princípio de que “os velhos problemas desapareceram ou perderam o seu interesse” (Haldane, 1998, 103) Não parece sensato propor soluções a formulações antigas, mas sim formular adequadamente o problema contemporâneo, que pode ser sobretudo uma formulação moderna de um problema antigo. Porém, na opinião do autor citado, seria insensato e metodologicamente ineficaz não olhar para as posições primitivas dos problemas e por que é que consideramos mais ou menos válidas as soluções da época (*op. cit.*, 114). Com efeito, Haldane considera que muitos problemas fundamentais, porventura os mais fundamentais, são independentes da evolução da humanidade, das diferenças culturais e da demografia. Ao longo dos séculos, mais ou menos directamente, encontramos as questões: Como é possível e justificável ensinar? Qual a finalidade da educação?

“A vitalidade filosófica”, no dizer de Boavida (1993, 364), está no enfrentar continuamente problemas tão antigos como modernos, reformulando-os com audácia e humildade, tendo consciência da “errância” que reflecte e gera a riqueza da filosofia.

## **“Filosofia da Educação” ou “Educação filosofante”?**

A Filosofia da educação é analítica num primeiro tempo: debruça-se sobre o problema “educação” para nele provocar a revelação ontológica e teológica, lembrando Aristóteles e Heidegger. Consi-





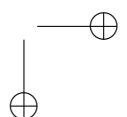
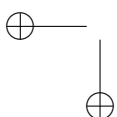
derando, como já se viu ao falar de antropagogia, que a educação é a revelação do *ánthropos*, caberá, a este acto de revelar e revelar-se, a conquista da visão do *sábio* numa linha aristotélica: uma visão o mais vasta possível, que não se prende a todos os pormenores e que está simultaneamente atenta e descomprometida da vida concreta..

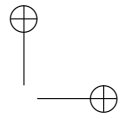
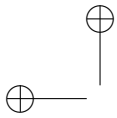
Um mero aplicar a filosofia à educação seria colar pensamentos filosóficos à expressão de uma situação educacional concreta. Seria mais exacto dizer que se *filosofa a educação*, revelando pelo enfrentamento deste problema-objecto (os heideggerianos poderiam desenvolver oportunamente o conceito de *Sorge*), a preocupação genuinamente filosófica, que leva o ser humano a desejar o fundamento do sentido da existência, cuja manifestação objectal é a *vida*, e por excelência a vida humana. Sublinhe-se, mais uma vez, que se é a vida como fenómeno trans-individual, cabendo a cada pessoa, na medida da sua maturação, realizar-se como “administradora da vida”.

## O Desejo de Filosofar

O termo “filósofo” foi provavelmente criado por Protágoras (Fritz, 1974, 253). S. Tomás de Aquino atribui o termo a Pitágoras, que o teria adoptado por modéstia – *amator sapientiae*<sup>25</sup>. Mas foi Sócrates que o aplicou a quem pensa a sério, a quem luta pela sabedoria e discute as opiniões e acções para avaliar a sua consistência. Segundo o autor do artigo citado, talvez se possam reduzir a dois os seus princípios: nada fazer de mal, nem mal; quem realmente conhece o que é bom e correcto, age em conformidade.

<sup>25</sup> São muito sugestivas as notas de Tricot a Aristóteles(1972), especialmente nas pp. 16-17 (*Metafísica*, A, 2).

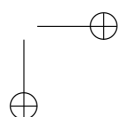
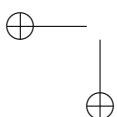




Para Heidegger, a Filosofia é a admiração da *ex-sistentia*, que implica a preocupação pelo sentido da vida, ou em termos mais heideggerianos, o sentido do ser. Para este filósofo, segundo Zubiri (19963, 274), ao projecto da minha existência pertence o cuidado (*Sorge, cura* em latim) “de descobrir e compreender o que são todos os seres que há nesse mundo” (o trabalho da *alétheia!*). O nosso modo de *ex-sistere* implica “formalmente a possibilidade de vir desde o ser ao que ainda não somos mas que viremos a ser”. Mas não se entende o ser a partir do Homem: é o Homem que se entende a partir do ser, como estado presente (*Da*) do ser (*Sein*); ele vem do ser para se encontrar a ele próprio, e o campo dos seus projectos é o mundo (Zubiri, 1963, 272-273).

A ideia de que o Homem deve ser olhado como projecto de vida perfeita e feliz também é sustentada por Espinosa, para quem filosofar é procurar a filosofia da vida. Aristóteles já teria dito que o grande problema humano é encontrar as melhores condições para alcançar o estado mais perfeito possível, o que implicaria uma análise vocacional do trabalho e a possibilidade de escolhas sucessivas na vida, em ordem a uma vida de qualidade. Fritz (1974, 254) chama fortemente a atenção para que Aristóteles não trocou o mundo das ideias por um mundo contingente: em vez das ideias transcendentais de Platão, propõe que o espírito humano se preocupe com o que pode captar (de universal, de "ideático") nos seres individuais.

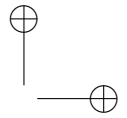
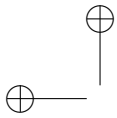
Esta vida perfeita implica necessariamente a felicidade. Com efeito, a procura da felicidade é a mais evidente motivação da acção humana. “A felicidade é o fim último de que é supérfluo inquirir o porquê” (Canto-Sperber, 1996, 166). Bem na linha de Aristóteles (cfr. particularmente os Livros I e X da *Ética a Nicómaco*), e mesmo na linha de várias correntes eudemonistas e até de um certo hedonismo racional (onde se poderia falar de Epicuro), S Tomás de Aquino afirma a tendência natural para a felicidade: *Primum principium in ratione practica: Bonum est faciendum et prosequendum*



*et male vitandum* (I-IIae, q.94, a.2). É a primeira lei natural, com um certo sabor estoico, na opinião de Victoria Camps (1988, vol. I, 431). Note-se que “bonum” e “malum” não estão restringidos ao contexto moral: Haldane (1998, 108) escreve que “o objectivo da educação é promover uma vida humana boa [*good*] cultivando a virtude. Os termos “bom” e “virtude” não são aqui utilizados num sentido moral estreito. De facto, o sentido primário deles é não-moral. Esta forma de naturalismo é redutiva dos conceitos morais enquanto pretende cobrir a sua aplicação própria, nos termos de promoção e realização [*achievement*] de certos estilos de vida, cuja descrição utiliza apenas conceitos de valor não moral, apropriados aos vários aspectos da natureza humana. Do mesmo modo, a noção de virtude deve ser explicada pela referência a quaisquer capacidades e disposições requeridas como meio de realização de uma vida boa, ou como constitutiva desta”.

Menos terra à terra, aparentemente, do que Aristóteles e Tomás de Aquino, Kant dirá que o Homem é um projecto sempre a ser feito, um projecto de felicidade sem dúvida, mas no qual é da máxima importância “saber que algo é porque deve ser” (Zubiri, 1963, 112).

A vida perfeita, porém, terá que ser uma *vida total* (Bergson falará de “experiência integral”), em que todas as potencialidades do ser humano concorram para admirar a existência dos mais diversos ângulos. É neste sentido que se pode referir Dilthey que se debruça sobre o “enigma da vida”, do mundo, dos valores, das acções: na vida, o Homem vê-se rodeado e tocado pelo invisível; e a experiência religiosa gera uma concepção religiosa do mundo. A fulcralidade deste tema transparece, aliás, em inúmeras obras (livros e artigos) dentro da especialidade de filosofia da educação. Por seu lado, a concepção artística do mundo manifesta o poder e importância da liberdade. Note-se que os recentes estudos sobre a arte, do ponto de vista da Filosofia da Educação, ainda não



adquiriram o alcance que lhes devia caber<sup>26</sup>.

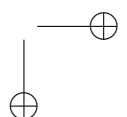
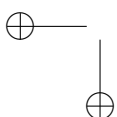
A vida total implica a presença e aproveitamento de todas as nossas emoções. Schopenhauer considera que a razão não consegue alcançar a Vontade Cósmica Universal, que se exprime na aparente confusão e conflito heraclitiano da natureza e do ser humano. Só penetrando esta realidade sem *a priori* racionais, é que poderemos contactar a verdadeira realidade. O mesmo sentimento parece encontrar-se em Nietzsche, que advoga a educação como destruição dos velhos valores supostamente racionais, e criação de um mundo novo, onde o Homem faz valer toda a sua força sem peias. Por sua vez, Kierkegaard dirá que o essencial da vida não é pesquisar infinitamente, mas sim um resolutivo compromisso que se alimenta do aspecto emocional, da ansiedade e do desespero. E Scheler mostrará a sua preocupação com o papel das emoções nos valores (cfr. Levi, 1974b, 271-273). A História da Educação testemunha a importância de todo este pensamento para a prática educativa e Filosofia da Educação.

É neste quadro de vida total que se manifesta a Filosofia como preocupação por problemas aparentemente particularizados como a justiça e a liberdade. Platão, John Stuart Mill, Jaspers, Dewey e Sartre são alguns dos mais notáveis filósofos sobre estes temas. Aristóteles (1972, 982 b 26) já tinha sublinhado que a sabedoria só é património do “homem livre”, pois só ele existe como homem. Só os homens livres é que podem agir na linha do bem desejado, só eles podem atingir a virtude (*areté*) baseada no hábito (*héksis*) de agir em vista do melhor. A liberdade é mesmo uma condição do *theorein*, do que se falará no último parágrafo.

Para este modo de “experiência perfeita”, é necessário que a Filosofia, e conseqüentemente a Educação, se abram e favoreçam, sem pruridos, o mais vasto leque de conhecimentos possível.

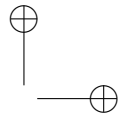
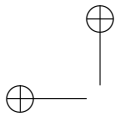
---

<sup>26</sup> Aparecem vários capítulos sobre arte (emoções, criatividade, etc.) e educação ao longo dos quatro volumes da obra colectiva organizada por Hirst, P. & White, P. (1998).



Seguindo de perto as sinopses apresentadas por A. Maurer (1974), A.W. Levi(1974<sup>a</sup>, 1974b) e K. Fritz(1974), poderíamos focar os seguintes momentos de "abertura"do pensamento filosófico: no séc. XII, a velha educação baseada nas artes liberais enfatizando a gramática e o estudo dos clássicos latinos deu lugar à lógica, dialéctica "e ao ensino do *quadrivium* com novos métodos extraídos da mais profunda filosofia", como escreveu João de Salisbúria, da Escola de Chartres (Maurer, 1974, 258). O filósofo S. Alberto Magno dedicou a sua atenção à botânica, zoologia e mineralogia, domínios em que realizou algumas descobertas. Também conseguiu elaborar uma síntese do aristotelismo e neoplatonismo, conjugando Aristóteles, Avicena, Gabirol, S. Agostinho e o Pseudo-Dionysius, dando um ilustre exemplo de vastidão de interesses. Por sua vez, S. Tomás de Aquino destacou-se como tendo procurado e aproveitado a verdade em tudo quanto estudou, usando-a para enriquecer e solidificar o pensamento cristão. Para ele, a razão e a fé não se podem contradizer, umas vez que nascem da mesma fonte divina.

