

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROBLEDO DOS SANTOS LUZA

**SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO
PROBLEMA**

Caxias do Sul

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROBLEDO DOS SANTOS LUZA

**SOBRE A POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO
PROBLEMA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Evaldo Antonio Kuiava.

Caxias do Sul

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

L979s Luza, Robledo dos Santos
Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do
problema / Robledo dos Santos Luz. - 2009.
186 f. ; 30 cm.

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
“Orientação: Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava”

1. Educação - Teoria. 2. Educação - Filosofia . I. Título.

CDU: 37.01

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|-------------------------|--------|
| 1. Educação – Teoria | 37.01 |
| 2. Educação – Filosofia | 37.013 |

Catalogação na fonte elaborada pelo bibliotecário
Marcelo Votto Teixeira – CRB 10/1974

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa Cláudia e à minha filha Giulia, pelas lições ensinadas, e pela paciência e o amor com que sempre receberam os meus sonhos, as minhas angústias e os meus devaneios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Evaldo, pela ‘temerária’ confiança que depositou em mim e no meu projeto, e pelas preciosas e sutis sugestões com as quais enriqueceu este trabalho.

Agradeço ao Prof. Paviani pelo apoio, pelo auxílio e pela eterna disponibilidade e interesse pelas nossas pesquisas.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul pelos conhecimentos compartilhados e as discussões que propiciaram ao longo do curso.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, especialmente à Cristina e ao Alencar, pelo companheirismo e aprendizado mútuo.

Agradeço ao apoio e confiança que recebi da minha família, neste período de tantas dificuldades.

Agradeço àqueles amigos que sempre depositaram nos meus escritos uma confiança que excedeu em muito o seu real valor, pessoas como o Álvaro, o Mauro, o Márcio, a Ana, a Sandra, o Rodrigo, a Susi, a Taís, a Rafaela, o Gustavo, a Giovana e tantos outros que, injustamente, deixo de citar aqui. O seu apoio e a sua confiança sempre serviram de incentivo para que eu não esmorecesse.

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade do nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa o nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois, ou melhor, torná-la impossível.

Gilles Deleuze

RESUMO

O objetivo desta investigação é determinar a possibilidade de constituição de um discurso teórico que fundamente epistemologicamente a prática educativa baseada na atividade problematizante, respondendo ao seguinte problema de pesquisa: é possível constituir uma pedagogia do problema, considerando as implicações epistemológicas desta proposta? Ela está inserida na linha de pesquisa de Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Através da análise de enunciados e da análise interpretativa dos referenciais teóricos, efetuou-se uma análise crítica dos conceitos de pedagogia, de educação e de problema, de modo a produzir uma compreensão ampla destes conceitos, considerando os aspectos sociais e culturais relacionados à educação e à pedagogia, e os aspectos epistemológicos e existenciais relacionados ao conceito de problema. Esta análise permitiu a elaboração de um conceito de pedagogia do problema como o fundamento teórico de uma prática educativa na qual a relação com o conhecimento aconteça pela via da problematização, expresso em um conjunto de pressupostos e características gerais. Entre outros, o suporte teórico utilizado foi, em relação à análise dos significados dos termos *pedagogia e educação*, os escritos de Fullat, Cambi, Aranha, Saussure, Barthes, Trabant e Lyons. Sobre a relação entre a educação e o fenômeno da reprodução social e cultural, o suporte teórico utilizado foi, principalmente, os escritos de Durkheim, Herskovits, Althusser e Bourdieu. Sobre a relação entre o pensamento pedagógico e o fenômeno da mudança cultural, o suporte teórico foram os textos de Platão, Rousseau, Comênio e Kant. Sobre o problema, enquanto questão filosófica e pedagógica, o suporte teórico foi o diálogo *Ménon*, de Platão; as concepções de problema dialético e questão em Aristóteles presentes no *Órganon*; a noção do *perguntar*, apresentadas por Gadamer em *Verdade e Método*; as implicações das teses de Wittgenstein, em relação aos problemas filosóficos tradicionais e a sua qualificação como pseudoproblemas, conforme apresentadas no *Tractatus* e a sua influência em Schlick e Carnap; a concepção de problema apresentada por Popper em *Conjecturas e Refutações* e *A Lógica das Ciências Sociais*; a concepção de problema apresentada por Dewey em *Lógica: a teoria da investigação*; e a obra de Bergson. Como resultado, evidencia-se a íntima relação existente entre a educação, a cultura e a sociedade, principalmente pelo papel reprodutor que a primeira possui em relação às outras. O fato de que a educação catalisa os anseios de transformação social e cultural, expressos, freqüentemente, no pensamento pedagógico. A dimensão metodológica, gnoseológica e existencial da predisposição do ser humano para o *perguntar*, o questionar e o problematizar. A intrínseca relação existente entre os problemas e o conhecimento. A possibilidade de constituição de uma pedagogia problematizante coerente epistemologicamente. Como relevância, apresenta-se a possibilidade pedagógica de que uma prática educacional problematizante permita o desenvolvimento de uma cultura investigativa, que poderá se traduzir em maior desenvolvimento material (conquistas tecnológicas) e imaterial (concepções, costumes e valores) para a sociedade.

Palavras-chave: filosofia da educação, fundamentos do pensamento pedagógico, epistemologia da educação, pedagogia problematizante.

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to determine the possibility of constituting a theoretical discourse in order to epistemologically found an educational practice based on problematizing activity as an answer to the following research problem: is it possible to constitute a pedagogy based on problem, considering the epistemological implications of such proposal? It is embedded in the line of research for Philosophy of Education, in the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul. Through the analysis of the utterances and interpretative analysis of theoretical references, a critical analysis was carried out on the concepts of pedagogy, education and problem, in order to produce wide understanding of these concepts, considering social and cultural aspects related to education and pedagogy, and the epistemological and existential aspects related to the problem. This analysis made it possible to elaborate a concept for pedagogy of problem as the theoretical principle of an educative practice in which the relationship with knowledge will take place by problematizing, which is expressed in a set of presumptions and general characteristics. Among others, theoretical support used was – concerning the analysis of meaning for the terms *pedagogy* and *education*, works written by Fullat, Cambi, Aranha, Saussure, Barthes, Trabant, and Lyons. As for the relationship between education and the phenomenon of social and cultural reproduction, theoretical support used was mainly works by Durkheim, Herskovits, Althusser, and Bourdieu. Regarding the relationship between pedagogical thinking and the phenomenon of cultural changes, theoretical support came from texts written by Plato, Rousseau, Comênio, and Kant. For problem, as a philosophical and pedagogical issue, theory supporting the analysis was Plato's dialogue *Menon*; Aristotle's conceptions for dialectical problem and questions present in his *Organon*; the idea for *asking*, presented by Gadamer in *Truth and Method*; the implications of the theses proposed by Wittgenstein, concerning traditional philosophic problems and the classification as pseudo problems, as presented in *Tractatus* and his influence on Schlick and Carnap; the conception for problem presented by Popper in *Conjectures and Refutations* and *The Logic of the Social Science*; the conception of problem presented by Dewey in *Logic: the theory of inquiry*; and Bergson's work. As a result, the intimate relationship between education, culture and science becomes evident, especially for the reproductive role that the first has in relation to the others. The fact that education catalyses the longings for social and cultural transformation, frequently expressed in pedagogical thinking. The methodological, gnoseological, and existential dimension of human's predisposition towards asking, questioning, and problematizing. The intrinsic relation existing between problems and knowledge. The possibility of constituting a problematizing pedagogy that is epistemologically coherent. As a relevance, the pedagogical possibility of a problematizing educational practice allow the development of an investigative culture, that may be translated in greater material development (technological conquests) and immaterial development (conceptions, customs and values) for the society is presented.

Keywords: philosophy of education, principles of pedagogical thinking, epistemology of education, problematizing pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA	12
1.1 O QUE É A PEDAGOGIA?.....	12
1.2 O PROBLEMA DO SIGNIFICADO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO.....	16
1.2.1 Análise etimológica.....	18
1.2.2 Análise de conceitos	20
1.2.3 Análise semiótica	26
1.2.4 Síntese das análises precedentes	35
2 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA REPRODUÇÃO E DA MUDANÇA SOCIAL E CULTURAL.....	38
2.1 EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	38
2.2 A EDUCAÇÃO E A MUDANÇA CULTURAL	57
2.3 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO	72
3 BASES FILOSÓFICAS PARA UMA PEDAGOGIA DO PROBLEMA	75
3.1 AS QUESTÕES DE MÉNON, NO DIÁLOGO <i>MÉNON</i> , DE PLATÃO.....	76
3.2 PROBLEMA E QUESTÃO NO <i>ÓRGANON</i> , DE ARISTÓTELES.....	80
3.3 GADAMER E O PERGUNTAR, EM <i>VERDADE E MÉTODO</i>	87
3.4 WITTGENSTEIN, SCHLICK, CARNAP E OS PSEUDOPROBLEMAS FILOSÓFICOS.....	99
3.5 POPPER E OS PROBLEMAS	105
3.6 JOHN DEWEY E O PROBLEMA COMO SITUAÇÃO INDETERMINADA	120
3.7 BERGSON E O PROBLEMA COMO ATO CRIATIVO	132
3.8 UM POSSÍVEL CONCEITO DE PROBLEMA.....	151
4 ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA DO PROBLEMA.....	165
CONCLUSÃO.....	173
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação é determinar a possibilidade de constituição de um discurso teórico que fundamente epistemologicamente a prática educativa baseada na atividade problematizante, discurso este que pode ser designado de forma genérica como pedagogia do problema. A inspiração para este trabalho partiu de um comentário de Gilles Deleuze, em seu livro *Bergsonismo*, relacionado a um trecho da *Introdução (segunda parte)*, do livro *O pensamento e o movimento*, do filósofo francês Henri Bergson. Neste comentário, Deleuze alude ao valor atribuído por Bergson à formulação de problemas, no âmbito da atividade filosófica, extrapolando esta perspectiva para o âmbito da educação, ao considerar que a educação tradicional não fornece apenas respostas prontas, mas também problemas prontos. Apesar de seu grande envolvimento com a educação, Bergson não elaborou uma teoria acabada sobre o tema.¹ Da mesma forma, apesar da sua influência crescente no âmbito dos estudos culturais e do influxo destes no campo da educação, Deleuze também não elaborou uma teoria sobre esta temática. Diante disso, o trecho em questão instiga uma reflexão que não encontra uma resposta direta no pensamento destes autores.

Em um primeiro momento, é possível concordar com a afirmativa de Deleuze, amparado em Bergson, de que “a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento dos falsos problemas quanto o surgimento criador dos verdadeiros” (2004, p. 8) e perceber que - ao considerar que a educação, em geral, subtrai ao aluno (e, sob certo aspecto, também ao professor) a liberdade de formular seus próprios problemas - o autor tece uma crítica que acaba por atingir os fundamentos dos processos educativos. Entretanto, mesmo que se acolha esta crítica, para que ela possa ser considerada seriamente, necessita de uma concepção teórica que lhe dê sustentação. Além disso, é preciso analisar se não há um conflito entre os

¹ É conhecido o papel que Bergson desempenhou, no início do século XX, no processo de reforma educacional ocorrido na França, como membro do *Conseil Supérieur de l'Instruction Publique*. Além disso, este filósofo desempenhou a função docente por muitos anos, primeiro no nível médio (em liceus como o *Blaise Pascal* e o *Henri-IV*) e, posteriormente, no nível superior (no *Collège de France*).

fundamentos que justificam as práticas educativas e esta forma de subversão que Deleuze cogita. Infelizmente, nem Deleuze, nem Bergson, teorizaram acerca do que seria uma educação que valorizasse os problemas e que permitisse a sua livre formulação. Reconhecendo estes aspectos, a presente investigação é instituída a partir do seguinte problema: é possível constituir uma pedagogia do problema, considerando as implicações epistemológicas desta proposta?

Entre outros, o suporte teórico utilizado foi, em relação à análise dos significados das palavras *pedagogia* e *educação*, enquanto termos e conceitos, foi: *Filosofias da Educação*, de Octavi Fullat; *Filosofia da Educação e História da Educação e da Pedagogia*, de Maria Lúcia Arruda Aranha; *História da Pedagogia*, de Franco Cambi; *História da Educação*, de Manacorda. Na análise semiótica, o aporte teórico foi, entre outros: o *Curso de lingüística geral*, de Ferdinand de Saussure, *Elementos de semiologia*, de Roland Barthes; *Elementos de semiótica*, de Jurgen Trabant; e *Lingua(gem) e Lingüística* John Lyons.

Sobre a relação entre a educação e o fenômeno da reprodução social e cultural, o suporte teórico utilizado foi, principalmente, as concepções pedagógicas de Émile Durkheim, expressas em *Educação e Sociologia*; a concepção de endoculturação de Melville J. Herskovits, descrita em *Antropologia Cultural*, o conceito de *Aparelhos Ideológicos do Estado*, apresentado por Louis Althusser; e a noção de reprodução social e cultural, apresentada por Pierre Bourdieu. Sobre a relação entre o pensamento pedagógico e o fenômeno da mudança cultural, o suporte teórico foram os diálogos *Alcebiades*, *A República* e *As Leis*, de Platão; o *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau; a *Didáctica Magna*, de João Amós Comênio; e *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant.

Sobre o problema, enquanto questão filosófica e pedagógica, o suporte teórico foi o diálogo *Ménon*, de Platão; as concepções de problema dialético e questão presentes no *Órganon*, de Aristóteles; a noção do *perguntar*, apresentadas por Hans-Georg Gadamer em *Verdade e Método*; as implicações das teses de Ludwig Wittgenstein, em relação aos problemas filosóficos tradicionais e a sua qualificação como pseudoproblemas, conforme apresentadas no *Tractatus*, e a sua influência em Moritz Schlick e Rudolf Carnap; a concepção de problema apresentada por Karl Popper em *Conjecturas e Refutações* e *A Lógica das Ciências Sociais*; a concepção de problema apresentada por John Dewey em *Lógica: a teoria da investigação*; e a concepção de problema que emerge da obra de Henri Bergson, com especial destaque para as teses constantes em *A Evolução Criadora* e *O Pensamento e o Movimento*.

A presente investigação busca a sua justificativa em questões reais do mundo atual. O mundo contemporâneo enfrenta inúmeros e complexos desafios. As questões ambientais (como a escassez de recursos naturais, a poluição e o efeito estufa), o estado de extrema pobreza em que se encontra grande parte da população mundial, a desigualdade social, a violência urbana, a existência de inúmeras regiões de conflito em todo o globo (conflitos declarados e conflitos não-declarados) e o choque entre diferentes culturas, são somente alguns exemplos de problemas que se entrelaçam e formam um intrincado mosaico com o qual as gerações atuais e futuras terão que lidar.

Diante destes desafios, faz-se necessário passar em revista os fundamentos que norteiam os processos vigentes de educação formal, assim como, as próprias noções que a sociedade possui acerca do que vem a ser a educação e a forma como cada indivíduo deve participar deste processo. Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta o fato de que as mudanças que são realizadas nos processos de educação formal não devem ser precipitadas, pois o que está em jogo, constantemente, é a vida individual de cada estudante que, hoje, está em uma sala de aula e, simultaneamente, a construção de um futuro viável para a sociedade, como um todo. Considerando todos estes aspectos, a presente investigação encontra a sua justificativa ao pretender aprofundar o estudo acerca de um caminho alternativo para se pensar e se construir a educação, ao mesmo tempo em que pretende participar do esforço de criar e questionar a fundamentação teórica necessária para que este novo caminho seja percorrido.

Conceber uma pedagogia do problema conduz a um percurso investigativo que exige, inicialmente, o esclarecimento do que significa a expressão ‘pedagogia do problema’, ou seja, em que consiste uma ‘pedagogia do problema’? Para responder a esta pergunta é necessário, antes de tudo, esclarecer o que se entende por ‘pedagogia’ e o que se entende por ‘problema’. Feito isso, é preciso definir quais pressupostos seriam assumidos por esta pedagogia e que características gerais ela teria. Este é o trajeto que será percorrido ao longo dos quatro capítulos desta investigação, conforme segue:

O primeiro capítulo, intitulado *Sobre a constituição dos conceitos de educação e pedagogia* tem como objetivo determinar, por meio da análise dos enunciados que definem o termo *pedagogia*, que o seu significado é dependente do significado do termo *educação*; identificar, por meio de três análises (análises etimológica, de conceitos e semiótica), os problemas vinculados à significação terminológica e conceitual da palavra *educação* e estabelecer as relações deste conceito com os conceitos sociedade e cultura. Serão utilizados elementos teóricos relacionados aos fundamentos da história e da filosofia da educação, assim

como, referências à semiótica e à semântica, tendo como suporte teórico, entre outros, os textos de Fullat, Cambi, Aranha, Saussure, Barthes, Trabant e Lyons.

O segundo capítulo, intitulado *A educação no âmbito da reprodução e da mudança social e cultural*, tem como objetivo, através de uma análise interpretativa, identificar as relações existentes entre a educação, a cultura e a sociedade, principalmente no que concerne aos fenômenos da reprodução e da mudança social e cultural. Sobre a relação entre a educação e o fenômeno da reprodução social e cultural, o suporte teórico utilizado são, principalmente, os escritos de Durkheim, Herskovits, Althusser e Bourdieu. Sobre a relação entre o pensamento pedagógico e o fenômeno da mudança cultural, o suporte teórico são os textos de Platão, Rousseau, Comênio e Kant.

O terceiro capítulo, intitulado *Bases filosóficas para uma pedagogia do problema*, tem como objetivo, através de uma análise interpretativa, analisar o tratamento que o problema, enquanto conceito e prática, recebeu da parte de alguns filósofos, tomados como referência, para estabelecer um possível conceito de problema, que possa permitir a identificação das relações existentes entre os problemas, o conhecimento e o ser humano. Será considerado como ponto de partida as questões propostas por Ménon a Sócrates, no diálogo *Ménon*, de Platão. Em seguida, serão analisadas as concepções de problema dialético e questão em Aristóteles; a noção do *perguntar*, em Gadamer; as implicações das teses de Wittgenstein, de Schlick e Carnap em relação aos problemas filosóficos tradicionais e a sua qualificação como pseudoproblemas; a concepção de problema em Popper e Dewey; e a concepção de problema que emerge da filosofia de Bergson.

O quarto capítulo, intitulado *Esboço de uma pedagogia do problema*, tem como objetivo, através de um processo de síntese das análises anteriores, estabelecer os pressupostos gerais e elaborar um conjunto de enunciados que responda como caracterização geral de uma pedagogia do problema, no que concerne à relação do ser humano com o conhecimento.

1 SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Analisar os fundamentos epistemológicos de uma pedagogia do problema exige, primeiramente, uma exposição coerentemente articulada acerca do objeto de estudo, de maneira que a argumentação exposta, assim como a sua relação com os referenciais teóricos que a amparam, possam ser adequadamente julgados. Definido o objeto de estudo (a pedagogia do problema), bastaria, então, seguir estas linhas gerais como forma de condução da investigação. Esta estratégia, logo de início, revela-se insuficiente, pois o objeto de estudo não é claro e inequívoco. Diante da pergunta ‘o que é uma pedagogia do problema?’ não há uma resposta direta. Mais do que isso, as perguntas ‘o que é uma pedagogia?’ ou ‘o que é um problema?’ também carecem de respostas precisas. Sob certo ponto de vista, as palavras ‘pedagogia’ e ‘problema’ parecem insuficientes para abarcar a amplitude de seus significados. Este fato, tecnicamente, é referenciado como imprecisão terminológica. Independentemente da escolha que se faça, o ponto principal a ser destacado é que uma investigação que pretenda tratar de uma pedagogia do problema, ou de sua possibilidade teórica, necessita esclarecer, ao menos para si mesma, o que pode ser entendido como ‘pedagogia’, o que pode ser entendido como ‘problema’ e, obviamente, em que consiste uma ‘pedagogia do problema’. Seguindo esta linha de argumentos, o primeiro passo é a elaboração de uma possível resposta para a pergunta ‘o que é a pedagogia?’.

1.1 O QUE É A PEDAGOGIA?

É bastante conhecida a origem etimológica da palavra pedagogia: a palavra grega *paidagogo*, que servia para denominar o escravo que conduzia a criança até o local de ensino² (*pais*, *paidós* = ‘criança’; *agogós* = ‘que conduz’) (ARANHA, 2006, p. 65). Este termo, pelo uso, deixou de designar ‘aquele que conduz ao local de educação’ e passou a ser compreendido como designação ‘daquele que educa’. O pedagogo, então, tornou-se o ‘educador’. Antes de afirmar que o pedagogo é um educador, é preciso prestar atenção ao fato que, desde a sua origem, a palavra pedagogia (e, antes dela, pedagogo) esteve intrinsecamente ligada à noção de formação e preparação dos jovens, a atividades que, atualmente, são designadas como ‘educativas’. Neste sentido, a pedagogia constituiu-se como designação,

² De forma geral, a formação dos meninos, na Grécia Antiga, por volta dos séculos V e IV a.C., iniciava-se a partir dos 7 anos e se concentrava em 3 domínios do conhecimento: música, ginástica e escrita. Cada um destes processos de aprendizagem era realizado com diferentes mestres – *khitaristés* (cítara), *haulétes* (flauta), *paidotribes* (ginástica) e *grammatistés* (escrita) - em diferentes locais. O *paidagogo* tinha a responsabilidade de conduzir e acompanhar a criança a estes diferentes locais e atividades (CAMBI, 1999, p. 84) (MANACORDA, 2006, p. 48).

num primeiro momento, das práticas educativas, para, posteriormente, englobar as noções de teoria da educação e de reflexão sobre a educação e a sua prática. Sobre isso, escreve Abbagnano:

Este termo [pedagogia], que na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional (2003, p. 747).³

Ao mesmo tempo, a origem etimológica da palavra evoca as noções de ‘conduzir’ e ‘acompanhar’, aspecto singular que deve ser considerado quando é analisada a etimologia da palavra educação.⁴ Comparadas as origens etimológicas dos termos pedagogia e educação, nota-se que ambas evocam as noções de conduzir, acompanhar e guiar. Além disso, o termo educação evoca também algumas noções que são próprias aos cuidados com a criação de seres vivos, animais e vegetais, (criar, cultivar, nutrir) e de direcionamento de atitudes e comportamentos (instruir, formar). Os usos consolidados de uma determinada palavras, assim como os significados normalmente vinculados a ela podem ser apontados pelo uso de um bom dicionário. O Dicionário Houaiss traz os seguintes significados para o verbete pedagogia:

1 ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo 2 conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo ao indivíduo que se deseja formar 3 tratamento de crianças ou adolescentes com dificuldades escolares 4 ciência que trata da educação e da instrução de crianças e adolescentes inadaptados 5 método pedagógico utilizado especialmente na reeducação, educação especializada e na educação de adultos 6 profissão ou exercício do ensino 7 qualidade de bom pedagogo (2006, p. 2162).⁵

Os significados 6 e 7 remontam ao exposto acima, em que o termo se refere àquele que age como educador: o pedagogo. Os significados 2 e 5 colocam a pedagogia como método ou conjunto de métodos. Os significados 1 e 4 traduzem as noções mais comuns relacionadas ao uso do termo pedagogia: ciência, educação e jovens. Sob certo aspecto, é bastante comum, ao se pensar na educação, fixar a atenção nos processos por meio dos quais ocorre a inserção dos jovens na comunidade dos adultos, fato que vai ao encontro dos enunciados 1, 3 e 4 (reiterando que a própria origem da palavra pedagogia remete à criança – *paidós*). O contraponto a esta perspectiva é a tendência cada vez mais comum na atualidade de se pensar a educação, também, da perspectiva dos adultos (como pode ser observado no

³ Os grifos constantes nas citações são dos próprios autores.

⁴ Há duas interpretações etimológicas para a origem da palavra educação: o termo latino *educere*, que significa conduzir para fora; o termo latino *educare*, que designa a ação de formar, cultivar, instruir e guiar. Este assunto será tratado adiante, com mais detalhes.

⁵ Os números são um acréscimo nosso.

enunciado 5) e de forma continuada. Esta análise preliminar revela que há uma diversidade semântica envolvendo a compreensão do termo pedagogia:

- a) como campo de conhecimento, oscila entre ser considerada como ciência, teoria ou método (ou conjunto de métodos) referente à educação;
- b) enquanto ciência, teoria ou método, ocupa-se das crianças e dos adolescentes, mas também pode se ocupar dos adultos;
- c) ocupa-se, também, do desenvolvimento e da cognição, embora seja impróprio afirmar que a pedagogia tenha como objeto de estudos todos estes elementos, senão na forma segundo a qual eles assumem importância para o seu campo específico de estudos.

O uso do dicionário permite apenas uma primeira e superficial abordagem, que se relaciona diretamente com o uso comum do vocábulo analisado, revelando que, no caso da palavra ‘pedagogia’, há uma variedade de significados em questão. Ao se dizer, por exemplo, que a pedagogia trata do desenvolvimento ou do processo cognitivo dos jovens, é preciso reconhecer que ela não é a ciência que estuda o desenvolvimento ou a cognição dos jovens, embora se interesse por estes processos, na medida em que eles podem lhe servir de subsídio para o seu campo de estudos e de interesse. De maneira geral, é aceito que o campo de estudos da pedagogia é a educação. A partir deste objeto, constroem-se uma série de compreensões acerca da pedagogia, posicionando-a, geralmente, como teoria, ciência ou método da educação. Aranha, por exemplo, deixa clara a sua posição, considerando a pedagogia, principalmente, no âmbito da teoria:

A necessidade de tornar a prática da educação intencional e mais eficaz traz consigo a exigência de maior rigor conceitual, de sistematização dos conhecimentos, de definição dos fins a serem atingidos, e da escolha dos meios a serem utilizados. Assim surge a pedagogia ou *teoria geral da educação* (1996, p. 148)

Entretanto, esta posição não é compartilhada por todos os estudiosos do tema. Fullat, por exemplo, considera a pedagogia como “reflexões pedagógicas sobre ‘o educacional’” (1994, p. 27), mas também reconhece a multiplicidade de acepções vinculadas ao uso do termo e à prática da pedagogia, como disciplina autônoma. Este autor organiza esta multiplicidade de significados em 3 ramos:

- a) tecnológico: trata da prática pedagógica, envolvendo as didáticas, as organizações, os currículos, os equipamentos, os recursos materiais, entre outros;
- b) científico: trata do aporte de conhecimentos oriundos das ciências empíricas e que, de alguma maneira, oferecem subsídios para a compreensão dos fenômenos e

das práticas pedagógicas (psicologia, biologia, história, sociologia, medicina, economia, entre outras);

- c) filosófico: trata da dimensão teórica e reflexiva, envolvendo os aspectos moral, jurídico, político, estético, antropológico, entre outros, da atividade pedagógica.

A distinção de Fullat permite a organização e distinção das atividades da pedagogia em um conjunto coerente e que, em alguma medida, se ajusta ao amplo espectro de atividades que realizam os pedagogos ou aqueles que, sem serem necessariamente pedagogos ou educadores, realizam investigações no campo educacional. Seria possível, então, simplificar, dizendo que a pedagogia trata da ciência, da teoria e dos métodos aplicados ao conhecimento, à fundamentação, às práticas e à justificação das atividades no campo da educação. Deixando de lado o debate sobre a pedagogia ser ou não uma ciência, importa dizer que ela se ocupa de uma área específica de investigação e que, para atingir os seus objetivos, faz uso tanto dos conhecimentos obtidos pelas diferentes ciências, como das elaborações teóricas da filosofia. Além disso, a própria atividade dos educadores e o ambiente em que eles atuam produzem elementos de entendimento e de desenvolvimento, evidenciando que, na área educacional, não há somente um aporte externo de conhecimentos.

Feita esta exposição preliminar, persiste a constatação de que o significado do termo pedagogia permaneceu bastante amplo. Esta amplitude é evidenciada de duas formas: na realidade concreta, pelo número de ações e situações que pretende abranger; e, na sua formulação escrita, pelo número de elementos que são necessários enunciar para aproximar o seu significado (ciências, teoria, métodos e práticas). Diante da multiplicidade de significados evocados anteriormente, há um aspecto que deve ser ressaltado: ao se utilizar diferentes palavras, que evocam inúmeras formas de ações, é preciso reiterar que todos estes termos tendem a ser usados, neste contexto, em conexão com outro termo, que se afigura como eixo semântico da designação pedagogia: o termo *educação*. Curiosamente, para articular o significado do termo pedagogia, é possível elaborar uma grande quantidade de enunciados, mas todos eles terão em comum adotar uma certa posição em relação ao termo *educação* ou em relação a um certo tipo de atividades que são descritas como educativas. Neste sentido, compreende-se com mais propriedade o que significa o termo *pedagogia* quando se tem uma compreensão do que significa o termo *educação*. Afirmar que o termo *educação* possui um significado preciso, direto e unívoco seria um erro, diante da complexidade que envolve a sua compreensão e das variantes filosóficas, científicas, históricas, sociais e culturais que lhe são inerentes. Poderia até se especular se as dificuldades em definir com clareza o que vem a ser a pedagogia não seriam frutos de dificuldades iguais ou maiores em definir com clareza o que

vem a ser a educação, entretanto tal especulação só faria sentido depois de uma análise um pouco mais minuciosa a respeito do que significa dizer *educação*.

1.2 O PROBLEMA DO SIGNIFICADO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Ao ser proposto um discurso que tenha a educação como tema central é possível assumir duas posições distintas: a primeira é supor que o termo *educação* possui um significado claro e suficientemente preciso para ser adequadamente compreendido por aqueles a quem se destina o discurso; a segunda é supor que o termo *educação* não possui um significado claro, nem tampouco preciso, necessitando ser previamente esclarecido o sentido que será adotado no discurso, para que ele possa ser compreendido. A posição adotada neste trabalho é a segunda, pelas razões que serão expostas a seguir.

A palavra *educação* pode ser considerada como de uso geral e cotidiano, dentro do universo dos falantes da língua portuguesa. Não se trata, então, de um termo hermético, pouco conhecido e utilizado por certos grupos específicos, pois esta palavra é encontrada facilmente nos discursos de ricos e de pobres, de letrados e de ignorantes, de especialistas e de leigos, de jovens e de idosos. Ela aparece com frequência nos textos dos jornais e dos livros, assim como nas falas dos políticos, dos empresários, dos artistas, dos intelectuais, dos cientistas, dos operários, dos sindicalistas, dos professores, dos alunos e das donas de casa. A ampla e corriqueira utilização desta palavra, nos mais diversos segmentos da sociedade e nas mais variadas situações (conversas informais, palestras, conferências, artigos científicos, entre outros), deixa a impressão de que ela possui um significado óbvio e incontroverso, plenamente compartilhado por todos aqueles que a utilizam em seus discursos.

Na prática, este argumento não resiste a uma observação mais atenta em relação aos contextos em que a palavra *educação* é citada e aos significados que seu uso pretende evocar. Se, sob certo ponto de vista, parece haver alguma forma de consenso entre os diversos segmentos da sociedade que afirmam, continuamente, a necessidade de uma reforma da educação⁶, considerando que há uma crise a ser superada. Por outro lado, há uma infinidade de pontos de vista acerca do que se considera um ‘padrão ideal’ para a educação e dos melhores caminhos a serem seguidos: para o empresário, a boa educação é aquela que fornece mão-de-obra qualificada e em quantidade suficiente para suprir as suas necessidades; para o empregado de baixa renda, a boa educação é aquela que lhe permite ascender socialmente e

⁶ Aqui é utilizada a palavra *educação* de forma genérica como ela normalmente aparece no cotidiano, sem que seja especificado a que se faz referência: se ao sistema de ensino, se às teorias de ensino, se a um modelo específico de educação, se à escola, se aos professores, se ao ensino formal, ou apenas de uma forma imprecisa e ambígua.

auferir maiores ganhos; para muitos pais de família, a boa educação é aquela que fornece as condições para que os seus filhos possam conseguir um bom emprego no futuro; para muitas pessoas, a boa educação é aquela que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania; a boa educação pode também ser aquela que visa a formação integral do ser humano, nos campos científico, moral e físico; ou ainda aquela que permite o desenvolvimento, no indivíduo, de valores e princípios; a boa educação pode ser, também, aquela que permite o desenvolvimento do espírito crítico, articulado racionalmente, ao mesmo tempo em que prepara adequadamente para a pesquisa científica. Outros ainda afirmarão que a boa educação deve conciliar todas estas expectativas em um modelo harmônico e funcional. Além destes exemplos, muitos outros poderiam ser citados, partindo da perspectiva específica de uma multiplicidade de grupos sociais e de suas respectivas tendências culturais.

Esta diversidade de concepções que, em si mesma, não pode ser considerada como algo negativo, permite perceber que, no âmbito das discussões sobre o tema, há um cenário de desentendimento e que este desentendimento principia na diversidade de significados que são atribuídos, pelos diversos grupos sociais e culturais, à *educação* (seja como palavra, termo ou conceito, seja como processo ou prática) e que refletem diretamente não somente na forma como é compreendida, mas também realizada. Esta exposição preliminar parece restringir-se ao âmbito do senso comum, pela maneira como considera válidas as reivindicações dos diversos grupos sociais para a constituição de significado, entretanto, no campo dos estudos sobre a educação o cenário não se apresenta de forma muito diferente. Sobre isso, escreve Fullat: “O que de imediato salta aos olhos é precisamente esta sua [da educação] falta de significado preciso, visto que oferece muitos e distintos” (1994, p. 21). Este autor lista seis diferentes significados que são freqüentemente enunciados e utilizados quando a educação é tratada nos discursos (1994, p.21): formação da personalidade; um saber e um saber-agir sobre a criança; atividades escolares; instruir, formar (incluídas as *boas maneiras*), mesmo fora da escola; socialização; libertação.

Levando em conta esta perspectiva, a questão sobre o significado da palavra *educação* poderia sugerir como solução a tentativa de estabelecer um significado unívoco e objetivo, firmado em sua dimensão terminológica (enquanto termo de uso específico, próprio para as disciplinas que se ocupam da educação ou cujas pesquisas servem de subsídio para o entendimento dos processos de desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem) e conceitual (enquanto conceito suficientemente elaborado para permitir um desenvolvimento teórico coerente). Porém, uma solução deste tipo não parece viável para superar a ambiguidade polissêmica do termo, pois ela pretende superar a multiplicidade de significados

criando um novo ou fundindo os que já existem. Um possível caminho para compreender este problema de significação é analisar as tradicionais fontes de significação do termo: a origem etimológica, os conceitos apresentados e os referenciais semióticos.

1.2.1 Análise etimológica

Seguindo a lógica dos manuais que pretendem esclarecer os fundamentos da educação enquanto prática e os seus significados enquanto conceito e objeto de teorização, o primeiro passo é o estudo etimológico da palavra. Garcia mostra que a origem etimológica da palavra *educação* revela algo peculiar, são consideradas duas vertentes (1977, p.1):

- a) o verbo latino *educare*, que designa a ação de alimentar, instruir e guiar.
- b) o verbo latino *educere*, que significa conduzir para fora (*e*= ‘para fora’; *ducere* = ‘conduzir’);

A origem etimológica de uma palavra nem sempre é suficientemente elucidativa por si mesma, solicitando uma interpretação por parte daquele que a analisa, permitindo uma abertura semântica considerável, como no caso do termo em questão, embora aqui haja um complicador extra: duas origens etimológicas, com sentidos bastante distintos. Tradicionalmente, o primeiro significado listado acima (a) é associado à ação de ‘conduzir’ ou ‘formar’ o educando, seguindo um *modelo* ou *padrão ideal*, resultando em uma condição mais ou menos passiva deste em relação ao processo educativo.⁷ O segundo significado (b), por sua vez, é normalmente relacionado com a noção de ‘conduzir para fora’ ou ‘trazer para fora’ as potencialidades ou capacidades daquele que é educado (educando), sugerindo que este não exerce um papel passivo. O processo identificado como educação, então, teria seu fundamento na ação de permitir este ‘desabrochar’ de potencialidades.⁸ Ambas interpretações não explicitam o que vem a ser a educação, mas já a pressupõem como um processo em que há uma figura (o educando) em relação à qual devem ser tomadas determinadas disposições. O exercício de interpretação destes significados pode ser extrapolado, permitindo inferências que não se restringem aos sentidos diretos apontados pela etimologia, como o faz Oliveira (2006, p. 26).