O criticismo renascentista, que tentou a independência relativamente à religião e à autoridade *ex cathedra*, fez nascer muitos estudos em filosofia política (Machiavelli, Hobbes, Grotius...), humanismo (como Pico della Mirandola, Erasmus, Montaigne...) e na filosofia da natureza, onde lembraremos sobretudo Galileu e Descartes. Nos seus *Principia*, Descartes apresenta a filosofia como o estudo da sabedoria e o conhecimento perfeito de tudo o que podemos conhecer, o que nos abre a sabedoria da vida (exemplificada na moral), a sabedoria da integridade biológica e o poder de invenção (exemplificado na sua mecânica). Finalmente, as ideias fundamentais do Iluminismo - aposta na razão, convicção do progresso intelectual e do papel da natureza como fonte de inspiração e de valores, defesa do ideal de tolerância e liberdade...- produziram uma explosão de estudos interdisciplinares em todos os campos, como a História, Economia, Sociologia, Direito, etc., onde as diferentes correntes filosóficas se entrecrocaram.



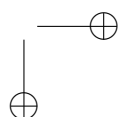
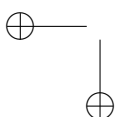
Esta explosão de conhecimentos reactivou o conceito de filosofia como sabedoria universal, no sentido comteano. É ainda na linha de Comte que se pode dizer que é o assombro e o choque com os diversos existentes que motivam a razão e o conhecimento técnico a *ex-plicar* a organização do mundo, estabelecendo teorias que permitem prever as consequências e dominar assim todas as coisas, de tal modo que as possamos modificar. Kant, aliás, já dizia que a razão era a forma como o espírito "se impunha" ao mundo. Como é do conhecimento comum, o mesmo filósofo assinala à filosofia preocupar-se com os verdadeiros fins, poder e limites da razão humana<sup>27</sup>.

Curiosamente, Nicolau de Cusa parece aproximar-se de Heráclito, ao falar de Deus como *coincidentia oppositorum*. Na sua infinitude, Deus abarca todas as coisas numa perfeita unidade, como que superando o clássico princípio de contradição. E nos fragmentos de Heráclito podemos ler: "A harmonia é feita de contrastes" (14, A27); "A partir das divergências, forma-se o mais belo dos enredos. E assim todas as coisas têm origem na discórdia" (14, A5). E para que não seque a novidade, podemos dizer que a discórdia é um princípio permanente e que deve ser continuamente actualizado. Por isso, "é preciso agitar, para que uma boa mistura não se desagregue" (14, A6), ao que se deverá conformar o movimento do filosofar e do educar. Não se sente o próprio Homem um foco de contradições?... Todas as coisas estão em movimento, todas as coisas como que dançam coreograficamente, sem a linearidade do rio que apenas vai correndo: *Panta khorêi kai oudén ménei* (14, A125).

E terminamos com uma citação de Moreno (1997, 6): "Hemos dado cabida a una tonalidad polifónica de voces, pues *la verdad es sinfónica*".

---

<sup>27</sup> Cfr. Carvalho, A. (2003, 13 ss.).

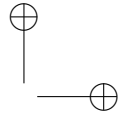
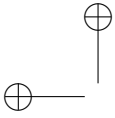


## A Educação “Filosofante”

Para Platão só a verdade deve ser ensinada. Ora “só a filosofia procura uma verdade global, sintética” (Vieillard-Baron, 1994, 16), em contraste com as verdades “parciais” dos outros conhecimentos. *Portanto...* O autor citado acrescenta que “educar é ensinar ao homem uma verdadeira filosofia” (*op. cit.* 15), ensinar ao Homem as grandes perguntas e preocupações (das quais se pretendeu dar uma visão geral, no parágrafo anterior).

Brezinka (1992, 167) faz suas as palavras de John Cohn: “A pedagogia depende essencialmente da filosofia” - uma vez que a pedagogia precisa, para se dar, de uma teoria sobre o sentido da vida humana. Boavida (1993, 353), que dedica muitas páginas à interdependência destes dois conceitos, escreve que “a filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, na medida em que produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente desconstrutivo/constutivo e vocacionalmente fundamentador de novas evidências” (1993, p.353). E continua, na mesma página: “Por outro lado, a pedagogia é filosófica na medida em que, definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas. E (...) uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica”.

Na mesma obra, explica (378-381) como a relação íntima entre Filosofia e Pedagogia também se exemplifica com o movimento pela filosofia na infância. Pensar é filosofar. Filosofar é entusiasmar-se pelas construções da sabedoria humana onde o *outro* assume o relevo do *eu*, descobrindo o vastíssimo problema da comunicação, na qual a metodologia pedagógico-filosófica encontra o seu grande tronco matricial. A questão do filosofar na infância, adolescência,

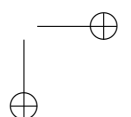
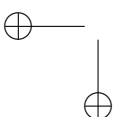


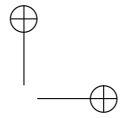
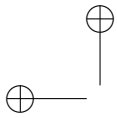
adulterez e velhice, dá relevo à “vocação” da Filosofia da Educação, ao criar o conceito de antropagogia.

Mas para que este conceito se concretize com a maior eficácia possível, é imprescindível fundamentar e ordenar um “tempo e templo” particularmente propícios à progressiva revelação do *ánthropos*, com a preocupação de bases sólidas para a vastidão do conhecimento e para a construção da identidade pessoal. Tempo e templo provêm do étimo indo-europeu *tem*, cujo sentido geral é “cortar”: podem pois significar um corte na “durée” e no espaço, conferindo-lhes uma função e estatuto especiais.

Surgiram instituições públicas e privadas, com estruturas e políticas próprias, mas variando estas também no espaço e no tempo. Digamos de passagem que a controvérsia sobre a razão de ser destas instituições é um dos problemas em filosofia da educação. Como quer que seja, a educação, como política pública, não se pode gerir como uma empresa ou código de estradas. É um processo profundamente ligado às questões fundamentais da vida, como projecto pessoal. E não pode ignorar as discussões metafísicas sobre a pessoa e a felicidade, nem tirar partido do facto da multiplicidade de opiniões (o Bem não se identifica com o “Bem que eu vejo”).

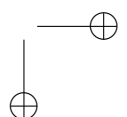
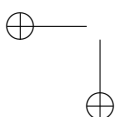
Neste tempo e templo, procuramos o mínimo de interferências para compreender e realizar o valor da *vida a sério*. Como diria Agostinho da Silva (1990, 30), não devemos desistir de fazer o que podemos, por muito que nos critiquem negativamente, por muito que nos autocritiquemos devastadoramente. Nunca faremos tudo bem, mas devemos tender para fazer o melhor possível, nas mais “insignificantes” coisas e nas de “responsabilidade”, como dar uma aula, escrever... E continua o autor citado: “Um dia, a obra será classificada como inferior, mas só por ela será possível esta sentença dos juízes; se o que se escreveu pode ser considerado mau já o mesmo se não dirá do acto de escrever; eis a base em que se firmaram as escadas que vão até ao céu, eis o ideal alicerce dos templos perfeitos; não os erguemos nós próprios, mas que importa?”





Adivinhamos os homens futuros que puliriam os fustes e abririam os relevos e tudo demos à vida para que eles existissem; se recuássemos, teríamos recuado o seu aparecimento; mas foi por termos trabalhado em lodo e água turva que a ponte se lançou entre eles e a cultura; foi por nós que se fez a viagem que os limpou da baixa condição”. E em “Da frialdade científica”, (*op. cit.* 12) refere a falta inicial - o desprezo do que não é comum, à qual “haverá que juntar a de um ensino mal administrado, a de uma cultura insignificante; o amor da ciência, a compreensão do que ela encerra de mais sublime que todas as estátuas e todos os poemas só podem vir do seu conhecimento; e esse exige um esforço, uma aplicação, uma persistência de trabalho, uma abundância de informações, um poder de raciocínio que de nenhum modo se pedem na apreciação do ritmo das linhas”. O que faz lembrar Montaigne, para quem a educação não é uma mobília, mas uma têmpera. No século passado, os belos textos de Lavelle (particularmente *L’Erreur de Narcisse* e *La Conscience de Soi*) desenvolvem o conceito de “*génie propre*” intrincado com o de “vocação”: a educação permite-nos aproveitar e adaptarmo-nos a tudo - mas sem nunca perdermos a nossa identidade, que se fortifica com a fidelidade ao projecto pessoal nas pequenas e grandes coisas. Está em jogo a harmonia da pessoa, em que as artes desempenham um papel fulcral, já desde os gregos clássicos - e assim se põe de lado uma interpretação arriscada do último texto citado de Agostinho da Silva. Para Aristóteles, a arte (*tékhne*) é a primeira via para atingir a verdade (*Ética a Nicómaco*, VI, III, 1).

Confirmando o valor da arte para a revelação do *ánthropos*, M. Ives (1970, 14-19) lembra a escola pitagórica, que vê no indivíduo um microcosmos recriador da ordem cósmica, em que o todo dá sentido às partes. Lembra Platão, para quem o homem justo combina a razão, o desejo e a paixão, como uma harmonia de três notas - a própria ginástica só contribui para a harmonia da pessoa, quando a excelência de uma alma boa procura as melhores condi-



ções para o corpo. “O ritmo e a harmonia penetram as camadas mais profundas da alma” (*República*), mas a personalidade harmoniosa não é necessariamente uma sucessão de frases musicais com a mesma chave: pode variar, mais ou menos bruscamente, com pausas, pianíssimos e fortíssimos. Tudo isto se integra num todo que dá o “tom moral”, “na personalidade idealmente harmoniosa como é representada pelo verdadeiro *schoene Seele*, desdobrando a vida inteira como um modelo cheio de beleza e dignidade” (*op. cit.* 67). O que leva Macbain (1986) a perguntar, na sua introdução a *The Book of a Thousand Poems*: “será assim tão *démodé* o treino da linguagem, a locução clara, a compreensão do humor e do divertido [*fun*], a revelação da beleza no pensamento e na apreciação dos valores mais altos?”

Aliás a educação filosofante de modo algum poderá fugir ao lugar da arte como uma resposta aos fins do filosofar. Nela se podem aliar a liberdade, o dever e o transcendente: o ser educável, sempre capaz de se ultrapassar a si próprio não pode limitar-se à adaptação acima referida, por mais rica que seja: tem que descobrir o seu próprio valor e o da sua vontade. E como alerta Haldane (1998, 113), “se não nos pudermos ancorar na ideia de um *télos* natural, a noção de virtude afoga-se no meio da turbulência criada pelo geral cepticismo moral”. Note-se que, na linha de Aristóteles, a educação é libertadora, em contraponto com o facto de só poder ser educado o “homem livre”, capaz de criar o seu tempo e templo para se elevar até à sabedoria (o termo latino *liberi* significa “livres” e “filhos”, procedendo do étimo indo-europeu *leudh* = crescer).

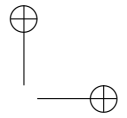
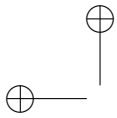
Neste novo espaço-tempo, a filosofia, como temos vindo a querer dizer, é fulcral mas age “subterraneamente”. Aí surge a figura do educador-filósofo, que poderia ser caracterizado, conforme disse Platão e repetiram Montesquieu e Fichte, nomeadamente nas *Conférences sur la destination du savant*, deste último (Vieillard-Baron, 1994, 20-21 e 48-51), como não sendo um puro especulativo, por mais genial que seja, não se sentindo feliz sem tirar os

companheiros das trevas e ilusões da “caverna”. Depois de analisar longamente o conceito de “sábio” [*savant*], Fichte conclui que “o seu destino é ser *pedagogo* da humanidade” (*op. cit.* 50), utilizando a sabedoria do longo e errático caminho da filosofia.