⁷ Sobre isto, Garcia escreve: “O sentido de *educare* transmite a idéia de algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento” (1977, p. 1). Fullat, por sua vez, afirma o seguinte: “Outros derivam ‘educação’ do latim *educare*, que assinalava a ação de formar, instruir, guiar. Talvez alguém descubra nesta origem a teoria da ‘Escola Tradicional’ que acentua o papel mais passivo do aprendiz” (1994, p. 21).

⁸ Sobre isto, Garcia escreve: “o de *educere* sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona” (1977, p. 1). Fullat, sobre a mesma palavra, escreve o seguinte: “Esta etimologia sugeriu para alguns a visão educativa da Escola Nova. Na tarefa educativa é preciso contar com o educando. Certamente há condução, mas sempre a partir do que o aluno já é” (1994, p. 20.).

A partir das duas vertentes etimológicas, a autora concebe três concepções de educação: educação como produto do social, educação como processo de desenvolvimento do indivíduo e educação como processo de interação indivíduo-sociedade. Não cabe aqui julgar a legitimidade destas inferências, porém deve ser ressaltado que elas partem de sentidos primitivos e não-evidentes, relacionados à origem etimológica da palavra *educação*. Pode ser citado como exemplo o percurso interpretativo seguido para a vertente *educare*: *educare* – alimentar, criar, instruir, formar, guiar – algo que se dá a alguém – algo externo que se acrescenta ao indivíduo – a educação como produto do social. O percurso da origem etimológica *educare* até a interpretação ‘educação como produto do social’ é fruto mais de uma escolha teórico-interpretativa do que algo que se imponha naturalmente a partir da origem etimológica da palavra. Não está em questão a análise ou a crítica desta posição teórica, mas demonstrar como a constituição do significado terminológico e conceitual para um termo como *educação*, através seus antecedentes etimológicos, implica uma significativa dose de arbitrariedade.

Garcia, por exemplo, resalta o problema semântico oriundo da duplicidade identificada na raiz etimológica da palavra *educação*: “Desta maneira, do ponto de vista semântico, o conceito de educação já encerra, nas suas origens, na medida em que abriga, sob uma mesma raiz, sentidos diversos” (1977, p. 1). Entretanto, o autor também extrapola esta matriz etimológica, relacionando os termos latinos *educare* e *educere* com as noções de Escola Tradicional e da Escola Nova, respectivamente: “Estes dois sentidos têm, historicamente, marcado as teorias e as práticas pedagógicas de tal forma, que podemos afirmar, sem medo de incorrer em imprecisões, que os conceitos de educação tradicional e de educação nova⁹ estão fortemente impregnados desta ambigüidade semântica” (1977, p. 1). Por outro lado, Fullat apresenta uma posição de mais rigor sobre a relação que é feita entre a raiz *educere* e a sua identificação com a proposta da chamada escola nova: “Contudo, a simples etimologia não permite tais conseqüências. Tratar-se-ia muito mais de ilustração estética da concepção educacional pessoal do que de um real apoio da autoridade histórica” (1994, p. 20).

O ponto principal a ser destacado é que, em relação ao termo *educação*, a tentativa de fundamentar o seu significado na origem etimológica revela a insuficiência e imprecisão

⁹ Fazendo uso das próprias distinções consideradas por Garcia, pode-se definir como tradicional a educação que tem como eixo central os elementos externos ao aluno (professor, currículo, métodos e processos), enquanto a educação nova parte do pressuposto que a figura central no processo educativo é o educando e é a partir de suas particularidades que o restante do sistema educacional deve ser articulado.

deste expediente. Pode-se, tranqüilamente, assumir um ou mais significados oriundos de um estudo etimológico, porém é preciso deixar claro que neste processo, geralmente, opera-se com metáforas e um razoável grau de arbitrariedade. Em determinados momentos históricos, houve condições culturais específicas que permitiram a identificação dos processos de formação com os significados dos termos latinos *educere* e *educare* e a sua conseqüente influência na formação da palavra educação, na língua portuguesa e em outras línguas (por exemplo: *education*, em inglês; *éducation*, em francês; *educación*, em castelhano). Assim sendo, uma análise etimológica pode indicar algumas interpretações possíveis para a educação, enquanto conceito e fenômeno social e cultural, mas não permite um fechamento da questão. O próximo passo, então, é analisar algumas definições e conceituações propostas para a educação.

1.2.2 Análise de conceitos

Deixando um pouco de lado o tratamento etimológico do termo, o próximo passo é analisar algumas conceituações que são propostas para a palavra *educação*. Werner Jaeger, por exemplo, inicia o seu clássico *Paidéia* escrevendo que “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio da qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (2003, p. 3). A esta afirmação, o autor acrescenta:

“Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio de forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão” (2003, p. 3)

Uma análise destes trechos mostra que, para o autor, em primeiro lugar, a educação é uma conseqüência natural do desenvolvimento (talvez da civilização) do ser humano. Em segundo lugar, ela é um ‘princípio’, cuja finalidade é conservar e transmitir a ‘peculiaridade física e espiritual de um povo’. Em terceiro lugar, a educação é algo próprio e específico do homem, não encontrando paralelo em qualquer outro ser vivo da natureza. A análise destes elementos permite fazer uma conexão com características normalmente associadas a outro conceito de difícil trabalho: o conceito de *cultura*. O conceito de *cultura* já foi associado à noção de refinamento e progresso (como aventado na primeira observação), à noção de peculiaridade física e espiritual de um povo (como aventado na segunda observação) e à noção de princípio de diferenciação do homem em relação à natureza (como aventado na terceira observação). Além disso, é preciso destacar que, freqüentemente, os temas da

educação e da cultura se entrelaçam de maneira significativa, fazendo com que um conceito seja tomado como referência para a definição do outro.

Abbagnano, por exemplo, faz um uso substancial desta aproximação. Afirma que a *cultura* foi compreendida, ao longo da tradição ocidental, de duas formas: no âmbito individual, como desenvolvimento, formação, aprimoramento ou refinamento do homem; no âmbito social, como o “conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, polidos, civilizados, que costumam também ser indicados pelo nome de civilização” (2003, p. 225).¹⁰ O primeiro significado, que é o mais antigo e bastante recorrente na tradição filosófica e pedagógica, pode ser identificado diretamente com a noção de educação mais defendida durante séculos, encontrando o seu referencial no cultuado ideal da *Paidéia* grega (e, mais tarde, nos ideais da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã). Entretanto, para este autor, estas duas significações se completam e isto pode ser verificado na definição que elabora para o conceito de *educação*:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto destas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (2003, p. 305).

Este trecho é bastante elucidativo, em relação à posição do autor, no que concerne aos estreitos vínculos existentes entre a *educação* e a *cultura*, e a forma como os dois conceitos se completam e se esclarecem mutuamente. Além disso, é possível destacar a aproximação entre esta definição e a apresentada por Jaeger e a ênfase nas idéias de conservação e transmissão, assim como a importância destes processos para a sobrevivência de um povo.

Outro autor que se aproxima da posição de Jaeger é Zilles, que busca retomar a perspectiva grega, quando elabora uma conceituação para a educação: “Em resumo, por educação entendemos desde os antigos gregos, o processo pelo qual o homem adquire a forma própria do seu ser homem em sociedade” (1981, p. 13). Esta definição poderia, também, ser considerada no âmbito de uma abertura cultural, embora ela evoque diretamente o

¹⁰ Apesar de, no primeiro momento, o autor efetuar a associação do segundo significado com o termo *civilização*, mais adiante escreve simplesmente: “No segundo significado, essa palavra hoje é especialmente usada por sociólogos e antropólogos para indicar o conjunto de modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de uma determinada sociedade” (2003, p. 228). É preciso destacar que o uso do termo *civilização*, em alguns momentos, pode sugerir a emanção de um juízo de valor e uma eventual hierarquização de culturas (no segundo sentido), por isso é necessária cautela com a sua utilização.

pensamento comunitário da antiga Grécia, em que o homem, como afirma Aristóteles, encontra a sua razão de ser na *polis*. Atualmente este tipo de conceituação esbarra no problema de se supor que há uma forma de homem ideal a ser atingida, fato contestado por algumas correntes de pensamento contemporâneo. O autor pretende esclarecer um pouco mais o seu conceito, ampliando-o: “[a educação] visa capacitar o homem a posicionar-se criticamente no mundo que o cerca, a decidir livremente o seu destino, seu modo de ser e agir na comunidade” (1981, p. 13). É possível perceber que este autor procura recuperar para os tempos atuais o ideal da *Paidéia* grega. Diante de um mundo marcado pela diversidade cultural e a necessidade contínua de que essa diversidade compartilhe, de forma pacífica, os espaços de convivência, é preciso reavaliar a influência grega na cultura ocidental. Tanto quanto os gregos representam o berço cultural do ocidente, deve ser considerado que uma das características da universalização do helenismo é o monismo cultural. Por outro lado, Zilles coloca um ponto de extrema importância a ser levado em consideração quando o tema da educação é tratado: “a educação sempre pressupõe, explícita ou implicitamente, uma concepção de mundo e de homem” (1981, p. 13).

Aranha, na sua definição de educação, também enfatiza a questão da formação: “Educação é um conceito genérico [...] que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, a sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social” (1996, p. 51). A idéia de formação, para a autora, é associada à noção de integralidade, reconhecendo uma multiplicidade de dimensões que são inerentes ao ser humano. Está implícito que o homem pode ser desenvolvido e que esta é a função do processo formativo.

Fullat, por sua vez, ao tentar diminuir a ambigüidade semântica do conceito de educação, após analisar a sua polissemia, defende que a educação deve ser considerada a partir de duas perspectivas: a educação-realidade e a educação-valor. A educação-realidade representa os relatos e a compreensão da educação que foi e que está sendo realizada, o *ser* da educação, amparando esta ação nos estudos da história, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da neurofisiologia, entre outras ciências. A educação-valor, por outro lado, representa a abertura para o *dever-ser*, para a possibilidade de transformação contínua dos processos educacionais, levando as expectativas e as contestações acerca do modo que o processo educativo é feito: “A idéia de educação e a noção de melhoria sempre caminham juntas. Educa-se em função de um sistema de valores” (1994, p. 23).

O autor pretende escapar da ambigüidade através de uma circularidade, pois, ao dizer que o apoio das mais variadas ciências auxiliará a esclarecer a dimensão real da educação, não

explícita de que forma o objeto de estudo será delimitado, isto é, de que forma a história, por exemplo, estudará a educação e o seu desenvolvimento histórico se não for definido o que se entende por educação?¹¹ Em outras palavras, o estudo do objeto, que não foi definido claramente, definirá claramente o significado do termo utilizado para designar este objeto. Dificuldade similar acontece com a sua noção de educação-valor, pois Fullat simplesmente acrescenta à sua exposição algo que, no seu entendimento, sempre esteve vinculado à educação, a saber, a noção de *valor*. Na defesa deste ponto de vista, o autor pressupõe que a noção de *valor* está estreitamente vinculada ao processo educacional, assim como, esta perspectiva axiológica é a responsável pelos impulsos de transformação e de melhoria contínua que seriam próprios das discussões acerca da educação. Independente das suas conclusões, é preciso destacar que, da investigação sobre o significado do conceito *educação*, o autor efetua um salto para um conjunto de definições que buscam a sua referência em observações de processos designados como educativos, sem que o primeiro estágio de sua investigação fosse concluído, levando a crer que o significado da educação seria encontrado na observação, no estudo e na classificação dos processos educativos. Seguindo esta linha de argumentação, a questão que se impõe é: como identificar um processo educativo? Esta questão não é proposta, então é possível pressupor que Fullat entende como educativos os processos que são ‘tradicionalmente’ reconhecidos como desta categoria, não fornecendo maiores esclarecimentos a este respeito.

Outro exemplo que pode ser citado é o de Walter Esteves Garcia. Este autor, como já exposto acima, parte da raiz etimológica da palavra e estabelece que há duas correntes de educação: a educação tradicional e a educação nova (ou renovada). À educação tradicional estão associados os princípios da educação como produto, como preparação para a vida e como ajustamento social. Além disso, deve ser evidenciado o caráter de exterioridade, de individualidade e de negação da historicidade desta concepção, centrando a sua atenção nos elementos externos ao educando (professores, sala de aula, conhecimentos, currículos, entre outros). À educação nova (ou renovada), por sua vez, estão associados dois princípios: educação como processo e educação como desenvolvimento individual. Esta definição traz um princípio que as anteriores não haviam esboçado claramente: a educação como processo. Ou seja, a educação deve ser considerada como algo que é continuamente cambiante e não como algo fixo e imutável. Apesar de parecer um fato óbvio, esta constatação está

¹¹ Esta crítica se articula apenas no âmbito formal, porque na prática a História da Educação reconhece certos elementos como definidores de uma atividade educativa e é a eles que endereça as suas pesquisas, nos diversos contextos históricos.

particularmente relacionada com os problemas de significação da *educação*, enquanto palavra e prática humana. Entretanto deve ser salientado que o segundo princípio, como princípio, não destoia significativamente de toda uma tradição que defendeu a noção de educação e cultura como o desenvolvimento e aprimoramento do indivíduo. É específico, porém, desta abordagem a especial valorização do indivíduo e, mais do que isso, da sua individualidade e singularidade, tendência teórica mais próxima do pensamento moderno e, mais especificamente, dos filósofos liberais anglo-americanos (Garcia cita Stuart Mill e Dewey).

Na tentativa de estabelecer um certo nível de precisão terminológica, Garcia parte da etimologia, relaciona-a às tendências educacionais citadas acima, discute os modelos e, mais adiante, os fins da educação, mas, em todo o momento, faz uso das categorias institucionalizadas pela escolarização (professores, educandos, métodos, objetivos, práticas escolares, currículo, entre outros). Mesmo ao tratar do tema da educação permanente e das suas implicações, que ultrapassam os limites da escola, o autor acaba retornando à ‘figura do educador’ e ao ‘espaço de educação’. Não se pode afirmar que o autor assume a posição de que *educação* signifique *escola*, posição até certo ponto bastante comum na sociedade contemporânea, deve, porém, ser esclarecido que, no âmbito da história da educação, o processo de escolarização é um fenômeno relativamente recente (iniciou no final do século XVIII). Além disso, o autor reconhece os processos educativos e as figuras do educador e do educando sem uma prévia identificação, preocupando-se em analisar as formas de relação entre estes personagens e significando a educação através da forma como estas relações se sucedem. Em outras palavras, o autor percebe as práticas educativas e as maneiras como elas acontecem, chama-as de *educação*, descreve-as e as analisa.

Brandão, por sua vez, reposiciona a relação entre *educação* e *escola*: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (1995, p. 9). Sugere uma concepção mais aberta: “Ninguém escapa da educação [...] todos os dias misturamos a vida com a educação” (1995, p. 7). Para assumir estas posições, é necessário partir de premissas e pressupostos distintos dos adotados, por exemplo, por Garcia. Brandão ampara a sua definição de educação, assim como Jaeger e Abbagnano, na dimensão social e cultural dos povos: “A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade” (1995, p. 10). O autor associa a educação às práticas e teorias políticas, gnoseológicas, religiosas, artísticas e econômicas de um grupo social, abordando o aspecto da transmissão cultural, mas também pretendendo acatar a noção

de movimento e transformação na natureza dos grupos sociais (criar, recriar). Embora estes elementos pareçam mais plausíveis e próximos de uma definição suficientemente ampla do que vem a ser a educação, ainda não são suficientemente claros. Teixeira, por exemplo, ao tratar da educação, assume de forma mais declarada a idéia de mobilidade, atribuindo-a tanto à natureza como às sociedades, e afirmando a relação intrínseca entre *educação* e *sociedade*:

A educação e a sociedade são dois *processos fundamentais* da vida, que mutuamente se influenciam. *Processos fundamentais* da vida, dizemos, e intencionalmente. Porque de fato, a nada nos podemos referir sem de logo deixar subentendida a contingência de mobilidade, transformação e perpétuo vir-a-ser, imanente à natureza evolucionar do mundo em que vivemos (1978, p. 84)

Assim como Garcia, Teixeira assume que a educação é processo, porém com uma ênfase maior ao fato de que, por ser processo, a natureza da educação é essencialmente dinâmica: “Não existe sociedade. Existe um *processo de sociedade*. Não existe educação. Existe um *processo de educação*. Distribuídas pelo tempo afora, existiram, existem, existirão sociedades e educações” (1978, p. 85). Teixeira não fornece um conceito elaborado, mas sim um precioso subsídio, pois ao definir a educação como processo, apelando, antes de qualquer outra coisa, para a sua contínua mobilidade e apontando para o fato de que ‘existiram muitas educações’. Desta forma pode ser considerado que a polissemia do termo *educação* não está somente articulada na dimensão anacrônica dos diversos grupos sociais que compartilham de um mesmo espaço, mas também na dimensão diacrônica das culturas que se sucedem historicamente.

Esta análise, ainda que superficial, de diferentes tentativas de conceitualização do termo *educação* evidenciou alguns aspectos que devem ser mencionados:

- a) a multiplicidade de abordagens e de interpretações para o significado do termo *educação* e para as práticas que são evocadas por este signo evidencia que não há o conceito de *educação*, há, diferentemente, uma multiplicidade de conceitos;
- b) há uma dificuldade em se estabelecer um significado claro e preciso para a palavra *educação*, seja no nível terminológico, seja no nível conceitual;
- c) há uma vinculação de cada conceituação com uma corrente de pensamento específica ou a um determinado conjunto de pressupostos.

Além desses aspectos, podem ser destacados alguns elementos teóricos que foram levantados, que apontam possíveis caminhos para a compreensão da educação enquanto conceito, prática e fenômeno social:

- a) a intrínseca relação entre educação e cultura;

- b) o caráter processual da educação, que lhe confere uma contínua mobilidade e historicidade: não existe a educação, existem ações, processos, práticas e atividades ditas educativas;
- c) a noção de que toda a concepção de educação envolve uma visão de mundo e uma visão de homem;
- d) a necessidade de que a educação seja considerada como algo distinto de escola ou da escolarização.

1.2.3 Análise semiótica

Feitas as análises etimológica e conceitual, é possível ainda fazer uma análise semiótica do termo *educação*. Esta análise tem como objetivo esclarecer as relações de significação que podem ser inferidas do uso do termo *educação*, tomando como referência as categorias da semiótica designadas como *significante*, *significado* e *referente*.¹² Neste caso, o significante *educação* não é o objeto da presente análise, senão na medida em que a ele é atribuído um ou vários significados. O ponto principal a ser evidenciado é de que forma se estabelece uma relação de significação entre este significante específico e os seus significados (diz-se *significados* por ser assumida a polissemia do significante). Evidentemente, as duas análises precedentes já trataram de formas de relação deste significante com alguns conjuntos de significados. A presente análise, por sua vez, pretende ser diferente das anteriores no sentido de fixar a sua atenção na formação dos significados constituídos no contexto da práxis e no papel que o referente possui neste processo.

Tomando como exemplo algumas palavras que aparecem freqüentemente nos discursos cotidianos, tais como *cadeira*, *janela*, *copo* e *caneta*, pode ser notado que, em geral, no uso destas palavras não há problemas substanciais quanto à fixação de seus significados. A

¹² Saussure defendia a indissociabilidade entre significado e significante. O signo é, na verdade, a junção destes dois aspectos. Esta posição influenciou estudos posteriores em semiótica, apesar de Saussure não mencionar o *referente*. Barthes escreve: “O signo é, pois, composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*” (2001, p. 43). Trabant, por sua vez, critica algumas posições de Saussure: “O fato de Saussure considerar o signo desligado da práxis social e de o hipostasiar como *‘fait social’* relaciona-se também com a insuficiência de sua explicação no que se refere à utilidade dos signos lingüísticos e dos signos em geral, à sua *finalidade* ou *função* e também quanto à possibilidade de determinar se certos fatos dentro do ‘conjunto dos fatos humanos’ são ou não fatos semióticos” (1980, p. 46). Além disso, este autor entende que, tanto o *circuit de la parole* de Saussure, como o modelo de comunicação da teoria da informação (principalmente os propostos por Eco e Bense), pecam pela “ausência do referente” (1980, p. 71). Sobre este último ponto, argumenta: “O modelo da teoria da informação é portanto a representação de um ‘entrar em relação com o outro’, que parece ter como finalidade exclusiva a produção de uma comunidade de comunicação, embora sem compreender que essa comunidade de comunicação se forma com o objetivo de uma apropriação comum do *‘mundo’*” (1980, p. 72). Na presente investigação é acatada a posição de Trabant, pois, para o objetivo aqui proposto, tanto a práxis social como a noção de referente são fundamentais na análise do significado do termo educação, em seu uso corrente.

palavra *cadeira* exerce a função de *significante*. A imagem ou representação evocada pela palavra é chamada de *significado*.¹³ O objeto cadeira, por sua vez, é o *referente* (a realidade material à qual o significante faz referência). Na realidade, não existe o ‘objeto’ cadeira, o que existem são uma multiplicidade de cadeiras. Além disso, esta palavra é utilizada há muito tempo, sempre se referindo ao mesmo tipo de objetos, portanto, como a história mostra, muitas características específicas deste objeto também se alteram. Mesmo assim, de maneira geral, as pessoas não encontram grandes dificuldades, para a sua comunicação cotidiana, em usar a palavra *cadeira*. Ao contrário, ela representa um bom exemplo de palavra com baixo nível de conflitos de significação, diante do fato de que a palavra é um significante apenas e não o objeto propriamente dito.

Em relação a este exemplo, a primeira coisa que pode ser percebida é que o *significante* difere do *referente* em natureza e materialidade: o primeiro, no caso da fala, é um conjunto de sons, o segundo é um objeto material. Em seguida, o *significado* só é estabelecido se houver algo que relacione o *significante* ao *referente* e, neste sentido, é necessário que o objeto, em algum momento, tenha sido ‘nomeado’, pois é necessário que esta relação tenha sido feita antes do evento da comunicação.¹⁴ E, por último, que se considere não uma *cadeira* específica, mas uma classe de objetos, pois não há garantia de que a imagem da cadeira falada por aquele que usa a palavra seja a mesma daquele que a escuta (aliás, não há esta garantia em relação a qualquer palavra que se use). Assim sendo, neste caso específico, o significado genérico de *cadeira* não é atribuído pela referência a um objeto em si, mas por uma noção de uso ou de função (a *cadeira* é um objeto que as pessoas utilizam para se sentar).

Obviamente, nem todo o significado pode ser constituído pela perspectiva funcional. Se for considerado um pássaro, um pardal, por exemplo: este pássaro, dependendo da cultura

¹³ É preciso salientar que a associação entre significado e imagem, no âmbito das funções mentais, ainda é uma questão aberta. Aristóteles já colocava a relação existente entre a fala, o escrito e as paixões da alma: “Os sons emitidos pela fala são símbolos das paixões da alma, [ao passo que] os caracteres escritos são os símbolos dos sons emitidos pela fala” (2005, p. 81). Esta tese, até certo ponto, foi compartilhada por Hobbes: “O uso geral da linguagem consiste em passar o nosso discurso mental para um discurso verbal, ou a cadeia de nossos pensamentos para uma cadeia de palavras” (2005, p. 44). Este tema recebeu uma significativa contribuição dos Estóicos, que, segundo Barthes, “distinguiam cuidadosamente a φαντασια λογικη (representação psíquica), τυγχανον (a coisa real) e o λεκτον (o ‘dizível’)” (2001, p. 46). Esta distinção, ainda hoje, é uma referência importante em semiótica. Lyons, sobre isso, escreve o seguinte: “Não há provas de que as imagens visuais a que podemos indubitavelmente recorrer, voluntária ou involuntariamente, associando-as a determinadas palavras, sejam parte essencial do significado das mesmas, ou ainda necessárias ao seu uso cotidiano” (1987, p. 104). Trabant, por sua vez, entende como fundamental a relação entre significado e referente, que pode ou não ser estabelecida a partir de uma imagem visual.

¹⁴ Esta fato pode ser percebido em duas situações bem definidas: a) na infância, quando os objetos que compõem o meio em que a criança se desenvolve são continuamente nomeados, até que a criança, juntamente com o aprendizado da sintaxe, efetue a sua apropriação da linguagem que lhe é legada; b) no aprendizado de uma nova língua, em que também há um processo de nomeação, juntamente com a tentativa de estabelecer equivalências lingüísticas entre a língua materna e a nova língua que está sendo aprendida.

em questão, pode ou não possuir uma função ou significado específicos, então, freqüentemente, o significado do termo irá se referir à imagem deste pássaro. A diferença é que, enquanto a cadeira, significada pelo seu uso, poderia ter a sua imagem alterada infinitas vezes, o pássaro, para ser identificado, necessita de uma imagem mais estável. Pode ser afirmado até que o significado da palavra *pássaro* é atribuído pela referência a certa classe de animais que possuem asas, duas patas, bico e certa variedade de tamanho. Ao ser nomeado um pardal, por exemplo, as características, em relação aos outros pássaros, serão mais restritas (variedade menor de tamanho, de coloração, de formato do bico, de comportamento, e assim por diante). Em outras palavras, o *referente*, para permitir a comunicação, necessita de alguma forma de estabilidade. No primeiro exemplo (a cadeira), o referente é o objeto associado ao seu uso: o objeto pode mudar a sua forma, porém o uso que se faz dele ou a sua função são sempre os mesmos (independente do fato de que se venha a usar a cadeira com outras finalidades). No segundo caso, o referente é o objeto ou uma imagem sua, de tal forma que as diferenças entre objetos nomeados pela mesma palavra sejam desconsideradas, valendo apenas as suas similaridades.

Em objetos como os citados no exemplo (uma cadeira, uma janela, um copo, uma caneta), ou ainda quando forem consideradas categorias de animais e plantas, normalmente é possível vincular uma palavra a um objeto, denotando uma função substantiva nestas palavras. Por outro lado, tanto o universo dos ambientes em que o ser humano contemporâneo vive e ocupa, quanto a linguagem no seio da qual ele se vê inserido desde a sua chegada no mundo, são muito mais complexos e dinâmicos do que a simples nomeação dos objetos que o cercam. Se, sob certo ponto de vista restrito, nos exemplos anteriores, foi possível conceber a associação entre uma imagem e um objeto, há uma infinidade de circunstâncias em que, quando é pensada a relação entre o significado e o referente, percebe-se a necessidade de conceber o significado a partir de conjunto de imagens ou de ações.

Trabant cita o exemplo do ato de ‘tricotar’: o indivíduo que, ao ver uma pessoa tricotando, pergunta o que é isto, e é respondido com a palavra ‘tricotar’ ou ‘fazer tricô’, associará a estas palavras um certo conjunto de ações, mesmo que não domine a técnica de tricotar (1980, p. 87). Situação similar acontece quando é dito, ao escutar um pianista, ‘ele está tocando piano’, ou, quando, ao se observar a atividade de um cozinheiro, é dito ‘ele está cozinhando’. O significado que é atribuído às palavras que designam as ações está vinculado ao fato de que tenha havido, em algum momento, o contato entre elas e aquele que as pronuncia, e, no processo comunicativo, de que isso seja feito por meio de um termo de uso comum. O importante, neste ponto, é perceber como o significado dos termos está vinculado

ao uso de referentes.¹⁵ Isto acontece porque raramente as palavras possuem uma relação natural com aquilo que designam, isto é, a palavra, enquanto conjunto de sons ou conjunto de símbolos, não representa diretamente o significado que se lhe atribui.¹⁶ Portanto, em muitas circunstâncias, não pode ser constituído o significado de uma palavra apenas com a palavra, é necessário saber a que se refere esta palavra, o que ela codifica, em que enunciado ela aparece, de que forma e em qual contexto, para poder compreendê-la.

Até aqui, a palavra foi tratada como signo isolado, mas o processo semântico é marcado por outro aspecto significativo: o contexto. Uma mesma palavra, em diferentes contextos, pode evocar diferentes significados. Há exemplos tradicionais como o caso da palavra *banco*: um significante, a palavra *banco*, pode remeter a mais de um significado (o *banco* para sentar e o *banco* instituição financeira). Este exemplo, um dos mais simples, remete a algo natural no uso das línguas: os muitos significados que podem ser atribuídos a cada palavra. Em situações mais complexas, a alteração de significado pode estar atrelada a certos códigos lingüísticos, estabelecidos por pequenos grupos de pessoas (as gírias), ou a certas sutilidades de uso da linguagem (a ironia, o sarcasmo, a metáfora, a metonímia, entre outros).

Os elementos expostos até este ponto permitem considerar alguns aspectos que devem ser levados em conta no que será exposto a seguir: a noção de *referente*, a noção de que uma ação ou conjunto de ações podem ser estabelecidos como *referentes*¹⁷ e a necessidade de que o contexto de significação seja considerado. Colocados estes aspectos, o estágio seguinte é relacioná-los à questão de significação do termo *educação*. O primeiro passo neste sentido é conceber o termo educação em função da sua relação referencial.

¹⁵ Há certos tipos de palavras que, pelo menos aparentemente, não estão vinculadas a referentes. É o caso dos artigos e das preposições. Outro aspecto a ser destacado é que estão sendo consideradas as palavras, de forma isolada. Na prática comunicativa usual prevalecem os enunciados e a formulação destes, juntamente com o contexto em que são formulados, tem a possibilidade de moldar e enriquecer continuamente os significados das palavras, fazendo que elas não signifiquem algo somente por si mesmas, mas a partir do conjunto de elementos a que estão associadas em determinado contexto.

¹⁶ Apesar de, em sua concepção de signo, não fazer menção direta ao *referente*, Saussure afirma o princípio da arbitrariedade do signo de forma clara e inequívoca: “O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo lingüístico é arbitrário*” (2004, p. 81). O próprio autor apresenta um exemplo em que afirma não haver uma conexão direta entre a idéia de *mar* e o conjunto de sons que são usados para designá-lo (m-a-r). Houve momentos em que se buscou remontar à origem da linguagem através de uma tese onomatopaica, mas atualmente esta hipótese já não é mais considerada cientificamente.

¹⁷ A relação intrínseca entre as ações que o homem realiza e o uso da linguagem é algo cada vez mais enfatizado em uma série de importantes trabalhos, com especial ênfase para a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e a teoria dos atos da fala concebida por John L. Austin e posteriormente enriquecida por John R. Searle.

Quando é usada uma palavra como a citada no exemplo anterior (*cadeira*), a primeira coisa que se evidencia é o fato de que existe a facilidade de aproximar a constituição do significado com a experiência e a imagem de um objeto que pode ser nomeado de *cadeira*. Não interessa aqui aprofundar um assunto tão complexo como as questões que envolvem a significação produzida a partir das relações entre o signo e o seu referente. O ponto principal é demonstrar como, na vivência cotidiana, a ‘ancoragem’ do significado de uma palavra a um objeto que é de uso comum e corriqueiro torna pouco representativa, para os fins práticos da comunicação, a distância existente entre o significado e a coisa significada.

Neste sentido, o primeiro aspecto a ser destacado quando é atribuído um significado ao termo *educação* é a inexistência de um objeto específico que possa ser chamado de referente. Esta particularidade, comum a uma grande quantidade de palavras, revela que se trata de um substantivo que nomeia algo que não pode ser definido por uma experiência sensível direta, focalizada em um objeto. A consequência direta deste fato é que a ausência de um objeto conduz à necessidade de que o referente seja considerado de duas formas específicas: a partir de uma experiência vivenciada pessoalmente, ou a partir de uma narrativa mais ou menos detalhada feita por outrem. No primeiro caso seria dito: ‘eu tive determinadas experiências, em determinado lugar, com respectivas características, durante o tempo X e chamo isto de *educação*’. No segundo caso: ‘fulano de tal narrou que teve determinadas experiências, em determinado lugar, com respectivas características, durante o tempo X e chamou isto de *educação*’. Estas constatações conduzem ao segundo aspecto citado anteriormente: a noção de que uma ação ou conjunto de ações pode ser estabelecido como *referente*.

Considerar a significação da educação a partir de um conjunto de ações não é algo novo, um grande número de definições, como já descrito acima, considera em sua formulação o fato de que a educação é um conjunto de ações. Seguindo esta perspectiva, o trabalho de constituir o significado da educação seria enunciar claramente quais ações podem ser denominadas ‘educativas’, quais não o são e organizá-las de maneira que possam ser consideradas como um conjunto de enunciados coerentes entre si. Não se avançará aqui na intrincada tarefa de produzir tais enunciados, pois a principal dificuldade relacionada à significação do termo educação é a falta de consenso em relação a estes enunciados. Fixar-se-á a atenção no fato de que, para buscar o significado pretendido, é necessário escolher como referente um conjunto de ações. Diz-se conjunto de ações e não uma ação, porque não há grandes discordâncias em relação ao fato de que são associadas ao termo *educação* uma

multiplicidade de ações, tais como: falar, escutar, escrever, ler, obedecer, desobedecer, aceitar, pensar, entre outras.

O terceiro aspecto destacado acima, o contexto de significação, propõe considerar não somente uma relação unívoca entre significado, significante e referente, mas uma relação contextual, ou seja, um mesmo signo pode ter diferentes significados, dependendo do contexto em que foi produzido. A utilização do termo *educação* pode ser variável em função do contexto em que ele aparece e, mais do que isso, em função das ações realizadas e do contexto em que elas acontecem. Normalmente, quando é posta a questão contextual para a construção semântica o que se destaca em primeiro plano é a sincronia, isto é, que existem diferentes contextos, porém estes contextos são simultâneos. Mesmo quando é levada em conta a dinâmica de transformação intrínseca às formas lingüísticas, o significado muda em contextos que, embora não seja explicitado, são concebidos como espaciais e não temporais. Conceber a questão contextual de forma espacial e não temporal permite idealizar que os significados podem ser diferentes, conforme o contexto, ao mesmo tempo em que são simultâneos. Em outras palavras, permite idealizar que os significados podem se multiplicar, mas também se fixar, o que é do interesse de qualquer ciência: encontrar formas fixas, universais e imutáveis, passíveis de serem identificadas e analisadas.

Esta perspectiva, entretanto, quando aplicada à significação de um termo como *educação*, encontra alguns obstáculos. Se, como descrito anteriormente, a significação deste termo é constituída a partir de um conjunto de ações, antes que sejam definidas quais ações devem ser enfeixadas em um conjunto que será chamado de *educação*, deve ser reconhecido que as ações humanas possuem certas características que devem ser levadas em conta: elas são realizadas em um lugar, em um tempo e em uma cultura. As ações realizadas pelos esquimós atendem a uma ordem de situações que se diferencia substancialmente das ações realizadas por aqueles que habitam o sertão nordestino do Brasil. Da mesma forma não se pode dizer que as ações realizadas pelas pessoas na Idade Média sejam as mesmas realizadas na época atual. Se for considerada, por exemplo, a prática médica, pode ser observado que, ao comparar diversas épocas - tais como a Alta Idade Média, o Século XVIII e o Século XX - as práticas daquilo que se convencionou chamar de Medicina são bastante distintas e, mais do que isso, as noções de saúde, de bem-estar, de doença e de terapia também sofreram grandes alterações. Portanto, seguindo este exemplo, é possível usar o termo *medicina* para designar todas estas diversas práticas, mas isto só é possível com uma significativa restrição de sentido,

que esboce um conceito abstrato, cuja finalidade é uma certa generalização inteligível.¹⁸ Situação similar acontece quando o que está em questão é o significado do termo *educação*.

Deve ser ressaltado que muitos são os autores que definem a *educação* como um conjunto de ações, um conjunto de atividades que tem em vista um determinado fim. Antes, porém, de acatar tais definições, deve ser considerado que as ações humanas são, primeiramente, históricas.¹⁹ Toda a ação humana está radicada no seu momento histórico. Isto em si não impede que as ações sejam também influenciadas pela herança pregressa (passado) e pelas aspirações futuras, entretanto sublinha a especificidade histórica do agir humano. Este aspecto é marcante para a constituição do significado do termo *educação* quando - retomando a afirmação de que há um componente de memória no ato de constituir significados - é percebido que a compreensão evocada pela menção da palavra *educação* remete a um conjunto de ações conhecidas - ou seja, que já foram assistidas, vivenciadas ou acessadas por descrições de terceiros - e que foram identificadas como ações próprias da *atividade educativa*. Em outras palavras, diante de certo conjunto de ações, as pessoas acatam que o enunciado 'isto é educação' seria adequado para nomeá-lo. Não está em questão a formulação de um juízo de valor, avaliando se as ações usadas como referencial são adequadas ou não para estabelecer um significado 'correto'. Mas salientar que, entre aquele que utiliza um significante (o indivíduo que escreve ou fala a palavra *educação*, na expectativa de ser compreendido, de que seja transmitido o significado desejado) e aquilo que é referenciado pelo significante, deve haver necessariamente alguma forma de contato, alguma proximidade. E esta proximidade deve ser compartilhada por aquele que recebe a mensagem e decodifica o seu significado.²⁰

Seguindo esta linha de argumentos, aquele que utiliza o termo *educação* constitui o significado, para si e para os outros, por meio do contato que teve com ações que, no seu

¹⁸ Poderia se afirmar que o termo *medicina* se refere ao conjunto das práticas que tem como objetivo curar o ser humano de suas doenças ou promover a sua saúde e o seu bem-estar. Entretanto deve ser assinalado que, como já explicitado acima, não são somente as práticas médicas que mudaram com o passar do tempo, as próprias noções de *cura, doença, saúde e bem-estar* são cambiantes.

¹⁹ O termo histórico é utilizado neste ponto com um significado abrangente, em que deve ser considerado o tempo específico vivenciado, mas também o local onde ocorre esta vivência e o meio social e cultural em que ela está inserida.

²⁰ Isto não quer dizer que o receptor da mensagem deve, necessariamente, ter vivenciado as mesmas ações que aquele que envia a mensagem para estabelecer uma relação de compreensão, mas ele deve ter tido alguma forma de contato com as ações usadas como referentes para compreender o significado da mensagem. No exemplo utilizado por Trabant, da ação de tricotar, aquele que assiste o outro fazendo uma ação recebe a mensagem de que aquela ação é denominada 'tricotar'. As duas pessoas, aquela que tricota e aquela que assiste, executam ações distintas e possuem diferentes vivências de uma mesma ação (a ação de tricotar). Isto, porém, não impede que identifiquem esta ação por um mesmo nome e que consigam, através disso, estabelecer uma comunicação em que há um certo grau de compreensão mútua.

entendimento, podem ser denominadas de *educativas* e é à memória que possui destas ações que recorrerá sempre que tiver contato com esta palavra. Obviamente, no caso de um termo (como educação) que evoca uma grande e complexa cadeia de relações, o seu significado lato é mais abrangente, enquanto o significado estrito pode ser continuamente reelaborado. O ponto fundamental a ser destacado é que o significado atribuído ao termo *educação* está relacionado ao conjunto de ações que, normalmente, são designadas como *educativas*, que a compreensão que cada um possui acerca da *educação* está relacionada com o conjunto das suas experiências individuais e que o conjunto de ações que servem como referente para o significante *educação* está radicado em um momento histórico, sendo, portanto, dependente de uma cultura, de um grupo social e de um tempo específicos.

Esta constatação leva a acreditar que o significado deste termo não é universal e atemporal. Pois, conforme afirmado anteriormente, as ações humanas variam conforme as culturas, o tempo e o espaço em que elas se realizam. A pergunta que emerge deste cenário é: se o significado atribuído ao termo *educação*, na atualidade, está restrito ao tempo e às experiências atuais, como é que este termo pode ser usado com uma conotação universal e atemporal (educação no Egito Antigo, educação na Idade Média, educação árabe, entre outros)? Esta pergunta conduz a dois caminhos diferentes. O primeiro caminho estabelece que o significado do termo, em seu uso coloquial, quando toma uma palavra de uso corrente da língua para designar um conjunto de ações realizadas por uma outra cultura (seja esta uma cultura historicamente anterior, seja esta uma cultura contemporânea), é inadequado e impreciso. O segundo caminho, por sua vez, leva a considerar *educação* como um termo cujo significado é constituído como conceito teórico, abstrato, intimamente relacionado com determinadas ações, fruto da intenção de *classificar* um certo tipo de fenômenos.

Apesar de não poder ser afirmado que o primeiro uso esteja restrito ao âmbito da linguagem informal cotidiana, o interesse principal, neste momento, é pelo segundo uso, porque ele reflete a intenção de qualificar o que há de recorrente, em diversas práticas separadas histórica e culturalmente, para que estas práticas possam ser qualificadas sob uma mesma rubrica. O segundo uso, em tese, é aquele que os estudiosos do tema utilizam quando querem se referir ao conjunto de ações que acreditam ter matrizes atemporais e universais, suficientemente sólidas para servir de referencial à constituição do significado de um termo. Na verdade, parece sempre subjacente à utilização deste termo que o seu significado seja evidente, procedimento assumido aqui como inadequado.

O modelo educacional formal vigente no mundo contemporâneo tem a sua imagem bastante identificada com a escola²¹, cujo desenho prevê um espaço físico (chamado sala de aula); a figura de um condutor do processo (o professor), cuja preparação, na maioria das vezes, foi direcionada para o exercício deste ofício; um grupo de pessoas que são carentes de certos conhecimentos (os alunos); lugares específicos para que se assentem estas pessoas; uma estrutura de relações entre professores e alunos, que pode ser mais rígida ou mais branda, mais ou menos hierarquizada; e um horário e condições próprias para o exercício desta atividade. Na maioria das vezes é a este esboço, ao conjunto de relações que são construídas neste cenário e à sua forma de interrelação com o todo da sociedade que emerge quando é falado de *educação*, de *situação da educação* e de *problemas da educação*. Frequentemente é posto em segundo plano que este modelo é datado historicamente, ou seja, ele não representa a condição de possibilidade para a ocorrência daquilo que os manuais sobre o assunto definem como *educação*, pois estes mesmos manuais tratam da educação na Europa, ou da educação na Alta Idade Média, por exemplo, que se diferenciava da educação contemporânea não somente em relação às práticas e ao formato, mas também em relação aos fins propostos e à concepção de homem e de mundo que a norteava.

O que se pretende evidenciar é o fato de que o significado do termo *educação* é compreendido pelas ações conhecidas, com as quais se está familiarizado, com as ações que foram convencionalmente denominadas de uma certa maneira. A convenção que se estabeleceu - de denominar determinado conjunto de ações e determinados fins - como educacionais não é específica do tempo atual, mas a sua realização prática tem mudado constantemente ao longo dos séculos. Se forem tomados como referência os estudiosos da História da Educação, como Manacorda ou Cambi, pode ser notado que eles não só reconhecem este fato, como o salientam constantemente. Neste sentido, não há uma controvérsia acerca desta posição, mas, com esta exposição, pretendeu-se, primeiramente, mostrar as dificuldades inerentes a estabelecer um significado para o termo *educação*; mostrar como é necessário remeter às ações que são consideradas *educativas* para elaborar este significado; e acentuar o fato de que estas ações não se repetem ao longo dos séculos, mas

²¹ Sobre isto Aranha escreve: “Estamos tão acostumados com a escola que às vezes nos parece estranho o fato de que essa instituição não existiu sempre, em todas as sociedades” (2006, p. 34). Não é ignorado que, na sociedade atual, inúmeros processos são considerados como educativos. É o caso da influência de determinados ambientes na formação de valores e comportamentos (família, escola e trabalho). Convencionalmente, fenômenos deste tipo são classificados de educação informal, como forma de diferenciação da educação dita formal (que é a escolar). O termo *educação* é usado, também, de forma corriqueira, para definir ensinamentos, valores e atitudes oriundas dos conselhos e exemplos dos pais ou outras pessoas mais velhas, como quando se diz ‘aprendi *educação* com os meus pais’, porém, normalmente, quando é perguntado ‘o que é *educação*?’ , no sentido de aprendizado e, sob certo ponto de vista, apropriação do mundo, quase sempre emerge a imagem da sala de aula.

variam continuamente, conforme a cultura, o tempo e o espaço no seio dos quais elas são realizadas. Considerando esta linha de argumentos, novas questões devem ser formuladas: diante da constante dinâmica histórica que faz com que não somente as ações, mas as próprias concepções do mundo e da realidade sejam cambiantes, há formas reincidentes, que se afiguram como *permanências* passíveis de serem identificadas e estudadas? Havendo estas formas, no caso específico da educação, quais seriam estas *permanências* e como elas influenciariam a compreensão da educação, enquanto conceito e prática, nos estudos em que ela é posta como objeto?

1.2.4 Síntese das análises precedentes

O fio condutor da exposição realizada até este ponto foi o problema da significação do termo *educação*. Obviamente, a questão principal não se refere à possibilidade de obtenção de uma terminologia ‘pura’ e ‘clara’, refere-se, de outra maneira, a uma discussão acerca das significações atribuídas a um termo e da aproximação ou distanciamento que estas significações possuem com a prática que elas pretendem nomear. Em outras palavras, pergunta-se se os conceitos assumidos para a palavra *educação* estão de acordo com as práticas designadas como *educativas*.

Como pode ser verificado, partiu-se da constatação do uso generalizado do termo e de sua polissemia, percorrendo três análises: análise etimológica, análise de conceitos e análise semiótica. A primeira análise procurou demonstrar que a abordagem etimológica, sem perder a sua validade, é suficientemente maleável para permitir inúmeras formas de apropriação, apesar de, atualmente, haver um relativo consenso acerca das definições que esta abordagem pode suscitar. A segunda análise procurou demonstrar que não existe o conceito de *educação*, o que existe são numerosos conceitos de *educação*, cada um conforme a matriz antropológica, epistemológica e axiológica assumida como referencial. A terceira e última análise buscou identificar qual o tipo de referência utilizada para a constituição do significado do termo *educação* e quais as implicações destas referências. Do conjunto das análises precedentes foram destacados os seguintes aspectos como elementos de interesse para a proposição de um entendimento sobre a educação, não somente enquanto palavra, termo e conceito, mas principalmente enquanto prática:

- a) a estreita vinculação entre a educação, enquanto prática, e a noção de cultura, considerando com especial atenção as suas implicações sociais e históricas;
- b) a noção de que a educação é definida enquanto processo e prática, isto é, a partir da perspectiva que considera um certo conjunto de ações, integradas entre si, e

que são compreendidas como educativas. Neste sentido, o uso da palavra *educação* poderia presumir a existência de algo que pudesse receber esta denominação, evocando uma entidade metafísica. Sob certo aspecto, não existe a *educação*, o que existem são ações, práticas, instrumentos, personagens, situações, entre outros, que são considerados ‘educativos’ ou partícipes de um ‘cenário da educação’. Entretanto, deve ser ressaltado que este termo, além de fazer referência a este plano prático e observável, também se refere às formas ideais para se conceber e se conduzir estes processos;

- c) a noção processual da prática educativa deve ser compreendida em sua dimensão de contínua transformação e mobilidade. Os processos educativos, pelo seu papel e caráter imanentemente culturais, sempre exerceram uma função de reprodução do modelo social vigente, entretanto é possível observar que estes processos catalisaram, desde a antiguidade (principalmente na cultura ocidental, pela sua influência grega) os anseios de mudança das sociedades. Esta tensão, entre reprodução e mudança da cultura, tem sido uma das principais marcas da cultura ocidental e tem refletido especialmente nas atividades educativas e, nos últimos três séculos, nas discussões acerca da escola;
- d) os processos e as práticas são considerados ‘educativos’ pelo efeito da mediação das concepções de mundo e de homem defendidas, sejam as concepções compartilhadas pelo grupo social, como um todo; sejam as concepções defendidas por pequenos grupos ou até por indivíduos isolados (é o caso dos teóricos e dos estudiosos do tema). Diferentes concepções de mundo e de homem resultam em diferentes concepções de educação e de práticas educativas.

Em relação ao item ‘d’, é possível destacar quatro categorias de grande importância em termos de concepções que estão intrinsecamente ligadas à dimensão da práxis humana: antropológicas (concepções de homem), cosmológicas (concepções de mundo), epistemológicas (concepções em relação ao conhecimento) e axiológicas (concepções de valores). Estas concepções não são excludentes entre si, ao contrário, são complementares e, na forma como são identificadas na cultura, possuem uma relação de coerência interna entre si.

Estas constatações dirigem a seqüência desta investigação para a necessidade de melhor elucidação do papel das ações educativas em suas relações e compromissos com a cultura na qual encontraram a sua origem e o seu desenvolvimento. Além disso, foram subsumidas nas culturas, no item ‘c’ da enumeração acima, duas tendências: a reprodução e a

mudança. Estas tendências necessitam ser devidamente elaboradas e situadas no quadro da perspectiva educacional, no modo como foi posta até o presente momento. Estes elementos constituem o ponto principal a ser desenvolvido a seguir.

2 A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA REPRODUÇÃO E DA MUDANÇA SOCIAL E CULTURAL

A partir do momento em que se aceita como pressupostos os quatro itens expostos no final do capítulo anterior, deve-se aprofundar a relação entre a educação e a cultura. O item ‘a’ considera que esta relação existe. O item ‘b’ considera a *educação* a partir das práticas que o termo indica, reconhecendo que estas práticas são realizadas no interior de uma cultura, sendo por ela influenciados. O item ‘c’ considera a mobilidade (no sentido de mudança contínua) das práticas educacionais, está relacionada à maior ou menor capacidade ou aspiração de mudança no interior de uma cultura. O item ‘d’ considera o fato de que toda a prática educacional é mediada por um modelo que traz consigo concepções antropológicas, cosmológicas, epistemológicas e axiológicas específicas, subentendendo que estas noções são subjacentes e intrínsecas ao modelo cultural vigente. Nota-se então que, para melhor esclarecer o que é a educação, enquanto fenômeno social e cultural, é preciso tornar mais claro o que pode ser entendido como cultura e em que consiste a sua relação com o fenômeno da educação.

2.1 EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

O campo semântico em que se articula o significado do termo *cultura*, na sua forma original latina e como inicialmente foi utilizada no Ocidente, remete à idéia dos cuidados vinculados à criação de vegetais e animais, à agricultura e ao pastoreio. A transformação semântica do termo permitiu que este passasse a designar a ação de cultivar, ao invés do estado de ter sido cultivado e, mais tarde, adquirisse um sentido figurado, relacionado ao desenvolvimento do ser humano.²² É este último sentido que remete à noção de ‘homem cultivado’, ou seja, o ‘homem culto’, ‘portador de cultura’ ou que ‘cultiva a si mesmo’, buscando alcançar um nível de excelência superior, dentro do pressuposto de que o homem é uma obra que deve ser realizada pelo seu próprio esforço e virtude. Este significado, sob certo aspecto, converge para os ideais históricos da *Paidéia* grega, da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã, guardadas as suas respectivas especificidades, mas salientando o traço comum

²² Sobre isto, escreve Cuche: “Se o século XVIII pode ser considerado como o período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, ‘cultura’ já é uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do latim *cultura*, que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. Somente no meio do século XVI se forma o sentido figurado e ‘cultura’ pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Mas este sentido figurado será pouco conhecido até a metade do século XVII, obtendo pouco reconhecimento acadêmico e não figurando na maior parte dos dicionários da época” (2002, p. 19).

da busca pela excelência do humano, como ideal coletivo, mas fruto dos méritos e das virtudes individuais. Este campo semântico distingue-se radicalmente dos significados atribuídos ao termo pelos antropólogos, a partir do final do século XIX, que consideram a cultura como realização social e não mais individual. Embora o conceito de cultura, tanto no âmbito da Antropologia, como na Sociologia e na Filosofia, seja motivo de controvérsia, ainda cabe como ponto de partida citar a clássica definição elaborada por Tylor e citada por Cucho:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (2002, p. 35).

Hoebel, por sua vez, define cultura como “a soma total, integrada, das características de comportamento aprendido que são manifestas nos membros de uma sociedade e compartilhadas por todos” (1966, p. 208).²³ Herskovits faz uma boa síntese ao escrever: “Há muitas definições de cultura. Todas concordam em reconhecer que é aprendida; que permite ao homem adaptar-se a seu ambiente natural; que é grandemente variável; que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais” (1969, p. 31). Linton, sem se desviar muito de Tylor, usa uma definição mais pragmática:

A cultura de qualquer sociedade consiste na soma total e organização de idéias, reações emocionais condicionadas e padrões de comportamento habitual que seus membros adquiriram pela instrução e pela imitação e de que todos, em maior ou menor grau, participam (2000, p. 316).

O termo cultura, nesta acepção, foi utilizado primeiramente e de forma mais intensa na Antropologia feita nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Na França, como Cucho esclarece (2002, p. 21), o termo *cultura*, durante muito tempo, foi preterido em relação ao termo *civilização*, de uso mais frequente neste país. O uso do termo *cultura* ou do termo *civilização* remete, também, à noção de diferenciação entre a espécie humana e os outros animais, pois embora ambos termos estejam relacionados a um aspecto marcadamente social do ser humano, eles não significam o mesmo que sociedade.²⁴ Em geral, os antropólogos reiteram que a vivência em sociedade é algo encontrado em inúmeras espécies do reino animal, seja entre abelhas, cupins ou formigas, seja nos mamíferos superiores como as baleias, os alces e os primatas, enquanto a cultura é um fenômeno somente observado na

²³ Deve ser observado que este autor assume um sentido amplo para comportamento, envolvendo, inclusive, o sistema de valores e crenças que ampara os padrões de comportamento.

²⁴ Hoebel afirma, taxativamente: “O ser humano é a única criatura do reino animal capaz de criar e manter cultura” (1966, p. 208). Herskovits, segue uma linha similar: “O que distingue o homem, o animal social que ora nos importa, de todos aqueles [outros animais] é a cultura.” (1969, p. 31).

espécie humana. Sobre isso, Herskovits escreve: “Uma cultura é o modo de vida de um povo, ao passo que uma sociedade é o agregado organizado de indivíduos que observam o mesmo modo de vida” (1969, p. 44). Considerando estes aspectos, Lévi-Strauss escreve:

A noção de ‘cultura’ é de origem inglesa, posto que se deve a Tylor tê-la definido pela primeira vez [...]. Ela relaciona-se, pois, com as diferenças características existentes entre o homem e o animal, dando assim origem à oposição, que ficou clássica deste então, entre natureza e cultura (1996, p. 357).

Esta abordagem semântica do termo *cultura* considera o homem a partir de uma perspectiva predominantemente social, dos patrimônios coletivos criados, mantidos, defendidos e transmitidos por um grupo social e, mais do que isso, da pressão que o conjunto deste conteúdo exerce na configuração do indivíduo e no seu modo de ser e de viver. Ao mesmo tempo, concebe esta característica como propriamente humana e não somente pela capacidade do ser humano para a invenção e o raciocínio, mas também pela sua capacidade de elaborar formas eficientes de transmissão de suas conquistas e de seus padrões culturais. De fato, é freqüentemente destacado o papel da linguagem no desenvolvimento das sociedades e no seu eventual progresso: através da linguagem os indivíduos podem trabalhar de forma cooperada e, também, transmitir informações uns para os outros. A cultura é estabelecida no âmbito do social, sendo assim, embora esteja diretamente relacionada com a existência dos indivíduos que lhe integram, ela não está restrita às suas limitações, principalmente à sua efemeridade. Em outras palavras, mesmo reconhecendo que as culturas mudam, elas necessariamente devem sobreviver e se sobressair em relação aos indivíduos. Sobre isto escreve Linton:

É a posse de uma cultura comum que dá à sociedade a sua unidade psicológica e permite aos seus membros viverem e trabalharem em conjunto, com um mínimo de confusão e interferência. Ao mesmo tempo, pelo seu comportamento, a sociedade dá à cultura uma manifestação expressa, transmitindo-a de geração a geração. Mas as sociedades são de tal maneira constituídas que só por meio dos indivíduos que a compõem podem manifestar a sua cultura e só pelo adestramento desses indivíduos podem perpetuá-la (2000, p. 298).

É neste sentido que os indivíduos que ‘chegam’ em uma cultura (as crianças que nascem em um grupo social, por exemplo), passam por um processo no qual são inseridos e aceitos no grupo social, aprendendo a língua, os hábitos, as crenças e o sistema de valores, de maneira a se tornarem elementos ativos em seu pertencimento à comunidade e, posteriormente, possam colaborar no processo de inserção dos novos indivíduos. Este processo, de inserção do indivíduo na cultura, Herskovits denomina de *endoculturação*: “Os aspectos da experiência da aprendizagem que distinguem o homem das outras criaturas, e por meio dos quais, inicialmente, e mais tarde, na vida consegue ser competente em sua cultura,

pode chamar-se *endoculturação*” (1969, 54). Este processo envolve não somente a linguagem, as crenças ou o sistema de valores, mas também os modos de comer, de dormir, de se reproduzir, de fazer a higiene pessoal, a relação de gêneros, entre outros.

Herskovits destaca ainda que a endoculturação está intrinsecamente relacionada com a vida social, sendo como a sua condição de possibilidade: “Cada ser humano atravessa um processo de endoculturação, pois sem as adaptações que implica não poderia viver como membro da sociedade” (1969, p. 56). Neste sentido, é possível dizer que a vivência social em um grupo exige um certo nível de endoculturação, que pode acontecer ao indivíduo jovem que nasce já inserido no grupo social, ou naquele que se insere mais tardiamente, já adulto. Por outro lado, este processo também está associado à assimilação das mudanças dentro de uma cultura, envolvendo, conseqüentemente, os seus indivíduos adultos e nativos. Reconhece-se que a endoculturação é melhor aceita quanto mais jovem for o indivíduo, sendo mais trabalhosa à medida em que ele envelhece. Herskovits reitera que este processo se estende por toda a vida do indivíduo:

Tal como qualquer outro fenômeno da conduta humana, o processo de endoculturação é sumamente complexo. Nos primeiros anos da vida de um indivíduo é, em grande parte, questão de condicionamentos fundamentais – hábitos de comer, dormir, falar, de higiene pessoal – cuja inculcação se viu revestir-se de especial significação na formação da personalidade e no planejamento dos padrões dos hábitos do adulto. Mas a endoculturação não termina com a infância. À medida que um indivíduo continua através da meninice e da adolescência até chegar ao estado do adulto, está incessantemente exposto a esse processo de aprender, o qual, pode-se dizer, só acaba com a morte (1969, p. 56).²⁵

Diante do que foi exposto, não é difícil fazer uma aproximação entre o processo de endoculturação, descrito por Herskovits e o papel social da educação, no seu viés mais prático. Não é preciso chegar ao extremo de afirmar que a endoculturação e a educação são a mesma coisa para perceber que os processos denominados genericamente de educacionais estão fortemente comprometidos com a endoculturação dos indivíduos. Observando as sociedades contemporâneas, pode ser notada a ação educadora informal dos pais e familiares de uma criança que, continuamente, modelam a sua conduta de forma a torná-la adequada aos padrões aceitos pela sociedade na qual estão inseridos e à sua herança cultural, assim como a ação formal da escola que, entre outras coisas, também modela o comportamento e reforça continuamente os valores do grupo social. Se a educação, nas sociedades contemporâneas, for considerada dentro do estreito limite do sistema de ensino formal, ainda assim o conjunto das

²⁵ O fato identificado por Herskovits, de que a endoculturação é um processo que acompanha o indivíduo em toda a sua existência, é de grande importância e permite, inclusive, traçar um paralelo com os conceitos atualmente em voga de educação continuada e educação de adultos.

instituições deste sistema exerce um destacado e efetivo papel de endoculturação. Mas é reconhecido e aceito o fato que a educação se inicia antes da escola e prossegue após o período escolar.

Linton, por sua vez, destaca que, apesar de todos os indivíduos serem introduzidos na cultura, por meio de um ‘adestramento’ ou ‘imitação’, nenhum indivíduo domina a totalidade da cultura na qual está inserido: “É duvidoso que tenha jamais havido um homem que possuísse conhecimento completo da cultura da sociedade em que viveu” (2000, p. 103). Este aspecto é significativo, pois reconhece a diferenciação da formação, dentro de uma mesma cultura,²⁶ apesar de assumir um núcleo comum (aspectos que, como poderá ser visto adiante, Durkheim havia assinalado). Linton é bem específico ao conceber a formação do indivíduo em relação à sua adaptação no grupo social e a maneira como isto determina o acesso do indivíduo aos conteúdos da cultura da qual faz parte:

Cada membro de uma sociedade precisa conhecer intimamente apenas a parte da cultura total necessária para adaptar-se e preencher um determinado lugar na vida da comunidade. Isto quer dizer que o único limite à possibilidade de conteúdo de uma cultura é o conjunto formado pelas capacidades de aprender de todos os indivíduos que compõem a sociedade portadora da cultura em questão (2000, p. 103).

Um outro termo que aparece, no século XX, associado ao processo de transmissão dos modelos sociais e culturais é *reprodução*. O sociólogo francês Pierre Bourdieu, por exemplo, quando trata do papel da educação nas sociedades modernas, assume a perspectiva de que ela ‘reproduz’ a ordem social vigente.²⁷ A noção de reprodução, de cunho mais sociológico que antropológico, concebe este processo de uma forma mais dinâmica, na medida em que as instituições sociais não são somente construídas e mantidas, mas continuamente ‘re-produzidas’. Isto faz mais sentido quando se considera as sociedades modernas e a sua auto-imagem de sociedades voltadas para a inovação e o progresso. É possível, então, conceber que os mecanismos que uma sociedade engendra para perpetuar a sua cultura tendem a reproduzi-la continuamente, processo que pode ser denominado de *reprodução social e cultural*. A noção de reprodução social e cultural, portanto, pode ser compreendida como a atividade e o esforço constantes de um grupo social para reproduzir os elementos que formam a sua cultura, sejam os hábitos, os costumes, as crenças, as concepções

²⁶ Mesmo em culturas consideradas primitivas há a diferenciação no processo de formação, seja por gênero, seja por aptidão em relação a tarefas específicas, seja pela hereditariedade, ou outros quaisquer critérios de distinção.

²⁷ Conforme citado acima, o termo cultura, no sentido antropológico e etnológico, entrou tardiamente no vocabulário dos estudiosos franceses. Pierre Bourdieu utiliza com pouca frequência este termo, com este sentido. Entretanto, a noção de cultura utilizada geralmente por este autor (como cultura superior) adquire uma conotação sociológica ampla, na medida em que ele defende que as classes sociais mais privilegiadas fazem uso da *alta cultura* como forma de diferenciação social.

de mundo, sejam as instituições e a sua ordem social. Neste sentido, é possível que o sociólogo francês Émile Durkheim tenha sido um dos primeiros a destacar a relação indissociável entre a sociedade e a educação. A definição de educação proposta por este autor reflete a compreensão que possuía dos processos educativos como fatos sociais:

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (2001, p. 52).

Acrescenta, ainda: “Resulta da definição precedente que a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração” (2001, p. 53). Assim como é possível associar à educação os conceitos de endoculturação de Herskovits, e reprodução social e cultural de Bourdieu, em Durkheim, esta associação é clara e assertiva: a educação é um processo de socialização metódica dos indivíduos.²⁸ Este autor parte do pressuposto de que o contexto em que a educação é produzida possui todo um arcabouço e um contexto que é essencial para a compreensão de suas práticas, que não devem ser ignorados pelo pesquisador do tema. É um traço significativo da sua obra a crítica das concepções individualistas, ou seja, que reduzem a compreensão do mundo e da realidade social à ação e à autonomia dos indivíduos. Este aspecto também marca a concepção educativa de Durkheim: “Ora, não fomos nós, individualmente, que fizemos os costumes e as idéias que determinam este modelo. São o produto da vida comum e exprimem as suas necessidades. São até, na maior parte, obra das gerações anteriores” (2001, p. 47). Faz, também, uma crítica contundente às teses educacionais de cunho filosófico e pedagógico, que procuram determinar um modelo ideal e universal de educação, ignorando os aspectos históricos, geográficos e sociais de cada povo. Defende, ainda, que cada civilização constrói e pratica um sistema educacional que é adequado às suas necessidades e à sua concepção de mundo:

Abordamos aqui a censura geral em que incorrem todas estas definições [filosóficas e pedagógicas]. Elas partem do postulado que existe uma educação ideal, perfeita, válida para todos os homens indistintamente; e é esta educação universal e única que o teórico se esforça por definir. Mas a verdade é que, se se considerar a história, não se encontra nada que confirme tal hipótese. A educação variou infinitamente de acordo com o tempo e as regiões (2001, p. 45).

Esta citação permite perceber com clareza que Durkheim refuta a tese de que há um modelo ideal, universal e atemporal de educação. Partindo de uma abordagem que considera o

²⁸ Durkheim não faz uso do termo cultura, referindo-se normalmente à sociedade, à vida social e à socialização. Entretanto, ele não ignora os elementos ‘espirituais’ da sociedade, tais como os costumes, as idéias, as instituições, a religião, a política, o conhecimento, entre outros. Durkheim reconhece a importância daquilo que atualmente é compreendido como Cultura, sem fazer uso do conceito antropológico, baseando toda a sua pesquisa e obra em uma abordagem sociológica positiva.

ser humano a partir de sua dimensão social, considera que as diferentes práticas de formação, ou, usando os seus termos, de socialização metódica usadas pelos mais diferentes povos, ao longo da história, respondem às suas realidades e necessidades específicas. Mais do que isso, as suas práticas educacionais estão intimamente relacionadas com a sua perpetuação e sobrevivência. Conseqüentemente, conclui que certas práticas, atualmente consideradas ideais, poderiam, em outro contexto, levar à desagregação social e à degeneração dos grupos sociais:

Mas se a educação romana tivesse produzido um individualismo comparável ao nosso, a cidade romana não teria podido manter-se; a civilização latina não teria podido constituir-se nem, por conseguinte, a nossa civilização moderna, que é, em parte, sua descendente. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido sobreviver se tivessem dado ao pensamento racional o lugar que hoje lhe é dado. Há, pois, necessidades inelutáveis de que é impossível abstrair-nos. A quem pode interessar imaginar uma educação que seria mortal para a sociedade que a colocasse em prática? (2001, p. 45).

Como pode ser observado, Durkheim ao refutar a noção de um modelo ideal de educação, calcado na individualidade, destaca que a educação é um processo social, amparada no conjunto de elementos materiais e imateriais, elaborados lentamente, ao longo das gerações por uma sociedade.²⁹ Além disso, considera que as características específicas que dão vida e estabilidade para um grupo social estão intrinsecamente ligadas ao seu modo de formar, de preparar e de socializar as novas gerações, e que este processo está relacionado às necessidades e interesses do grupo. Por exemplo: foi essencial aos nativos norte-americanos, na formação de seus jovens, conceder um papel destacado ao aprendizado da caça; ou o aprendizado militar para os jovens espartanos, ou ainda a formação técnica para os jovens de uma sociedade industrial. A abordagem de Durkheim tem o mérito de identificar a solidariedade entre a educação e as demais instituições sociais, afirmando que não se altera mais facilmente o sistema de ensino ou as práticas educacionais de um grupo social, do que o conjunto de suas instituições, pois adota uma perspectiva na qual a sociedade possui uma estrutura e todas as instituições e indivíduos são solidários uns aos outros:

Se se começar por questionar também qual deve ser a educação ideal, abstraindo completamente do tempo e do lugar, é porque se admite implicitamente que um sistema educativo não tem nada de real em si próprio. Não se vê aí um conjunto de práticas e de instituições que se organizaram lentamente ao longo do tempo, que são solidárias com todas as outras instituições sociais e que as exprimem, que, por conseqüência, não podem ser mudadas mais facilmente do que a própria estrutura da sociedade (2001, p. 46).

²⁹ Sobre isso, ele escreve: “Quando estudamos historicamente a maneira como são formados e desenvolvidos os sistemas de educação, apercebemo-nos que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se os desligamos de todas estas causas históricas, tornam-se incompreensíveis” (2001, p. 48).

Outro aspecto significativo do pensamento pedagógico de Durkheim é a sua afirmação de que, em todas as sociedades, o sistema educativo possui um duplo aspecto: “Não há sociedade onde o sistema educativo não apresente um duplo aspecto: é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (2001, p. 49). Curiosamente, evoca como pólo da educação um elemento ideal, que está representado nas concepções de mundo e de sociedade de um povo, uma imagem idealizada do homem:

[...] cada sociedade tem um certo ideal de homem, do que ele deve ser do ponto de vista intelectual, como do físico e do moral; que este ideal é, numa certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de um certo ponto se diferencia consoante os meios particulares que cada sociedade compreende no seu seio. É este ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, que é o pólo da educação (2001, p. 51).

O aspecto de unidade (uno) se relaciona ao fato de que em toda a sociedade há um conjunto de preceitos que são comuns a todos os indivíduos, independente da posição que estes ocupam no conjunto da sociedade: “Não há povo onde não exista um certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação inculca a todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (2001, p. 50). Sob certo aspecto, pode-se considerar que estes elementos comuns estão relacionados a certos hábitos e costumes, assim como a certos preceitos que envolvem a concepção de mundo e da organização social aceitas pela coletividade, embora se saiba que diferentes categorias sociais (castas, estamentos ou classes), em uma mesma sociedade, podem cultivar hábitos e costumes distintos. E este último aspecto reflete o aspecto múltiplo da educação, ou seja, o aspecto uno se relaciona com os elementos comuns a todos os indivíduos da sociedade, enquanto o aspecto múltiplo se relaciona com a educação própria ao exercício de certas atividades de segmentos específicos da sociedade, podendo envolver, por exemplo, o exercício do poder, a prática comercial, a manufatura ou o serviço religioso.

Através de sua perspectiva sociológica, Durkheim contribui para promover a idéia de que o estudo da educação deve estar voltado para as práticas educativas na forma como ocorrem de fato, e para as suas relações com o conjunto da sociedade. Defende, ainda, que postular ou avaliar modelos educacionais, desconsiderando o contexto histórico e social em que são postos em prática, assim como as particularidades e as necessidades da sociedade em que são concretamente realizados, é um erro. Por isso, ao definir a educação como um processo de socialização, Durkheim se distancia das definições abstratas e metafísicas, procurando referendar o seu argumento na observação histórica e na perspectiva de uma sociologia positiva, buscando uma definição prática para a questão não menos prática ‘qual a função da educação?’:

Responderão que, evidentemente, ela tem por função instruir as crianças. Mas isso é apenas colocar o problema em termos diferentes: não é resolvê-lo. É preciso dizer em que consiste esta instrução, para que é que tende, a que necessidades humanas responde (2001, p. 48).

Tanto as abordagens sociológicas de Durkheim (com a noção de socialização metódica) e Bourdieu (com a noção de reprodução cultural e social), como a abordagem antropológica de Herskovits (que considera a noção de *endoculturação*), convergem para a idéia de que a educação exerce um papel preponderante na conservação e transmissão da cultura de uma sociedade e na manutenção de suas instituições. Curiosamente, esta perspectiva entra em conflito com a concepção tradicional de educação, que se desenvolveu durante as transformações que ocorreram na Europa, durante a Idade Moderna e foram se consolidando após as profundas mudanças políticas, econômicas, sociais, científicas e religiosas que ocorreram a partir do século XVIII, e cujas conseqüências se estendem até os dias de hoje.

Conforme exposto acima, os estudos antropológicos e sociológicos, tanto das culturas ditas primitivas, como das culturas consideradas ‘modernas’ e ‘civilizadas’ mostram que não há contradição na idéia de que uma comunidade de seres humanos se mobilize de maneira a criar mecanismos para que a sua população mais jovem seja orientada a preservar o seu modo de vida e a sua continuidade, da mesma maneira que não há contradição no fato de que esta comunidade possua dispositivos que penalizam ou premiam os indivíduos conforme o seu comportamento social. Ao contrário, este é um fato comum, observável em todas as culturas conhecidas. Frequentemente, mesmo nas sociedades contemporâneas, ditas globalizadas, há nichos culturais que defendem com orgulho as suas ‘tradições’ e entendem que esta defesa passa pela sua transmissão às novas gerações, seja no âmbito familiar, seja no âmbito da vivência comunitária. Conseqüentemente, a educação, associada à sua matriz cultural, é um mecanismo indissociável da própria socialização do ser humano.