O educador-filósofo precisa de enfrentar o praticismo redutor da consciência dos professores e educadores em geral. Como diz Patrício (1993a, 51-52), “mitifica-se irracionalmente o puro fazer, a prática conceptualmente vazia. Reduz-se anti-humanamente a relação educativa a uma relação estritamente objectal, em termos quase físicos”. Ora “não é possível realizar a prática humana mais importante, que é a da construção humana do próprio homem, sem a pensar até ao fundo e sem lhe dar sentido” - como é impossível “fazer educação” sem um tempo e templo dignificado. Por isso continua o mesmo autor (Patrício, 1997, 27) “Comênio disse-nos que a escola é oficina da humanidade. Concordarei, se essa oficina for portadora da natureza e dignidade do templo. Poderemos não estar hoje à altura da escola, mas a escola é a instituição mais nobre que o homem criou e o templo mais sagrado que edificou. É na escola que o homem se faz germinar a si mesmo. O que há de espiritualmente mais elevado na obra do homem tem a sua fonte nessa germinação. Que é arte senão uma escola? Que são a técnica, a ciência, o direito, a filosofia, senão escolas? Que é a religião senão a mais funda e ansiosa escola do homem?”.

É com a mesma preocupação que escreve Simões: “Ao ler um autor tão consagrado como Comênio, pode colher-se a ideia (apresada) de um certo didactismo iluminista, isto é, que um ensino escolar, ministrado por métodos infalíveis, resolveria o problema da educação. Porém, não seria preciso muito esforço de atenção para se dar conta de que o pedagogo checo (1657)<sup>28</sup> considera ineficaz e pernicioso o saber que se não converte em moralidade (p.151) e que a escola não corresponde ao seu fim quando, além do saber, não inclina a vontade para o bem” (1989, 9, nota).

<sup>28</sup> Refere-se a *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Os objectivos dos diferentes ramos de saber, como a física e a arte, têm que ser pensados deste modo, sem o quê o professor/educador fica gravemente reduzido na sua formação, e não é competente para a formação da nova geração (cfr. White, 1982, 123)<sup>29</sup>.

E na dimensão filosófica, nunca deveriam faltar miradoiros para a “admiração”, para o “projecto de vida perfeita”, para as “emoções”, para a “vida total”, para a “felicidade”... Mas este olhar tem que ser comprometido, convidando a viver diferentes experiências filosóficas.

Novamente se reaviva o desejo da verdadeira teoria, só possível no templo do silêncio. Vale a pena citar um dos belos textos de André Gide (1946, 30-31):

*Nous vivons pour manifester.*

*Tout homme qui ne manifeste pas est inutile et mauvais.*

*Tout représentant de l’Idée tend à se préférer à l’Idée qu’il manifeste. Se préférer - voilà la faute.*

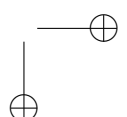
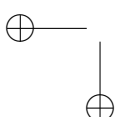
*L’artiste et l’homme vraiment homme, qui vit pour quelque chose, doit avoir d’avance fait le sacrifice de soi-même.*

*Et maintenant, que manifester? - On apprend cela dans le silence.*

\*\*\*

É intrínseco à educação estar "em crise". Sobretudo com a recente dimensão de educação contínua, o conceito de educação compreende em si próprio o "joeirar" da vida, em todos os momentos - de trabalho, de descanso, de diversão e de sofrimento. De

<sup>29</sup> Este pensamento é reafirmado por Carvalho (2003, 21-22), ao falar das características do humanismo contemporâneo.



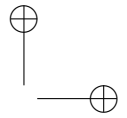
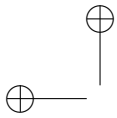
modo nenhum me refiro aos *crivos* de "standardização", mas à "joeira" de todas as situações da vida, fruto e seiva de criatividade: a vida é uma arte de joeirar.

O processo educativo é pois estruturalmente crítico, colocando a todos os implicados numa "cisão contínua" com o passado, o presente e os projectos - sempre em mudança. O que de modo algum tende, por si, a destruir a identidade do educador/educando (cfr. Veiga, 1996). Nem o passado, nem o presente, nem o futuro são desconsiderados. Muito pelo contrário, são altamente valorizados enquanto jogos de estruturação, enriquecendo a experiência e tornando o projecto mais racional e mais dotado de intuição. Talvez se pudesse aplicar a célebre frase de Heráclito, para quem "*panta khorei* (e não apenas "rhei") *kai oudén ménei*": tudo está em movimento, como que numa dança "coreográfica" e nada permanece imóvel<sup>30</sup> Creio esconder-se aqui um rastilho do "mau positivismo": a ciência social "isola" as enzimas da mudança da sociedade, e com elas forma um novo composto. Pressupõe-se também o conceito de Durkheim sobre educação. Mas para dizer - e fazer - tudo isto, não é necessária a educação como compromisso vital, - e portanto original? Não se segue que é a educação que muda a sociedade - mais do que o contrário? E sendo a educação um "joeirar", não deve ser o "homem educado" a orientar (sem esquecer as origens) a mudança social?<sup>31</sup>

É necessário, justamente, sentir o espírito de grupo - por muito pequeno que este seja - que alimente a determinação, discuta as ideias sem as destruir e muito menos sem destruir os participantes: criando um novo estilo de diálogo, em que todos procuram a riqueza nele contida, muitas vezes só virtualmente, mas que pode originar uma cadeia ascendente de ideias novas, ideias validadas,

<sup>30</sup> "Tudo está em movimento e nada está imóvel" (Colli, 1992, 117).

<sup>31</sup> Sobre a responsabilidade da escola no mundo "violentamente" tecnológico e altamente especializado, cfr. Veiga (1998b). Faure (1972, 174-181 *et passim*) sublinha a reformulação do auto-conceito do homem.



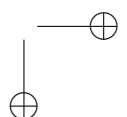
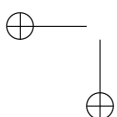
fundamentadas, conhecedoras do ambiente que nos cerca e da praxis optimal, elaborando juízos de acção bem joeirados pela prudência. Note-se que a prudência é uma pré-avaliação e também premonição do possível, que de modo algum diminuirá o entusiasmo da mudança. Apenas leva à discussão, em "grupo perfeito", o próprio conceito de mudança, com as suas raízes no passado e nos sonhos do futuro, procurando, mais uma vez, o difícil equilíbrio da virtude aristotélica. "Mudar por mudar" não faz sentido; como não o faz "manter por manter", nem o "porque sim" de quem não tem a faculdade ou a coragem de fundamentar uma linha de orientação<sup>32</sup>.

Um efeito perverso do que se disse nos parágrafos anteriores, poderá ser o relativismo actual e o medo de afirmar e de se afirmar que chegam a minar a "confiança" necessária para elaborar teorias da educação (cfr. Moore, 1983, 88). O medo ao dogmatismo e fundamentalismo exacerbou-se de tal modo que se transformou em "Horobus": anti-dogmatismo fundamentalista e anti-fundamentalismo dogmático.

Como já dizia em *Filosofia da Educação e Aporias da Religião* (Veiga, 1988, 31), a *referência à totalidade* ou uma visão tendencialmente completa do mundo podia ser um critério do homem educado, pois deixa-nos supor uma firmeza originária, reveladora da sua potencialidade. A justificação teórica é necessária para que o trabalho dos educadores seja coerente e com sentido. Com efeito, a coerência interna da argumentação filosófica facilmente se desfaz ao penetrar a realidade educacional. Verifica-se que mesmo os argumentos, em si solidamente fundamentados, carecem da retaguarda de uma teoria sólida (cfr. Moore, *o.c.*).

M. Fabre (1999, 271-272) retoma, numa excelente síntese, o tema principal: "A filosofia não é um corpo de saberes mas um questionamento": "*é uma interrogação total*" sem matéria especí-

<sup>32</sup> Tema desenvolvido em Boavida & Sanches (1997), nomeadamente na p. 63.



fica, uma atitude de inquietação e aventura perante a vida; “*é um questionamento radical*”, enquanto procura aprofundar e “suspeitar” o mais possível, consciente porém de que não se pode ir “ad infinitum” (por razões teóricas e práticas!); “*o fim último é aquilo a que nos devemos prender*” seja o bem de Platão, a pessoa humana ou a vida; “*é a razão que conduz este questionamento*”, a razão em exercício.

Referindo-se a Bachelard, M. Fabre (*ibid.*, 273-274) lembra que o espírito é escola: com efeito, o *cogito* implica desdobramento não patológico do eu em mestre e discípulo, uma vigilância intelectual de si próprio, que é condição de rigor e fecundidade.

Se aceitarmos a **Filosofia da Educação** como o “saber crítico, que esclarece os conceitos, os enunciados e as argumentações que utilizam educadores e pedagogos” (Fullat, 1990b, 443), já veríamos aqui de algum modo fundamentada a diversidade de temas que se encontra sob a capa de Filosofia da Educação.

A Filosofia da Educação teria assim duas “orientações principais: a) sobre o que *se diz* (análise lógica da linguagem, epistemologia); b) sobre o que *se quer* (antropologia, axiologia, teleologia)” (*ibid.*, 444).

Como escreveu A. D. Carvalho (1998, 115-116), “a reflexão sobre a educação delinea-se (...) como uma indagação filosófica múltipla em que sobressaem, designadamente, uma ontologia do limite, uma *ética da responsabilidade*, uma *hermenêutica do desejo*, uma *estética da palavra* e uma *antropologia da esperança*”.

## “Sophós” e “Theorós”

“Qualquer saber e qualquer ciência é mais útil do que a filosofia, mas nenhum é mais nobre” - assim sintetiza Zubiri (1963, 43)

uma das máximas de Aristóteles<sup>33</sup>. Esta nobreza provém do exercício da capacidade última do ser humano, que manifesta, seguindo o pensamento de Aristóteles, um impulso e um desejo orientados a um saber em que possuamos intelectivamente a verdade das coisas (Zubiri, *op. cit.* 15)<sup>34</sup>.

Segundo Zubiri (*op. cit.*), Aristóteles distinguia cinco modos de estar na verdade (das coisas): *tékhne*, *phrónesis*, *epistéme*, *nous*, *sophia*. São as “virtudes dianoéticas”, que permitem ao espírito humano caminhar cada vez com mais solidez e firmeza, profundidade e universalidade, para a perfeita sabedoria, que é própria da divindade. O nome, a classificação e sobretudo a tradução e interpretação destes termos são ainda assunto polémico, como se pode verificar nos vários estudos sobre o pensamento aristotélico (cfr. Reale & Antiseri, 1991, vol. I, 186).

O *tekhnítes* é aquele que domina a *tékhne*: “sabe melhor as coisas do que aquele que só tem experiência” (Zubiri, 1963, 17), porque sabe a razão ou o *porquê* dessa coisa, obtendo assim a capacidade de generalizar. Um curandeiro, exemplifica Aristóteles, pode curar melhor do que um médico – mas só este é técnico, uma vez que só este conhece a razão das propriedades dos remédios. Aliás, é devido a este trabalho universalizante da razão que a *tekhné* pode ser ensinada - “ensinar é explicar as causas de cada coisa” (*Metafísica*, A, 2, 982 a). A obra resultante da *tekhné* chama-a Aristóteles de *pôiesis* (Zubiri, 1963, 18).

Para além deste *poiên*, o saber de fazer coisas, de produzir ou criar, há o saber agir (*práttein*), saber viver o seu próprio agir, como se se tratasse de dois conceitos com a mesma compreensão. Só o homem virtuoso, ou o *homem educado* se preocupa com submeter por princípio todo o percurso da vida à prudência decisória (*phró-*

<sup>33</sup> *Metafísica*, A, 1, 981 b. Vide tradução de Tricot, vol. I, pp. 10-11 e notas.

<sup>34</sup> Nesta breve aplicação do pensamento aristotélico, seguimos de perto a tradução e interpretação das obras citadas de Zubiri (1963) e de Tricot (1959), rodeando assim o problema de grande falta de consenso da parte de tradutores e comentadores de Aristóteles.