Neste sentido, é natural pressupor que a educação atual, em suas diversas formas (familiar, escolar, social, entre outras), exerça dentro de uma comunidade o papel de instrumento de socialização, endoculturação ou reprodução,³⁰ de maneira que inclusive as distinções sociais (classes, castas ou estamentos) também tenham os seus mecanismos culturais de perpetuação. Contrariando esta lógica, Nogueira e Nogueira apontam que somente a partir do final da década de 1950 e durante a década de 1960, países como os

³⁰ Ao usar os conceitos de socialização, endoculturação e reprodução juntos não se está supondo que ambos signifiquem a mesma coisa, mas que tratam, através de perspectivas e teorizações distintas, de um mesmo fenômeno.

Estados Unidos, a França e a Inglaterra começaram a perceber que a educação escolar não contribuía significativamente para a mobilidade social dos indivíduos nas sociedades modernas, assim como o sucesso escolar, em geral, estava relacionado com a origem social dos estudantes (2006, p. 13). Reiterando, do ponto de vista sociológico e antropológico não haveria razão para o estranhamento causado em relação a este fato, porém ele se chocava frontalmente com a imagem que as sociedades industrializadas faziam do papel que a educação escolar deveria desempenhar para o progresso da humanidade. Sobre isto Nogueira e Nogueira escrevem:

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma sociedade justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundada na autonomia individual) (2006, p. 12).

Outro autor, Franco Cambi, designa esta imagem ‘desproporcional’ e idealizada da educação formal como o ‘mito da educação’:

Na época contemporânea afirmou-se e cresceu o “mito da educação”. Em razão justamente de sua centralidade política e social, a educação foi vista como fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão. A educação colocou-se como substituta da política, como via para operar a construção do homem moderno (indivíduo e cidadão ao mesmo tempo, autônomo e socializado) e para realizar uma sociedade orgânica, mas na liberdade, mediante livre colaboração de todos. Do século XVII até hoje, o ‘mito da educação’ impôs-se no centro da elaboração cultural, segundo muitas perspectivas, mas confirmado (por mais de dois séculos) na sua presença e na sua função (1999, p. 300).

Estas expectativas desmedidas, por vezes messiânicas, acerca do papel que os processos educativos deveriam desempenhar para a realização do ideal de uma sociedade humana em contínuo desenvolvimento técnico-científico, político e moral foram alimentadas por teses que se desenvolveram ao longo do período moderno e que entraram no século XX com grande força, tais como: a crença no poder da razão; a laicização do conhecimento; a idéia de que o conhecimento verdadeiro é impessoal, imparcial e universal; a idéia da universalidade do homem; a crença no progresso contínuo da humanidade; a idéia da igualdade política e social dos seres humanos, no âmbito das sociedades democráticas. Além destas teses, as sociedades democráticas burguesas cultivaram a quebra da idéia de rigidez social, isto é, em oposição à divisão da sociedade em classes ou castas, defenderam a idéia da mobilidade social pelo mérito, como forma de permitir que a burguesia pudesse auferir privilégios que, anteriormente, estavam reservados somente à nobreza.

Este contexto influenciou a laicização da educação e o surgimento das escolas, na forma como são conhecidas atualmente. Ao mesmo tempo, permitiu a formação de um tipo de pensamento que viria a indicar quais princípios deveriam reger a prática educacional. Em outras palavras, feito o diagnóstico do estado de coisas que existia no mundo e estabelecido o futuro ao qual se pretendia chegar, foi escolhido um itinerário: a educação escolar. Entretanto é preciso salientar que estas idéias gerais foram elaboradas, compreendidas, absorvidas e aplicadas de forma muito desigual, principalmente pelos países que buscavam exercer uma liderança política, econômica, cultural e militar no cenário mundial, países como a França, a Inglaterra, a Alemanha (incluindo o período anterior à sua unificação), e, mais tarde, os Estados Unidos. Nestes Estados, durante as transições do século XVIII para o século XIX e, mais tarde, para o século XX, conviveram a emergente industrialização com o imperialismo colonizador; a riqueza da ascendente classe burguesa com as condições de vida miseráveis das populações trabalhadoras; a ânsia civilizadora universalista com enormes fluxos migratórios e o contato contínuo com as mais variadas culturas; o ideal de uma humanidade universal com o início do ciclo dos mais violentos conflitos armados da história humana. Estas contradições, assim como, as profundas transformações sofridas pelas sociedades modernas, colocaram as teses expostas acima em constante choque com a realidade e a prática.

O ‘mito da educação’, usando a expressão de Cambi, revelou-se em sua dimensão fantasiosa não pela contra-argumentação dos teóricos, mas pelo seu fracasso prático. Tanto é assim que as críticas mais substanciais ao processo de educação escolar, do ponto de vista teórico, começaram a aparecer de forma mais intensa e sistemática somente a partir da década de 1960. Até então, parecia haver somente indícios de uma crise. O que aconteceu após esta década, principalmente com os avanços dos estudos antropológicos, etnológicos e sociológicos, foi a conclusão de que as teses pedagógicas tradicionais deveriam ser revistas, assim como o papel social e cultural da educação e as conseqüências da ação educativa na estrutura das sociedades. Dois autores que trataram deste tema no século XX e procuraram desconstruir o ‘mito da educação’ foram Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

Louis Althusser, filósofo profundamente influenciado pelo pensamento marxista, entendia que a existência de uma formação social está necessariamente condicionada à reprodução contínua das suas forças produtivas e das relações de produção existentes (2008, p. 254). Para que isto aconteça, é necessário que sejam reproduzidos os meios de produção (condições materiais da produção) e a força de trabalho (condições humanas da produção). É no contexto da reprodução da força de trabalho que se inserem os, denominados por Althusser, *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE) (2008, p. 254) e, dentre eles, a Escola. A

Escola é um aparelho ideológico, ou seja, um instrumento que tem por objetivo reproduzir a ideologia dominante.

A complexidade crescente dos modos de produção, seja na sua estrutura, seja na sofisticação das tecnologias envolvidas, obriga a um processo mais elaborado de formação técnica do trabalhador, que contemple as competências necessárias ao exercício da produção e também considere a “divisão social-técnica do trabalho e seus diferentes ‘postos’ e ‘empregos’” (2008, p. 272). O autor questiona: o que se aprende na escola? E responde:

É possível prosseguir os estudos até um nível mais ou menos avançado, sendo que se aprende, de qualquer modo, a ler, escrever e contar – portanto, algumas técnicas e ainda uma quantidade de outras coisas, inclusive determinados elementos (que podem ser rudimentares ou, ao contrário, aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, enfim, uma última para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, alguns ‘savoir-faire’ (2008, p. 272).

Althusser compreende, então, que o processo de formação é, em si mesmo, segmentado, pois não há uma educação geral, há, de outra maneira, a formação específica para as diferentes funções produtivas, de acordo com a origem social e a futura destinação dentro da ordem social vigente. Entretanto, além de uma formação técnica, que permita o exercício de uma função prática, há, também, no processo de formação, a necessidade de uma prática de enquadramento na ‘ordem das regras estabelecidas’, então a Escola vai além dos ‘conhecimentos e técnicas’:

Mas, ao mesmo tempo e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na Escola as ‘regras’ das boas maneiras, isto é, da conveniência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é ‘destinado’: regras de moral, de consciência cívica e profissional, o que significa dizer de forma clara, regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, no final das contas, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (2008, p. 257).

Este mesmo argumento, Althusser reelabora em um enunciado que considera mais ‘científico’: “A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida” (2008, p. 257). Portanto, não basta apenas a competência técnica dos diferentes integrantes para que o processo produtivo transcorra adequadamente, na sociedade. É necessária, também, que a ordem social que estabelece uma certa relação específica de produção seja mantida. A função dos *aparelhos ideológicos do estado*, em geral, e da Escola, em particular, é garantir isto:

Por outras palavras, a Escola (mas também as outras instituições do Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como as Forças Armadas) ensina determinados ‘savoir-faire’, mas segundo formas que garantam o *submetimento à ideologia dominante*, ou o controle de sua ‘prática’. [...] *A reprodução da qualificação da força de*

trabalho é garantida nas e sob as formas de submetimento ideológico (2008, p. 257).

Sintetizando, para Althusser, mais do que apenas conhecimentos objetivos, aplicáveis ao âmbito do processo produtivo e à colocação dos indivíduos nas diversas posições do espaço social que irão ocupar, a Escola exerce toda uma prática de submetimento à ideologia dominante. Este mecanismo permite que os indivíduos sejam controlados pela incorporação da ideologia dominante à sua forma de conceber o mundo e as relações nele existentes, e não pela ação violenta repressiva e coercitiva do Estado.

Pierre Bourdieu, por outro lado, concede uma grande atenção aos aspectos sociais e culturais, como definidores da noção de subjetividade humana e, apesar de utilizar categorias como *classe dominante* e *classe dominada*, os seus estudos, diferentemente das abordagens predominantemente marxistas, que defendem a primazia do aspecto econômico na estruturação das sociedades, dão maior destaque à cultura e, mais do que isso, aos instrumentos que, socialmente, legitimam algumas expressões culturais, em detrimento de outras.³¹ Como pesquisador, Bourdieu dedicou especial atenção ao estudo do ‘gosto’, concluindo que as opções de ‘gosto’ e de ‘estilo’, assim como, as preferências e as deliberações estéticas são fortemente condicionadas por determinações sociais. Mais do que isso, configuram-se em elementos decisivos de distinção social entre as diversas classes, permitindo a manutenção dos privilégios de posição entre os melhor aquinhoados socialmente (os dominantes) e a aceitação da ordem social, por parte dos que estão alijados das posições mais elevadas da estrutura social (os dominados).

A instituição ou conjunto de instituições que, por excelência, é o guardião da ‘cultura legítima’ é o sistema de ensino (ou a Escola), compreendido como as diversas instâncias em que o saber é administrado e diferentemente distribuído nas diferentes classes e frações de classe da sociedade. Para Bourdieu, o papel que o sistema de ensino exerce é fundamental para que a ordem social estabelecida seja mantida e sua pesquisa articula-se no âmbito da diluição da idéia da escolarização como o processo de equalização social, ou seja, de superação das desigualdades entre as classes sociais e de mediação do processo democrático, como escrevem Nogueira e Nogueira: “A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser

³¹ Em grande parte da obra de Bourdieu, o conceito de *cultura* aparece associado à noção de *alta cultura* ou *cultura erudita*, com as respectivas implicações semânticas das noções de *cultura universal* ou *cultura da humanidade*. Este uso remonta ao percurso do conceito na França, que é tardio, em relação aos Estados Unidos, Reino Unido e Alemanha. Entretanto, há momentos em que o autor usa o termo em seu sentido etnológico. Além disso, Bourdieu considera a chamada *alta cultura* como uma construção de classe, que envolve aquilo que designa como *capital cultural*.

vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (2006, p. 15).

Amparado em pesquisas empíricas de cunho sociológico, Bourdieu constata que a origem social, entendida como herança ou bagagem que o indivíduo carrega pelo seu pertencimento a uma classe social, é um elemento definidor do seu sucesso escolar e, posteriormente, do seu sucesso social e profissional. Entretanto, é preciso esclarecer que esta origem social, ou melhor, o capital que o indivíduo dispõe e que está intrinsecamente ligado às suas maiores ou menores oportunidades futuras, embora, para o autor, esteja vinculada à noção de classe social, não se reduz apenas ao capital econômico, patrimônio que o autor considera importante, mas secundário. Bourdieu considera pelo menos três formas de capital envolvidas com a distinção de classe e o maior ou menor êxito social: o capital econômico, que se relaciona com as condições materiais de vida e de aquisição direta ou indireta dos bens culturais; o capital social, que se refere aos relacionamentos sociais do indivíduo, ou seja, as pessoas que conhece e com quem se relaciona e que podem auxiliá-lo em sua trajetória, através de orientações, informações e apoio; e o capital cultural, que envolve a concepção de mundo, os ‘gostos’, as preferências e a maior ou menor aptidão para o reconhecimento e o usufruto dos bens culturais legitimados pela classe dominante.

Bourdieu dedicou grande atenção ao estudo do capital cultural, à forma como ele é constituído e transmitido, principalmente porque este capital, por parte da burguesia, sempre foi associado a duas teses que, para ele, são motivo de crítica: os ‘dons naturais’ e os ‘gostos inatos’. O autor critica a tese de que o ‘bom gosto’ seria dependente da eleição natural que faria alguns indivíduos mais sofisticados que outros, mais aptos a reconhecer a ‘cultura verdadeira’ e a decifrar os seus códigos. Bourdieu defende que a formação do capital cultural obedece a uma lógica de classe que tem como objetivo a distinção, em que o ‘gosto’ exerce uma função central. Sendo assim, a manutenção da crença nos ‘dons naturais’ e nos ‘gostos inatos’ seria uma das formas incorporadas na prática dos sistemas de ensino, como afirmam Bourdieu e Passeron:

Melhor do que as religiões políticas cuja função mais constante tem sido, como observa Max Weber, dotar as classes privilegiadas de uma teodicéia de seu privilégio, melhor do que as soteriologias do além que contribuíram para perpetuar a ordem social pela promessa de uma subversão póstuma desta ordem, melhor do que uma doutrina como a do *Kharmā*, onde Weber via a obra-prima das teodicéias sociais, já que justificava a qualidade social de cada indivíduo no sistema das castas por seu grau de qualificação religiosa no ciclo das transmigrações, a Escola consegue hoje em dia, com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares (2008, p. 248).

O ponto principal a ser destacado é que o sistema de ensino não é imparcial, isento e desinteressado. Não é um ambiente regido rigorosamente pelos critérios do mérito e da capacidade individual, mas, ao contrário, os seus critérios de merecimento são regidos por uma valorização desproporcional de um tipo de capital cultural que só é totalmente acessível às classes sociais mais privilegiadas e, mais do que isso, um capital cultural que é passível de ser acumulado paulatinamente por estas classes, geração após geração. Bourdieu e Passeron entendem que esta valorização da cultura dominante, em seu caráter ‘distintivo’, funciona como uma espécie de barreira virtual em relação aos ‘aspirantes’ por uma ascensão social. A barreira pode ser virtual, mas seus efeitos são concretos e objetivos, de maneira que, quanto mais se ascende dentro do sistema de ensino (nível primário, nível secundário, ensino profissionalizante ou nível universitário), maior é a exigência acerca do capital cultural que se deve possuir para ser considerado apto, mesmo que os conhecimentos envolvidos não tenham relação direta com a prática profissional específica para a qual se está sendo preparado. Bourdieu afirma que:³²

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição de êxito da transmissão e da inculcação da cultura (2007, p. 306).

Conseqüentemente, não há um mecanismo direto, restritivo, que impeça a mobilidade social dos indivíduos, há, por outro lado, um complexo sistema de avaliações, de seleções e de concorrência, em que sempre terão mais vantagens aqueles que dispõem de um maior capital cultural, sancionado pela ordem social vigente. Um dos exemplos mais comuns e mais distintivos deste processo é o domínio da língua culta, isto é, aqueles que possuem um domínio maior desta ‘faculdade’ (gerado pela familiaridade e pelo uso prolongado), possuem melhores condições de ascensão no universo escolar. Por isso, Bourdieu e Passeron enfatizam o papel da família e, principalmente, a solidariedade entre o universo familiar ‘culto’ e a escola, de maneira que a segunda se constitui em extensão da primeira. Aqueles que fazem a transição de uma esfera à outra (da família à escola) de forma natural se inserem no quadro dos ‘naturalmente dotados’, embora tenham sido iniciados, desde a infância, na cultura

³² Sobre isso Bourdieu escreve: “Neste sentido, a segregação efetiva que se estabelece desde o ingresso no ensino secundário entre os alunos dos diferentes colégios e das diferentes seções tende a se reforçar à medida que avança o curso, em virtude do reforço contínuo das diferenças resultantes da orientação dos mais favorecidos culturalmente em direção às instituições capazes de intensificar a sua vantagem. Também as instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes e, sobretudo as grandes escolas (dentre as quais o internato de medicina), são quase totalmente monopolizadas pelas classes dominantes” (2007, p. 312).

dominante, conhecendo os seus códigos (que envolvem o ‘bom gosto’ e as ‘boas maneiras’) e, principalmente, a sua linguagem. Para Bourdieu:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar (2007, p. 306).

A imagem que a sociedade projeta é de que os critérios de ascensão nos níveis do sistema de ensino (e na própria vida social) são baseados no mérito pessoal e na capacidade individual, e executados em processos transparentes, nos quais os candidatos competem em condições de igualdade. Postas as coisas desta forma, a Escola necessita, acima de tudo dissimular os objetivos que movem as suas práticas, como afirmam Bourdieu e Passeron: “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (2008, p. 248). Então, a trajetória escolar, assim como os títulos que ela concede, servem de elementos distintivos, de modo que as posições que os indivíduos irão ocupar na sociedade são fortemente influenciadas pelo seu maior ou menor êxito dentro do sistema de ensino:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como cultura (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distinguem daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (2007, p. 221).

Além disso, para que a dissimulação do papel da Escola seja bem sucedido, é necessário que ela apresente evidências de que o mérito pessoal é um elemento definidor da trajetória social do indivíduo, permitindo a sua, pelo menos aparente, migração de classe, sustentando a crença da ascensão social pelo trabalho.³³ Sendo assim, alguns indivíduos que são considerados como especialmente dotados e que aceitam como legítima a ‘cultura dominante’, através de um desempenho incomum, podem ocupar posições que não lhes estariam reservadas, ao mesmo tempo em que comprovam a tese geral da isenção dos critérios de ascensão social, como afirma Bourdieu:

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal

³³ Bourdieu e Passeron escrevem: “Ainda que seja quase sempre dominada pela ideologia burguesa da graça e do dom, a ideologia pequeno-burguesa da ascensão laboriosa consegue marcar profundamente as práticas escolares e os julgamentos sobre essa prática, porque ela reencontra e reativa uma tendência à justificação ética pelo mérito que, mesmo relegada ou repelida, é inerente à ideologia dominante” (2008, p. 240).

monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os ‘milagrosos’ levados a viver como ‘milagroso’ um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (2007, p. 312).

Bourdieu entende que esta ‘garantia’ de ‘democracia escolar’ é imprescindível para o equilíbrio da ordem social, pois ela auxilia na sustentação da credibilidade do sistema, mostrando que o caminho para a ascensão é estreito e não está acessível para todos, mas somente para os mais capacitados. Neste sentido, evidencia-se outro aspecto da sua tese: as expectativas e aspirações dos indivíduos também são distintas conforme a classe (ou frações de classe) e as respectivas possibilidades de sucesso ou fracasso. Este autor defende que o esforço e o dispêndio de recursos investidos na trajetória escolar estão diretamente relacionados com a maior ou menor possibilidade de êxito, conforme a classe social a qual os indivíduos pertencem. Sabendo que a possibilidade de êxito escolar é maior quanto mais privilegiada for a classe social, conseqüentemente, mais rentável é o investimento realizado por estas classes, ou seja, o retorno esperado é mais seguro de acontecer. Sobre isto, escreve Bourdieu:

Sabendo-se, de um lado, que as classes dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes, inclusive as suas frações mais desfavorecidas em termos relativos [...] e, tendo em vista que elas dispõem também dos meios de assegurar a este capital a melhor colocação escolar (vale dizer, os melhores estabelecimentos e as melhores seções), seus investimentos escolares não podem deixar de ser altamente rentáveis (2007, p. 312).

É necessário, entretanto, fazer a ressalva que Bourdieu demonstra que o maior investimento em educação é realizado pelas classes que, ao longo de pelo menos algumas gerações, conseguiram acumular êxito social, expresso por meio do acúmulo de capital econômico, capital social e capital cultural, que acreditam, pelas suas experiências passadas, na possibilidade de ascensão contínua por meio do aumento do capital cultural e no respectivo retorno do investimento realizado com a escolarização dos filhos, a compra de livros e objetos de arte, as viagens de estudo e a aquisição de outros bens culturais. As classes mais altas, como a dos industriais e dos grandes comerciantes, por sua vez, não possuem uma preocupação tão grande com a escolarização de seus filhos, pois não tem como objetivo a aquisição de capital cultural que possa garantir uma posição privilegiada no futuro, elas já se consideram detentoras deste patrimônio, exceto no caso dos chamados ‘novos ricos’, que buscam legitimar o seu *status* por meio das ‘aquisições’ culturais.

As classes mais populares, em geral, não realizam o esforço massivo de escolarizar os seus filhos, senão na medida do estritamente necessário para o exercício de uma profissão.

Bourdieu justifica isto economicamente, mas também culturalmente. Economicamente, os recursos materiais das classes mais populares são reduzidos e o investimento cultural necessário (principalmente extra escolar) demandaria a mobilização de recursos não disponíveis ou utilizados para a satisfação de outras necessidades mais urgentes. Culturalmente, o esforço e o investimento escolar, nestas classes, são percebidos, ainda que, freqüentemente, de forma inconsciente, como de alto risco, pois, ao contrário das classes dominantes, a possibilidade de êxito escolar dos indivíduos provenientes destes segmentos é menor e, mesmo acontecendo, não há garantia de que este êxito escolar possa ser transformado posteriormente em êxito social e profissional.

É preciso frisar que o sistema de méritos e reconhecimentos, concebido como isento e pautado pela igualdade de condições entre os candidatos, para Bourdieu, garante a percepção geral de que a ordem social assim constituída não somente funciona adequadamente, como ela é responsável pela melhor sociedade possível. A Escola, então, opera não somente dissimulando a sua ação de contínua distinção e seleção, mas também provando que a sua forma de distinguir é legítima, verdadeira e adequada, de maneira que o fracasso dos indivíduos seja vivenciado como deficiência individual e não como falha do sistema, como afirmam Bourdieu e Passeron:

Para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou em méritos da pessoa, como no mito platônico onde as almas que ganharam seu ‘quinhão’ devem beber a água do rio do esquecimento antes de tornar a descer à terra para aí viver o destino que lhes coube, é preciso e é suficiente que a Escola, ‘hierofante da Necessidade’, consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou (2008, p. 248).

Desta maneira, o *habitus* de classe envolve também as expectativas e aspirações que um indivíduo pode cultivar, conforme a sua condição social e o capital cultural de sua classe ou fração de classe, fazendo com que, no conjunto da estrutura social, tudo esteja ‘em seu lugar’, na ‘ordem’ que deve ser preservada, incentivada e, acima de tudo, reproduzida. A ‘ordem’ racionalmente constituída e administrada, como descrevem, ironicamente, Bourdieu e Passeron:

Felizes, pois, as pessoas ‘modestas’ que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja ‘a ordem social’ que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões quanto às suas aspirações (2008, p. 247).

Bourdieu e Passeron consideram inclusive que a ‘cultura dominante’, tão bem operada pela Escola, atinge, na sua inculcação, aqueles que trabalham com o conhecimento,

inclusive os sociólogos e filósofos, levando com que as suas pesquisas e investigações confirmem o êxito deste modelo e as suas virtudes:

Não é por acaso que, vítimas do efeito ideológico da Escola, tantos sociólogos são levados a separar de suas condições sociais de produção as disposições e as predisposições relativas à Escola: ‘esperanças’, ‘aspirações’, ‘motivações’, ‘vontade’: esquecendo que as condições objetivas determinam simultaneamente as aspirações e o grau em que essas podem ser satisfeitas, eles se permitem proclamar o melhor dos mundos quando ao término de um estudo longitudinal das carreiras profissionais eles descobrem que, como por uma harmonia preestabelecida, os indivíduos nada esperaram que não tivessem obtido e nada obtiveram que não tivessem esperado (2008, p. 246).

Ou ainda:

Convencidos de que é suficiente calcular para produzir o melhor dos mundos escolares na melhor das sociedades possíveis, os novos filósofos otimistas da ordem social reencontram a linguagem de todas as sociodidáticas que visem convencer que a ordem estabelecida é o que ela deve ser, já que não há sequer necessidade de chamar à ordem, isto é, a seu dever-ser, as vítimas aparentes desta ordem para que elas consentam em ser o que elas devem ser (2008, p. 247).

Esta participação, por parte da ‘elite intelectual’, no processo de justificação da ordem instituída representa uma espécie de ‘coroamento’ do ‘círculo de solidariedade’ existente entre as diversas instituições sociais, passando pela família, a atividade produtiva, o entretenimento, a arte, entre outros, mas sempre tendo como centro o sistema de ensino. Bourdieu, em certo momento de sua obra, auxilia na compreensão do porquê deste mecanismo ao afirmar:

A luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo social, ou melhor, pelo reconhecimento, acumulado sob a forma de um capital simbólico de notoriedade e respeitabilidade, que confere autoridade para impor o conhecimento legítimo do *sentido* do mundo social, de sua significação atual e da direção na qual ele vai e deve ir (2001, p. 226).

O exemplo de Althusser e Bourdieu,³⁴ mostra que houveram pesquisadores cuja obra se voltou para a desconstrução do papel de imparcialidade e isenção da Escola e dos processos de ensino dentro do conjunto da sociedade. Que confrontaram a concepção geral de que através da educação a sociedade sofreria uma transformação que realizaria os mais altos ideais de progresso material e humano. Pode-se ainda afirmar que o exemplo destes autores, guardando as suas respectivas especificidades, convergem no sentido de pretender mostrar a educação como um instrumento de reprodução do modelo social vigente. Usando o conceito de Harskovits, pode-se dizer que a educação talvez seja o mais importante instrumento de endoculturação e, neste sentido, possui um grande compromisso com o conservantismo na cultura em que está inserida. Levando em conta isto, qualquer definição que se pretenda fazer

³⁴ Poderiam ser citados, ainda, outros autores que buscaram desmistificar o papel da Escola e do Sistema de Ensino, como, por exemplo, Michel Foucault e Paulo Freire.

da educação - enquanto fenômeno social humano que é realizado em um contexto prático, mas que pode ser concebido, planejado e idealizado em um âmbito teórico – deve necessariamente levar em conta o papel de reprodução social e cultural que ela exerce positivamente no contexto em que ela acontece como prática social de forte repercussão na individualidade e na subjetividade daqueles que lhe são submetidos. Ao mesmo tempo, deve-se reiterar que conceber a educação como uma prática de reprodução cultural e social não significa um juízo de valor depreciativo, reconhecendo que estes processos de reprodução são essenciais para a sobrevivência do ser humano, enquanto espécie, e para o progresso de suas condições materiais e imateriais de vida.

Teoricamente, o choque entre uma abordagem antropológica ou sociológica que considere o processo educativo como instrumento de reprodução de uma cultura e o chamado ‘mito da educação’ é algo inevitável, porque este mito concebe a educação como uma ação contínua de transformação social rumo à consecução de um elevado ideal cultural universalista da humanidade (o progresso contínuo) e não como uma ação que reproduz as estruturas sociais vigentes, inclusive as suas injustiças, desigualdades e contradições. A repercussão deste choque persiste até hoje, principalmente porque o ‘mito da educação’ é ainda uma visão dominante em diversos segmentos da sociedade.

2.2 A EDUCAÇÃO E A MUDANÇA CULTURAL

Até agora foram salientadas as relações da Educação com a Cultura e a Sociedade. Esta insistência está relacionada com a intenção de assumir, neste trabalho, a posição de que a Educação, considerada no conjunto de ações, instituições sociais, práticas e agentes que a realizam, é um fenômeno cultural e social e, devido a esta característica, é fortemente determinada pela cultura e pela sociedade nas quais está inserida. Um dos traços principais desta determinação é o fato de que a Educação, ou melhor, as ações consideradas educativas são um conjunto de práticas comprometidas, primeiramente, com o grupo social em que são realizadas, sendo este compromisso relacionado com a perpetuação de um certo modo de viver e a reprodução do modelo nas quais estas práticas surgiram e adquiriram a sua importância e efetividade. Em outras palavras, pode-se dizer que o primeiro compromisso das práticas educativas, compreendidas em sua perspectiva mais ampla (que cobre todos os setores da sociedade e não somente aqueles que são reconhecidos institucionalmente como responsáveis pela tarefa de educar) é com a conservação e a reprodução do modelo cultural vigente e não com a sua transformação ou mudança.

Este esclarecimento se faz necessário, diante do que foi expresso anteriormente, em relação à influência do pensamento moderno no modelo de educação contemporânea e da persistência daquilo que Cambi denominou como o ‘mito da educação’. A perspectiva adotada pela antropologia reconhece o importante papel executado pela educação no âmbito da reprodução da cultura, servindo como exemplo o processo de endoculturação, descrito por Herskovits. Por outro lado, teses como as de Althusser e de Bourdieu procuram explicar a forma específica como a educação participa no processo de reprodução cultural nas sociedades modernas.

A posição até aqui defendida, de destacar o papel reprodutor da educação, não significa a aceitação da tese, por si só insustentável, de que as culturas e, conseqüentemente, as sociedades humanas sejam estáticas e imutáveis. A perspectiva histórica mostra que os grupos sociais, em geral, e as sociedades modernas (complexas, urbanas e industrializadas), em particular, não se reproduzem simplesmente, mas também se transformam continuamente. Estas transformações ocorrem pelas mais diversas causas, seja pelas dificuldades e obstáculos que os grupos sociais enfrentam, seja pelo impacto que o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias exercem sobre a estrutura social, seja pelo contato cada vez mais próximo e cotidiano entre as mais diversas culturas ou a ocorrência de novas idéias.

O campo das Ciências, e mais ainda o das chamadas Ciências Humanas, não parece o terreno ideal para que sejam feitas afirmações taxativas que esbocem uma certeza infalível. Curiosamente, em relação à mudança cultural, Herskovits adota uma posição que considera este fenômeno como um axioma: “A prova das mudanças culturais é esmagadora”³⁵ (1969, p. 290). As provas esmagadoras a que se refere o autor são as descobertas arqueológicas (que revelam a mudança contínua nos mais simples processos de manufatura, como, por exemplo, a produção de cerâmicas, quando são analisados os diferentes substratos históricos de uma mesma cultura), as pesquisas antropológicas e sociológicas, e a própria História. Enfatizando esta posição, Herskovits escreve:

Podemos, por conseguinte, dizer que o processo de mudanças na cultura é universal; que é preciso abordar a significação da mudança em qualquer estudo da natureza da cultura e, ademais, que a análise da dinâmica seria patentemente impossível sem postular a mudança (1969, p. 294).

Mello também defende como algo próprio da ‘natureza’ das culturas este aspecto dinâmico: “Mesmo aquelas culturas que parecem estabilizadas e inertes, também elas, estão

³⁵ O autor afirma a mudança cultural como um axioma: “Nunca seria demais frisar o fato – poderíamos dizer o axioma – de que nenhuma cultura viva é estática. Nem a escassez da população, nem o isolamento, nem a simplicidade do equipamento tecnológico produzem completa estagnação na vida de um povo” (1969, p. 290).

em permanente movimento, vibram, palpitam, têm vida” (2002, p. 80). Linton, por sua vez, destaca o fato de que sempre há espaço para o novo, nas mais diferentes culturas, independente do nível de sua sofisticação: “Por mais rica ou complexa que seja uma cultura há sempre lugar para novos elementos” (2000, p. 103). A mudança é identificada, então, como uma das possíveis constantes, ou características universais, diante da multiplicidade, diferenciação e singularidades das culturas, considerada como um dos lados de um pêndulo que oscila entre a inércia e a dinâmica, conforme afirma Mello: “Toda a cultura poderá ser considerada entre dois extremos, sem nunca atingi-los completamente: um estado de estabilidade e outro de mudança” (2002, p. 80). A noção de mudança está diretamente associada à importância da perspectiva histórica, pois é a realização³⁶ da cultura no tempo que permite a percepção de suas mudanças, como assinala Herskovits:

É mais que um mero aforismo dizer que a mudança constitui uma das poucas constantes da existência humana. Porém, as mudanças efetuadas no decorrer do tempo dão significado à palavra ‘histórico’. Segue-se, portanto, que toda a disciplina referente ao homem, que deixe de levar plenamente em conta o fator histórico, limita sua competência na medida em que negligencia um elemento fundamental da experiência (1969, p. 269).³⁷

Diante destas afirmativas, pode ser assumido que a dinâmica das culturas - compreendida como a característica que todas as culturas possuem de, em maior ou menor grau, estarem continuamente em mudança - é um fato. Herskovits, por exemplo, chama a atenção para um aspecto singular, encontrado nas mais diversas culturas: o atrito entre as gerações jovens e as gerações maduras. É comum que os mais velhos, mesmo em um grupo social marcado pelo rigoroso respeito à tradição, queixem-se do comportamento dos mais jovens, seja pela forma inadequada como se portam, seja pelo seu descaso com o rigor de certos costumes, seja pela forma como alteram um cerimonial. Da mesma maneira, os mais jovens se queixam dos mais velhos, seja pelo seu rigor exagerado, seja pela sua aversão à mudança, seja pela forma como não compreendem que novas demandas requerem novas atitudes. Este exemplo mostra que a dinâmica das culturas já é algo presente e perceptível no intervalo de uma ou duas gerações, mesmo em comunidades que, aparentemente, possuem uma cultura estática.

³⁶ O termo realização, aqui empregado, refere-se ao fato de que a cultura, historicamente, não deve ser considerada como uma abstração, mas como algo concreto, que é manifestado, concretamente, através da sua prática, ou seja, dos costumes, dos hábitos, dos comportamentos e das instituições, no momento em que estão ‘em ação’, e não apenas como idéias ou concepções, embora as idéias e as concepções sejam elementos importantes e indissociáveis dos processos históricos e culturais, representando, também, um certo tipo de ação (pensar, imaginar, fabular e elaborar concepções abstratas também são atos e devem ser considerados como ações, evitando as distinções extremas e impróprias que separam a teoria da prática).

³⁷ A validade do aspecto histórico, no que concerne à atividade educativa, já foi apontada anteriormente, neste trabalho, na análise semiótica do termo *educação*, também aparecendo da concepção sociológica de Durkheim.

Nos estudos antropológicos, dois aspectos têm sido considerados essenciais para a compreensão das mudanças culturais, sendo, portanto, objeto de pesquisas: a invenção e a descoberta. Não se pretende aqui abordar estes estudos e nem tratar de suas especificidades, apenas apontar alguns aspectos significativos para esta investigação. Em primeiro lugar, tratar da invenção e da descoberta parece colocar em questão a difícil e complexa relação existente entre indivíduo e sociedade, trazendo à tona um problema espinhoso: o determinismo cultural ou a cultura como opressão do indivíduo. Neste sentido, é preciso assumir que há, em certa medida, uma forma de determinismo cultural, assim como há, também, um determinismo biológico no ser humano. Entende-se como determinismo biológico o fato de que há uma estrutura, um modelo biológico que é seguido, na formação de cada vida humana. Os seres humanos podem ver a realidade que os cerca, em uma determinada faixa de frequência do espectro visual. Acontece da mesma maneira com os sons que podem ouvir ou com aqueles que podem emitir. Na sua forma considerada ideal, o ser humano possui uma fisiologia específica que necessita de certa qualidade de alimentos, de ar, de água e de descanso para sobreviver. Somente pode viver se seu corpo for mantido em uma faixa específica de temperatura. Estes e outros aspectos estabelecem, sem sombra de dúvida, um tipo de determinismo biológico que vai além do arbítrio individual. Por outro lado, a tese atualmente aceita, da Teoria da Evolução, preconiza que o homem passou por um processo de modificações de muitos milênios até chegar ao modelo que hoje é conhecido, não havendo razões para pensar que este processo esteja acabado e que futuras modificações não possam vir a alterar os parâmetros médios de atuação e sobrevivência do ser humano. Além disso, através do seu engenho, o homem pôde aumentar enormemente o alcance dos seus sentidos, visitar lugares que não possuíam condições para a sua sobrevivência, ampliar a sua capacidade de resistir às intempéries e criar condições para viver com relativo conforto e bem-estar, acumulando os seus conhecimentos, de geração a geração.

Estes últimos aspectos remetem diretamente à cultura e às suas possibilidades, mostrando que, antes de ser uma opressão ou uma determinação, ela é uma condição de possibilidade do homem, considerado em sua historicidade. Em outras palavras, pode ser concebido o conflito entre indivíduo e cultura, mas não deve ser concebida uma oposição, pois é a cultura que concede ao homem as condições de existência que lhe permitem até mesmo voltar-se contra ela. Antes de qualquer outra coisa, como poderia o homem formular uma crítica à cultura se não tivesse o domínio da linguagem da qual faz uso para elaborar e expressar a sua crítica e que lhe é fornecida por esta mesma cultura? Não é necessário utilizar outros exemplos para compreender o quanto os homens são devedores, positiva ou

negativamente, da cultura a qual pertencem. Sendo assim, se esta impõe algumas determinações (valores, idéias, costumes, concepções de mundo, entre outros), ela também fornece as condições através das quais os seres humanos podem viver e, em alguns casos, analisá-la de forma crítica e racional.

Outro aspecto importante, relacionado à invenção, principalmente por parte da cultura ocidental contemporânea, é que a mudança está normalmente associada ao desenvolvimento contínuo das condições materiais de existência e da tecnologia. Entretanto, a mudança cultural deve sempre ser considerada em relação ao conjunto da cultura, isto é, em relação aos seus elementos materiais e imateriais, que necessariamente envolvem as ferramentas, as técnicas de manufatura, de obtenção de alimentos, de construção de abrigos e de vestimenta, mas também a organização social, as crenças religiosas, as concepções de mundo e as idéias. Herskovits destaca este aspecto, no seguinte trecho: “Propendemos com a maior facilidade a negligenciar o papel do inventor de novas idéias e de novos conceitos, descuidando a função que desempenha nas mudanças que assinalam o desenvolvimento histórico de toda a cultura”³⁸ (1969, p. 309). Durante muito tempo, com especial destaque ao período que vai do século XV até o início do século XX, o grau de civilização de um povo era medido, pela cultura européia, pelo seu nível de realização material. Não pode ser deixado de lado que, para o europeu, principalmente entre os séculos XV e XVIII, a crença cristã, assim como, certos padrões de conduta (costumes) foram decisivos para uma valoração inferior das culturas diferentes com as quais tiveram contato neste período (como as diversas culturas existentes na América Pré-Colombiana e aquelas com que tiveram contato na África e na Ásia), mas foi a superioridade tecnológica que permitiu ao europeu impor a sua cultura como modelo de civilização para outros povos.

Sem aprofundar os temas da descoberta e da invenção, considerados como elementos fundamentais dos processos de mudanças culturais, é possível reconhecer três aspectos significativos e de grande interesse para esta investigação:

- a) todas as culturas estão continuamente em transformação;

³⁸ Sobre isto o autor ainda escreve: “O uso comum da palavra ‘inventor’ ilustra muito bem o preconceito euro-americano. Um ‘inventor’ é uma pessoa que ‘inventa’ uma nova máquina ou um novo processo mecânico. Quem desenvolve idéias para um novo sistema econômico, ou imagina um novo esquema político, ou elabora uma nova concepção do universo, não é, para nós, de modo algum, um inventor. Podemos chamar-lhe um teórico, um filósofo, um visionário, ou, mais, irreverentemente, um revolucionário. Entretanto, as idéias são evidentemente tão poderosas como as coisas na formação da vida dos homens” (1969, p. 309).

- b) as mudanças ocorridas na cultura são em grande parte devedoras das invenções e descobertas (que podem ser sociais ou individuais);³⁹
- c) as invenções e as descobertas não se restringem ao âmbito material, podendo ser, também, imateriais, tais como as idéias, as concepções de mundo, os costumes, a organização política, entre outros.

Destacar estes aspectos significa indicar um contexto específico em que, frequentemente, podem ser enquadradas as teses filosóficas ou pedagógicas, que pretendem apontar caminhos ou criar fundamentos para a prática educativa. Um dos principais focos da crítica à atividade filosófica, principalmente a partir da constituição da ciência moderna e da emergência de disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, foi o fato de que o filósofo, ao contrário do cientista, nem sempre trata dos fatos na forma como estes acontecem naturalmente. Até mesmo por questão de método, enquanto as ciências operam com objetos delimitados e observáveis, a Filosofia trabalha com idéias e argumentos. Neste sentido, parece evidente que o tipo de invenção passível no campo filosófico é a invenção de idéias e conceitos, a invenção do tipo imaterial. Idéias que podem influenciar os mais diferentes campos da atividade humana (o conhecimento, a religião, a política, a educação, a arte, entre outros), materializando-se em instituições e práticas cotidianas, mas ainda assim idéias.

Talvez possa parecer apressado deduzir, a partir de um número reduzido de indícios, um dos principais papéis da atividade investigativa que é considerada, por excelência, a mais tradicional da cultura ocidental e da qual as diversas ciências são, sob um certo ponto de vista, herdeiras e devedoras: a Filosofia. Levando em conta o problema de pesquisa aqui proposto e a respectiva linha de pesquisa adotada, o foco fica restrito à questão da educação e ao pensamento pedagógico. Seguindo esta linha de argumentos, os indícios a serem buscados são aqueles específicos de um pensamento que se volta para a atividade de educar as novas gerações. Sob este aspecto, um dos traços mais marcantes e recorrentes na história do pensamento pedagógico é a crítica e a oposição, por parte dos teóricos, à forma instituída de educação. Reconhecendo as diferenças de posições e de pressupostos dos mais variados autores que trataram deste tema, ao longo da tradição do pensamento ocidental, quase sempre

³⁹ Aceita-se que as invenções e descobertas são importantes veículos de transformação social, mas é preciso salientar que as culturas não fazem uso apenas das invenções e descobertas que foram geradas no seu interior, apropriando-se, também, das criações de outros povos. Em Antropologia, reconhece-se os fenômenos da difusão e da aculturação. Herskovits aponta para o fato de que estes termos nem sempre foram suficientemente claros, mas conclui da seguinte forma: “Em resumo [...], a difusão [...] é o estudo da *transmissão cultural consumada*; enquanto que a aculturação é o estudo da *transmissão cultural em marcha*” (1969, p. 342).

foi assumido o pressuposto de que havia uma boa educação e que esta não era aquela praticada de forma institucionalizada pela sociedade em que viviam.

A crítica das formas tradicionais de educação dos jovens é algo que pode ser identificado desde a Antiguidade. A obra de Platão, por exemplo, é bastante rica em relação a este tema. No diálogo *Alcibíades*, Sócrates argumenta que a formação recebida pelo jovem Alcibíades, ao longo de sua vida, não o preparou adequadamente para o ‘bom’ exercício da atividade política.⁴⁰ Neste texto é possível identificar, então, uma crítica do filósofo ateniense ao processo de formação na Atenas de seu tempo, que, em grande parte, era dedicada à ginástica e à música (frequentemente, também, à gramática e à retórica). No entendimento de Platão, este ‘programa’ não é suficiente para permitir ao jovem o exercício da prática política, nem a busca do conhecimento verdadeiro. Não há, na obra deste autor, propriamente um descarte do modelo ateniense, há, por outro lado, uma ênfase em relação à sua insuficiência.

Em sua obra *A República*, Platão esboça de forma mais clara e profunda o teor de sua crítica à sociedade e à educação de seu tempo, ao mesmo tempo em que elabora um modelo ideal de Estado e, conseqüentemente, de educação.⁴¹ O modelo platônico de processo formativo representa a *Paidéia* adequada à constituição de uma cidade-estado ideal. Neste sentido, o tema da educação é recorrente na obra deste filósofo, que o trata, frequentemente, como um crítico que entende que o modelo vigente em sua época é deficiente e impróprio. Sobre isto, Paviani escreve: “Platão questiona a educação de seu tempo, propõe novas condições para se alcançar a verdadeira educação. Para ele, definitivamente, existe uma boa e uma má educação” (2008, p. 43).

No contexto que está sendo tratado, os aspectos principais a serem destacados, em relação ao exemplo de Platão, referem-se ao fato de que este autor concebia um modelo ideal de sociedade e de educação, que se diferenciava substancialmente do modelo real, vigente em Atenas; e que as teses pedagógicas platônicas são, em geral, movidas por um anseio de

⁴⁰ “¡Ay, Alcibíades, qué desgracia la tuya! Aunque yo vacilaba en calificarla, sin embargo, como estamos solos, debo hablar. Porque estás conviviendo con la ignorancia, querido, con la peor de todas, tal como te está delatando nuestro razonamiento, e incluso tú mismo. Por eso te lanzas a la política antes de recibir formación en ella. Y no eres tú solo el que padece esta desgracia, sino también la mayoría de los que gestionan los asuntos de nuestra ciudad, excepto unos pocos, y entre ellos tal vez tu tutor Péricles” (1992, Vol. VII, p. 51)

⁴¹ Estes aspectos ficam mais claros na leitura de *A República*, quando se percebe que, mesmo apesar da crítica que faz ao ensino da música (mais especificamente da poesia e de suas falsidades – em especial as representações dos deuses constantes em Homero e Hesíodo, presente no final do Livro II e Livro III) e da insuficiência que esta formação, somada à ginástica, propicia ao homem, Platão não as descarta. Por outro lado, procura criar um projeto pedagógico mais amplo, no qual encadeia a Matemática, a Geometria, a Astronomia e a Dialética, de modo que os governantes (rei-filósofo) do seu Estado ideal sejam melhor dotados em conhecimento e virtude (Livro VI e VII).

mudança, mudanças na estrutura política e social do Estado, de maneira a adequá-lo a um ideal de perfeição, como escreve o filósofo:⁴²

Num tal Estado – que o habitassem deuses ou filhos de deuses – os habitantes viveriam agradavelmente segundo esses princípios, motivo pelo qual estamos dispensados de buscar alhures outro modelo de constituição, devendo nós sim nos aferrarmos à constituição que a ele se assemelhe o máximo possível. (1999, p. 216)

A noção de perfeição que guiava o pensamento platônico pode ser questionada de muitas maneiras, mas é preciso reconhecer o nível de coerência interna presente na sua elaboração teórica. Sabe-se que, para os gregos, a individualidade não era concebida da mesma forma que para os modernos: na Grécia Clássica, a noção de *polis* envolvia mais do que uma simples designação política, envolvia, também, uma concepção social que penetrava a vida do indivíduo e lhe infundia sentido e razão de ser.⁴³ É por isso que os interesses da *polis* estavam acima dos interesses do indivíduo, pois não era concebível, para os gregos, uma vida realizada e feliz no âmbito do estritamente individual. Certas medidas, aparentemente extremas para a concepção de direitos individuais que é própria dos tempos atuais, fazem sentido no âmbito do pensamento grego e, por isso, gozaram de grande aceitação. Um exemplo é a medida proposta por Platão, para a fundação de um novo Estado, de separar as crianças com mais de dez anos, de maneira que possa ser iniciado um processo que desligue as gerações futuras dos costumes atuais:

Todos aqueles que tenham ultrapassado os dez anos, na cidade, a esses mandá-los-ão todos para os campos; tomarão conta dos filhos deles, levando-os para longe dos costumes actuais, que os pais também têm, criá-los-ão segundo a sua maneira de ser e as suas leis, que são as que já analisamos. E assim, da maneira mais rápida e mais

⁴² Muitas vezes o pensamento filosófico - tanto de Platão, como de outros filósofos que urdiram teses de modelos ideais de sociedade - é considerado como alheio à realidade, entretanto é possível notar que Platão, por exemplo, reconhecia o fato de que o modelo que propunha poderia não existir, mas que isso não era argumento para o seu abandono. O seu modelo social, independente do juízo de valor que a ele se atribua, era movido por um ideal de perfeição (no seu caso, atrelado à idéia de unidade): “Quanto à esta condição – existindo ela em alguma parte atualmente ou algum dia no futuro – em que há uma comunidade de esposas, de filhos e de todas as coisas, se por todos os meios tudo que se tem como privado foi em todo lugar erradicado, se chegarmos na medida do possível a tornar comum, de uma forma ou de outra, mesmo o que por natureza é particular, como os olhos, os ouvidos e as mãos, como se todos parecessem ver, ouvir e agir em comum; e que todos os indivíduos tenham, na medida do possível, logrado a unanimidade no louvor e na censura que conferem, se regozijando e se afligindo com as mesmas coisas e que honrassem de todo seu coração aquelas leis que produzem o máximo de união possível ao Estado – neste caso ninguém jamais formularia uma outra definição que fosse mais verdadeira ou melhor do que essa no que diz respeito à excelência” (1999, p. 216).

⁴³ É importante destacar que, para os gregos, a educação não era apenas uma prática de aperfeiçoamento individual, mas também uma prática de aperfeiçoamento da *polis*. O indivíduo adequadamente educado poderia governar a si mesmo e aos outros, estando intrinsecamente relacionados o privado e o público. Por exemplo, em *A República*, no Livro II, durante a discussão da natureza da justiça, Sócrates transfere o contexto da argumentação da esfera do indivíduo, para a esfera da cidade. Isto fica mais claro no comentário de Foucault, ao analisar a *Enkrateia* (termo grego que se relaciona ao ‘domínio sobre si mesmo’ no que diz respeito aos prazeres, relacionado com a temperança, com significado similar a *sophrosune*) e a sua educação para os gregos: “A mesma aprendizagem deve tornar capaz de virtude e de poder. Assegurar a direção de si mesmo, exercer a gestão da própria casa, participar do governo da cidade são três práticas do mesmo tipo” (1984, Vol II, p. 71).

simples, se estabelecerá o Estado e a constituição que dizíamos, fazendo com que ele seja feliz e que o povo em que se encontrar valha muito mais. (1993, p. 362)

Os escritos de Platão, assim como a sua trajetória de vida⁴⁴, indicam um autor profundamente comprometido com a mudança cultural e social e, mais especificamente, com a educação. A abordagem da obra platônica, além dos textos propriamente pedagógicos, permite uma grande quantidade de inferências e abordagens transversais que a conectam com o tema da educação, de maneira que muitos são os subsídios que permitem identificar este tema como um dos principais eixos de sua produção filosófica. Jaeger, em seu comentário sobre a obra *As Leis*, leva mais longe esta perspectiva ao afirmar que: “As leis que sobrecarregavam a maioria dos Estados do seu tempo acabariam por se tornar supérfluas por ação de uma educação perfeita, na qual assentava o seu Estado ideal” (2003, p. 1297). Mas não é necessário percorrer intrincados caminhos na interpretação de sua obra, pois o próprio Platão diz claramente, em vários momentos, a importância que concede à educação, como neste trecho de *As Leis*:

Que não disputemos, entretanto, por causa de um nome, mas atenhamo-nos à afirmação com a qual concordamos há pouco, a saber, que aqueles que são corretamente educados se tornam, via de regra, bons, e que em caso algum a educação deve ser depreciada, pois ela é o primeiro dos maiores bens que são proporcionados aos melhores homens; e se ela alguma vez desviar do caminho certo, mas puder ser reencaminhada, todo homem, enquanto viver, deverá empenhar-se com todas as forças a essa tarefa. (1999, p. 93)

Outro texto considerado clássico, na história do pensamento pedagógico, é *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Marco no pensamento pedagógico, por enfatizar a distinção entre a infância e a fase adulta, e a necessidade de que esta distinção seja considerada de forma determinante nas práticas educativas, *Emílio* transformou-se em paradigma e persiste até os dias de hoje, sendo ratificado e reelaborado cientificamente por pesquisadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, no século XX.⁴⁵ Sobre isso, Dalbosco escreve:

⁴⁴ Especialmente as suas turbulentas experiências vividas em Siracusa, na Sicília, e as suas relações com Dionísio e Díon, mas também a sua trajetória como educador, na Academia.

⁴⁵ Sobre isso, escreve Dalbosco: “Os dois primeiros livros de *Émile* oferecem informações valiosas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, nos quais o autor trata do processo de socialização da criança, considerando sua relação com o mundo adulto. Rousseau formula aí teses interessantes sobre tal relação, ressaltando, insistentemente, em várias passagens, a importância de que a criança seja vista em seu próprio mundo e não como simples projeção do adulto. Ao afirmar isso ele pode ser considerado, em certo sentido, como inventor do conceito moderno de infância, mas, evidentemente, não ainda no sentido como veremos tal conceito surgir mais tarde, no século XX, no âmbito da psicologia do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância, ambas amparadas em minuciosos estudos, tanto empíricos como teóricos. Seu conceito de infância não corresponde mais, em grande parte, ao conceito atual; mas, no entanto, é moderno porque Rousseau, mesmo sem poder contar com uma ‘ciência desenvolvida’ do mundo infantil, antecipa, de forma romaneada e intuitiva, muitas teses e muitos princípios da psicologia e da sociologia infantis” (2009, p. 318).

O iluminismo pedagógico de Rousseau torna-se responsável pela formulação de um novo conceito de infância, o qual implica, por um lado, a crítica ao conceito tradicional de infância e, por outro, a afirmação do princípio pedagógico central da educação natural de tratamento da criança como criança. O lema da educação natural consiste, neste contexto, em respeitar a criança em seu próprio mundo e isso significa uma ruptura clara com a pedagogia tradicional da época (2008, p. 15).

Em praticamente todos os seus escritos Rousseau faz a crítica da sociedade de sua época e da própria noção de civilização, estes elementos também estão presentes no *Emílio*. Muitos são os trechos desta obra que permitem corroborar esta afirmação. Por exemplo, quando destaca a importância de se educar a criança, reconhecendo-a como criança, como um ser humano em desenvolvimento, Rousseau critica o conhecimento sobre a infância que há na sua época:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (1999, p. 4)

Em outro momento, acerca da exigência de seus críticos, de que elaborasse uma concepção suficientemente pragmática para que pudesse ser posta em prática e que não fosse refutada por sua inexecutabilidade, Rousseau questiona este tipo de procedimento, refutando-o pela sua própria incoerência:

Proponde o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: proponde que se faça o que se faz, ou pelo menos proponde algum bem que se alie ao mal existente. Sobre algumas matérias, tal projeto é muito mais quimérico que os meus, pois nesta aliança o bem se desgasta e o mal não é curado. (1999, p. 5)

Mais adiante, o filósofo assume, abertamente, que a educação de seu tempo é ‘má’, embora afirme que não tratará disso na obra (o *Emílio*), por acreditar que outros já o fizeram antes: “Pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim; e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem” (1999, p. 3) Em outro trecho, de forma mais específica, Rousseau critica diretamente as instituições de ensino, destacando, em uma nota de rodapé, que a sua crítica não se estende a todos os professores, pois reconhece que há bons mestres e que, se estes pusessem em prática as suas idéias, a sociedade seria melhor:

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos (1999, p. 12) [Referência ao fato de que a educação de sua época tendia a querer educar o homem para si e para os outros].

Estes poucos exemplos servem como indicativo do fato de que a proposta educativa de Rousseau estava envolvida em uma avaliação crítica da sociedade de sua época e das práticas educativas de seu tempo, e tinham um anseio de mudança, na medida em que propunha alternativas que, no seu entendimento, eram mais adequadas do que aquelas que existiam.

Outro autor de grande importância para a história do pensamento pedagógico e que, na sua obra, também acena para a educação como forma de mudança é Comênio. A sua principal obra, a *Didáctica Magna*, permite, em vários trechos, extrair esta interpretação. Em um deles, logo no início, Comênio destaca que, durante muito tempo, a arte de ensinar foi realizada de forma acidentada, sem que uma ciência lhe regressasse as práticas:

Esta arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados, e, por este facto, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina (1996, p. 48).

Comênio indica que uma prática educativa conduzida de forma inadequada restringe o aprendizado dos indivíduos, permitindo o avanço somente daqueles que são naturalmente dotados ('inteligência divina'). Mais adiante, salienta que, na época mais próxima da sua, uma época, no seu entendimento, mais auspiciosa, começaram a surgir estudiosos interessados em investigar o assunto e elaborar métodos mais eficientes:

Mas desde algum tempo, Deus começou a propiciar-se do século nascente, verdadeiramente novo, direi quase uma aurora, e suscitou, na Alemanha, alguns homens de bem que, desgostosos com a confusão dos métodos utilizados nas escolas, se puseram a investigar um método mais curto e mais fácil para ensinar as línguas e as artes; depois dos primeiros vieram outros, e precisamente por isso alguns obtiveram sucesso maior que outros, como se revela evidente pelos livros e ensaios didáticos por eles publicados (1996, p. 48).

É preciso ter em conta que o texto de Comênio é escrito por um homem religioso e que, em nenhum momento, perde de vista esta religiosidade. Ele não desmerece o papel dos seus antecessores, pautando-se pelas evocações de humildade e de piedade, entretanto é possível identificar com facilidade os elementos de uma crítica à educação anterior, quando enuncia que 'as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas' os estudantes, ou cita 'a confusão dos métodos utilizados nas escolas'. Mais adiante, ele se regozija com aquilo que chama a 'ruína das velhas escolas' e a 'eclosão de escolas novas'.⁴⁶

⁴⁶ "Comecei, na verdade, a esperar que a Providência Divina não fazia coincidir em vão todos estes infortúnios, uma vez que, à ruína das velhas escolas correspondia, ao mesmo tempo, a eclosão de escolas novas no quadro de

Esta situação, para o autor, é o pano de fundo em que se desenha, é apresentada e justificada a sua obra. No seu entendimento, o tema jamais havia sido tratado de maneira mais ‘longa’ e ‘clara’, como permitem compreender as suas próprias palavras: “Daí nasceu este meu tratado, onde o tema é, assim o espero, desenvolvido mais longamente e mais claramente, do que nunca o foi até o presente” (1996, p. 50). Mas por que escrever a obra? O próprio autor responde, literalmente: “o amor de Deus e o desejo de tornar melhores as coisas dos homens, públicas e particulares”.⁴⁷

Outro autor de grande importância para a história do pensamento pedagógico é Immanuel Kant. A obra de Kant é um todo sistemático, no qual sempre são destacadas as três *Críticas* (*Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade do Juízo*). Em relação ao pensamento pedagógico, é sempre citado o texto *Sobre a Pedagogia*, publicado em 1803, um ano após a sua morte.⁴⁸ Embora haja controvérsia acerca de sua composição, o texto de *Sobre a Pedagogia* não destoa do conjunto da obra de Kant, estando alinhado com os seus outros escritos e, principalmente, com a sua filosofia moral. Em textos como a *Crítica da Razão Prática*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Metafísica dos Costumes*, e em textos menores como *À Paz Perpétua* e *Resposta à pergunta: ‘O que é o Esclarecimento?’*, Kant demonstra de diversas maneiras a sua crença no progresso da espécie humana e na realização de um futuro melhor, destacando o papel fundamental que uma moral fundada na racionalidade deve exercer para que isto aconteça e, frequentemente, afirmando a necessidade de educar os seres humanos na moralidade.⁴⁹

projectos novos. Com efeito, quem projecta construir um novo edifício começa habitualmente por aplanar o terreno, indo até à demolição do velho edifício, pouco cômodo e a ameaçar a ruína” (1996, p. 49).

⁴⁷ “Juro diante de Deus que não fui movido a fazer estas coisas, nem pela confiança na minha inteligência, nem pela sede da fama, nem pela esperança de daí tirar algum proveito pessoal; mas o amor de Deus e o desejo de tornar melhores as coisas dos homens, públicas e particulares, estimula-me de tal maneira que não posso deixar envolto no silêncio aquilo que um oculto instinto me sugere constantemente.” (1996, p. 473)

⁴⁸ O conteúdo de *Sobre a Pedagogia* é resultante de um conjunto de preleções feitas por Kant, no inverno de 1776/77, na Universidade de Königsberg, compiladas por Theodor Rink. Sobre isso, Dalbosco escreve: “O material que dispomos dessas preleções foi organizado por seu aluno e depois colega Friedrich Theodor Rink e publicado em 1803 com o título Immanuel Kant über Pädagogik. O referido texto, que não fora submetido à apreciação do próprio Kant, encerra uma profunda polémica filológica no sentido de saber o que teria sido realmente proferido por Kant em suas preleções e o que teria sido acrescido pelo próprio punho de Rink” (2004, p. 1334).

⁴⁹ A *Segunda Parte* da *Crítica da Razão Prática*, intitulada *Doutrina do método da razão prática pura*, pode, inclusive, ser lida como um fundamento pedagógico da moralidade kantiana. O próprio Kant define esta parte da obra como dedicada a um âmbito de ‘subjetividade prática’: “Pela Doutrina do método da razão prática pura não se pode entender o modo de proceder (tanto na reflexão quanto na exposição) com proposições práticas puras com vistas a um conhecimento científico das mesmas [...]. Muito antes entender-se-á por esta doutrina do método o modo como se pode proporcionar às leis da razão prática pura acesso ao ânimo humano, influência sobre as máximas do mesmo, isto é, como se pode fazer a razão objetivamente prática também subjetivamente prática” (2003, p. 531). Neste sentido, Dalbosco defende que Kant atribui um papel fundamental à educação, integrando-a no contexto de realização de sua filosofia prática: “Embora Kant não tenha tratado sistematicamente da pedagogia em seus escritos morais e embora persistam dúvidas quanto à autenticidade de

Kant, a exemplo de tantos outros pensadores importantes da tradição filosófica, não elaborou um grande tratado dedicado à educação, podendo levar a crer um leitor descuidado de que este tema lhe era indiferente.⁵⁰ Entretanto, como o autor destaca, “a educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (2002, p. 23).⁵¹ Ou ainda: “Uma boa educação é a fonte de todo o bem neste mundo” (2002, p. 23). Esta compreensão do filósofo alemão se articula com a posição que assume em relação à indissociabilidade existente entre a educação e a humanidade do homem: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (2002, p. 15). Em relação a isso, Kant percebe que, justamente por ser uma atividade que os homens recebem das gerações precedentes e transmitem às gerações futuras, a educação é vítima das fraquezas, vicissitudes e imperfeições dos seres humanos, impedindo-os de perceber até onde pode chegar o seu desenvolvimento.⁵²

Apesar de sua crença no progresso contínuo da humanidade e do reconhecimento dos problemas de sua época nos mais diferentes setores (conhecimento, política, educação, entre outros), de forma geral, Kant é bastante sutil em suas críticas à sociedade na qual está inserido e ao modelo de educação vigente no seu tempo, optando por um discurso moderado e objetivo. Mesmo assim, em alguns momentos, é possível perceber com clareza pontos de discordância em relação ao modo como são conduzidos os temas da educação e da política.⁵³

parte de suas preleções ‘compiladas’ por Rink, mesmo assim eu gostaria de sustentar a hipótese de que Kant atribui papel fundamental à educação e o faz não só por razões, digamos assim, de ordem histórico-políticas, no sentido de que a educação seria indispensável à sociabilidade humana e à construção de uma ‘cidadania universal’ com base num Estado mais justo, senão também, e fundamentalmente, por razões de ordem sistemática, conectadas com exigências internas de esclarecimento de sua própria filosofia prática” (2004, p. 1334).

⁵⁰ Sobre isso, escreve Dalbosco: “um tratamento adequado da pedagogia kantiana não pode prescindir do fato de que Kant não se ocupou sistematicamente com esse tema como se ocupou, por exemplo, com o problema de oferecer uma fundamentação transcendental para o conhecimento a priori de objetos, investigando suas condições de possibilidade, ou com o problema da fundamentação da ação moral” (2004, P. 1333).

⁵¹ Ainda sobre isto, escreve: “Entre as descobertas humanas há duas difícilímas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Na verdade, ainda persistem controvérsias sobre esses assuntos” (2002, p. 20).

⁵² “Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais” (2002, p. 15).

⁵³ Neste trecho, é possível perceber a crítica aos interesses dos ‘grandes’ e o seu descaso pelo tema da educação: “Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até aonde o homem pode chegar por esse caminho [a educação]. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana” (2002, p. 15).

No seguinte trecho, porém, ele afirma de forma clara e inequívoca que a educação de seu tempo não permite que o homem atinja ‘plenamente a finalidade de sua existência’:

Com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens. Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles. Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-la em prática pouco a pouco (2002, p. 17).

Não é intenção desta investigação trazer a filosofia kantiana para a discussão e questionar a ‘finalidade da existência’ do homem proposta por Kant, mas apenas destacar o aspecto de que, também este filósofo, aponta uma concepção pedagógica comprometida com a transformação da educação e da sociedade de sua época. Além disso, não se preocupa com a inexequibilidade plena de seu projeto, pois considera que a prática educativa ‘necessita ser aperfeiçoada por várias gerações’.⁵⁴ De forma mais ostensiva, afirma: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Idéia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização” (2002, p. 17).

Um traço curioso no pensamento pedagógico kantiano é que este filósofo considera que a educação das crianças deve ser voltada para o futuro, porque ele acredita no desenvolvimento contínuo do homem e, segundo esta noção, não se deve educar as novas gerações tendo em vista as práticas atuais da sociedade: “De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente; ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro” (2002, p. 22). Em outras palavras, Kant não propõe, ao contrário de Durkheim, uma educação cuja finalidade é a adaptação social do indivíduo, mas uma educação cujo objetivo é a construção de um mundo melhor. Se o êxito social na presente condição da sociedade envolve o cinismo, a violência, a corrupção, o egoísmo e a ambição, a proposta deste autor é de que a educação das novas gerações tenha em vista deixar de lado estes valores, construindo uma condição para a sua superação e isto deve ser levado em conta na elaboração das teses pedagógicas e dos programas educacionais: “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia da humanidade e da sua inteira destinação” (2002, p. 22).

⁵⁴ “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” (2002, p. 19.).

Os quatro exemplos expostos acima (Platão, Rousseau, Comênio e Kant), ainda que de forma rápida e superficial, considerada a importância e a influência destes autores, permitem perceber três aspectos marcantes do pensamento pedagógico ocidental, que reaparecem diversas vezes, em diversas épocas e nos mais variados contextos:

- a) a elaboração teórica de cunho pedagógico aparece frequentemente associada a uma avaliação crítica da cultura e da sociedade vigente;
- b) essa avaliação crítica se estende, objetivamente, à educação institucionalizada, ou seja, às práticas educativas em vigor nesta cultura e nesta sociedade;
- c) existe uma boa educação, que não é necessariamente aquela praticada, que pode transformar positivamente a cultura e a sociedade.

Na verdade, são muitos os exemplos em que uma tese pedagógica é postulada como instrumento capaz de operar mudanças de ordem epistemológica, social, política, religiosa ou econômica do mundo. De outra forma, é também possível dizer que toda a crítica que é feita a uma cultura, seja no conjunto de sua totalidade ou a algum aspecto seu particular, acaba por, de forma direta ou indireta, constituir-se em crítica de sua educação, tão intrínseca é a relação entre sociedade, cultura e educação. Sob certo aspecto, é possível dizer que, principalmente a partir dos gregos da Grécia Antiga, juntamente com o papel de reprodução, inerente aos processos de formação dos indivíduos nas diferentes culturas, a educação passou, também, a catalisar os anseios de transformação dos grupos sociais na cultura ocidental. De forma geral, esta tendência pode ser observada nos ideais da *Paidéia* grega, na *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã. De forma mais específica ela aparece nos textos citados *A República*, *Alcebiades* ou *As Leis* de Platão; no *Emílio* de Rousseau, na *Didactica Magna* de Comênio, ou em *Sobre a Pedagogia* de Kant. Aparece, também, nas ficções utopista, como em *A Cidade do Sol*, de Tomaso Campanella, na *Utopia* de Thomas More e na *Nova Atlântida* de Francis Bacon. Poderiam também ser citados os textos direcionados ao tema da educação nos *Ensaio*s de Montaigne, nas obras de Hegel e de Nietzsche, assim como as críticas sociais presentes nas obras de Marx, de Gramsci, de Adorno, de Marcuse e de Hannah Arendt. Mesmo o citado ‘mito da educação’, característico da modernidade, pode ser considerado como um fenômeno derivado desta tendência.⁵⁵

⁵⁵ Nesta investigação não serão tratados os aspectos históricos que refutam ou confirmam a tese de que as elaborações teóricas de caráter pedagógico possuem uma influência determinante nas mudanças dos modos de se praticar a educação. Por outro lado, a História da Educação aponta numerosos exemplos em que as mudanças culturais ou foram acompanhadas por profundas mudanças nas práticas educacionais, ou foram causadas pelos movimentos ocorridos no cerne das instituições de ensino. Tomando-se como exemplo histórico a Reforma Protestante, ocorrida no século XV, pode ser observado que muitos elementos culturais estavam em choque, tais

2.3 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

O conjunto de processos, ações, concepções e agentes que constituem aquilo que se convencionou chamar de Educação, na forma como é conhecido e reconhecido pela tradição teórica pedagógica - do qual o Sistema de Ensino, compreendido como instituição ou conjunto de instituições sociais dedicadas à formação dos indivíduos, não representa a totalidade, embora seja fundamental – é um fenômeno social e cultural especificamente humano. Neste sentido, a compreensão do que seja a Educação, enquanto fenômeno social e cultural que se realiza através de ações, isto é, na sua prática, deve considerar esta dimensão social e cultural, entendida como contexto em que os processos educativos, assim como os seus objetivos, significados e concepções, acontecem de fato. Uma das características mais comuns associada às descrições e elaborações teóricas concernentes à Educação é a tendência a considerá-la como um valor superior que se situa em um âmbito metafísico, universal e não-histórico, destacando-a da realidade cultural, social e histórica em que a sua prática acontece.

Se a realidade da Educação é a sua prática e esta prática acontece em um contexto social, cultural e histórico específicos, é necessário compreendê-la nestes termos, mesmo que, para fins de melhor inteligibilização dos fenômenos que são abarcados por esta rubrica, incorra-se na tentativa constante de formular regras ou padrões universalizantes. É sob esta perspectiva que postular a existência de processos de reprodução cultural no interior de uma cultura ou afirmar que todas as culturas estão continuamente em processo de mudança são categorias que pretendem criar uma compreensão inteligível de caráter universal, mesmo que estas afirmações estejam apoiadas em observações empíricas e teorizações de antropólogos, sociólogos e psicólogos. Feitas estas ressalvas, com base nas análises anteriores, a presente investigação integra no quadro de seus pressupostos as seguintes afirmações:

- a) Todas as culturas possuem mecanismos de transmissão de seu patrimônio cultural, seja para as novas gerações, seja para os indivíduos que são integrados tardiamente em sua comunidade;

como, a noção de indivíduo, a noção de *telos* (na medida em que se colocava em questão a missão do homem neste mundo), o papel da religião e a sua relação com a vida prática. De fato, havia uma série de aspectos culturais que vinham se modificando na Europa, de forma mais acelerada a partir do final do século XIV, afetando os diversos setores da vida social (política, religião, economia, conhecimento, educação, entre outros), e este cenário complexo propiciou o contexto bem específico em que a Reforma ocorreu. Sob certo aspecto, poderia ser dito que a Reforma foi um movimento de transformação cultural profunda e radical. Não tão radical a ponto de abolir o referencial religioso cristão, mas o suficiente para transformá-lo de forma significativa. Com efeito, esta grande transformação ocorrida na Europa provocou uma mudança de dimensão, no mínimo, equivalente nas noções e práticas educativas, mesmo no seio da religião católica (como pode ser observado na prática educativa jesuíta, fruto da Contra-Reforma) e estas mudanças, por sua vez, foram preponderantes para o desenho que o mundo teria nos séculos seguintes (vide o desenvolvimento do capitalismo, conforme a tese de Max Weber, ou a influência dos jesuítas na formação da cultura brasileira).

- b) Este patrimônio envolve não somente as conquistas materiais de uma cultura (técnicas, objetos e edificações, entre outros), como também as suas construções imateriais (concepções de mundo, hábitos, conhecimentos, comportamentos, crenças, entre outros);
- c) Este patrimônio é dinâmico e está em contínua transformação;
- d) A Educação pode ser compreendida como o processo complexo e contínuo por meio do qual uma cultura transmite o seu patrimônio aos indivíduos que a compõem e, ao mesmo tempo, promove a inserção do indivíduo na sua comunidade;
- e) Nas culturas ocidentais, principalmente a partir do pensamento grego antigo, a Educação passou a catalisar, também, os anseios de transformação social e cultural, sendo considerada como instrumento fundamental para a modificação dos contextos social e cultural, seja no âmbito da superação de situações históricas específicas, seja no âmbito de realização de modelos ideais.