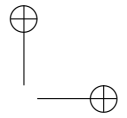
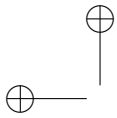
*nesis*), particularmente útil em toda as funções sociais e políticas<sup>35</sup>. Este *práttēin* tem por termo não um objecto exterior ao homem mas a sábia ordenação da vida psíquica, da sua *enérghēia* no grau mais alto: em vez da *pôiesis* obtemos uma *práxis*. Devido ao sentido de ordenação correcta da própria vida, alguns comentadores de Aristóteles, mesmo entre os modernos, traduzem *phrónesis* pelo termo latino *disciplina*.

Aristóteles espera que os modos seguintes alcancem “o que os gregos chamavam *o que é sempre* (*aêi ôn*), subentendendo que este “sempre” significa “necessariamente” (Zubiri, 1963, 20).

“Uma das grandes criações de Aristóteles é a ideia do saber científico” (*ibid.* 21): *epistéme*, ciência no sentido estrito. Já não basta conhecer pelas causas, mas “saber com verdade a interna articulação” que constitui necessariamente um objecto (*ibid.*). Estamos perante a *demonstração* (*apódeixis*). “A ciência consiste em fazer com que o objecto, aquilo que ele é (*tí*) mostre (*dêixis*) desde si mesmo (*apó*) esse momento de “porquê” (*dióti*) lhe compete necessariamente uma certa propriedade. Esta *apó-deixis* é pois demonstração, algo muito próximo da exibição (*epídeixis*). De facto, para Aristóteles, não significa aqui em primeira linha um raciocínio, mas antes uma exibição que a própria coisa faz da sua interna estrutura necessária; demonstração tem o sentido que damos à palavra ao falarmos, por exemplo, de uma demonstração da força pública” (*ibid.*).

O acto mental que nos leva a atribuir uma dada propriedade (ou predicado) a um sujeito é o *lógos*, e a correspondente estrutura mental ou caminho para a ciência (*méthodos*) é a *lógica*. À conexão (*syn*) dos *lógoi* chamou Aristóteles *sylogismós*: nela se *exibe* a articulação da necessidade do ser de algo (Zubiri, 1963, 22).

<sup>35</sup> Aristóteles, logo no início da *Ética a Nicómaco*, ao dizer que todas as coisas tendem para o Bem, refere a arte (*téchne*), investigação (*méthodos*), acção (*praxis*) e escolha (*proairesis*): esta última implica racionalidade, deliberação e reflexão (Cfr. Tricot, 1959, 31 nota).

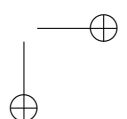
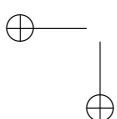


Mas os primeiros princípios em que assenta um silogismo não podem ser demonstráveis por ele próprio, ou teríamos uma *petitio principii*. O conhecimento dos princípios básicos é atingido pelo *noûs*, traduzível por intelecção, intuição, que possibilita a indução, como se pode depreender do Livro VI da *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1959). É este nível de visão superior que nos logra o saber que nos permite afirmar o que um ser é necessariamente ou que o ser é necessariamente. Para Platão, este nível atinge-se com a contemplação das Ideias; para Aristóteles, a visão noética é capaz de descobrir este traço de necessidade em todas as coisas.

Dá-se ainda um modo de saber insuperável: será a união de *epistéme* e *noûs* – a *sophia*, que junta a visão dos princípios à ciência que demonstra a necessidade com que um objecto deles deriva ou com eles se articula. Esta “ciência filosófica” (Zubiri, 1963, 25) é rigorosa porque explica os seus princípios, procura a sua própria interioridade e fundamento – é uma *zetouméne epistéme*, expressão que pode unir o sentido próprio de dinamismo com o sentido antropológico da insatisfação humana (bem no centro do sentido de educação).

Será humanamente atingível um nível de saber que implica que “nenhuma coisa seja sabida por si mesma enquanto distinta das demais, mas segundo o todo (*kathólou*) em que está”? (*op. cit.*, 27) De certo modo, a resposta está na exigência do próprio saber: pois tudo aquilo em que coincide tudo o que há é *o Ser*, que se revela na diversidade do real. Fica aberta a entrada para a “teoria divina”.

Note-se que já desde o tempo dos “Sete Sábios” se mantém um sentido básico para *sophós*: “um homem que possui uma forma superior de saber” desde a *tékhne* mais elementar à *sophía* mais universal (*op. cit.*, 36). Afinal é o traçado da Filosofia da Educação como profissão, produção e *sophía*. Seguindo de perto Zubiri (*ibid.*), podemos sintetizar deste modo as características do *sophós*: (a) Procura o mais difícil domínio de conhecimento, universal e ri-



goroso; (b) Um conhecimento capaz de ser ensinado (*máthema*); na *Metafísica* (A 1, 981 b), Aristóteles escreve que “a marca distintiva do sábio é a capacidade de ensinar”; (c) O seu grau de saber dá-lhe autoridade para dirigir e mandar; (d) Finalmente, “possui um saber que se busca não pelos seus resultados mas somente por si mesmo. Este saber não se ordena a nenhuma produção (*pôiesis*), mas é uma acção que se basta por si mesma, é pura *práxis*.”

Porém, nada disto vale a pena se não se persegue a vida mais feliz: necessariamente é a que tem o fim mais nobre e detém em si própria a razão da felicidade – ou seja a “vida teórica” (*bíos theoretikós*), a vida consagrada à verdade do que as coisas são (Zubiri, 1963, 49-50).

O saber desejável na *skholé* é pois a *theoría*. É nesse tempo e templo de libertação que podemos desenvolver o prazer de tudo examinar e a capacidade de nos admirarmos perante tudo o que existe. A teoria passará a ser o verdadeiro agir do homem, um hábito contínuo, de cuja unidade os actos particulares participam como elementos<sup>36</sup>.

Todavia, a felicidade não se libertará da contingência enquanto não se envolver na felicidade de *o que sempre é*. Para Aristóteles, a eterna felicidade aparece como um atributo divino. À mais nobre e suficiente das substâncias pode-se dar o nome de *Theós*, tanto que a “filosofia primeira” se pode chamar *teologia*, embora sem o sentido religioso corrente: é um *Theós* que nada produziu nem atrai as coisas a si; a natureza inclui este *Theós* como bem supremo e como norma da aspiração de cada coisa a ser o que pode e tem que ser. A natureza tende portanto à felicidade, e filosofar é ser feliz na medida em que se entra em união com o ser mais perfeito. O homem verdadeiramente sábio transforma a sua vida (*enérghēia*) em *theoría*.

<sup>36</sup> Vide, porém, a posição de Fullat, no capítulo “Um critério para a educação?": para este autor, a *sophia* é que cumpre as funções de “lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas”.

Ao que parece, para o fim da sua vida, Aristóteles foi sentindo cada vez com mais acuidade que o conhecimento mais certo não é plenamente certo e que a filosofia, afinal, é o mito do saber. A sua metafísica ter-se-ia desenvolvido entre “o mito que ainda não chegou a ser um saber e o saber como mito” (Zubiri, 1963, 56) Como diz Tricot (1972, 17, nota 3): “O Mito está cheio de factos que excitam a admiração; aquele que admira pensa que é ignorante; aquele que se crê ignorante deseja a ciência; portanto o amante de mitos é um amante da ciência (um filósofo, no sentido etimológico)”.E deixou escrito: “Quanto mais solitário e abandonado me encontrei, mais amigo do mito (*philomythóteros*) me tornei”.

A Filosofia da Educação, para fazer jus à riqueza dos seus componentes, deve exercer o hábito dos passos do “conhecimento científico” no sentido aristotélico, a caminho da “contemplanção divina”. Considera mais atentamente, desde o nível de *tekhnítes*, o mundo educacional, sua área específica, cuja visão só é sábia se não esquece a visão suprema. Mais do que em qualquer outra área, se verifica que toda a especialização só é plenamente humana enquanto se abre à plenitude da *theoria*.

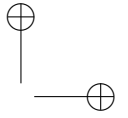
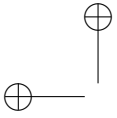
A cultura cristã foi particularmente sensível ao reino das coisas invisíveis, adoptando o platonismo e até uma pluricultural tradição esotérica. Na linha das últimas considerações, e sempre na perspectiva educacional, seria injusto ignorar o tema da *philosophia ancilla theologiae*.

Ao legado platónico deverá S. Agostinho a sua convicção de que “para além do mundo dos sentidos existe o reino da verdade espiritual e eterna, que é o objecto do espírito humano e o objectivo do esforço do Homem” (Maurer, 1974,257). Esta verdade é identificada com o Deus do cristianismo, a encontrar dentro de nós próprios, e a *Cidade de Deus* representará “o drama universal da história humana como um movimento progressivo da humanidade redimida por Deus para o descanso final junto do seu Criador”( *ibid.*).

Este caminhar dramático é exposto misticamente no *Itinerarium mentis in Deum* de S. Boaventura: caminhamos do mundo exterior para o mundo espiritual e deste para o eterno, ajudados pela iluminação divina. Porém, duzentos anos antes (séc. XI), já S. Anselmo desenvolvia profundamente a complementaridade da polaridade fé-razão (ou unidade polarizada?), no seu *Proslogium – Fides quaerens intellectum* e no *Monologium*, cujo título original era “Meditação sobre a razoabilidade da Fé”. A iluminação divina também tem que se dar como um processo racional. Este tema viria a ser aprofundado de um modo muito mais objectivo (aplicando as muito criticáveis categorias modernas...) por S. Tomás de Aquino.

Poucos anos depois de S. Boaventura, Duns Scotus, o “Doctor Subtilis” vincava que a filosofia não bastava para encher o desejo de conhecimento. Por isso, afirmou que “um puro filósofo como Aristóteles não podia entender verdadeiramente a condição humana, porque ignorava a Queda do homem e a sua necessidade de graça e redenção” (Maureer, 1974, 270). Deste modo, a antropologia implicará o desejo de salvação, como a meta feliz da antropagogia.

Muito interessante é a posição de Samuel da Silva (contemporâneo da dinastia filipina) sobre como entender a obediência da filosofia à teologia. Diz ele: “A ancilaridade nunca é desprestigiante, a ideia de *serviço* equivale à ideia de *dom gratuito*, e a filosofia que busca a ancilaridade afirma-se, então, gratuito dom. Que filosofia será filosofia, se não exercitar-se como dom para a verdade? A filosofia não nasce nem morre em si mesma: nasce como filosofia, mas morre em mistério, dissolvida na verdade que, por amor ama e, por amor inquire” (Gomes, P., 2001, 284). Poderíamos comentar dizendo que, como *serva*, não é livre, no sentido aristotélico, o que a proíbe de alcançar a *sophia*. Mas como *dom* e como amor é uma virtude e capacidade (*areté*) para a teologia, constroi a teologia (já como *tékhne*) e atinge a *theoria* da plenitude, de Deus.



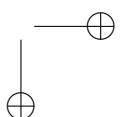
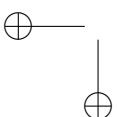
Note-se que dentro da secular disputa em torno do sentido de uma filosofia cristã, Bergson, no princípio do século XX, apresenta a “evolução criadora” como “o *élan* ascensional que nos leva até à raiz e meta final da vida” (Zubiri, 1963, 210), a eternidade de vida que é Deus.