Propor definições fechadas, principalmente em relação a termos que se referem a situações complexas, significa estabelecer limitações que podem comprometer a compreensão. Considerando este aspecto e tomando como referência o que foi exposto até aqui, assume-se, para esta investigação, a seguinte noção geral em relação à Educação: a Educação é um conjunto de práticas, instituições, concepções e agentes que, em primeiro lugar, tem como finalidade reproduzir o modelo da cultura no qual é realizada, ao mesmo tempo em que, nas sociedades modernas, catalisa os anseios de mudança da realidade social e cultural. Este papel dicotômico que, sob certo aspecto, poderia ser considerado dialético, relaciona-se com as oscilações, contradições e multiplicidades inerentes às discussões dos teóricos e profissionais que se ocupam deste tema.

Retornando ao que foi proposto anteriormente, de conceber uma definição ou noção de Pedagogia aplicável à presente investigação, foi pressuposto inicialmente, diante da multiplicidade de definições propostas para a Pedagogia (como ciência, teoria, técnica ou método), que esta disciplina, de uma forma ou de outra, é um discurso que se estabelece tendo como objeto a Educação. A partir da noção geral proposta para a Educação, propõe-se que a Pedagogia seja o discurso que tem por objetivo fundamentar uma prática educativa que, em seu interior, propõe uma certa relação específica com o duplo papel social que a Educação exerce: de reprodução e de transformação cultural e social. Este discurso chamado Pedagogia pode, por vezes, enfatizar a necessidade de transformação social e cultural através das práticas educativas, como pode, também, dar uma ênfase significativa a valores e práticas tradicionais,

como forma de sobrevivência de elementos culturais considerados fundamentais por um grupo social. Seja como for, de uma maneira mais extrema ou mais branda, toda a Pedagogia, seja conservadora, seja revolucionária, necessita estabelecer uma relação com a cultura instituída, com a ordem vigente, pois não é possível apagar uma cultura e substituí-la por outra. Mesmo que uma ordem social seja alterada, ainda permanecem a língua, os costumes, os valores e demais elementos culturais.

A Pedagogia, enquanto discurso de fundamentação, faz uso de diversos aportes teóricos e práticos. Apóia-se em outros discursos, como o discurso filosófico (as teses de diversos filósofos), o discurso científico (Psicologia, Sociologia, Matemática, entre outras Ciências), o discurso religioso e o discurso político, só para citar os mais conhecidos. Algumas vezes, o próprio discurso pedagógico é articulado como discurso filosófico, científico, religioso ou político. Reitera-se aqui que, por trás de um discurso pedagógico, há necessariamente uma concepção que possui referenciais antropológicos, cosmológicos, epistemológicos e axiológicos. Esta concepção pode ser expressa de forma ostensiva ou estar subjacente ao discurso, mas nunca está ausente. O discurso pedagógico se subsidia de outros discursos, inclusive, para justificar e fundamentar as suas posições antropológicas, cosmológicas, epistemológicas e axiológicas.

Considerando os argumentos expostos, a proposta de uma Pedagogia do Problema, nos moldes da presente investigação, ao se considerar como uma possível Pedagogia, é um discurso de caráter filosófico, cuja finalidade reside em analisar a possibilidade de estabelecer uma relação pedagógica com o conhecimento a partir da perspectiva dos problemas, o que representam e qual a sua função no contexto da produção do conhecimento. De antemão, é possível afirmar que o fazer pedagógico, em seu viés mais prático, tradicionalmente, salvo algumas práticas dissidentes, aceita como pressuposto que os processos educativos estão assentados sobre a autoridade positiva do saber validado pelas instâncias que possuem o poder para fazê-lo. Neste sentido, a proposta de uma Pedagogia do Problema se insere no contexto das teses que postulam um certo tipo de mudança cultural, embora a sua abrangência esteja restrita ao âmbito epistemológico, isto é, à relação que se pode estabelecer com o conhecimento, no processo educacional.

3 BASES FILOSÓFICAS PARA UMA PEDAGOGIA DO PROBLEMA

O filósofo Rodolfo Mondolfo inicia seu livro *Problemas e Métodos de Investigação na História da Filosofia* com as seguintes palavras: “O ponto de partida de toda a investigação filosófica sempre consiste de uma formulação prévia do problema que se quer solucionar” (1969, p. 29). É possível estender a sua afirmação, também, ao campo da investigação científica. Obviamente, esta afirmação é própria de uma abordagem epistemológica que compreende a investigação como processo e que, ao enunciar os diferentes momentos deste processo, destaca a formulação do problema como marco inicial e fundamental. Seria pouco produtivo enumerar todos os autores que, ao tratar do processo de investigação filosófica ou científica, destacam, de forma reiterada, a importância da formulação do problema para o transcurso das investigações, em geral, ou de suas próprias investigações, em particular. Além disso, frequentemente, os manuais de pesquisa científica apresentam procedimentos e orientações que tem por objetivo indicar os parâmetros segundo os quais um problema deve ser formulado, para que possa ser considerado como filosófico ou científico. Há autores, inclusive, que consideram impróprio o uso do termo *problema*, quando aplicado ao âmbito da pesquisa filosófica, mas este é um tema que será tratado mais adiante.

A grande incidência destes discursos (que afirmam a importância da formulação do problema para a investigação filosófica ou científica e que prescrevem procedimentos adequados para a sua correta formulação) parece ‘eclipsar’ o fato de que o *problema*, propriamente dito, enquanto objeto de investigação, é pouco tratado. A este respeito, Abbagnano faz uma observação curiosa: “Embora falem o tempo todo em problema e achem que é sua função solucionar certo número deles, especialmente dos definidos como ‘máximos’, os filósofos não se preocuparam muito em analisar a noção correspondente” (2003, p. 797). De fato, dizer que alguma coisa é importante e enunciar maneiras adequadas de produzir esta coisa, em moldes aceitáveis por uma comunidade, não é, de maneira alguma, o mesmo que dizer o que é esta coisa ou qual significado é anunciado pelo uso do termo correspondente. O próprio Mondolfo, remonta à questão proposta por Ménon a Sócrates, no diálogo *Ménon*, de Platão, como formulação do “problema de como é possível procurar o que não se conhece?” (1969, p. 29):

¿Y de que manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente que és? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? ¿Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿como advertirás, em efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías? (1988, Vol. II, p. 300).

As intrigantes questões propostas por Ménon a Sócrates e mencionadas por Mondolfo constituem um bom ponto de partida para que se possa indagar acerca da natureza

dos problemas, da posição que ocupam em relação ao conhecimento humano e das condições que caracterizam a sua elaboração.

3.1 AS QUESTÕES DE MÉNON, NO DIÁLOGO *MÉNON*, DE PLATÃO

Um dos aspectos mais curiosos das questões propostas por Ménon é que, ao contrário de outros temas apresentados ao longo da obra platônica, estas receberam pouca atenção em estudos posteriores. É verdade que o diálogo *Ménon* tem como tema principal a questão ‘é possível ensinar a virtude?’, e, para respondê-la, há todo um encadeamento argumentativo que passa por vários aspectos fundamentais do pensamento platônico, com especial destaque para a teoria da reminiscência⁵⁶ e, conseqüentemente, para a tese da imortalidade da alma e da metempsicose. Além disso, o *Ménon* é um diálogo curto e bastante objetivo, apesar da variedade de temas com os quais lida. Por outro lado, é um fato curioso que as questões que Ménon faz a Sócrates receberam pouca atenção da tradição filosófica, embora pareçam elaborar o problema fundamental em relação ao conhecimento e à sua procura, e, ainda, formularam um ponto de partida para que seja investigada a própria possibilidade do *problema*. Sócrates responde aos questionamentos de Ménon com a teoria da reminiscência. Atualmente, seja do ponto de vista filosófico, seja do ponto de vista científico, esta resposta não é considerada aceitável, então, qual a importância de recolocar estas questões neste momento? Para compreender isto, é necessário analisá-las com um pouco mais de atenção.

A primeira questão, ‘como buscarás, Sócrates, aquilo que ignoras totalmente o que é?’⁵⁷, remete à idéia de que a procura é procura de algo⁵⁸. Ménon assume como pressuposto, para a questão, que aquele que se empenha na procura de algo, sabe o que está procurando, daí nasce a questão ‘como procurar algo que não se sabe o que é?’. Em que lugar e de que forma se procura algo o qual se ignora o que seja? A segunda questão é mais específica: ‘qual das coisas que ignoras vais propor como objeto da tua busca?’⁵⁹. Se a primeira questão evocava o obstáculo que advém da procura pelo que não se sabe o que é, a segunda questão remete ao fato de que, entre tantas coisas ignoradas, como saber quais devem ser procuradas?

⁵⁶ O próprio Mondolfo faz menção ao fato de que, para responder às questões de Ménon, Platão apela para a teoria da reminiscência: “A solução dada por Platão a este problema baseava-se em sua teoria da reminiscência, isto é, na afirmação da existência de sinais de conhecimentos anteriores, adquiridos pela alma no mundo divino das idéias, contemplado antes de penetrar no corpo; cujo vestígio, logo obscurecido pelo ingresso nas trevas do cárcere corporal, porém, não totalmente eliminado, desperta como recordação parcial, e faz assim surgir outras recordações vinculadas à primeira, se a alma não se cansa de procurar” (1969, p. 29).

⁵⁷ Tradução livre do trecho citado.

⁵⁸ Isto recorda a afirmação de Heidegger em *Ser e Tempo*: “Todo questionamento é uma procura. Toda a procura retira do procurado a sua direção prévia” (2004, p. 30).

⁵⁹ Tradução livre do trecho citado.

Mas é na terceira questão que reside, aparentemente, o golpe mais duro à pretensão do conhecimento: ‘se, de forma efetiva e clara, encontras ela [aquilo que buscas], como saberás, de fato, que é ela que buscas, considerando que não a conhecias?’⁶⁰ Como saber que aquilo que era motivo de busca foi encontrado se, de fato, ele era ignorado desde o princípio? O eixo das três questões é o ‘ignorado’, compreendido como aquilo do qual não se tem conhecimento, o ‘desconhecido’ e, portanto, o ‘indeterminado’, o ‘indefinido’. O ‘indeterminado’ se opõe ao ‘determinado’, mas o que é o ‘determinado’? O termo *determinar*, etimologicamente, significa *definir, demarcar, limitar*. Definir, por sua vez, etimologicamente, significa *limitar, marcar o ‘fim’*.⁶¹ A noção de definir, então, envolve, também, as idéias de *circunscrever* e de *localizar*. Se o ‘desconhecido’ é o ‘ignorado’ e relaciona-se com o ‘indeterminado’, o ‘determinado’ é o ‘conhecido’, compreendido como aquilo ao qual ‘foi estabelecido limites’, foi demarcado, localizado, tornado *definido*. Neste sentido, o problema proposto por Ménon é o problema do conhecimento, ou seja, ‘como é feita a transição entre o indeterminado e o determinado?’. Ou, ‘como é possível a transição do indeterminado para o determinado?’. É possível, entretanto, avançar um pouco mais e perceber que o problema formulado pelas três questões do Ménon é de fato, o problema do *problema*, isto é, ‘como é possível o *problema*, ou o *questionar*, ou o *indagar*, ou o *interrogar*?’ O diagrama da figura 1 permite ilustrar este caso.

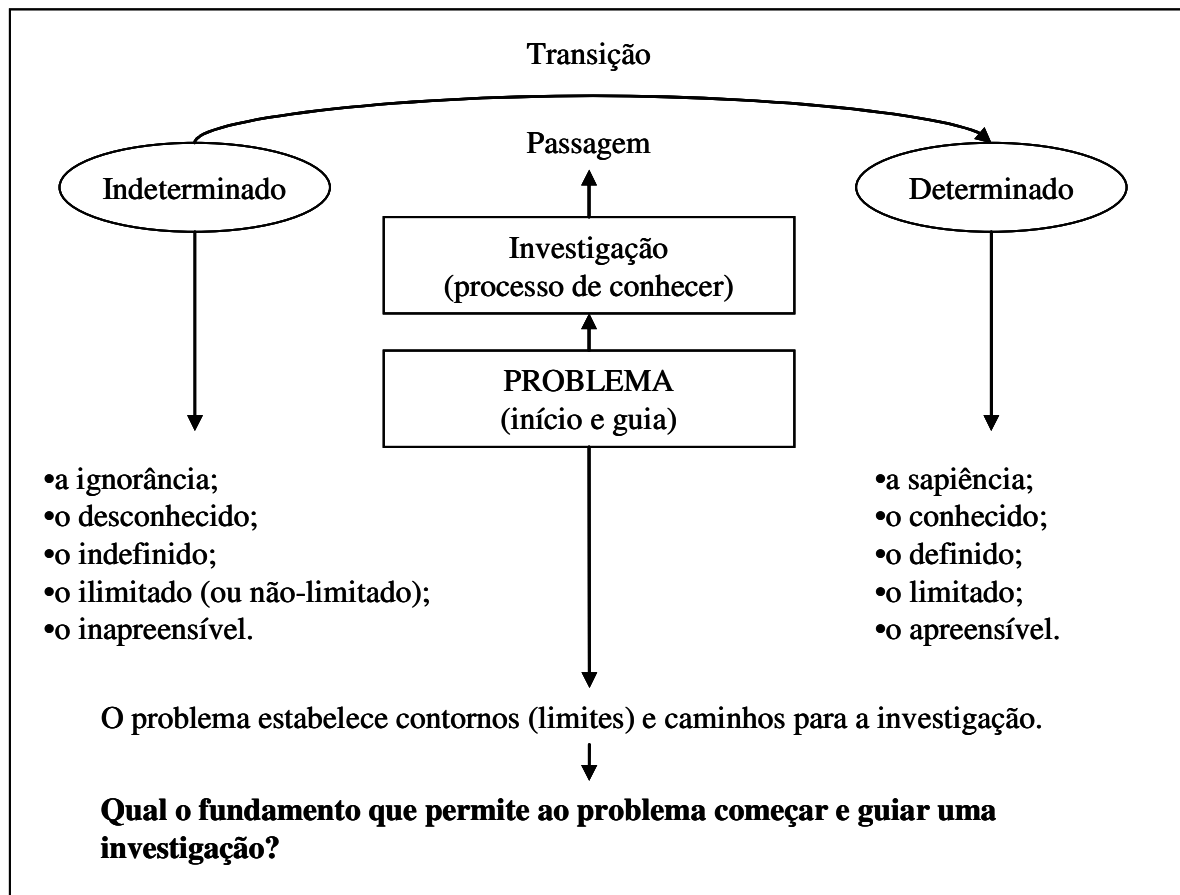
O diagrama representa o processo de aquisição do conhecimento e as posições ocupadas pela investigação e o problema:

- a) o ‘indeterminado’ e o ‘determinado’ são duas condições completamente distintas;
- b) o conhecimento é compreendido como processo;
- c) este processo envolve a transição entre as duas condições (do ‘indeterminado’ para o ‘determinado’);
- d) esta transição é feita por uma investigação;
- e) esta investigação é iniciada e guiada por um problema ou uma questão (ou conjunto de questões).

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Todas as referências etimológicas foram retiradas do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, VILLAR, 2006).

Figura 1- Diagrama epistemológico das questões propostas por Ménon



O caráter problemático deste cenário está relacionado ao fato de que se supõe que, sem ter acesso ao ‘determinado’, seja possível formular um problema ou questão que servirá de ponto de partida e de guia para uma investigação. Em outras palavras, como formular adequadamente um problema, se a condição de quem o formula é a da ignorância, então, ‘Qual o fundamento que permite ao problema ser formulado, para que possa começar e guiar uma investigação?’ Há dois aspectos fundamentais que parecem estar implícitos às questões de Ménon:

- a) o primeiro, refere-se ao fato de que, ao fazer os seus questionamentos, ele reconhece a importância de saber o que está sendo procurado, refletindo na condição de importância que é atribuída ao problema;
- b) o segundo refere-se ao fato de que estes questionamentos revelam a ideia de que os problemas ou questionamentos possam ser considerados como mediadores do conhecimento.

Retornando ao diálogo, talvez o fato mais surpreendente é que Sócrates discorda dos questionamentos de Ménon, considerando que eles induzem à crença na impossibilidade do

conhecimento⁶² (ceticismo), mas não responde às suas questões de forma dialética, como em tantos outros momentos da obra platônica: ele primeiramente recorre ao que dizem os ‘sacerdotes e sacerdotisas’ e ‘Píndaro e muitos outros dos poetas divinamente inspirados’, trazendo como resposta a tese da imortalidade da alma e a teoria da reminiscência. (1988, Vol. II, p. 301). De forma mais simples, a resposta que Sócrates dá à questão ‘Qual o fundamento que permite ao problema ser formulado, para que possa começar e guiar uma investigação?’ é a teoria da reminiscência, vinculada à imortalidade da alma e à sua contemplação prévia das Formas, antes de sua vinda ao mundo sensível, ou seja, aprender ou conhecer são formas de recordar (*anamnese*). No diálogo *Teeteto*, Teeteto e Sócrates discutem longamente acerca do que é o saber e, apesar de o diálogo acabar de forma aporética⁶³, eles não põem em questão a possibilidade do saber⁶⁴ e, menos ainda, da formulação de problemas: o saber é pressuposto e não questionado. Deixando de lado o fato de que há vários aspectos da obra de Platão sobre os quais os estudiosos se debruçam e que ainda não desfrutam de consenso, é possível afirmar, como tese geral, de que a Teoria das Idéias e a imortalidade da alma, extensamente apresentadas em diálogos como *A República* e *Fédon*, exercem um papel fundamental, assim como no *Ménon*, de alicerce epistemológico na filosofia platônica.

Por outro lado, seria injusto para com Platão, afirmar que toda a argumentação que faz frente às questões de *Ménon* é de caráter mítico-religioso, como destaca Reale (1994, Vol. II, p. 154). De fato, no primeiro momento, Sócrates apela para este tipo de saber, porém, em seguida, ele demonstra, através do diálogo com um escravo, que este possui conhecimentos de geometria que não aprendeu anteriormente, invertendo a estrutura de sua argumentação, como comenta Reale:

Logo depois, porém, no *Ménon*, as partes são exatamente invertidas: o que era conclusão torna-se interpretação especulativa de um dado de fato experimentado e comprovado, enquanto o que era antes pressuposto mitológico, com a função de fundamento, torna-se, ao invés, conclusão. (1994, Vol. II, p. 154).

⁶² “¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a entretejer: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe – puesto qui ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda – ni tampoco lo que no sabe – puesto que, em tal caso, ni sabe lo que ha de buscar.” (1993, Vol. II, p. 300).

⁶³ Neste diálogo, Sócrates investiga com Teeteto três definições de saber, descartando-as todas no final, o que aponta este diálogo como aporético, ou seja, não há a elaboração de uma definição positiva de saber. Entretanto, deve ser ressaltado que, antes de terminar a discussão, Sócrates reconhece o valor da investigação realizada, no sentido de estabelecer a inadequação das definições que foram investigadas (definições negativas): “Sócrates: ¿No nos dice nuestro arte de partear que todo esto há resultado ser algo vacío y que no merece nuestro cuidado? Teeteto: Sin duda alguna. Sócrates: Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentarás concebir y llegaras a conseguirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras” (1988, Vol. V, p. 316).

⁶⁴ Neste diálogo, Platão não faz distinção entre *sophia* e *episteme*. (1988, Vol. V, p. 180).

O detalhe principal a ser destacado é algo sutil e que, sob certo aspecto, já é apontado por Sócrates a Ménon, quando responde aos seus questionamentos: não há uma transição radical, como suposta pelas questões de Ménon, entre o indeterminado e o determinado. Em outras palavras, no processo de conhecimento, não se parte do estado de total ignorância para o estado de sapiência. No caso específico deste diálogo, o ponto do qual se parte é a contemplação das Formas, ocorrida em um momento anterior à vida no mundo sensível e da qual os indivíduos guardam uma lembrança maior ou menor, ou seja, não há a ignorância total ou a indeterminação absoluta, como se o desafio consistisse em estabelecer uma luz em meio às trevas absolutas: não há a condição de trevas absolutas.

Os questionamentos de Ménon são aporias e, assim como todas as aporias, adquirem o caráter aporético na sua formulação na linguagem e no tratamento lógico que recebem. Frequentemente as aporias se desfazem quando são comparadas com o mundo concreto das ações e de seus efeitos. Apesar de isto não descaracterizar a importância e a profundidade das questões propostas por Ménon, aponta para algo que o próprio Platão, na ‘voz’ de Sócrates, pressupõe: no processo de ‘conhecer’ (e nos problemas que a ele estão atrelados), sempre se parte de algo e deste algo se possui algum conhecimento. Este é um aspecto fundamental que será retomado adiante, entretanto, para prosseguir, é necessário reconhecer que, até este ponto, não foi feita nem uma definição objetiva do que é um *problema* e nem foi feita a distinção com uma *questão*. Neste sentido, a abordagem de Aristóteles, no seu *Órganon*⁶⁵ é mais precisa e objetiva em relação ao uso dos termos e aos seus significados.

3.2 PROBLEMA E QUESTÃO NO ÓRGANON, DE ARISTÓTELES

No capítulo XI do Livro I dos *Tópicos*, Aristóteles define um problema dialético da seguinte maneira: “Um problema dialético é um objeto de estudo que leva ou a escolher e evitar, ou à verdade e o conhecimento, quer por si mesmo, quer como um auxílio para a solução de algum outro problema deste tipo” (2005, p. 359). Primeiramente, é possível retirar alguns elementos desta citação: ao se dizer que um problema dialético leva a ‘escolher’ e ‘evitar’ está implícito que ele exerce uma função *delimitadora*, ou seja, ele opera no nível de

⁶⁵ Conjunto de seis livros de Aristóteles (*Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Posteriores, Tópicos e Refutações Sofísticas*) que, normalmente, são considerados como a obra do filósofo dedicada à lógica. O termo *órganon*, em grego, quer dizer ‘instrumento’ e, neste sentido, os textos citados estão relacionados aos procedimentos ou métodos para a investigação científica e dialética (no sentido aristotélico). Desta maneira, o *Órganon* de Aristóteles pode ser, também, considerado um tratado epistemológico. Para os *Analíticos* (*Analíticos Anteriores* e *Analíticos Posteriores*), usaremos a denominação de Edson Bini e de sua tradução do *Órganon*, pois foi a obra de referência utilizada para este estudo, embora estes livros apareçam frequentemente com a denominação de *Primeiros Analíticos* e *Segundos Analíticos*, inclusive entre estudiosos de outros países.

circunscrever aquilo que se investiga. Além disso, ele pode conduzir ‘à verdade e o conhecimento’, o que sugere que ele permite este acesso, de forma direta, ou, como sugere o autor, ‘como um auxílio para a solução de algum outro problema deste tipo’.⁶⁶

Embora a definição de Aristóteles pareça bastante clara, no contexto da filosofia aristotélica, ela necessita de alguns esclarecimentos maiores. Neste trecho, o filósofo define o que é um ‘problema dialético’. A questão seguinte seria, ‘por que dialético?’, e o autor responde a esta pergunta mostrando quais os assuntos de que tratam esta classe de problemas: “Seu assunto é algo sobre o que ou a maioria dos homens não tem opinião num ou noutro sentido, ou defendem uma opinião contrária dos sábios, ou a destes contraria a da maioria dos homens, ou sobre a qual membros de cada uma destas duas classes discordam entre si” (2005, p. 359). Estes trechos, conforme descrito acima, foram extraídos do livro *Tópicos*. Este livro, em especial, trata da Dialética. Na estrutura do *Órganon* ele é o quinto livro, sendo precedido pelos dois *Analíticos* (*Analíticos Anteriores* e *Analíticos Posteriores*). Nos livros anteriores, Aristóteles expõe os fundamentos da sua lógica, chegando aos silogismos e, especificamente nos *Analíticos Posteriores*, aos silogismos demonstrativos, ou seja, o tipo de silogismo propriamente científico. Para o estagirita, há uma divisão bastante clara, em termos de procedimentos investigativos: a Ciência⁶⁷ e a Dialética. Obviamente, não é intenção desta investigação aprofundar demasiadamente este ponto, senão até onde ele permita esclarecer melhor a forma como o problema é compreendido por Aristóteles. Neste sentido, Oswaldo Porchat Pereira fornece uma valiosa chave para compreender a Ciência de Aristóteles, quando afirma: “Causalidade e necessidade, eis aí, por conseguinte, os dois traços fundamentais que caracterizam a ciência, tal como os *Segundos Analíticos* [*Analíticos Posteriores*] a concebem” (2001, p. 36). Esta afirmação é de grande utilidade quando se aceita, como diz o autor, que estes dois aspectos estão sempre presentes e juntos na Ciência aristotélica. Dito de outra maneira, a ciência aristotélica trata de conhecer adequadamente a(s) causa(s)⁶⁸ do que é necessário. De fato, Aristóteles faz a distinção entre o que é perene e o que é transitório. Enquanto o perene é dotado da universalidade e da necessidade, o transitório é variável e

⁶⁶ É conhecido o fato de que, como método, Aristóteles fazia uso da cadeia de silogismos, em que a conclusão de um silogismo servia de premissa para outro e assim por diante. Neste ponto específico, ele deixa claro que podem ser considerados também os problemas de forma encadeada, no processo de investigação.

⁶⁷ Em geral os autores assumem o uso do termo *Ciência* e aquilo que a ele se refere de *científico*. Deve ser lembrado que o termo *ciência* deriva do latim *scientia* (conhecimento, saber) e que Aristóteles se referia a um tipo de conhecimento e saber específicos: a *episteme*. Neste sentido, a Ciência aristotélica não é nem o uso geral do termo latino *scientia* - compreendido como conhecimento, em geral - nem no sentido das Ciências modernas, embora represente um ideal similar de conhecimento verdadeiro que também pode ser associado ao termo *scientia* (aquilo que Popper se refere como ‘divina’ *episteme* ou *scientia*).

⁶⁸ Naturalmente, a referência aqui é às quatro causas apresentadas por Aristóteles no primeiro livro da *Metafísica* e no segundo livro da *Física*: causa material, causa formal, causa eficiente e causa final.

passível de degradação. O conhecimento científico para Aristóteles, portanto, tem um estatuto ontológico, pois ele versa sobre aquilo que ‘é’, ou seja, sobre aquilo que existe necessariamente, como o filósofo explica na sua *Ética a Nicômacos*:

Todos supomos que aquilo que conhecemos cientificamente não é sujeito sequer a variações; quanto às coisas sujeitas a variações, não sabemos, quando elas estão além de nossa capacidade de observação, se elas realmente existem ou não. O objeto do conhecimento científico, portanto, existe necessariamente. Ele é conseqüentemente eterno, pois todas as coisas cuja existência é absolutamente necessária são eternas (2001, p. 115).

A Dialética, por sua vez, diferencia-se da Ciência por tratar dos discursos, das argumentações e, também, das opiniões. Das posições aceitas sobre um tema ou das discordâncias que as envolvem. Por tratar de opiniões, de contradições e de discussões, a Dialética não se ocupa do que é necessário, mas é vista como uma arte⁶⁹, uma habilidade capaz de ser desenvolvida de forma orientada, como permitem perceber as palavras iniciais dos *Tópicos*:

O propósito deste tratado é descobrir um método que nos capacite a raciocinar, a partir de opiniões de aceitação geral, acerca de qualquer problema que se apresente diante de nós e nos habitue, na sustentação de um argumento, a nos esquivar da enunciação de qualquer coisa que o contrarie (2005, p.347).

É por isso que, para compreender a definição que Aristóteles dá ao *problema*, no texto dos *Tópicos*, como o próprio autor deixa claro, deve ser destacado que ele se refere a um tipo de problema específico: o *problema dialético*. E, neste sentido, ao afirmar que o ‘problema dialético é um objeto de estudo que leva ou a escolher e evitar, ou à verdade e o conhecimento, quer por si mesmo, quer como um auxílio para a solução de algum outro problema deste tipo’, o filósofo está se referindo aos problemas que derivam dos discursos que ‘transitam’ pela *polis*, ou seja, “da opinião sustentada por todos, ou pela maioria, ou pelos sábios” (2005, P. 357.) Ou, ainda, como considera Pereira, das premissas aceitas, distinguindo-as das premissas verdadeiras, próprias do conhecimento científico:⁷⁰

Os *Tópicos* estabelecem, de início, a distinção entre a demonstração e o raciocínio dialético, caracterizando-os, a primeira, por repousar em premissas verdadeiras e

⁶⁹ Conforme afirma Pereira: “Essa arte dialética, à qual compete tão elevada missão, qual seja a de conduzir-nos à apreensão das verdades primeiras das ciências, concebe-a o filósofo fundamentalmente como uma arte de argumentar criticamente, de examinar, pôr à prova, isto é, como uma peirástica” (2001, p. 359).

⁷⁰ Para este autor, esta distinção é fundamental e levanta a questão de como identificar as premissas verdadeiras e primeiras, posto que elas não são possíveis de serem demonstradas silogisticamente. Desta forma, Pereira interpreta que a verdade concerne à ciência da alma, como deixa claro neste trecho: “Os textos tornaram-nos, assim, evidente que a problemática da verdade concerne, no aristotelismo, em última análise, à ciência da alma. Pois, dentro de sua perspectiva realista, a verdade não é senão repetição ‘formal’, no homem, do ser ‘exterior’; inclinado naturalmente à verdade, o homem alcança-o, por exemplo, na ciência: caberá à análise da faculdade intelectual do homem mostrar como isso se dá. Mas, à teoria analítica da ciência, que se ocupa da estrutura interna do discurso demonstrativo, bastará lembrar que o conhecimento científico é sempre necessariamente verdadeiro” (2001, p. 90).

primeiras (ou em premissas que se concluíram de premissas verdadeiras e primeiras), o segundo, por fundar-se em premissas aceitas (2001, p. 80).

É neste sentido social ou comunitário do Dialético que repercute a seguinte afirmação de Aristóteles: “Com efeito, nenhum homem sensato formularia como proposição⁷¹ aquilo que não constitui opinião de ninguém, nem como problema aquilo que é evidente para todos ou para a maioria, pois se este último não suscita questionamento algum, o primeiro não seria aceito por ninguém” (2005, P. 357). Este trecho é bastante elucidativo, de várias maneiras. Primeiramente, a menção a ‘homem sensato’ praticamente induz a acreditar que, no trato das - usando o termo de Pereira - premissas aceitas, o sensato equivale ao dialético. Em segundo lugar, reitera a afirmação de que o dialético trata das opiniões (seja na forma da proposição, seja na forma de problema). Em terceiro lugar, estas opiniões possuem alguma forma de sanção (seja da totalidade dos indivíduos, seja da maioria, seja dos sábios). E, por último, um aspecto de grande importância: o problema dialético suscita questionamento. Para compreender a importância deste último item, é preciso buscar uma compreensão mais clara do que pode significar o uso dos termos *problema* e *questão* no texto aristotélico e nas suas traduções.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que, diferentemente do termo *problema*, o termo *questão* é de origem latina, portanto não aparece de forma direta no texto aristotélico. O termo *problema*, por sua vez, etimologicamente, deriva da palavra grega προβλημα, que, como pode ser observado, do ponto de vista fonético, é praticamente homônima do termo em língua portuguesa. Além disso, esta palavra grega mantém a uma relação de ascendência etimológica com os termos *problem* (em inglês), *problème* (em francês) ou *problema* (em espanhol). No grego, προβλημα possui vários significados, tais como: saliente, promontório; ou abrigo, armadura, escudo, barreira; ou pessoa que aparece como responsável; ou, simplesmente, questão proposta, problema. O primeiro significado (saliente, promontório) parece se aproximar do sentido público que Aristóteles atribui ao problema, como algo que é saliente, ou, melhor, algo tornado saliente, apresentado. O segundo grupo de significados (abrigo, armadura, escudo, barreira), parece se aproximar do sentido de interposição que o problema adquire, no sentido de interpor-se entre as opiniões, suscitando ‘questionamento’, como o abrigo que se interpõe entre as intempéries e aquele que nele se abriga; ou o escudo e a armadura que se interpõem entre o corpo de quem os usa e o golpe do inimigo; ou como a

⁷¹ Para Aristóteles, a proposição dialética é “uma questão em consonância com a opinião sustentada por todos, ou pela maioria, ou pelos sábios (todos os sábios, a maioria destes ou os mais afamados dentre estes) e que não é paradoxal, pois a opinião dos sábios seria aceita se não se opusesse aos pontos de vista da maioria” (2005, P. 357).

barreira que se interpõe entre dois pontos, remetendo à idéia de obstáculo, dificuldade ou impedimento, significados ainda hoje associados ao termo *problema*.

Do ponto de vista teórico, estas duas linhas de significação parecem estar próximas do sentido que atualmente é dado ao termo e, de maneira mais específica, ao significado que Aristóteles lhe atribui. O caráter de saliência do problema parece ficar claro pelo que o próprio filósofo escreve, no trecho citado acima, quando defende que tanto a proposição dialética, quanto o problema dialético são legitimados pela relação que eles devem possuir com as opiniões de aceitação geral⁷², isto é, repetindo, ‘nenhum homem sensato formularia como proposição aquilo que não constitui opinião de ninguém, nem como problema aquilo que é evidente para todos ou para a maioria’. Por outro lado, a idéia de interposição parece encontrar uma aproximação maior com a noção de dúvida, compreendida como aquilo que se interpõe entre a ignorância e o conhecimento. De fato, o próprio Aristóteles relaciona o problema com a dúvida no seu texto:

Não é necessário submeter a exame todo o problema e toda a tese⁷³, bastando examinar aquele ou aquela que venha a suscitar dúvidas para alguém que necessita de argumentos e não de punições, pessoa esta a quem não falta percepção, pois os que alimentam dúvidas quanto a deverem os deuses ser ou não ser reverenciados e os pais amados, necessitam de punição, enquanto os que alimentam dúvidas quanto à neve ser ou não ser branca carecem de percepção (2005, p. 360).

De modo geral, Aristóteles considerará que os problemas existem quando há divergência ou contradição entre as opiniões e, dentre as opiniões, somente entre aquelas que devem ser consideradas dialeticamente (ou sensatamente), ou seja, as opiniões de aceitação geral. Estes problemas, que são dialéticos, suscitam questionamentos e o tratamento investigativo que é dado a estes problemas é dialético. Mas o que significa suscitar questionamentos?

Há um trecho de interesse, no *corpus* aristotélico, e que pode ser citado aqui. Trata-se das primeiras frases do Livro II dos *Analíticos Posteriores*, em que Aristóteles expõe, segundo as traduções mais comuns, os quatro tipos de questões que podem ser formuladas: “São quatro os tipos de questões que formulamos, correspondentes aos tipos de coisas que

⁷² Conforme Aristóteles: “Opiniões de aceitação geral [...] são aquelas que se baseiam no que pensam todos, a maioria ou os sábios, isto é, a totalidade dos sábios, ou a maioria deles, ou os mais renomados e ilustres entre eles” (2005, p. 348).

⁷³ Conforme Aristóteles: “Tese é a concepção contrária à opinião geral, mas proposta por alguém renomado como filósofo” (2005, p. 359). Ou ainda: “Uma tese também é um problema, mas nem todo problema é uma tese, pelo fato de alguns problemas serem de tal natureza que não são de modo algum objeto de nossa opinião” (2005, p. 360).

conhecemos. São elas: as questões do *o que*, do *porquê*, do *se é* e do *o que é*⁷⁴ (2005, p. 313). A tradução brasileira de Edson Bini faz uso do termo questão (questões), mas o mesmo procedimento pode ser encontrado na tradução G. R. G. Mure, para o inglês, dos *Analíticos Posteriores*, presente na tradução inglesa das obras completas de Aristóteles, coordenada por W. D. Ross, em que o termo utilizado é *question*.⁷⁵ Igualmente em traduções francesas e espanholas aparece, respectivamente, os termos *question* e *cuestión*.