Este acto de *theorêin*, originado pela *zetouméne epistémé*, reforça o *critério da educação* como *busca contínua* da plenitude própria do homem. A antropagogia confunde-se finalmente com a divinização desejada tanto pelo mito como pela razão. O despertar do *ánthropos* coincide com a consciência das divisões e oposições, culminando com a visão divina da unidade de todas as coisas, englobando os diversos níveis de saberes, na sua perfeição relativa.

Mais ou menos envergonhadamente, de acordo com as modas de pensamento, acabamos por reconhecer que a melhor técnica e a melhor ciência só são dignas do Homem se conduzem a uma *theoria*.

O nível da *theoria*, longe da “*Bequemlichkeit*” heideggeriana (que refere o conceito de Deus como um “repouso” para o espírito), é a recusa radical da sectorização e limitação da realidade, enfrentando a infinitude do ser, sentida muitas vezes como aquela vertigem do “abismo que atrai abismo”. É uma eterna aventura que historicamente evolui e *chorêi* (dança, movimenta-se) dentro dos limites extremos da experiência sensível e espiritual (que nunca se dá no estado puro). Nesta “dança”, cabe um papel específico à Filosofia da Educação, enquanto visão teórica capaz de “coreografar”, com *sophrosyne*, a polivalência do caminho revelador do que é próprio e necessariamente próprio do ser humano na sua perfeição.

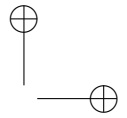
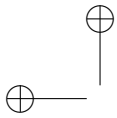
O drama deste processo pode-se exemplificar com a seguinte passagem de A. D. Carvalho (2000, 87): “Em educação, teremos de confrontar os modelos de Homem, de Sociedade e de Mundo – apresentados pelas diferentes utopias pedagógicas – entre si, com os sujeitos por eles visados, bem como com os próprios ideais e



situações reais que contextualizam as suas formulações. É, para isso, de facto decisivo que se aceite o questionamento incessante do estatuto e das funções dos limites relativamente à extensão e à direcção da realização humana. Por isso, também, a busca da totalidade não pode, de facto, fazer degenerar a humildade que terá de inspirar esse projecto de realização para que ele permaneça crítico e criativo, sem cair, portanto, na arrogância dogmática da pretensão da posse do fundamento. Esta última liquidará sempre, com certeza, a dinâmica educativa de qualquer processo, para além de representar, igualmente, um empobrecimento do ser humano pelo empolamento da sua vontade de não aceitar os desafios que a vivência do limite suscita, inclusive, perante a inexorabilidade dos limiares antropológicos do mistério” (cfr. também, entre outras, as pp. 15 e 168, *op. cit.*). “Mistério” corajosa e honestamente enfrentado na obra de Gabriel Marcel.

Valerá a pena redizer este ponto essencial: *theorêin* permite ver com serenidade todo o campo possível de acção, e assim seremos mais prudentes nas escolhas dos caminhos e do “meta-odós” que constituem os pequenos campos da nossa intervenção.

A Teoria da Educação e a Filosofia da Educação poderiam ser consideradas como dois momentos oscilatórios do pensamento educacional, nos quais todos os processos de índole didáctica e tecnológica se manifestam como pontos de contacto com a realidade (obrigando, por vezes, a “pôr entre parênteses” a liberdade humana, fonte inesgotável de surpresas). Mesmo quando se encontram ao mais alto nível, poderíamos atribuir á Teoria a saboreadora contemplação, que nada exclui, e que procura ver todas as coisas no seu lugar – logica e afectivamente. Cabe-lhe a alegria do sabor da eternidade, sendo a limitação desse “experimentar” a fonte do desejo de tornar eterno esse momento. A Filosofia ficaria sobretudo com a inquietação, a dúvida, a ponderação mais ou menos angustiante, tendo o infinito como pano de fundo fundamentante, e a endémica desarrumação contínua de sistematizações. Cabe-lhe a



alegria das amizades e aventuras do “*Homo Viator*”.

\*\*\*

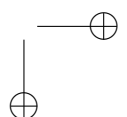
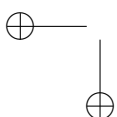
A Filosofia da Educação "sem medo de aventuras", abre-se necessariamente ao Transcendente<sup>37</sup>.

O Evangelho, no conhecido episódio de Marta e Maria, hierarquiza os valores "estritamente" humanos de nova maneira, subordinando a acção à contemplação. A acção é imprudente sem a visão profunda que a deve dirigir. Porém, o Novo Testamento (como já o Antigo) vinca várias vezes que pelos frutos conheceremos a qualidade da energia manifesta na *pôiesis* e na *praxis*.

Na realidade, parece dar-se uma finalidade comum à teoria e filosofia da educação: a contemplação que, ao nível poético “humano, profundamente humano”, leva Rilke (1993) a proclamar: “Pois o belo apenas é / o começo do terrível que só a custo podemos suportar, / e se tanto o admiramos é porque ele, impassível, desdenha destruir-nos. / Todo o anjo é terrível” (*As Elegias de Duino*, primeira Elegia, versos 4 a 8).

Na introdução à edição bilingue de *As Elegias de Duino*, explicita a tradutora: “O Anjo das *Elegias* é e criatura em que já se deu

<sup>37</sup> Cfr. Veiga, 1988a, sobretudo a conclusão. Das pp. 372-373, passo a citar: “O conceito de “homem educado” pode ser altamente manipulável: pela sociedade e pelo próprio indivíduo. A integração do “homem religioso” é combatida ou defendida por obra dos vários grupos de pressão social. Sempre que se dá esta “alienação”, esta destruição da *educação liberal*, talvez se encontre, na raiz *individual*, o *medo*: o medo de que exista um espaço para *opções pessoais*, não só para os outros, mas para mim também. Uma característica do sentido religioso da vida, frente a qualquer sentido meramente humanista, é de ser o único que lança o homem para além dos seus limites, sem medo de ser *aventureiro*: “L’énigme ne bloque pas l’intelligence, mais la provoque”” (cit. De Ricoeur, P. (1965, 27), *De l’interprétation – essai sur Freud*. Ed. du Seuil).

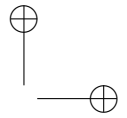
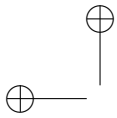


a transformação do visível em invisível que nós operamos. Para o Anjo das *Elegias* as torres e palácios do passado existem todas, *por* serem há muito invisíveis, e as torres e pontes da nossa existência que ainda subsistem são para ele já invisíveis, embora (para nós) ainda tenham duração corpórea. O Anjo das *Elegias* é aquele ser ao qual cabe reconhecer no invisível uma categoria superior da realidade. Por isso ele é 'Terrível' para nós, porque nós, que amamos e transformamos a realidade, ainda estamos presos ao visível" (*id. ibid.*, 1993, 17).

O "anjo" de Rilke bem pode simbolizar a teoria como sabedoria, que tudo vê "sub specie aeternitatis". Atitude que implica uma dolorosa expansão do "eu", demasiado preso pelos condicionalismos, solicitações e manipulações do dia-a-dia.

Poderíamos assim aplicar ao filósofo da educação o que Santo Inácio de Loyola desejava para cada jesuíta: "ser contemplativo na acção". Dão-se, de facto, estas vertentes: a) caminhar perseverantemente para a "suprema visão"(a "sophia" como Fullat a apresenta nos artigos citados), numa atitude marcadamente contemplativa; b) comprometer-se no despertar para a vida, no seu sentido pleno, causa eficiente e final (na terminologia neo-escolástica) do acto educativo. De ambas estas vertentes se alimenta a vida, sob o signo do "grupo perfeito".

"A educação, insistimos, é acção". Mas não uma "acção desligada do pensamento, teoricamente cega. É acção atravessada de uma ponta a outra pelo conhecimento do homem e pela intencionalidade axiológica a seu respeito" (Patrício, 1993, 51). Por isso, o mesmo autor nos impele a fazer frente ao praticismo reductor da consciência dos professores e educadores. A *praxis* pressupõe a *razão* que fundamenta a sua *ordem*, uma razão não instrumentalizada, nem política, nem económica, nem religiosamente. Uma razão que ama a sua liberdade intrínseca, o que lhe permite "voltar



sobre si mesma”<sup>38</sup>.

A Filosofia da Educação, como ficou mais ou menos explícito nos vários textos escolhidos, e em muita da bibliografia anexa, não tem medo de perguntar: Que sentido pode haver numa Filosofia da Educação? Que fundamentos para tal conceito? É um “porquê” intimamente ligado ao “para quê”, vincando mais uma vez como a causa final e a eficiente se intrincam inseparavelmente no “acto humano”, ou seja, no acto revelador de “humanidade”. “A análise filosófica da educação põe à vista que esta consiste propriamente na formação do homem na inteireza e plenitude da sua humanidade” (Patrício, *op. cit.*, 51).

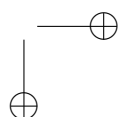
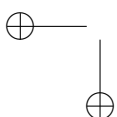
É a procura insaciável de quem *ainda não* alcançou a “alegria que requer eternidade” (expressão de Nietzsche), só própria da divindade. É sempre um passo arrojado na “espiral da vida”, experimentando PERigos e procurando PORtas e PORtos, encontrando sempre uma saída que se enriquece com os próprios desaires e passos obscuros<sup>39</sup>. É o esforço de uma incansável justificação deste seu “errar”, adquirindo o hábito de alimentar o desejo do *theorein* que lhe permite gozar do *telos* – plenitude do *ánthropos*.

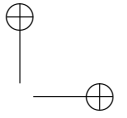
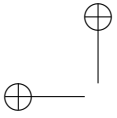
O próprio Cícero traduziu *paideia* por *humanitas* - termo latino que tanto se opõe a animalidade como a divindade. É a aristotélica virtude agónica, que procura o equilíbrio do microcosmos identificado ao próprio Homem; que sabe *recolher* na humanidade tanto a sua riqueza “humilde” (de “humus”) como a sua riqueza divina.

\* \* \*

<sup>38</sup> “Hoc enim est proprium intellectivae partis, ut in seipsam reflectatur: nam intellectus intelligit seipsum et similiter ratio de suo actu ratiocinari potest” (S. Tomás de Aquino. *Aristoteles Libros Posteriorum Analyticorum*, Proemium, ad. 1).

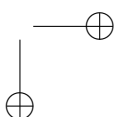
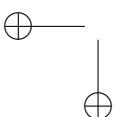
<sup>39</sup> PER e POR são formas do radical indo-europeu “per”, cujo sentido nuclear abrange as ideias de “passagem, para a frente, perto, primeiro” (Watkins, 1975).

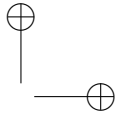
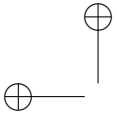




Honestamente, não creio que se possa alguma vez dar uma resposta à pergunta que é o título deste livro. Na linha de muitos pensadores, cada vez mais me persuado de que a humanidade cairia na mais tenebrosa escuridão se aceitasse alguma resposta como definitiva. Seria a vitória do totalitarismo, porventura sob um disfarce tenocrático. Um critério para a educação só poderá ser dinâmico, sob pena de sermos obrigados a admitir que o critério da vida é a morte.

Tivemos oportunidade para considerar alguns “degraus do saber”: se for permitida alguma conclusão, diria que o “Homem é educado” na medida em que não se cansa de *theoreîn* os mais espantosos avanços da sua *téchne*.





## BIBLIOGRAFIA

A bibliografia assenta, sempre que possível, em grandes obras colectivas, sobretudo enciclopédias e dicionários, que servem o objectivo da interdisciplinaridade.

Deu-se lugar de relevo a autores portugueses, sem a pretensão de ser exaustivo.

## SIGLAS

Dias/Araújo, 1998 = Dias, J. R., & Araújo, A. F. (Org.), (1998). *Filosofia da Educação – Temas e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.