A opção pelo termo questão, ao invés do termo problema, consolidada pela tradição, evoca a idéia de investigação. As noções de buscar, procurar, investigar estão relacionadas ao termo grego ζτεω. O termo questão, por sua vez, é derivado etimologicamente do latim *quaestio* (*quaestionis*), que significa, entre outras coisas, busca, procura, investigação. Neste sentido, a citação de Aristóteles refere-se a tipos de investigação que podem ser feitas e não a tipos de problemas que podem ser resolvidos. Além disso, tanto o termo grego (ζτεω), quanto o latino (*quaestio*) também se relacionam às noções de inquérito e interrogatório, considerados como procedimentos jurídicos.

Há, então, uma distinção que deve ser considerada: enquanto os problemas nascem das controvérsias existentes entre as opiniões de aceitação geral, as questões remetem ao processo de investigação, propriamente dita (científica ou dialética). Os problemas podem ou não ser investigados, as questões se referem diretamente às investigações. Em outras palavras, problematizar apresentar as controvérsias existentes entre as opiniões de aceitação geral, enquanto que questionar é inquirir de forma investigativa. Levando em conta estes aspectos, a tese aristotélica de que os problemas dialéticos suscitam questionamentos, poderia também ser interpretada, de forma aproximada, da seguinte maneira: as opiniões de aceitação geral em que há motivo de controvérsia são passíveis de serem objeto de investigação, investigação do tipo dialético.

Até este ponto, ainda não havia sido feita qualquer distinção entre problema e questão, ou mesmo entre estes termos e interrogação, pergunta ou indagação. No contexto da obra aristotélica, conforme exposto acima, é possível identificar uma diferença clara entre problema e questão. Em outro trecho dos *Tópicos*, em que Aristóteles considera que entre a proposição e o problema há uma diferença de enunciação, escreve o seguinte:

⁷⁴ Segundo a nota de rodapé da tradução de Edson Bini do *Órganon*, de Aristóteles: “το οτι, το διοτι, ει εστι, τι εστιν (to oti, to dioti, ei esti, ti estin), ou seja, as questões do fato ou do fenômeno, da razão ou causa, do ser ou existência e da essência” (2005, p. 313).

⁷⁵ “The kinds of **question** we ask are as many as the kinds of things which we know. They are in fact four: – (1) whether the connexion of an attribute with a thing is a fact, (2) what is the reason of the connexion, (3) whether a thing exists, (4) What is the nature of the thing” (1928, Vol. 1, p. 298).

A diferença entre o problema e a proposição está na maneira em que são enunciados. Se dissermos ‘Não é *animal pedestre bípede* uma definição de ser humano?’ ou ‘Não é *animal* o gênero de homem?’, uma proposição será formada. Mas se dissermos ‘É *animal pedestre bípede* uma definição de ser humano ou não?’, um problema será formado (2005, p. 351).

Percebe-se que os dois enunciados são interrogativos. A diferença é que os enunciados propositivos estabelecem um tipo de interrogação que solicita a afirmação ou a negação. No seu exemplo, Aristóteles faz uso de uma opinião de aceitação geral, cuja proposição, na forma interrogativa, solicita uma confirmação ou uma negação. Sob certo aspecto, é o questionamento desta opinião que conduz a um problema, ou seja, ‘É *animal pedestre bípede* uma definição de ser humano ou não?’. Esta interrogação não pode ser respondida de forma direta, com uma afirmação ou uma negação, necessita, por outro lado, ser investigada. Questioná-la (investigá-la) significa contestar uma opinião de aceitação geral e esta é uma característica do problema. Sendo assim, a interrogação, do ponto de vista gramatical, não é um problema. Pode-se aceitar com facilidade que o enunciado de problemas assumam normalmente a forma interrogativa, porém não é correto afirmar que uma interrogação seja um problema e, neste caso, o exemplo de Aristóteles é válido até os dias de hoje.

Há outro aspecto que deve ser mencionado, em relação à compreensão de *problema*, no contexto da obra aristotélica: a noção de problema como algo posto. Gadamer, em sua obra *Verdade e Método*, opõe ao *problema* a *pergunta*. Este autor reconhece os aspectos dialéticos referentes ao problema, principalmente no que concerne à abertura das respostas⁷⁶, mas destaca um ponto específico: o problema é algo posto pela tradição, ou seja, o problema é uma pergunta pronta. Ele entende o problema como a enunciação das controvérsias existentes, possuindo um caráter particularmente fixo e impessoal:

Os problemas, portanto, não são verdadeiras perguntas que se colocam, recebendo assim a indicação prévia de sua resposta a partir de sua gênese de sentido. São antes alternativas do opinar que não podemos mais que deixar de lado e que por isso só admitem um tratamento dialético (2005, Vol. 1, p. 491).

Gadamer defende, então, que o processo investigativo – no seu caso específico, da hermenêutica filosófica – não pode ser guiado por tal noção estática de problema, pois reconhece que a historicidade do ser humano coloca perguntas e obstáculos diferentes em cada época e em cada situação e é esta radicação do ser humano no seu contexto temporal e espacial que operará na construção do sentido e na compreensão das indagações que são construídas. A abordagem gadameriana do problema, como o próprio autor expõe, surge

⁷⁶ “Em Aristóteles, o termo ‘problema’ se refere àquelas perguntas que se apresentam como alternativas abertas, porque ambas as alternativas têm a seu favor todo o tipo de argumento e não cremos encontrar razões para poder decidi-las, uma vez que são perguntas demasiadamente grandes” (2005, Vol. 1, p. 490).

como resposta às teses dos ‘realistas de Oxford’⁷⁷ e ao ‘neokantismo’⁷⁸, que defendiam a tese de que a história da filosofia era a história dos problemas filosóficos e que estes problemas, ao longo dos diversos períodos históricos, eram sempre os mesmos. Em outras palavras, estas correntes concebiam que a tradição filosófica ocupou-se, ao longo dos séculos, sempre dos mesmos problemas e que a recorrência destes problemas era um definidor da própria prática filosófica. A filosofia seria, então, a disciplina que se ocupa de problemas filosóficos e estes são sempre os mesmos (por exemplo: o problema da liberdade, o problema do ser, o problema do conhecimento, entre outros). Gadamer discorda veementemente desta disposição:

O conceito de problema formula uma evidente abstração, a saber, a separação entre o conteúdo de uma pergunta e a pergunta enquanto única possibilidade de manifestar este conteúdo. Refere-se ao esquema abstrato sob o qual se deixam reduzir e subsumir perguntas reais e perguntas realmente motivadas. Um tal ‘problema’ saiu e se afastou do contexto motivado da pergunta, a partir donde recebe a univocidade de seu sentido. Por isso, esse tipo de problema é tão insolúvel como toda a pergunta que não tem um sentido unívoco, porque não está realmente motivada e muito menos pensada (2005, Vol. 1, p. 490).

Este trecho mostra que Gadamer descarta o ‘conceito de problema’ pela sua ‘abstração’ e pelo fato de se tornar ‘insolúvel’. As razões para este descarte passam necessariamente pela forma como ele compreende o processo de elaboração das perguntas, a sua função em relação ao saber e os procedimentos que permitem a sua compreensão. Para esclarecer estes aspectos, é necessário analisar com um pouco mais de atenção a concepção gadameriana de *pergunta*.

3.3 GADAMER E O PERGUNTAR, EM VERDADE E MÉTODO

Gadamer estabelece uma relação de indissociabilidade entre o saber e o perguntar. Muitos são os argumentos que ele tece para defender esta posição, mas um dos elementos principais, na sua argumentação, é a interpretação que faz dos diálogos de Platão e da sua dialética. Destaca, ainda, a importância da figura do Sócrates platônico, como referência em um processo de conhecimento, no qual a pergunta ocupa o papel principal, sendo colocada no centro das experiências⁷⁹ e do conhecimento: “Não se fazem experiências sem a atividade do

⁷⁷ Filósofos britânicos da chamada Escola de Oxford, de influência platônica e que caracterizaram uma certa forma de hegelianismo, no final do século XIX e início do século XX. Nomes como James Hutchison Stirling, Thomas Hill Green, John Caird e Edward Caird.

⁷⁸ O neokantismo da Escola de Marburgo, do qual faziam parte filósofos como Paul Natorp, Hermann Cohen e Nicolai Hartmann.

⁷⁹ Para Gadamer, a experiência possui um sentido bem diferente daquele atribuído pela tradição empírica. Ele defende que a experiência valorizada como científica é completamente destituída de sua historicidade, para garantir assim a sua objetividade, fixando-a no tempo e tornando-a comum a todas as pessoas (2005, Vol. 1, p. 454). A experiência, considerada de uma perspectiva hermenêutica, é algo mais amplo e mais pessoal, “refere-se à experiência em seu todo” (2005, Vol. 1, p. 465). “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna

perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos inicialmente, pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta para saber se a coisa é assim ou assado” (2005, Vol. 1, p. 473). Ele reitera a importância do papel de Sócrates para uma concepção aberta e não dogmática de conhecimento: “Uma das mais importantes intuições que herdamos do Sócrates platônico é que, ao contrário da opinião dominante, perguntar é mais difícil que responder” (2005, Vol. 1, p. 473).

Gadamer afirma que há um pressuposto geral de que as respostas possuem um valor superior em relação às perguntas. As perguntas seriam um indicativo de ignorância e a capacidade de respondê-las, um indicativo de sabedoria. A sua posição é de que esta opinião largamente aceita é fruto de um engano, um engano relacionado com a certeza da posse do saber, ou, de forma mais radical, com uma ignorância absoluta, a do indivíduo que ‘não sabe que não sabe’. É esta ignorância que leva a presumir que perguntar é uma atividade mais simples e fácil que responder: “Na fala, quem só procura ter razão, sem se preocupar com o discernimento do assunto em questão, irá achar que é mais fácil perguntar do que responder” (2005, Vol. 1, p. 474). Gadamer inverte esta lógica, afirmando a primazia da pergunta em relação à resposta, defendendo-a como condição *sine qua non* para o saber, ao mesmo tempo em que considera a dialética como algo intrínseco à natureza do saber, na medida em que o saber não se estabelece como censura ou supressão dos opostos, mas como reconhecimento destes opostos, reconhecimento que é manifestado através do perguntar, na pergunta e na resposta⁸⁰:

Essa primazia é a base para o conceito do saber. Saber quer dizer sempre e concomitantemente ir ao encontro dos opostos. Sua superioridade frente à atitude preventiva de deixar-se levar pela opinião consiste em saber pensar possibilidades como possibilidades. O saber é fundamentalmente dialético. Somente pode possuir saber aquele que tem perguntas, mas as perguntas implicam sempre a oposição do sim e do não, do assim e do diverso (2005, Vol. 1, p. 476).

Esta linha de argumentos permite perceber claramente a aproximação que o filósofo faz entre o perguntar e a maiêutica socrática. Esta pode ser concebida, de maneira geral, como um processo dialético negativo, pois a sua aplicação, de forma sistemática, transforma-a em

consciente de sua finitude. Nela, a capacidade de fazer e a auto-consciência de uma razão planificadora encontram o seu limite. A idéia de que se pode dar marcha-a-ré a tudo, de que sempre há tempo para tudo e de que, de um modo ou de outro, tudo retorna se mostra como ilusão” (2005, Vol. 1, p. 467). Ainda sobre a experiência hermenêutica, escreve: “A experiência hermenêutica tem a ver com a *tradição*. É esta que deve chegar à experiência. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como um tu” (2005, Vol. 1, p. 467).

⁸⁰ “Na medida em que a pergunta coloca em aberto, abarca sempre os dois aspectos do julgamento, tanto o sim quanto o não. Nisso se estriba a relação essencial entre perguntar e saber. Pois a essência do saber não consiste somente em julgar corretamente, mas em excluir o incorreto ao mesmo tempo e pela mesma razão. A decisão da pergunta é o caminho para o saber” (2005, Vol. 1, p. 476)

instrumento de refutação das certezas. Em outras palavras, Sócrates fazia uso da maiêutica para eliminar as pretensões de certeza e de saber que, freqüentemente, estavam presentes em alguns de seus interlocutores. De que forma ele fazia isso? Através de perguntas:

Na verdade, o fracasso renovado do interlocutor demonstra que aquele que pensa saber mais e melhor não pode perguntar. Para perguntar, é preciso querer saber, isto é, saber que não sabe. E no intercâmbio de perguntas e respostas, de saber e não saber, descritos por Platão ao modo de comédia, acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas *a pergunta toma a dianteira* (2005, Vol. 1, p. 474).

O que Gadamer invoca, ao se referir a Sócrates, é que o ato de saber perguntar, assumindo a posição de que ‘não sabia mais ou melhor’ que seu interlocutor, permitiu-lhe refutar a pretensão de conhecimento, sem necessitar apresentar argumentos contrários. Como o próprio autor explicita, aqui há uma defesa da *docta ignorantia*, não necessariamente como um princípio de humildade intelectual, mas como procedimento epistemológico que permite a abertura e evita o dogmatismo:

E assim como a negatividade dialética da experiência encontrou sua perfeição na idéia de uma experiência consumada, onde temos plena consciência de nossa finitude e limitação, também a forma lógica da pergunta e a negatividade que lhe é inerente encontram a sua consumação numa negatividade radical: **no saber que não sabe** (2005, Vol. 1, p. 473).

O aspecto de abertura relacionado à pergunta é central para Gadamer, pois, como escreve, “perguntar significa colocar algo em suspenso e aberto” (2005, Vol. 1, p. 479).⁸¹ De fato, conforme citado acima, a valorização da pergunta é decorrente deste aspecto, pois, enquanto a resposta é, em si mesma, uma determinação, uma fixação, um fechamento; a pergunta, por sua vez, é algo aberto, compreendido como suspensão ou como possibilidades.⁸² É certo que uma pergunta suscita uma resposta, mas enquanto estiver na condição de pergunta, não há a resposta, o que há é um conjunto de possibilidades de respostas. Sob certo aspecto, quando Sócrates dirige perguntas aos seus interlocutores, questionando o seu saber, o que ele faz é recolocar em uma condição aberta as respostas que estes possuem, às vezes indicando que estas respostas já não servem mais. Embora Gadamer se ocupe das ciências do espírito, é fácil fazer uma aproximação com as ciências naturais e o fato de que, também nessas, é comum dirigir perguntas sobre o que é dado como certo, sendo esta prática considerada como realmente científica e contrária a toda a forma de dogmatismo. Seguindo

⁸¹ Ainda sobre isso, escreve: “Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa. Aquilo que se interroga deve permanecer em suspenso na espera da sentença que fixa e decide. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto aquilo sobre o que se pergunta, em sua questionabilidade” (2005, Vol. 1, p. 474).

⁸² “Perguntar permite sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso” (2005, Vol. 1, p. 489).

esta perspectiva, a pergunta que não possui esta abertura não pode ser considerada uma pergunta, como esclarece o autor:

Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando essa falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem o sentido autêntico da pergunta. Temos algo parecido, por exemplo, na pergunta pedagógica, cuja especial dificuldade paradoxal consiste em ser uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergunte. O mesmo acontece na pergunta retórica, onde não só há quem pergunte como também não há algo realmente perguntado (2005, Vol. 1, p. 474).

Este trecho é bastante elucidativo, pois permite inferir que a forma gramaticalmente classificada como interrogativa e até mesmo a evocação interrogativa da fala não garantem o caráter de pergunta de uma interrogação. A análise da concepção aristotélica permitiu notar que a interrogação não é necessariamente um problema. Gadamer, por outro lado, opta pelo perguntar, e, também, demonstra que uma interrogação pode ser carente de pergunta, ou, usando os seus próprios termos, pode ser uma ‘pergunta aparente’.⁸³ Na verdade, é preciso reconhecer que, em grande parte, estas distinções são jogos de palavras e significados, remontando, com frequência, às possíveis origens e utilizações de um determinado termo e ao choque entre duas posições que, na sua versão mais extrema, são representadas, de um lado, pelo purismo exacerbado de uma erudição pernóstica, e, de outro, pela apropriação indevida de termos que foram consolidados por uma certa forma de uso, cujo fundamento é inadequado. Gadamer descarta o uso do termo *problema* no contexto daquilo que ele descreve como *pergunta*. Sob certo aspecto, de forma mais ou menos apropriada, um outro autor poderia fazer uso, para referir-se a um contexto semelhante, de termos como *indagação* e *interrogação*, ou até mesmo *problema* (como será visto mais adiante). O ponto principal a ser destacado aqui não se refere ao uso dos termos e às definições implicadas, mas ao fato de que o que caracteriza a *pergunta* gadameriana não é um aspecto formal, que possa ser identificado por um sinal na escrita ou por uma entonação na fala, é, por outro lado, uma certa disposição, possivelmente uma atitude, caracterizada por uma determinada relação com o saber (saber que não sabe) e uma abertura. Sob certo aspecto, esta ‘disposição’ é mais importante do que o nome que a ela se atribua.

⁸³ Entretanto a posição que a pergunta ocupa na concepção gadameriana não é a mesma que o problema na concepção aristotélica. Mesmo referindo-se ao conhecimento e à sua construção através de uma perspectiva dialógica, Gadamer também está tratando de uma disposição, ou natureza, ou modo de ser propriamente humanos. Na aproximação com Aristóteles seria mais conveniente observar o conteúdo de obras como a *De Anima*, a *Metafísica* e a *Ética a Nicômacos*, e não através dos livros do *Órganon*, posto que estão sendo tratadas as disposições naturais do ser humano, fazendo eco a isto há a conhecida máxima de Aristóteles, que inicia o livro I da *Metafísica*: “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (2002, Vol. II, p. 3). Também pode ser citada a exposição das virtudes dianoéticas constantes na *Ética a Nicômacos*.

A abertura citada e defendida por Gadamer não é sinônimo de indeterminação ou do ilimitado. A defesa da pergunta no âmbito do diálogo (vide a sua referência à Platão) e o uso da lógica da pergunta e resposta proposta por Colingwood, demonstra que este filósofo não considera uma ação de monólogo ou uma forma de solipsismo. Se há a pergunta, há também um interrogado. Neste caso, deve haver também uma aproximação entre aquele que pergunta e aquele que responde, aquilo que na hermenêutica é indicado pelo termo *horizonte* ou, mais precisamente, deve ser possível a *fusão de horizontes* entre o que pergunta e o que responde. Para que isto aconteça, é necessário que a pergunta tenha um direcionamento, que aponte a sua perspectiva para o interrogado:

Entretanto a abertura da pergunta não é ilimitada. Ela implica, antes, uma delimitação precisa através do horizonte da pergunta. Um pergunta sem horizonte acaba no vazio. [...] Dito de outro modo, a pergunta deve ser *colocada*. A colocação de uma pergunta pressupõe abertura, mas também delimitação (2005, Vol. 1, p. 475).⁸⁴

Deste trecho, pode-se destacar, também, que ‘a pergunta deve ser colocada’. Mas o que significa este ‘colocada’? Primeiramente, a ‘colocação’ da pergunta relaciona-se com o seu horizonte e este, por sua vez, “implica uma fixação expressa dos pressupostos vigentes, a partir dos quais se mostra o que está em questão” (2005, Vol. 1, p. 475). Com isso, Gadamer acena para o fato de que a pergunta parte de algo e é estabelecida em relação a alguma coisa, ou seja, ela não aparece por si mesma, de forma desconectada e independente. De outra maneira, a pergunta deve ser considerada em seu contexto e isto envolve uma ‘fixação’, ou, conforme o termo utilizado acima, uma ‘determinação’: “Todo o perguntar e todo querer saber pressupõem um saber que não se sabe. Mas o que conduz a uma pergunta determinada é um não saber determinado” (2005, Vol. 1, p. 477). Em segundo lugar, ‘colocar’ uma pergunta é uma ação diretamente implicada com a sua ‘fixação expressa’. Se a ‘fixação’ é a determinação da pergunta em seu *horizonte* próprio, o ‘expressa’ aqui utilizado refere-se à expressão ou, também, à apresentação, a tornar saliente, perceptível e passível de compartilhamento. Neste caso, o ‘colocar’ opõe-se à idéia de ocultamento, de sonegação e sugere um certo tipo de ‘franqueza’, bastante conforme à noção dialógica que Gadamer segue. ‘Colocar’ é apresentar, mostrar, situar, permitir o ‘desvelamento’⁸⁵ do *horizonte* no qual a

⁸⁴ Sobre isto, Gadamer também escreve “É essencial a toda a pergunta que tenha um sentido. Sentido quer dizer, todavia, sentido de orientação. O sentido da pergunta é pois a única direção que a resposta pode adotar se quiser ter sentido e ser pertinente. Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva” (2005, Vol. 1, p. 473)

⁸⁵ Parece natural a aproximação deste aspecto com o resgate que Heidegger faz do conceito de verdade atrelado ao conceito grego de *alethea*, conforme o parágrafo 44, de *Ser e Tempo*.

pergunta se situa, de maneira que possa conduzir à resposta, não qualquer resposta, mas à resposta ou às respostas pertinentes.

A determinação da pergunta, colocada como indissociável de uma tarefa de compreensão, considera o rigor que deve cercá-la, é o seu cerceamento, a sua limitação. E, como contraponto, não é de todo impróprio referir a abertura como uma forma de liberdade. Embora não assuma este termo e nem as suas implicações diretas, Gadamer faz uso da pergunta no contexto clássico da distinção entre *episteme* e *doxa*, colocando-a como, primeiramente, uma forma de afronta à *doxa*, mas, também, como uma forma de libertação. É libertação, porque, de maneira geral, a opinião tende a impedir a pergunta: “O que torna tão difícil reconhecer que não se sabe é o poder exercido pela opinião vigente. É a opinião aquilo que impede a pergunta. Ela carrega em si uma forte tendência a se expandir” (2005, Vol. 1, p. 477). Se a opinião tende a impedir a pergunta e esta, por sua vez, carrega a tendência de se expandir, a sua realização implica uma certa rebeldia ou subversão. Como o autor escreve: “Opondo-se à rigidez das opiniões, o perguntar põe em suspenso o assunto com as suas possibilidades. Aquele que possui a ‘arte’ de perguntar sabe defender-se da tendência da opinião comum em reprimir a interrogação” (2005, Vol. 1, p. 479). O uso das expressões ‘opondo-se à rigidez das opiniões’ e ‘defender-se da opinião comum’ sugerem um conflito implícito. Na verdade, só há conflito se há oposição e esta oposição é o perguntar. Não há conflito quando as ‘opiniões comuns’ é que ditam as formas de relação com o saber. Embora o autor não seja específico em relação a isto, os dois aspectos que marcam a pergunta, em sua estrutura, a abertura e a determinação, podem ser também considerados como causadores de uma tensão, enquanto o próprio perguntar, por sua natureza, é uma tensão, a tensão que se contrapõe à rigidez da *doxa*.

Há outro aspecto que deve ser considerado, em relação ao que foi exposto até aqui. Gadamer faz menção à pergunta e destaca a sua importância como procedimento no qual o saber se radica. Esta abordagem pressupõe que a pergunta é um recurso metodológico próprio e indissociável no processo de constituição do conhecimento. Entretanto, a maior ou menor correção desta assertiva está ligada à forma como é considerada a posição que o conhecimento ocupa na vida humana. Este autor entende que a compreensão ocupa uma posição central no modo de ser do humano, então o que está em questão não é somente uma noção ‘útil’ de conhecimento, ou seja, um conhecimento ‘verdadeiro’, objetivo e instrumental, capaz de revelar os ‘segredos do universo’ e de tornar a vida humana materialmente melhor. Em outras palavras, não se trata das noções utilitárias das ciências e da tecnologia, como um aspecto cultural da espécie humana. Trata-se, de outra maneira, da relação do ser humano

consigo mesmo, com os outros e com o mundo, de uma forma mais abrangente. É por isso que a pergunta, na forma como é defendida por Gadamer, esta indissociavelmente conectada ao perguntar, como modo de ser do humano, ou seja, o perguntar é um modo de ser do ser humano e é por isso que ele pergunta e procura o saber, retomando a clássica frase de Aristóteles: “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (2002, p. 3).

Entretanto, há aqui um aspecto sutil que relaciona o perguntar com uma condição passiva, na medida em que é algo que se sofre e não que se faz. Pensar o perguntar como algo que, em si mesmo, não é ação, mas acontecimento, leva a questionar se esta atitude poderia ser considerada como movida por uma ‘paixão’, considerando esta palavra em seu sentido primitivo e etimológico de algo ‘que se sofre’. De fato, o aspecto fundamental presente neste questionamento seria distinguir se o perguntar é fruto de um impulso ou de uma ação calculada. Aparentemente, Gadamer opta pela primeira alternativa:

Na verdade, o que nos move a fazer experiências é o impulso daquilo que não se submete às opiniões pré-estabelecidas. É por isso que o próprio perguntar consiste mais num sofrer do que num agir. A pergunta se impõe; chega um momento em que não podemos mais fugir dela, nem permanecer aferrados à opinião corrente (2005, Vol. 1, p. 478).

O autor corrobora esta perspectiva ao escrever: “Dizemos, portanto, que também as próprias perguntas nos ocorrem, surgem ou se impõem, e não somos nós que as levantamos e as colocamos” (2005, Vol. 1, p. 478). Neste ponto há a necessidade de uma certa cautela no que tange a evitar compreender a hermenêutica gadameriana como a fundamentação de um sistema epistemológico caracterizado por processos intuitivos. Há alguns aspectos que, se não forem negligenciados, permitem ter um entendimento mais claro do perguntar. Um destes aspectos é o conceito de experiência, próprio da sua hermenêutica. A experiência, para Gadamer, envolve a historicidade e a tradição. A historicidade impõe uma mobilidade, característica que singulariza os eventos. A tradição, por sua vez, envolve aquilo que é recebido e que atua como componente na construção do presente, expressando-se como linguagem. Neste sentido específico é que o perguntar relaciona-se com a idéia de algo que se sofre, pois as perguntas surgem neste processo de diálogo, em que a tradição ‘fala’. Ao contrário das ciências naturais, nas quais o objeto de estudo é passivo e inerte - o cientista escuta o objeto, como afirma Kant, “mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta” (2008, p. 18) - a hermenêutica reconhece a alteridade da tradição, ela “é linguagem, isto é, fala por si mesma, como um tu” (2005, Vol 1, p. 467). A ‘escuta’ hermenêutica reconhece o ‘outro’ em sua alteridade e o diálogo que se

estabelece é, então, fortemente determinado por esta forma de ‘escuta’. A historicidade, por sua vez, faz com que as formas de diálogo não sejam sempre as mesmas, ou seja, os discursos da tradição e a respectiva compreensão não são sempre as mesmas. De maneira semelhante, as perguntas também não podem ser as mesmas. Este é o motivo pelo qual Gadamer rejeita o conceito de problema, compreendido como a reiteração de um perguntar, ou, de forma mais clara, a reapresentação da mesma pergunta.

Para este filósofo, o perguntar se insere diretamente no âmbito da compreensão e da experiência: “Compreender a questionabilidade de algo já é sempre perguntar. Para perguntar não pode haver um comportamento potencial, servindo apenas como teste comprobatório, isso porque perguntar não é pôr, mas experimentar possibilidades” (2005, Vol. 1, p. 489). Como procedimento epistemológico, o perguntar pode ser defendido, mas não esboçado na forma de método. “Não há método que ensine a perguntar, a ver o que se deve questionar. O exemplo de Sócrates ensina que o que importa aqui é saber que não se sabe” (2005, Vol. 1, p. 477). Por outro lado, se não é método, o perguntar pode ser conduzido como arte e uma arte que se define e se realiza pela sua continuidade, nos moldes de uma conversação: “A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação” (2005, Vol. 1, p. 479). Aqui estão, possivelmente, os principais elementos que permitem discernir a noção gadameriana do perguntar, são eles: a compreensão, a experiência e o diálogo. Compreensão, na medida em que o perguntar é uma forma de compreensão. Experiência, na medida em que o perguntar é experiência. Diálogo, na medida em que o perguntar é estabelecido e referenciado na forma do diálogo.

Outro aspecto importante que Gadamer associa ao perguntar é o pensar. “Toda a idéia que nos vem à mente tem a estrutura de pergunta” (2005, Vol. 1, p. 478). Este autor entende que o próprio pensar é marcado pela pergunta:

Quem quiser pensar deve perguntar. Quando alguém diz ‘aqui caberia uma pergunta’, isto já é uma verdadeira pergunta, disfarçada pela prudência ou pela cortesia. Essa é a razão por que todo o compreender é sempre algo mais que a mera reprodução de uma opinião alheia. (GADAMER, 2005, Vol. 1, p. 489)

Neste trecho, o filósofo reitera que a compreensão não está relacionada com a mera reprodução, mas com uma relação de diálogo, na qual o perguntar ocupa posição destacada. Isto mostra que a compreensão, no sentido propriamente hermenêutico, é uma atividade dinâmica, considerada como uma prática de relação do ser humano com a realidade na qual está inserido e com a própria finitude, e não apenas um processo de absorção, decodificação ou interiorização de significados. Do que foi escrito até aqui, sobre a concepção de Gadamer

acerca da pergunta e do perguntar, possivelmente, a melhor síntese pode ser encontrada nas seguintes afirmações do filósofo: “Compreender uma pergunta significa colocar essa pergunta. Compreender uma opinião significa compreendê-la como resposta a uma pergunta” (2005, Vol. 1, p. 489).

Anteriormente, foi citada a rejeição de Gadamer ao conceito de problema, no âmbito do perguntar. Além disso, comentou-se acerca de sua crítica aos ‘realistas de Oxford’ e ao neokantismo, que propunham a filosofia como uma história dos problemas e, mais do que isso, que os problemas filosóficos eram sempre os mesmos, ao longo dos séculos, fazendo da filosofia a disciplina que se caracteriza por tratar destes como objetos de estudo. Por esta razão, Gadamer descarta o uso termo *problema*, optando por *pergunta*, criando todo um conjunto de argumentações que, também, produzem uma resposta semântica. Gutierrez critica esta posição, entendendo que Gadamer, ao criticar o neokantismo, assume a concepção de problema que é evocada por este, refutando o conceito pelo que ele significa para aqueles que critica e não por aquilo que ele poderia significar:

Ante todo la fundada sospecha de cercanía del crítico a lo criticado, toda vez que al seguir empleando el término ‘problema’, en el sentido de rígida abstracción, Gadamer se muestra bien contagiado de neokantismo, hasta el punto de no contemplar la posibilidad de liberar al concepto de ‘problema’ de su hipóstasis neokantiana, liberación que le permitiría al concepto discurrir también en el ámbito del genuino preguntar (2001, p. 155).

Resumindo, Gutierrez defende que o termo *problema* poderia ser adequadamente enquadrado no âmbito do perguntar gadameriano. Sobre isto, escreve: “La crítica gadameriana a la noción de problema filosófico puede ser vista como despliegue inútil de erudición en cuanto que el trabajo filosófico sigue adelante sin importarles que las cuestiones de que se ocupa se llamen problemas o preguntas” (2001, p. 157). De fato, uma das principais dificuldades no esclarecimento de certos conceitos é a variedade de usos e de compreensões que a eles são associados. A tarefa de compreensão filosófica seria muito mais fácil (e, possivelmente, mais pobre), se os conceitos fossem estáticos. Entretanto, é próprio da filosofia que um filósofo, para explicar um conceito, dentro do contexto de seu pensamento, necessite reconstruir continuamente o seu significado, adequando-o à sua forma de conceber a coerência. Por exemplo, a liberdade para Kant é um conceito completamente distinto da liberdade para Espinosa. Neste sentido, a distinção de Gadamer, entre pergunta e problema, será realmente uma ‘manifestação de erudição inútil’?

Gutierrez não ignora que Gadamer faz menção ao neokantismo, mas também retoma Aristóteles, que, sem sombra de dúvida, ainda é uma das principais referências para o uso do termo. Este autor, inclusive, faz uma sucinta e objetiva definição do problema, em termos da

filosofia aristotélica, conforme exposta nos *Tópicos*,⁸⁶ salientando também o caráter dialético a ela relacionada.⁸⁷ Possivelmente, o principal motivo da crítica de Gutierrez a Gadamer está no fato de que entende que o filósofo alemão assume uma concepção de problema restrita (como aquilo que está posto). Ele reconhece que o uso atual do termo, em sua forma coloquial, extrapola os âmbitos da filosofia e das ciências, nos quais ele desfrutava de maior precisão, pois “hoy llamamos ‘problema’ a una dificultad, tarea o cuestión cualesquiera que tratamos de resolver o de contestar” (2001, p. 157), enquanto “anteriormente el término solía referirse a una tarea ya elaborada, planteada dentro de un contexto científico y con un alto grado de dificultad” (2001, p. 157). Gutierrez acrescenta, ainda, um esclarecimento de grande importância:

Al concepto de ‘problema’ le es aneja además desde la época de Descartes una connotación de construcción: con la ayuda del nuevo método los problemas se construyen y se emplazan en un contexto de ideas no problemáticas, dentro del cual son en principio formulables y solubles; es así como se suele decir que el planteamiento de problemas anticipa su solución (2001, p. 157).

Aqui são enunciadas duas características que passaram a ser convencionalmente aceitas como definidoras do que é um problema, do ponto de vista científico: os problemas são formuláveis e solucionáveis. A noção de formulação envolve um rigor intelectual na colocação do problema, ou seja, não se trata simplesmente de uma pergunta, mas de uma pergunta orientada e elaborada dentro de determinados parâmetros, como explica Gutierrez: “Captar la problemática de algo se reconoce como mérito intelectual, ya que, a diferencia de la pregunta, el problema es resultado de un proceso de abstracción mediante el cual se puede discutir y resolver la pregunta, que ha dejado atrás su inmediatez” (2001, p. 157). Por outro lado, a noção de que um problema deve ser solucionável remete às críticas à metafísica (como a feita por Kant), em particular, e aos problemas tradicionais da filosofia (como as feitas pelos filósofos do Círculo de Viena, tais como Moritz Schlick e Rudolf Carnap, inspirados por Wittgenstein), em geral. Obviamente, as controvérsias filosóficas que se estendem por séculos, sob este ponto de vista, não são problemas, revelando não somente uma diferença significativa entre a noção moderna e a noção aristotélica, mas uma cisão epistemológica.

⁸⁶ “Problemas eran, pues, cuestiones teóricas o prácticas, sobre las cuales se discutía y para las cuales no había respuestas unánimes, cuestiones controvertibles cuyos pros y contras se iban sopesando en el ejercicio dialéctico que tenía como trasfondo el saber común de opiniones consolidadas; las alternativas en las que el espíritu se opone a sí mismo abrían así la posibilidad de aportes diferentes que permitan más fácilmente descubrir en cada caso la verdad y el error” 2001, p. 155)

⁸⁷ “Reiteremos, sin embargo, que ‘problema’ fue inicialmente una noción dialéctica. Y que si bien Aristóteles distingue cuestión y problema, en la medida en la que caracteriza al problema como pregunta modificada para fines de investigación, insiste él al mismo tiempo en el contexto comunicativo de la argumentación dialéctica, en el que el problema surge por primera vez como tal” (2001, p. 155)

Atualmente, é ponto passivo que as ciências não possuem uma forma fechada, produzindo um conhecimento acabado e imutável, ao contrário, o conhecimento é fruto de um processo aberto e, segundo alguns, progressivo. Este ponto de vista não era de todo compartilhado pelos precursores da ciência moderna e, em especial, por Newton. Isto refletiu no modelo de ciência que se erigiu, tendo como principal referencial a sua obra. Houve um momento histórico em que o Século das Luzes e a emergência de um espírito científico anunciavam um futuro de prosperidade para toda a humanidade, pois a racionalidade redescoberta, revalorizada e funcionando sob rígidos princípios, parecia apontar, como um farol, para a solução de todas as mazelas que afligiam a humanidade. Este otimismo, que se refletia em vários setores da sociedade, permeava, naturalmente, a emergente comunidade científica. Prigogine e Stengers descrevem assim aquele momento histórico:

Durante um período curto, mas que marcará os cientistas com uma nostalgia duradoura, a ciência triunfou, reconhecida e honrada por um Estado poderoso, detentora de uma concepção global e coerente de mundo. Newton, venerado por Laplace, tornou-se o símbolo, a expressão viva da verdade dessa ciência da idade do ouro, do momento feliz em que os cientistas foram identificados e se reconheceram eles mesmos como participantes numa empresa coletiva, mantida e encorajada pela sociedade e fundada numa unanimidade teórica fecunda (1997, p. 52).