*J.M.E.* = *Journal of Moral Education*

*J.Ph.E.* = *Journal of Philosophy of Education*

*R.P.E.* = *Revista Portuguesa de Educação*

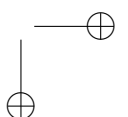
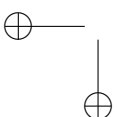
*R.P.F.* = *Revista Portuguesa de Filosofia*

*R.P.P.* = *Revista Portuguesa de Pedagogia*

AA.VV. (1978). *A Educação do Futuro*. (orig. francês). Lisboa: Bertrand.

AA.VV. . *Congresso Mundial de la O.I.E.C. : Educar en los valores para las sociedades del año 2000.*, Bangkok, 1982, Bru-

[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)



xelles, Secretariado General de la oficina internacional de la enseñanza católica, 1983

AA.VV. (1983). *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Salamanca: Anaya.

AA.VV. (1989). *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Barcelona: Universitat Autònoma.

AA.VV. (1990). *Filosofia de la Educacion Hoy – Entorno filosófico y contexto pedagógico* (2 vol.s) (Actas del Congreso Internacional de Fil. de la Educación, Madrid, 1988). Madrid: Univ. Nac. de Educ. a Distancia

AA.VV. (1990). *Filosofia de la educación hoy. Conceptos – Autores – Temas*. Barcelona: Dykinson.

AA.VV. (1995). *Ciências da Educação: Investigação e Acção – Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: S.P.C.E.

Abba, G.. *Felicitá, Vita Buona e Virtu – Saggio di filosofia morale*. Seconda edizione ampliada. Roma: LAS.

Abbagnano, N. (1990). *Nomes e Temas da Filosofia contemporânea*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

ACTES du VI<sup>e</sup> Congrès International des Sciences de l'Éducation (1976): *L'Apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (2 vol.s). Paris: EPI.

Adams, John (1960). Education. *Encyclopedia of Religion and Ethics*. Vol V (pp.166-174) Edinburgh: T. and T. Clark.

Allen, R.T. (1992). *The Education of Autonomous Man*. Avebury, Hants (England): Ashgate Publishing Ltd.

*Anthropos* (1989). 94/95. Tema: *Filosofia de la tecnologia, Una Filosofia Operativa de la Tecnologia y de la Ciência*. Barcelona.

Apple, M. W. & Nóvoa, A. (orgs). (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

Araújo, A. F. (1998). Parsifal e o Graal. Variações em torno da Educação enquanto Ritual Iniciático. In Dias/Araújo (pp. 25-46).

Araújo, A. F. (2004). *Educação e Imaginário – da criança mítica às imagens da infância*. Maia: PUBLISMAI.

Araújo, A. & Magalhães, J. (org.). (2000). *História, Educação e Imaginário*. Braga: U.M., Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Araújo, J. M. (1998). Valores e Educação na Metáfora da Viagem. In Dias/ Araújo, (pp.297-308).

Araújo, L. (1992). *A Ética como Pensar Fundamental – Elementos para uma problemática da moralidade*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Arcais, G. F. d' (Dir.), (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Orig. Italiano. Adaptação espanhola de Isabel Gutiérrez Zuloaga). Madrid: Ed. Paulinas.

Archambault, R. D. (1974). *John Dewey on Education – Selected Writings*. Chicago/London: The Univ. of Chicago Press.

Aristóteles (1994). *Nicomachean Ethics*. (Ed. bilingue). Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Aristóteles (1959). *Éthique à Nicomaque*. Tradução e notas de J. Tricot. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Aristóteles (1972). *Métaphysique* (2 vol.s). Tradução e notas de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education. Politics, Culture and Social Criticism*. Oxford: Univ. of Minnesota Press.

*Arquipélago, Filosofia 7* (2000). Revista da Universidade dos Açores.

Avanzini, G. (Dir.). (1996). *La Pédagogie aujourd'hui*. Paris : Dunod.

Avanzini, G. (1996). Les finalités de l'éducation in Avanzini, (Dir.). *La Pédagogie aujourd'hui*. (pp.229-239). Paris : Dunod.

Baptista, I. (1998). A Educação como lugar de Interrogação e Desejo. In Dias/ Araújo, (pp. 183-188).

Barbosa, F. M. B. (1996). Da Teoria crítica à educação de adultos. In Almeida, L. & al. (org.), *2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Actas)*, (pp.172-179). Braga: Univ. Minho.

Barbosa, M. (1998). O Educador e a Teoria: que perspectivas de relacionamento em cenários de incerteza?. In Dias/Araújo, (pp. 119-124).

Barcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33.

Barrow, R. & Milburn, G. (1990). *A critical Dictionary of Educational Concepts*. London: Harvester Wheatsheaf.

Benveniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes* (2 vol.s), Paris: Les Éd. de Minuit.

*Bible (La) de Jerusalem* (1981). Dir. École Biblique de Jérusalem. Paris: Cerf.

Bloch, M.A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. (3ª ed.), P. U. F.

Boavida, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: I.N.I.C., Univ. Coimbra

Boavida, J. (1991). Crise na Educação – por uma mudança como categoria educativa. *R.P.P.*, 25 (2), 205-212, Coimbra.

Boavida, J. (1993). Pedagogia-Filosofia Filosofia-Pedagogia. *R.P.P.*, 3, 349-385.

Boavida, J. (1998). Acesso e Processo em Axiologia Educacional. In Dias/Araújo (pp. 227-240).

Boavida, J. (1996). Filosofia e processos educativos. *R.P.P.*, 30 (3), 109-132

Boavida, J. (1998). *Educação: Objectivo e Subjectivo – Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora

Boavida, J. (2000). Norma e liberdade: Para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *R.P.P.*, 34, 673-729.

Boavida, J. & Sanches, M. das D. F. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa?. *R.P.P.*, 31, 59-87.

Boillot, H. & Le Du, M. (1993). *La Pédagogie du Vide – critique du discours pédagogique contemporain*.

P. U. F.

Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1969). *Problemas de Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.

Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge (An Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics)*. Trad. do alemão *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, 1978). London: Kluwer Academic Publishers.

Brown, S. C. (Ed.), (1977). *Reason and Religion*. London: Cornell University Press.

Buber, M. (1986). *Qué es el Hombre?*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Buber, M. (1987). *I and Thou*. Trad. R. G. Smith, postscripto do Autor. Edinburgh: T. and T. Clark Ltd.

Buck, C. D. (Org.), (1988). *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages – A contribution to the history of ideas*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.

Callahan, D. & Engelhardt, Jr., H. T., (Eds.). (1981). *The Roots of Ethics – Science, Religion and Values*. N. York/London: Plenum Press.

Camps, V. (1998). *Los Valores de la Educación*. Madrid: Anaya.

Canto-Sperber, M. (Dir.), (1996). *Dictionnaire d'Éthique et de Philosophie Morale*. Paris: PUF.

Carr, W. (1995). *For Education - Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.

Carvalho, A. D. (1985). Das ciências da Educação à Ciência da Educação. *R.P.P.*, 19, 293-305.

Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. D. (1988/89). Fundamentos Filosóficos de uma Pedagogia da Complexidade. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. D. (1994a). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D. (1994b). *Olhares e percursos*. St. Maria da Feira: Grafipube.

Carvalho, A. D. (1998). A Dimensão Filosófica dos Projectos Educativos. In Dias/Araújo (pp. 115-118).

Carvalho, A. D. (1998/99). O Estatuto da Filosofia da Educação: Especificidades e Perplexidades. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

Carvalho, A.D. (2000a). *A Contemporaneidade como Utopia*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. D. (Coord.), (2000b). *Diversidade e Identidade – 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Carvalho, A. D. (Org.), (2000c). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: ensaios de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D. (Org.), (2001). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, A. D. (Org.) (2003). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Afrontamento.

Casulo, J. C. de O. (1991). O pensamento educacional de Antero. *R.P.F.*, 47, 281-292.

Casulo, J. C. de O. (1998). Roteiro Pedagógico da História da Filosofia: sugestão de algumas hipóteses de investigação. In Dias/Araújo ( pp. 103-111).

Casulo, J. C. de O. (1997). *Filosofia da Educação em Teixeira de Pascoaes*. Braga: Universidade do Minho.

Caygill, H. (1996). *A Kant Dictionary*. Oxford : Blackwell.

Cesca, J. (1913). *Teoria da Educação* (Trad. do orig. italiano por Arlindo Varela). Lisboa: Santos e Vieira.

Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.

Chisholm, R. M. (1973). *The Problem of the Criterion* (The Aquinas Lecture, 1973). Milwaukee: Marquette University Press.

Clause, A. (1976). *A relatividade educativa – esboço de uma história e de uma filosofia da escola*. Coimbra: Livr. Almedina.

Coimbra, L. (1983). Problema da Educação Nacional (tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática realizado em 1926). In *Obras de Leonardo Coimbra*, Selecção, coord. e revisão de Sant'Anna Dionísio. Porto: Lello e Irmão.

Colli, G. (1992). *La sagesse Grecque III – Héraclite* (orig. italiano). Trad. e introd. de Patrícia Farazzi (ed. bilingue), Combas: Éd. de l'éclat.

Copleston, Frederick (1979). *Historia de La Filosofia* (9 vol.s). Barcelona: Ed. Ariel, 4ªed.

Coreth, E. (1980). *Que és el Hombre? – Esquema de una antropologia filosófica*. Barcelona : Herder.

Cormier, D. (1973). *Philosophie et Sciences de l'Éducation: Recherches sur les fondements actuels de la culture pédagogique* (Thèse d'État, dir. H. Wallon). Bordeaux: Université de Bordeaux.

Cunha, P. da (1995). Deontologia da Profissão Docente. *Brotéria*, 140, 39-53.

Cunha, P. da (1995). Código Deontológico da Profissão Docente. *Brotéria*, 140, 135-153.

Cunha, P. da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Curado, J. M. (1998). Racionalidade e Teoria da mente em Alasdair Macintyre. *R.P.F.*, 54, 429-466. Braga.

D'Arcy, E. (1961). *Conscience and its Right to Freedom*. London: Sheed and Ward.

Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (Eds.), (1975). *Education and The Development of Reason*, (3 vol.s). London: Routledge and Kegan Paul.

Delors, J. & al. (1996). *Educação – um Tesouro a descobrir* (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI). Rio Tinto: Asa.

Delumeau, J. (Dir.), (1993). *Le Fait Religieux*. Fayard.

Desaulniers, M. P. & al. (1998). *Les Défis Éthiques en éducation*. Québec : Presses de L'Université du Québec.

Deusdado, F. (1995). *Educadores Portugueses*, (Seguido de Esboço Histórico da Filosofia em Portugal no séc. XIX, dir. de Pinharanda Gomes). Porto: Lello e Irmão.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livr. Almedina.

Dias, J.R., e Araújo, A. F. (Org.), (1998), *Filosofia da Educação – Temas e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.

*Diccionario Teologico Interdisciplinar* (1982). Salamanca: Ed. Sígueme.

*Dicionário da Língua Portuguesa* (1989). Porto: Porto Editora.

*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). (2 vol.s). Lisboa: Ed. Verbo

*Dictionnaire de la Sagesse Orientale (Bouddhisme- Hindouïsme- Taoïsme-Zen)* (1989). Paris: Robert Laffont.

*Dictionnaire De Spiritualité Ascétique Et Mystique – Doctrine Et Histoire* (1982). Paris: Beauchesne.

*Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de la Formation* (1994). Paris: Ed. Nathan.

Dinis, A. (1998 a). Sobre a relação entre filosofia, ciência e teologia em finais de século: uma situação de transição paradigmática. *R.P.F.*, 54, 63-87.

Doyle, J. F. (Ed.), (1975). *Educational Judgements – Papers in the philosophy of education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Durkheim, E. (1984). *Educação e Sociologia*. Porto: Res.

Eliade, M. (1987). *The Encyclopaedia of Religion*. New York: Macmillan Publ. Company.

*Enciclopedia Cattolica* (1952). Città del Vaticano.

*Enciclopedia De La Filosofía* (1992). Barcelona: Garzanti Ediciones.

*Encyclopaedia Britannica* (1974), (30 vol.s). Chicago/London: William Benton Publ.

*Encyclopaedia Universalis* (1989) (23 vol.s). Paris : Encyclopaedia Universalis.

*Encyclopédie Philosophique Universelle (1990): I. L'Univers Philosophique; II. Les Notions Philosophiques; Les Oeuvres Philosophiques*. Paris : P.U.F.

Erdas, F. E. (1979). *Teorie dell'educazione*. Teramo (Itália): Lisciani & Zampetti Ed.

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação ?*. Porto: Porto Ed.

Estrela, M. T.. Deontologia e formação moral dos professores. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas Futuras*, 1ª publicação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa/Porto.

Estrela, M. T. (1995). Profissionalismo Docente e Deontologia. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 10, 185-210.

Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation? In Houssaye, J. (Dir.), *Éducation et Philosophie – Approches contemporaines*, (pp. 269-298). Paris, ESF.

- Faure, E. & al. (1972). *Apprendre à Être*. Paris: Unesco/Fayard.
- Ferrater Mora, J. (1969). *Diccionario de Filosofia* (2 vol.s). Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Finance, J. de (1973). *L'affrontement de l'autre – Essai sur l'altérité*. Roma: Università Gregoriana Editrice.
- Finance, J. de (1980). *Citoyen de deux mondes – La place de l'homme dans la création*. Roma: Univ. Gregoriana.
- Fiores, S. de & Goffi, T. (Dir.), (1983). *Nuevo Diccionario de Espiritualidad*. Madrid: Ed. Paulinas.
- Formosinho, S. & Branco, J. O. (1997). *O Brotar da Criação – Um olhar dinâmico pela ciência, filosofia e teologia*. Lisboa: Univ. Católica Ed.
- Fragata, J. (1983). Direitos fundamentais da educação. *R.P.F.*, 39, 3-12.
- Fragata, J. (1986). A filosofia e o saber. *R.P.F.*, 42, 1-2, 3-15.
- Freire, P. (1998). Cultural Action and conscientization. *Harvard Education Review*, 68 (4), 499-521.
- Fritz, K. von & al. (1974). Philosophy, History of Western. In *Encyclopaedia Britannica*, XIV, (pp.247-275). Chicago/London: William Benton Publ.
- Fullat, O. (1983). *Filosofias de la Educacion*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, O. (1988). *Filosofia de la Educación*. Barcelona: Ed. Vicens-Vives.
- Fullat, O. (1990a). Educación. In AA.VV. *Filosofia de la Educación Hoy*. (pp.69-90). Madrid, Dykinson.
- Fullat, O. (1990b). Estatuto Epistemológico de la Filosofia de la Educación. In AA.VV., *Filosofia de la Educación Hoy*. (pp.423-448). Madrid: Dykinson.
- Fullat, O. (1992). *Filosofia de la Educación, Paideia*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación, Politeya – Paideia*. Barcelona: Ed. CEAC.

Fullat, O. (1998). Dos Modelos Antropológicos de la Educación . In Dias/Araújo. (pp. 163-175).

Fullat, O. & Sarramona, J. (1982). *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona: Ed. CEAC.

Gadamer, H.G. (2001). Education is Self-Education. *J. Ph. E.*, 35 (4), 529-538.

Garcia Carrasco, J. (Coord.), (1984). *Teoria de la Educacion*. Madrid: Ed. Anaya, S.A.,

Garforth, F. W. (1985). *Aims, Values and Education*. Hull: Christygate Press.

Gary, T. (1997). What's the Use of Theory? *Harvard Educational Review*. 67 (1), 75-104.

Gill, J. H. (1995). *Toward a Philosophy of Education*. New Jersey: Humanities Press.

Gordon, P., & White, J. (1979). *Philosophers as educational reformers – The influence of idealism on British educational thought and practice*. London: Routledge and K. Paul.

Guimarães, A. M. (1984). *As classificações das Ciências da Educação*. Aveiro: Univ. de Aveiro.

Gusdorf, G. (1970). *Professores para quê?*. Lisboa: Moraes Ed.

Haldane, J. (1998). Metaphysics in the Philosophy of Education. In Hirst, P. & White, P. (Ed.), *Philosophy of Education – Major Themes in the Analytic Tradition* (4 vols). (Vol. I, pp. 103-119). London: Routledge.

Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : Ed. ESF.

Hannoun, H. (1995). *Comprendre l'éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris: Nathan.

Häring, B. (1981). *Libertad y Fidelidad en Cristo* (3 vols.). Barcelona: Herder.

Hasting, J. (1956). *Encyclopaedia of Religion and Ethics*. Edinburgh: T. & T. Clark.

Hirst, Paul H. (1974). *Moral Education in a Secular Society*. Univ. of London Press.

Hirst, P. H. (1978). *Knowledge and the curriculum – A collection of philosophical papers*. London: Routledge and K. Paul.

Hirst, P. H., e Peters, R. S. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. & White, P. (Ed.), (1998). *Philosophy of Education – Major Themes in the Analytic Tradition*. (4 vols). London: Routledge.

Holley, R. (1978). *Religious education and religious understanding – An introduction to the philosophy of religious education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Hollins, T. H. B., (Ed.), (1976). *Aims in Education – The Philosophic Approach*. Manchester: University press.

Houaiss, A. & Villar, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Houssaye, J. (1992). *Les Valeurs à l'école – L'éducation au temps de la sécularisation*. Paris: PUF.

Houssaye, J. (Dir.), (1999). *Education et philosophie – Approches contemporaines*. Paris: ESF.

Ibañez-Martin, J. A. (1990). El Concepto y las Funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo. In AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.

*International Encyclopaedia of Education* (1989). Oxford: Pergamon Press.

*International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (1987). Oxford: Pergamon Press.

Inwood, M. (1997). *A Hegel Dictionary*. Oxford: Blackwell.

Ipfling, H.J. (1979). *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

Kechikian, A. (org.), (1993). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri.

Kohlin, W. (Ed.), (1995). *Critical conversations in Philosophy of education*. New York: Routledge.

Küng, H. (1983). *On Being a Christian*. Bungay: Collins.

Lacoste, J.Y. (Dir.), (1998). *Dictionnaire Critique de Théologie*. Paris : P.U.F.

Ladrière, J. (1972). *Les sciences, le monde et la foi*. Tournai: Casterman.

Ladrière, J. (1973). Le Destin de la Raison et les Tâches de la Philosophie. In Ladrière, J., *Vie Sociale et Destinée*. Gembloux : Ed. Duculot.

Lafollete, H. (Ed.), (2000). *The Blackwell Guide to Ethical Theory*. Oxford: Blackwell.

Lalande, A. (1962). *Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie*. Paris : P.U.F.

Lavelle, L. (1951-1955). *Traité des Valeurs*. (2 vol.s), Paris : PUF.

Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Ed. Notícias.

Leif, J. (1966). *Philosophie de l'Éducation: I. Pédagogie générale par l'étude des doctrines (Leif e Rustin), II. Inspirations et Tendances nouvelles de l'éducation (Leif), III. Les doctrines pédagogiques par les textes (Leif e Biancheri)*. Paris : Delagrave.

Leif, J. & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (4 tomos): *I. Pédagogie générale (Leif et Rustin), II. Inspirations et tendances nouvelles de l'Education (Leif), III. Les doctrines pédagogiques par les textes (Leif et Biancheri), IV. Vocabulaire technique et critique de la Pédagogie et des Sciences de l'Éducation (Leif)*. Paris : Delagrave.

Léon-Dufour, X. (Dir.), (1977). *Vocabulário de Teologia Bíblica*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Lersch, P. (1971). Homo Faber – Homo Religiosus. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Milão, 32, 1-2 (separata).

Levi, A. W. (1974a). Nature, involvement and writing of the history of philosophy. In *Encyclopaedia Britannica* (XIV, pp. 248-250). Chicago/London: William Benton Publ.

Levi, A. W. (1974b). Philosophy in the Modern World. In *Encyclopaedia Britannica* (XIV, pp. 261-274). Chicago/London: William Benton Publ.

*Logos – Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (5 vol.s), (1989/1990). Lisboa: Ed. Verbo.

Lopez De La Vieja, M. T. (1994). *Ética. Procedimientos razonables*. Barcelos: Ed. Novo Século.

Lupi, J. (1982). *A perspectiva etnológica na Filosofia da Educação – Aplicação da Teoria da cultura à Pedagogia geral*. Faculdade de Filosofia de Braga: U.C.P.

Macbain, J.M. (1986). *The Book of a Thousand Poems*. New York: Peter Bedrick Books.

Macintyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair Macintyre on Education. In Dialogue with Joseph Dunne. *J. Ph. E.*, 36 (1), 1-19.

Maia, C. (1995). A Dimensão Ética da Função Educativa. *R.P.P.*, Ano XXIX, 2, 41-60.

Maia, C. (1996a). Uma ética para o futuro. *R.P.P.*, 30 (3), 165-186.

Maia, C. (1996b). *Valores, Educação e Adolescência: a legitimidade de modelos em educação*. Braga: APPACDM.

Maia, C. (2000a). *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Maia, C. (2000b). Para além da Utopia: o dever. In Veiga, M. A. & Magalhães, J. (Orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: homenagem*. 191-200. Braga: Universidade do Minho.

Mandolfo, S. (1982). La filosofia dell'educazione di M. F. Sciacca. *Filosofia Oggi*, V. , 379-390.

Manso, A. (1988). Algumas Questões na Educação na Sociedade Actual: Violência na escola e educação moral e cívica. In Dias/Araújo (pp. 287-296).

Manso, A. (2000). *Agostinho da Silva. Aspectos da sua vida, obra e pensamento*. V. N. Gaia : Estratégias Educativas.

Marcel, G. (1954). *Le déclin de la Sagesse*. Paris : Plon.

Maritain, J. (1932). *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*. Paris: Desclée de Brouwer (3<sup>a</sup> ed. rev. e aumentada).

Maritain, J. (1954). *Science et Sagesse*. Paris : Plon.

Maritain, J. (1959). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. Paris : Fayard.

Martins, M. (1997). Vontade e representação no discurso. A cultura organizacional como modo de enunciação. In *Cadernos do Noroeste, Actas do VIII Seminário Internacional "Participação e Cultura nas Organizações"* (pp. 215-225). Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Maurer, C. (1974). Medieval Philosophy. In *Encyclopaedia Britannica* (Vol. XIV, pp. 256-261). Chicago/London: William Benton Publ.

Mayer, F. (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

McLean, G. F., O.M.I. (Ed.), (1973). *The Philosopher as Teacher*, Vol. XLVII de *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*. Washington: The Office of the National Secretary of the Association, The Catholic University of America.

Medeiros, E. O. (1988). Intersubjectividade e Ética Educacional: um encontro na Relação Pedagógica. In Dias/Araújo (pp. 257-264).

Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária : Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Medeiros, E. O. (2002) (Coord.). *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspectivas*. Actas do II Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Meillet, A., & Ernout, A. (1985). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine – Histoire des mots*. Paris : Éd. Klincksieck.

- Mèlich, J. C. (1987). *Pedagogia de la Finitud*. Publ. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mendonça, E. P. de (1977). *Filosofia dos Erros – Um olhar sobre a vida que passa*. Rio de Janeiro: Agir Ed.
- Meslin, M. (1988). *L'expérience humaine du divin – Fondements d'une anthropologie religieuse*. Paris : Ed. CERF.
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes.
- Midgley, M. (1979). *Beast & Man – The roots of human nature*. Methuen.
- Moore, T. W. (1983). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Moreno, M. (Dir.) (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Munsey, B. (Ed.), (1980). *Moral Development, Moral Education and Kohlberg – Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion and Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Nanni, C. (1986). *Educazione e Scienze dell'educazione*. Roma: L.A.S.
- Nanni, C. (1990). *L'Educazione Tra crisi e ricerca di senso* (2ª ed.). Roma: L.A.S.
- Nanni, C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: L.A.S.
- Nanni, C. (1994). Pedagogia e filosofia dell'educazione a fronte della problematica formativa. *Quadrante scolastico*, 62, 89-103.
- New Catholic Encyclopaedia* (1967). New York: McGraw-Hill Book Company (15 vol.s).
- Nielsen, K. (1978). Rationality as Emancipation and Enlightenment. *International Studies in Philosophy*, X, 33-50.
- Novak, J. D. (1977). *A Theory of Education*. Cornell University Press.
- O'Hear, A. (1981). *Education, Society and Human Nature – An Introduction to the philosophy of education*. London: Routledge

and Kegan Paul Ltd.

Oliveira, C. C. (1999). *A Educação como processo auto-organizativo – Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ortiz-Osés, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica – Hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Ossó, Enrique de (1977). *Escritos de D. Enrique de Ossó Y Cervelló, fundador de la Compañía de Santa Teresa de Jesús* (3 vol.s). Roma: Altés, S.L.

Otto, R. (1969). *Le Sacré – L'élément non rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*. Paris : Payot.

Page, G. T., & Thomas, J. (1979). *International Dictionary of Education*. London: K. Page.

Pasziewicz, C. de S. e (1998). O Estatuto da Pedagogia como Ciência Autónoma, em Delfim Santos. In Dias/Araújo (pp. 97-102).

Paterson, R. W. K. (1979). *Values, Education and the Adult*. London: Routledge and Kegan Paul.

Patrício, M. F. (1981). *Leonardo Coimbra e Teilhard de Chardin*. Évora: Universidade de Évora.

Patrício, M. F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto Ed.

Patrício, M. F. (1993a). *A Escola Cultural – Horizonte decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Ed (2ª ed.).

Patrício, M. F. (1993b). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Univ. Aberta.

Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed.

Patrício, M. F. (1996). Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto. *R.P.F.*, 52, 633-666.

Patrício, M. F. (1998). O Problema da Qualidade no Sistema Educativo Português. Série de artigos, tendo saído o 1º na secção “Educação-Cultura-Escola” do *Diário do Sul*, 7 Outubro de 1998.

Pedro, A. P. (2002). *Percurso de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Peters, F. E. (1983), *Termos Filosóficos Gregos – Um léxico histórico*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian.

Peters, R. S. (1973). *Reason and Compassion*. London: Routledge and Kegan Paul.

Peters, R. S. (1978). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.

Peters, R. S. (1979). *Authority, Responsibility and Education*. London: George Allen and Unwin.

Peters, R. S. (Ed.), (1978). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Peters, R. S. (Ed.), (1979). *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Peters, R. S. & Benn, S. I. (1977). *Social Principles and the Democratic State*. London: George Allen and Unwin.

Peters, R. S. & Hirst, P. H. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Peukertruth, H. (1993). Basic Problems of a Critical Theory of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (2), 159-170.

Planchard, É. (1972). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.

*Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (4 vol.s), (1983, 1º vol.). Lisboa: Ed. Verbo.

Quintana Cabanas, J. M. (1983). Concepto de Filosofía de la Educación. *Enrahonar*, V-VI, 109-116

Quintana Cabanas, J.M. (1988). *Teoría de la educación, concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.

Rahner, K. & Vorglimer, H. (1966). *Diccionario Teológico*. Barcelona: Herder

Rahner, K. (Dir.), (1982), *Sacramentum Mundi – Enciclopédia Teológica* (6 vol.s). Barcelona: Herder.

- Reale, G. & Antiseri, D. (1991). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico* (3 vols.). Barcelona: Ed. Herder.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Reimão, C. (1998). Ética e acção educativa. *Brotéria*, 147 (5), 405-416.
- Renaud, M. (1998). Educação, tolerância e intolerância. *Brotéria*, 146, 155-168.
- Revue Française de Pedagogie* (1991). n° 97, dedicado a Educação e Valores.
- Reyero García, D. (2000). Es la Antropología el final de la filosofía de la educación?. *Enrahonar*, 31, 95-105.
- Ricoeur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris (3ª ed.) : Éd. du Seuil.
- Rilke, R. M. (1993). *As Elegias de Duíno*. Ed. bilingue; Trad. e introd. de Mª Teresa Dias Furtado. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Roberts, P. (1999). A Dilemma for Critical Educators?. *J.M.E.*, 28 (1), 19-30.
- Rocha, A. E. (2000). Relativismo cultural versus universalismo. *Arquipélago*, 57-92.
- Rossi, L. & Valsecchi, A. (Dir.), (1980), *Diccionario Enciclopédico de Teologia Moral*. Madrid: Ed. Paulinas.
- Santos, Delfim (1977). *Obras Completas* (3 vol.s). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L. F. (1989). Nietzsche e a educação. In *Simpósion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Barcelona: U.A.B.
- Santos, L. F. (1990). Filosofia da Educação. In *Logos*, vol. II, col.s 23-28.
- Santos, L. F. (1991). Algumas reflexões em torno de uma educação pós-moderna. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 129-135. Braga: UM.
- Santos, L. F. (1993). O caso da educação desfundamentada. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. Braga: UM.

- Santos, L. F. (1993). *Educação e cultura em Nietzsche*. Braga: U.M., Instituto de Educação.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa : Ed. Presença.
- Scheler, M. (1955). *Le Formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs*. Paris : Gallimard.
- Sebastião, L. (1998). Fundamentar a Educação em Tempo de Crise. In Dias/Araújo (pp. 279-285).
- Seiça, A. (1999). *Ética e Deontologia da Profissão Docente*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Seneca (1990). *Moral Essays* (ed. bilingue). London: Harvard University Press.
- Silva, Agostinho da (1990). *Diário de Alcestes*. Lisboa: Ulmeiro.
- Silva, A. J. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Ed.
- Silva, A. J. (1998). Notas para uma Perspectiva Crítica de Pedagogia. In Dias/Araújo, 143-154.
- Simões, A. (1989). Que é educar? Àcerca do constitutivo formal do conceito. *R. P. P.*, 23, 3-20.
- Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind*. Collins.
- Snook, J. (1975). *Indoctrination and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Soëtard, M. (1996). Philosophie et éducation. In Avanzini (Dir.), *La Pédagogie aujourd'hui* (pp. 98-116). Paris : Dunod.
- Söetard, M. (1997). Pédagogie, Philosophies historiques et Philosophie de l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 35-44. IEP, Univ. do Minho.
- Soveral, E. A. de (1985). Questões prementes de Filosofia da Educação. *Revista da Faculdade de Letras*, Série de Filosofia, 2ª série, nº 1, 7-46. Universidade do Porto.

Straughan, R. & Wilson, J. (Ed.), (1987). *Philosophers on Education*. London: The Macmillan Press.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self – The Making of the Modern Identity*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Thomas, G. (1997). What's The Use of Theory?. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 75-104.

Tricot, J. (1959). *L'Éthique à Nicomaque*. Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin.

Tricot, J. (1972). *Métaphysique*. Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin.

Vegas Gonzalez, S. (1981). Filosofia de la educación: una tarea acorde com un gran pasado. *Revista Española de Pedagogia*, 153, 143-159.

Veiga, M. A. da (1985). Educação, III – Liberdade de Educação; direitos e deveres; confessionalidade. In *Polis – Enciclopédia da Sociedade e do Estado*. Ed. Verbo: Lisboa.

Veiga, M. A. da (1987). Democracia – problema educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 381-402.

Veiga, M. A. da (1988a). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião*. Lisboa: INIC.

Veiga, M. A. da (1988b). A ordem como valor educacional. In AA.VV., *Actas do Simpósio Internacional de Filosofia da Educação* (vol. 2). Univ. Aut. Barcelona.

Veiga, M. A. da (1989). O perfil ético do professor. *Ciência, Tecnologia e Sociedade*, Out./Dez., 10. Lisboa.

Veiga, M. A. da (1990). Autoridade e educação. In *Actas do 1º Congresso da AEPEC*. Évora.

Veiga, M. A. da (1992). A Dimensão Religiosa na Formação de Formadores. *Revista ESES*, Fevereiro. Santarém.

Veiga, M. A. da (1994). O valor como projecto em educação. *Máthesis*, 3, 231-238. UCP: Viseu.

Veiga, M. A. da (1995). Causas e consequências de uma sociedade em crise de valores. In AA.VV., *Forum 95: Crise de Valores/Sociedade em Crise*. Escola Evaristo Nogueira: Seia.

Veiga, M. A. da (1996). Identidade e Deontologia em Educação. *R.P.F.*, LII, 953-965.

Veiga, M. A. da (1997). Aceitação de Erro e Pluralismo Cultural. In Patrício, M. F. (org.), *Formação de Professores para a Escola Cultural no Horizonte do Ano 2000* (pp. 397-408). Porto: Porto Editora.

Veiga, M. A. da (1998a). O Complexo do Doutrinação. In Dias/Araújo (pp. 241-255).

Veiga, M. A. da (1998b). *Vida, Violência, Escola, Família*. Braga: APPACDM (3ª ed. 2003).

Veiga, M. A. da (1999). Duas Meditações sobre o Valor. *R.P.F.*, 55 (1-2), 99-110.

Veiga, M. A. da (2001). Qualidade e Autoridade em Educação. In Patrício (Org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 291-299). Porto: Porto Editora.

Veiga, M. A. da (2002). O docente, a profissão e a deontologia. In *Psychologica*, 30, 449-460.

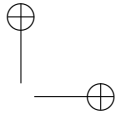
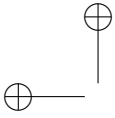
Veiga, M. A. da (2004). *Um Perfil Ético para Educadores*. Vi-seu: Palimage.

*Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira De Cultura* (1963/1991). Lisboa: Ed. Verbo

Veillard-Baron, J. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation? – Montaigne, Fichte et Lavelle* (Textos e comentários). Paris : Vrin.

Watkins, C. (1975), Indo-European and the Indo-Europeans. In Morris, W. (Ed.) *The Heritage Illustrated Dictionary of The English Language* (pp.1496-1550). New York: American Heritage Publ.

Warnock, M. (1977). *Schools of thought*. London: Faber and Faber.



White, J. (1982). *The Aims of Education Restated*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wiener, Ph. (Ed.), (1973). *Dictionary of the History of Ideas*. New York: Charles Scribner's Sons.

Wilson, J. (1979). *Preface to the Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wilson, J. (1980). *Philosophy and Practical Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wright, C. (1992). *Truth and Objectivity*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Wunenberger, J. (1993). *Questions d'éthique*. Paris: PUF.

Zec, P. (1980). Multicultural Education: What Kind of Relativism is Possible?. *Journal of Philosophy of Education*, 14 (1).

Zubiri, X. (1963). *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.