O *Principia Mathematica* de Newton foi fundamental para a realização de uma antiga aspiração: a descoberta da linguagem segundo a qual o universo estava escrito. Embora os estudos em Teoria da Ciência e História da Ciência não mencionem com frequência, a pesquisa de alguns dos mais importantes precursores das ciências moderna, tais como Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, era profundamente marcada pela metafísica e pela teologia.⁸⁸ Neste sentido, a Teoria da Gravitação Universal de Newton parecia a realização do supremo ideal pitagórico, pois decifrava o *kosmos* (a ordem) através da matemática. O principal testemunho prestado em relação à veracidade do conjunto de suas equações estava no fato de que elas previam eventos que realmente aconteciam e, muitas vezes, quando não aconteciam, poderiam ser fabricados (experimentação). Portanto, a importância histórica e científica adquirida pela obra de Newton, considerando, inclusive, a influência que teve como

⁸⁸ Muitas vezes é relegado a segundo plano o estudo das concepções cosmológicas que nutriam as convicções daqueles homens que foram responsáveis pela criação da ciência moderna, na forma como é conhecida atualmente. Entretanto, estes aspectos, auxiliam na compreensão de seu trabalho intelectual. Fatos como a crença pitagórica de Copérnico em um cosmos simétrico, daí a sua opção por órbitas circulares; ou o interesse de Kepler pela astrologia; ou ainda as pesquisas de Newton em alquimia. Estes elementos confundem-se, inclusive, com as especulações teológicas que eram comuns à maioria dos cientistas pioneiros da modernidade, como escreve Marcelo Gleiser: “Dos universos míticos de nossos ancestrais até as especulações teocientíficas de Newton, um tema comum emerge: uma profunda associação da Natureza com o Divino, inspirada pelo incontável desejo de entender o Universo e o nosso lugar nele. [...] Dada a importância desse tema, é talvez surpreendente que quando ensinamos ciência hoje em dia não se faça nenhuma menção à religião, a menos que seja para enfatizar que as duas não devem ser confundidas” (2006, p.186).

modelo ideal a ser seguido por todas as ciências, não implicava a noção de teoria provisória, mas a de verdade absoluta, sendo que a evolução da ciência não aconteceria pela sua superação, aconteceria, de outra maneira, pelo crescimento contínuo do ‘edifício científico’.⁸⁹

Atualmente, parece óbvio aceitar a ciência como uma atividade aberta e não dogmática, substituindo a certeza pela probabilidade e reconhecendo que a física newtoniana possui limites. Entretanto, da segunda metade do século XVIII até quase o final do século XIX, as bases para discussão eram outras e a mecânica newtoniana era um imponente ‘monumento’ erigido em homenagem à racionalidade e à sua infalibilidade.⁹⁰ Considerando este cenário, é possível dizer que a epistemologia da primeira metade do século XX, envolvendo principalmente o positivismo-lógico do Círculo de Viena e o racionalismo crítico de Popper⁹¹, buscava criar critérios de fundamentação estáveis para um ambiente científico em profunda transformação. Estes esclarecimentos servem como ressalva para a seguinte afirmação de Gutierrez:

Como claramente lo muestra el tratamiento lógico posterior de la modalidad del juicio problemático, el problema no tiene su sitio en la lógica del conocimiento perfecto y acabado, sino en el contexto de una lógica del conocimiento inventivo, en una lógica del proceso del conocimiento (2001, p. 157).

O autor explicita que o juízo problemático, no contexto atual, possui a sua lógica radicada na concepção do conhecimento como processo, isto é, como um desenrolar, e não como uma tarefa ou objetivo definitivo a ser atingido. Gutierrez se apóia em Popper para destacar a importância do problema no processo de conhecimento, salientando que este processo é aberto e contínuo:

⁸⁹ Embora não seja citada com frequência ou até mesmo reconhecida, a metáfora da ‘construção’ usada por Descartes, no seu *Discurso do Método* ainda é um modelo de grande influência e permite compreender alguns movimentos dos discursos epistemológicos do século XX. Nesta metáfora é possível observar três momentos: o primeiro momento corresponde à identificação das construções (prédios) defeituosas, marcadas pela sua falta de beleza, por não acomodarem adequadamente as pessoas ou por correrem o risco de desabar; o segundo momento corresponde à necessidade de eliminar estas construções, diante da impossibilidade de repará-las; o terceiro momento corresponde à construção do novo edifício, cuja principal atividade inicial é a construção de um alicerce suficientemente sólido para sustentar o novo prédio de eventuais abalos futuros. O primeiro momento representa a multiplicidade de teses que os filósofos defendem, entrando em disputas entre si, sem estabelecerem uma verdade final acerca das coisas. O segundo momento representa a necessidade de pôr de lado toda esta tradição de conhecimentos que não foi capaz de estabelecer um discurso unificado e verdadeiro ao longo dos séculos. O terceiro momento trata de erigir os fundamentos de uma nova ciência que seja capaz de estabelecer a verdade, livre das controvérsias, das dúvidas e das disputas.

⁹⁰ Sobre isto, escreve Popper: “Na história do pensamento tinha acontecido um evento insólito, que não se repetiria facilmente: um sonho secular da humanidade se havia concretizado, com a obtenção de conhecimento – real, certo, indubitável e demonstrável. Era uma manifestação da divina *scientia* ou *episteme*, e não apenas da *doxa*, a opinião dos homens” (1994, p. 122).

⁹¹ Sobre este aspecto, Lakatos escreve à respeito de Popper: “La importancia de Popper radica fundamentalmente en haber comprendido todas las implicaciones del colapso de la teoría científica mejor corroborada de todos los tiempos, la mecánica newtoniana y la teoría newtoniana de la gravitación” (1983, p. 18).

Así, cuando en nuestro siglo la teoría de la ciencia se ocupa del proceso de incremento del conocimiento, se hace evidente el importante papel que juega el concepto de ‘problema’ en la determinación de lo que es la ciencia; tal como sucede en los planteamientos de Popper, para quien el crecimiento continuo constituye la esencia del carácter racional y empírico del conocimiento científico. Su enfoque tuvo que confrontar la concepción dominante desde Newton que veía en la construcción de un sistema axiomático deductivo el objetivo último, y no meramente un paso imprescindible, en el camino hacia un conocimiento científico más rico y más verificable (2001, p. 157).

A evocação de Popper como contradiscurso, em relação à Gadamer, principalmente em relação ao fato de que o primeiro faz amplo uso do termo *problema* - termo rejeitado por Gadamer, nos moldes já explicitados anteriormente – permite questionar se é possível aproximar estes dois filósofos, que representam tradições bastante distintas. Gutierrez, claramente influenciado pelo discurso popperiano, considera inútil a distinção feita por Gadamer (entre problema e pergunta), embora, do ponto de vista histórico e semântico, à luz da tradição, ela seja fundamentada. Na verdade, para se esclarecer este ponto é necessário recorrer ao próprio Popper e aos seus argumentos.

3.4 WITTGENSTEIN, SCHLICK, CARNAP E OS PSEUDOPROBLEMAS FILOSÓFICOS

Para se ter uma noção clara do que Popper entende por problemas, é necessário compreender que algumas de suas afirmações são respostas diretas a alguns limites impostos por Wittgenstein e pelos filósofos do Círculo de Viena⁹² à prática da filosofia. Este aspecto é interessante, porque, sob certo ponto de vista, Popper seria um herdeiro direto do positivismo lógico⁹³, apesar de sua tese da *falseabilidade* ter colocado sob crítica a *verificabilidade* (substituída posteriormente pela *confirmabilidade*), critério fundamental para a validação do conhecimento, proposto por Schlick.⁹⁴

⁹² O Círculo de Viena foi um grupo de pesquisadores, formado no início do século XX, relacionados com o estudo da filosofia, da lógica, da matemática, da física e das ciências sociais, composto por filósofos que se tornaram bastante conhecidos, tais como: Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Hans Reichenbach e Hans Hahn. A corrente de pensamento defendida por este grupo ficou conhecida como positivismo lógico, embora houvessem outras denominações (Schlick faz uso do termo ‘empirismo consistente’ (1980, p. 86)). Para o Círculo de Viena, conforme afirma Bombassaro, “a filosofia consistia basicamente numa atividade que deveria tornar claras as idéias, conceitos e métodos, mediante a análise lógica da linguagem” (1992, p. 27).

⁹³ Sobre isso, escreve Popper: “Eu nunca fui um membro do Círculo de Viena, dos positivistas lógicos como os meus amigos Fritz Waisman, Herbert Feigl e Victor Kraft. Na verdade, Otto Neurath chamava-me ‘a opinião oficial’. Eu nunca fui convidado para nenhuma das reuniões do Círculo, talvez devido a minha conhecida oposição ao positivismo. (Eu teria aceito um convite com imenso prazer, pois não somente alguns dos membros do Círculo eram amigos meus pessoais, mas eu também nutria a maior admiração por alguns dos outros membros.) Sob a influência do *Tractatus Logico-Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein, o Círculo tornou-se não somente antimetafísico como antifilosófico.” (POPPER, 2004, p. 89)

⁹⁴ Sobre isto escreve Bombassaro: “Popper pode ser citado como o principal responsável pelo movimento de auto-renovação da ‘tendência analítica’, conhecido na historiografia da epistemologia contemporânea como racionalismo crítico. Essa situação faz de Popper um autor que pode ser lido a partir de dois pontos de vista

A relação entre problemas e conhecimento é intrínseca, de maneira que uma tese sobre o conhecimento envolve, necessariamente, uma tese sobre a problematização. Geralmente, no campo da epistemologia, pesquisa-se e argumenta-se em torno do conhecimento e das noções que lhe estão relacionadas, deixando de lado os esclarecimentos ou teorizações acerca das problematizações. É possível, por inferência, extrair de uma tese epistemológica as suas possíveis implicações para a formulação de problemas, pois estas normalmente não são claramente expostas. Os filósofos do Círculo de Viena e, com especial atenção, Schlick e Carnap, rompem com este costume e pretendem expor uma tese em que estabelecem limites e orientações para a elaboração de problemas. O foco de suas preocupações era a tradição metafísica e os problemas por ela propostos. Então, as limitações impostas por estes filósofos estavam intimamente relacionadas com a eliminação de todos os vestígios metafísicos da prática científica, propondo para a filosofia esta tarefa de ‘purificação’ da linguagem. Neste sentido, foi fundamental a influência de Ludwig Wittgenstein.

Wittgenstein, no seu *Tractatus Lógico-Philosophicus*, segue um caminho *sui generis* e bastante astucioso no tratamento dos problemas filosóficos tidos por muitos, ao longo dos séculos, como insolúveis. Ao invés de propor respostas para problemas como ‘o que é o ser?’, ‘o que é a liberdade’, ‘o que é o bem?’, o filósofo austríaco considera, simplesmente, que estes problemas não existem. A sua proposta passa pela inclusão de dois valores semânticos como critério de análise das proposições, além dos valores lógicos da verdade e da falsidade: significativo e não-significativo. O que Wittgenstein propõe é que muitos dos tradicionais problemas filosóficos não podem ser considerados sequer verdadeiros ou falsos, porque a maioria deles são não-significativos. Em outras palavras, eles não podem ser julgados, simplesmente porque são proposições incoerentes, carentes de significado, conforme o mesmo afirma no *Tractatus*, no conhecido trecho citado abaixo:

A maioria das proposições e questões escritas sobre temas filosóficos não são falsas mas absurdas. Por isso não podemos em geral responder a questões dessa espécie, apenas estabelecer seu caráter absurdo. A maioria das questões e das proposições dos filósofos se apóiam, pois, no nosso desentendimento da lógica da linguagem (1987, p. 70).

Dois aspectos são fundamentais para esta conclusão, o primeiro se refere à base empirista desta observação, isto é, o problema linguístico ao qual se refere este autor, o do significado, está relacionado à ausência de referência na experiência que permita a atribuição

diferentes. Enquanto faz a defesa dos princípios da filosofia empirista, também executa, ao mesmo tempo, uma crítica mordaz ao Círculo de Viena” (1992, p. 28).

de significado às proposições e questões metafísicas, ou seja, estas proposições fazem referência a coisas que não podem ser verificadas pela experiência. O segundo aspecto é que, se não existe a referência para a significação, uma análise lógica da linguagem revela com facilidade esta deficiência, mostrando que os próprios problemas não possuem sustentação: “Não é, pois, de admirar que os mais profundos problemas não constituam propriamente problemas” (1987, p. 70). Wittgenstein não resolve os problemas, ao contrário, propõe uma nova saída: ele os destitui da condição problemática. Defendendo, então, que a prática filosófica passe a ser o exercício desta analítica lógica da linguagem: “Toda filosofia é ‘crítica’ da linguagem” (1987, p. 71). Mais do que um dos elementos fundamentais do *Tractatus*, esta tese representa um dos principais objetivos do autor com a obra, conforme exposto em seu prefácio: “Trata de problemas filosóficos e mostra, creio eu, que o questionar desses problemas repousa na má compreensão da lógica de nossa linguagem” (1987, p. 53). Ou ainda, de forma mais explícita: “Poder-se-ia apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: em geral o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar” (1968, p. 53).

Esta tese, além de convergir para os ideais dos filósofos do Círculo de Viena, serviu de inspiração para muitos de seus textos posteriores⁹⁵, sendo um acréscimo importante ao conjunto teórico defendido pelo grupo. O argumento de Wittgenstein passou a ser usado como a condenação final da metafísica, ao mesmo tempo em que permitia ao grupo a defesa de uma nova concepção para a prática filosófica. Schlick, por exemplo, em *Sentido e Verificação*, fará amplo uso desta tese, reiterando a noção de conhecimento baseada no empirismo e a determinação de significado na linguagem calcada na verificação e nas suas normas de uso (gramática)⁹⁶, conforme expressa claramente: “Daqui concluímos que não existe nenhuma possibilidade de entender uma sentença sem referir-nos em última análise a definições indicativas, o que implica, em um sentido óbvio, referência à ‘experiência’ ou à ‘possibilidade de verificação’” (1980, p. 85) Ao iniciar *Sentido e Verificação*, Schlick escreve:

As questões filosóficas, se comparadas com os problemas científicos comuns, são sempre estranhamente paradoxais. Entretanto, parece ser um paradoxo

⁹⁵ Em nota de rodapé de seu livro *Sentido e Verificação*, acerca da tese de Wittgenstein sobre o problema da significação nas proposições e questões filosóficas, Schlick escreve: “Se as considerações acima são corretas como acredito que sejam, devo isto, em grande parte, aos contatos que mantive com Wittgenstein, que exerceram notável influência sobre os meus pontos de vista nesta matéria” (1980, p. 85).

⁹⁶ Conforme escreve: “Assim sendo, o significado de uma palavra ou de uma combinação de palavras será determinado por uma série de normas que regulam o seu uso e que, segundo Wittgenstein, podemos denominar normas de sua gramática, tomando este termo no seu sentido mais amplo” (1980, p. 85)

especialmente estranho o fato de que o problema concernente ao sentido de uma proposição constitua uma dificuldade filosófica séria (1980, p. 83).⁹⁷

Como procedimento, então, Schlick preconiza que “o sentido de uma proposição somente pode ser encontrado indicando-se as normas de sua verificação na experiência” (1980, p. 85). Em outras palavras, as questões metafísicas carecem de significado, porque não podem ser verificadas pela experiência. Por não terem significado, não podem ser analisadas logicamente, não podem ser respondidas, são *pseudoproblemas*. Este termo aparece como título de um conhecido artigo de Carnap publicado em 1928: *Pseudoproblemas na Filosofia*. Neste artigo, Carnap trata da epistemologia, dos seus objetivos e procedimentos, mas também, como o próprio título sugere do mesmo tema evocado por Wittgenstein, no seu *Tractatus*, e por Schlick, em *Sentido e Verificação*, a desqualificação científica dos problemas filosóficos.

Carnap inicia o artigo afirmando que o objetivo da epistemologia é “a formulação de um método para a justificação das cognições” (1980, p. 143). Como é próprio desta corrente de pensamento, o autor considera a lógica como instrumento fundamental para a prática investigativa, assentada em uma base empírica. Entretanto, ele acrescenta alguns elementos originais, dos quais o mais conhecido é a tese da redução dos objetos. A redução dos objetos está relacionada ao fato de que, no conhecimento, existe uma interligação entre os seus integrantes, isto é, do ponto de vista teórico, uma proposição está conectada à outra, dando-lhe suporte e justificação. Do ponto de vista prático, uma observação está conectada à outra, de modo que não são fatos, enunciados ou objetos individuais que permitem o conhecimento, mas a forma como estão interligados. Se, nestas ligações, houver pontos em que a relação apresenta contradições ou incoerências, acontecem rupturas na lógica do conhecimento. Para Carnap, os objetos que deveriam ocupar a atenção da epistemologia são os conceitos e seria possível reduzir estes objetos até chegar aos objetos fundamentais, ou seja, aqueles nos quais todo o restante se fundamenta e que não poderiam mais ser reduzidos, como o filósofo escreve:

Para analisar os conteúdos das cognições, a epistemologia deve investigar os objetos (conceitos) da ciência (empírica) em suas várias subdivisões (naturais e culturais). Deve averiguar quais são os outros objetos a que se pode ‘reduzir’ a cognição de todo objeto dado. Logo, empreende-se ‘uma análise’ dos objetos onde se reduzem os objetos ‘superiores’ aos ‘inferiores’. Chamam-se objetos ‘(epistemologicamente) fundamentais’ aqueles objetos que não podem ser mais reduzidos (1980, p. 143).

Em um primeiro momento, pode-se afirmar que os objetos, entre si, devem possuir uma relação lógica. Sob certo aspecto, os filósofos metafísicos estabelecem relações lógicas

⁹⁷ Neste trecho pode ser observada a distinção entre questões filosóficas e problemas científicos, uma distinção que, mais tarde, acabaria sendo aceita por alguns como fundamental.

entre os seus conceitos. Isto explica porque Carnap dará uma importância maior aos chamados ‘objetos fundamentais’, porque, no seu entendimento, é a partir destes que a filosofia engendra os seus *pseudoproblemas*. Para responder a esta exigência, o autor simplesmente apela para a experiência: “A análise epistemológica é uma análise dos conteúdos das experiências, mais precisamente a análise do conteúdo teórico das experiências” (1980, p. 145).

Carnap escreve que “o significado de um enunciado reside no fato de que ele expressa estado de coisas (concebível, não necessariamente existente)” (1980, p. 157). Quando afirma que o enunciado expressa estado de coisas e lhe franqueia a idéia de ser concebível e não necessariamente existente, Carnap não quer dizer que a imaginação possa ser considerada, porque o *concebível* significa algo concebível pela experiência. Por exemplo, o enunciado ‘choveu esta manhã’ é concebível pela experiência e, se de fato choveu esta manhã, ele é verdadeiro, caso contrário, é falso. Por outro lado, o enunciado ‘choveu chocolate esta manhã’ não é concebível (pelos critérios de Carnap), portanto, não é verdadeiro, nem falso, ele simplesmente não possui significado:

Se um enunciado (ostensivo) não expressa um estado de coisas (concebível), então não tem nenhum significado; só aparentemente é um enunciado. Se um enunciado expressa um estado de coisas, então é significativo para todos os eventos; é verdadeiro se esse estado de coisas existe, falso se ele não existe. Podemos saber que um enunciado é significativo mesmo antes de saber se ele é verdadeiro ou falso. (1980, p. 157)

Carnap apresenta de forma sintética as conclusões deste argumento, da seguinte maneira: “Somente os enunciados que possuem conteúdo fatural são teoricamente significativos; enunciados (ostensivos) que não podem, em princípio, estar fundamentados pela experiência são carentes de significado” (1980, p. 168). É óbvia a influência de Wittgenstein nesta linha argumentativa. Isto pode também ser percebido no enunciado de uma das teses principais que Carnap apresenta no final do seu artigo: “A filosofia usa um conceito não-empírico (metafísico) da realidade” (1980, p. 168). Sobre isso, escreve Popper:

Wittgenstein e o Círculo de Viena negavam a existência de problemas filosóficos sérios. De acordo com a parte final do *Tractatus*, os problemas aparentes da filosofia (incluindo aqueles do *Tractatus*) são pseudo-problemas, que surgem por se falar sem se ter dado sentido a todas as nossas palavras. Esta teoria pode ser considerada como inspirada pela solução de Russell de paradoxos lógicos como pseudo-proposições que nem são verdadeiras nem falsas, mas sem significado. Isto conduz à moderna técnica filosófica de estigmatizar todo tipo de proposições inconvenientes ou problemas como ‘sem sentido’ (2004, p. 90).

Os exemplos de Wittgenstein, Schlick e Carnap mostram algo novo na história da filosofia. Não somente no que concerne às teses epistemológicas por eles defendidas, mas pela postura que defendiam em relação aos problemas. Toda a tese filosófica, de uma maneira

direta ou indireta, assume uma posição em relação ao conhecimento. É fato conhecido que todas as grandes correntes filosóficas e todos os autores de maior influência elaboraram teses acerca da teoria do conhecimento. Em geral, estas teses envolviam alguma forma de ruptura com a tradição e, por sua vez, esta ruptura sugeria uma forma de interdição. A noção de interdição utilizada aqui se refere ao fato de que, freqüentemente, uma tese epistemológica afirma a impossibilidade do conhecimento por caminhos antes franqueados pela tradição, ‘interditando’ estes caminhos. Pode ser citado como exemplo de ‘interdição’ a distinção clássica que Platão faz entre *doxa* e *episteme*, pois, através dela, defende que o conhecimento, em última instância, não está acessível à *doxa*. Outro exemplo conhecido de ‘interdição’ está na filosofia de Descartes e na crítica que faz à Escolástica, propondo, inclusive, a fundação de um novo ‘edifício’ do conhecimento, descartando a tradição e estabelecendo um novo marco, de caráter racionalista.

A novidade trazida por Wittgenstein e assumida nos trabalhos de Schlick e Carnap, é uma nova forma de ‘interdição’, porque ela não somente propõe um caminho B para o conhecimento, em detrimento do caminho A, anteriormente utilizado. Ela impõe, também, uma interdição em relação ao que se pode ou não problematizar. Em outras palavras, ela estabelece um limite para as perguntas que se pode ou não fazer no âmbito da filosofia e da ciência. Para ‘exorcizar o fantasma’ da metafísica, esta corrente de pensamento fez uso de um argumento sutil e logicamente bem construído, porém dos mais restritivos já engendrados na história do pensamento ocidental.⁹⁸ Como será tratado adiante, cada um à sua maneira, Bergson e Dewey também defenderam que muitos dos problemas tradicionais da filosofia são pseudoproblemas. Contudo, a posição adotada pelo Círculo de Viena foi, evidentemente, a mais restritiva, enquanto negação da metafísica tradicional. Estas críticas se inserem em um momento de transição pelo qual, tanto a filosofia como as ciências, passavam no final do século XIX e início do século XX. Os elementos expostos acima ajudam a situar algumas das teses defendidas por Popper, em relação à noção de *problema* e à prática de problematizar, pois embora seja devedor da tradição analítica e defensor de algumas de suas conquistas

⁹⁸ A filosofia do Círculo de Viena recebeu uma série de críticas, principalmente daqueles que defendiam posições mais tradicionais e ortodoxas em filosofia, porém os seus maiores obstáculos estavam em aspectos teóricos e contradições internas de difícil solução, como os destacados por Popper no seu conhecido livro *A Lógica da Pesquisa Científica*. O próprio Wittgenstein, em uma idade mais madura, avançou em relação a algumas das posições assumidas no *Tractatus* (uma obra escrita na sua juventude). Além disso, apesar de sua influência para nomes como Schlick e Carnap, não pode ser dito que fosse um positivista lógico e o seu pensamento não foi assumido, em seu conjunto, por esta corrente. É preciso, entretanto, reconhecer que muitas foram as contribuições destes pensadores, assim como de nomes como Bertrand Russel e Alfred N. Whitehead, para a filosofia da linguagem, para a lógica, para a epistemologia e para a filosofia da matemática feita no século XX, sendo que Wittgenstein ficou conhecido como um dos mais influentes filósofos deste século.

teóricas, este autor adota uma posição mais liberal e aberta em relação à procura pelo conhecimento.

3.5 POPPER E OS PROBLEMAS

Ao tratar da filosofia e das suas práticas, Popper adota uma posição pragmática e não-metafísica, evitando conceber respostas definitivas para perguntas que contenham no seu enunciado a partícula ‘o que é’. Em *Conjecturas e Refutações* e em *Lógica das Ciências Sociais*, escreve longamente sobre problemas, a sua importância, a sua posição no processo do conhecimento, na filosofia e nas ciências, mas não propõe e nem responde à pergunta ‘o que é um problema?’. Esta atitude pode ser verificada em afirmações como as que faz no início da conferência *As Origens do Conhecimento e da Ignorância*⁹⁹: “Qualquer tentativa honesta e dedicada de resolver um problema científico ou filosófico, mesmo que não tenha bons resultados, parece-me mais importante do que um debate sobre problemas como a natureza da ciência ou da filosofia” (1994, p. 95). Ou ainda: “desejo reafirmar a convicção de que *os filósofos devem filosofar* – devem tentar resolver problemas filosóficos, em vez de falar sobre a filosofia” (1994, p. 97). A relação entre esta postura e a rejeição da metafísica (compreendida como assumir teses essencialistas) fica bastante clara na seguinte afirmação do autor:

Quando disse que a indagação sobre o caráter dos problemas filosóficos é mais apropriada do que a pergunta ‘Que é a filosofia?’, quis insinuar uma das razões da futilidade da atual controvérsia a respeito da natureza da filosofia: a crença ingênua de que existe de fato uma entidade que podemos chamar de ‘filosofia’ ou de ‘atividade filosófica’, com uma ‘natureza’, essência ou caráter determinado (1994, p. 95).

Estes indícios iniciais permitem perceber que Popper, ao mesmo tempo em que descarta uma determinação ontológica para a filosofia e a atividade filosófica (pensada como ‘natureza’, ‘essência’ ou ‘caráter determinado’), prefere descrições funcionais do processo de conhecimento, isto é, ele caracteriza o problema não como um conceito, mas como uma prática, que corresponde a uma etapa ou um procedimento inerente ao processo de elaboração do conhecimento. Na conferência citada, está em discussão, entre outras coisas, se existem, de fato, problemas filosóficos. A argumentação de Popper deve ser compreendida como resposta a Wittgenstein e à sua influência nas teses do Círculo de Viena. Conforme exposto acima, a partir das afirmativas de Wittgenstein, constantes no *Tractatus*, Schlick e Carnap, esboçaram uma epistemologia na qual os problemas tradicionais da filosofia eram dissolvidos,

⁹⁹ Conferência realizada em 20 de janeiro de 1960, como parte do *Annual Philosophical Lecture*, da British Academy e presente no livro *Conjecturas e Refutações*.

denominando-os de *pseudoproblemas*. Desta maneira, a filosofia, seguindo a idéia de Wittgenstein, seria uma ‘crítica da linguagem’ e a epistemologia estaria relacionada exclusivamente com os métodos e os resultados obtidos pelas ciências (conforme as afirmações de Carnap). A consequência desta tese é de que não existiriam problemas filosóficos, propriamente ditos, e a sua repercussão foi tão grande no campo da epistemologia que até hoje ainda é sustentada por alguns estudiosos, pelo menos do ponto de vista formal, no sentido de que o termo problema, quando aplicado à prática filosófica, é considerado como um uso inadequado.

Popper responde a esta restrição metodológica com a defesa de uma doutrina de liberdade em relação ao conhecimento. Acredita na validade e na importância epistemológica dos problemas e reconhece a existência de problemas propriamente filosóficos. Para compreender os contornos e as implicações destas afirmações, é preciso, primeiramente, esclarecer qual a relação para Popper entre conhecimento e problema. Este autor reconhece a relação intrínseca problema-conhecimento, que também é válida na sua possibilidade inversa, ou seja, conhecimento-problema. Para Popper, os problemas são o ponto de partida para o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento é a sua condição de possibilidade:

Se é possível dizer que a ciência, ou o conhecimento, ‘começa’ por algo, poder-se-ia dizer o seguinte: o conhecimento não começa de percepções ou observações ou de coleção de fatos ou números, porém, começa, mais propriamente, de problemas. Poder-se-ia dizer: não há nenhum conhecimento sem problemas; mas, também, não há nenhum problema sem conhecimento (2004, p. 14).

A afirmação do autor (de que ‘não há nenhum problema sem conhecimento’) remete às questões propostas por Ménon, analisadas anteriormente, assumindo que o conhecimento não se inicia do nada. Ao contrário, apóia-se naquilo que já se conhece. A questão seguinte seria: ‘qual a fonte deste conhecimento?’. Para Popper, a resposta é óbvia e clara: a tradição. “Do ponto de vista da quantidade e da qualidade, sem dúvida alguma, a fonte mais importante do nosso conhecimento – além do conhecimento inato – é a tradição” (1994, p. 56). Neste sentido, é preciso reconhecer que o ser humano, em cada época, é herdeiro de uma tradição que lhe fornece respostas e soluções, mas também impõe problemas. Outro aspecto importante do trecho citado é o fato de que o autor apresenta as ‘percepções ou observações’ e a ‘coleção de fatos ou números’ como elementos posteriores na investigação. Isto significa que Popper reforça a sua crítica da indução como método dominante nas ciências, encarando a observação como um aspecto importante da pesquisa, porém não o mais importante: são os problemas que dão o impulso inicial para o conhecimento,

Então, o ponto de partida é sempre um problema e a observação torna-se algo como um ponto de partida somente se revelar um problema; ou em outras palavras, se nos

surpreende, se nos mostra que algo não está, propriamente, em ordem com nosso conhecimento, com nossas expectativas, com nossas teorias. Uma observação cria um problema somente se ela se conflita com certas expectativas nossas, conscientes ou inconscientes. Mas, o que, neste caso, constitui o ponto de partida de nosso trabalho científico é não tanto a pura e simples observação, porém, mais adequadamente, uma observação que desempenha um papel particular, isto é, uma observação que cria um problema (2004, p. 15).

Aqui há um ponto fundamental não aprofundado por Popper, porém enunciado claramente, a saber, a situação que cerca a origem de um problema, quando mediado por uma observação. Para este autor, o problema relaciona-se com algo que ‘surpreende’, ou seja, que ‘não está em ordem’ com o conhecimento, com as expectativas ou com as teorias que se possui, em que há o conflito entre a observação e as expectativas. Neste sentido, pressupõe que o ser humano possui uma noção de ordem ou de regularidade das coisas (seja do mundo, seja das relações entre seres humanos – sociais, culturais, políticas, éticas). A ruptura, ou melhor, o conflito entre esta noção de regularidade e uma observação que a ela não se adequou é uma situação problemática. Embora, neste trecho, o autor cita claramente a posição da observação em relação ao problema, é possível estender esta interpretação a outras situações que envolvem diferentes formas de ‘observação’, que não necessariamente empíricas, no sentido sensorial, como, por exemplo, quando um físico teórico observa uma irregularidade em uma equação matemática e, para ele, isto se transforma em gerador de um problema de pesquisa.

Esta relação de conflito fica mais clara quando Popper trata da ignorância. A importância de se considerar a ignorância neste cenário encontra a sua origem no fato de que o conflito entre aquilo que se observa e a sua inadequação à expectativa que se possui é fruto de não haver uma resposta pronta para esta ‘anomalia’, de se ignorar a sua razão. Afinal de contas, se fosse conhecida esta razão, a observação discrepante seria esperada e, portanto, não causaria surpresa, nem tampouco problemas: não seria discrepante. Assim sendo, a ignorância está necessariamente implicada com a formulação de problemas e, reconhecendo a intrínseca relação problemas-conhecimento, a elaboração do conhecimento. Popper afirma:

[...] o conhecimento começa da tensão entre conhecimento e ignorância. Portanto, poderíamos dizer que, não há nenhum problema sem conhecimento; mas, também, não há nenhum problema sem ignorância. Pois cada problema surge da descoberta de que algo não está em ordem com nosso suposto conhecimento; ou, examinado logicamente, da descoberta de uma contradição interna entre nosso suposto conhecimento e os fatos; ou, declarado talvez mais corretamente, da descoberta de uma contradição aparente entre nosso suposto conhecimento e os supostos fatos (2004, p. 14).

Nestas afirmações, verifica-se que o conflito, também denominado por ele de ‘tensão’, é fruto da contradição entre o conhecimento e os fatos (na medida em que se espera

que o conhecimento explique a ordem dos fatos). Buscando uma maior correção na sua assertiva, o autor escreve ‘da descoberta de uma contradição aparente entre nosso suposto conhecimento e os supostos fatos’. Esta frase traz implícito o pressuposto (afirmado em outras obras suas) de que o processo de conhecimento é um processo aberto e em contínuo desenvolvimento, de maneira que os fatos observados e as contradições identificadas devem ser analisados dentro desta lógica.

Considerando estes aspectos, pode-se perceber a importância metodológica da ignorância no processo de conhecimento. Por mais óbvio que pareça, ainda assim deve ser formulado como princípio que a ignorância é condição de possibilidade da busca pelo saber (no caso das ciências, da investigação científica) e, do ponto de vista epistemológico, é imprescindível a percepção consciente desta ignorância: não é possível fazer avançar o conhecimento se ela não for reconhecida. Sob certo aspecto, a formulação de problemas é o reconhecimento explícito desta ignorância. Mais uma vez, aparece aqui a noção de ignorância, de *docta ignorantia* e a inevitável referência socrática. Popper faz a sua apropriação desta noção, considerando que o próprio avanço das ciências naturais tem sido um instrumento que revela ao ser humano a amplitude da sua ignorância:

Nossa ignorância é sóbria e ilimitada. De fato, ela é, precisamente, o progresso titubeante das ciências naturais [...], que constantemente, abre nossos olhos mais uma vez à nossa ignorância, mesmo no campo das próprias ciências naturais. Isto dá uma nova virada na idéia socrática de ignorância. A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também, descobrimos que aonde acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua (2004, p. 13).

Diante disso é preciso esclarecer que Popper não defende uma concepção científica em que as ciências possam, ao fim e ao cabo, dar respostas fechadas, definitivas e irretocáveis. Compreende o processo de elaboração do conhecimento como contínuo e indefinido. Isto não quer dizer que ele atribui um papel menor à produção científica, ao contrário, no seu entendimento, é o próprio avanço das ciências que delineiam esta forma, pela maneira como as suas descobertas e conquistas mostram continuamente ao ser humano a finitude de seu saber. Sendo assim, Popper estabelece, quase como um princípio, que o ‘*conhecimento adquirido é sempre finito, enquanto a ignorância deve necessariamente ser infinita*’, conforme o próprio escreve:

Quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo o nosso conhecimento, mais específico, consciente e articulado será nosso conhecimento do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância. Essa, de fato, é a principal fonte da nossa ignorância: o fato de que nosso conhecimento só pode ser finito, mas nossa ignorância deve necessariamente ser infinita (1994, p. 57).

Esta compreensão do conhecimento e da sua relação com a ignorância emolduram uma concepção de problema que é, por conseqüência, também aberta, pois “toda a solução dada a um problema levanta novos problemas: principalmente quando o problema original é profundo e a solução apresentada é corajosa” (1994, p. 57). Popper propõe a racionalidade crítica como o principal instrumento de análise e validação dos conhecimentos, mas não estabelece um limite para a prática da problematização. É possível inferir que ele próprio rejeitaria muitos problemas como impróprios para a investigação, mas não faz disto um método, preferindo que a crítica seja apresentada em relação às possíveis respostas e não aos eventuais problemas. Para este autor, é a impossibilidade de um discurso racional acerca de um tema que invalida a sua apresentação e discussão, conforme escreve: “A função mais importante da observação e do raciocínio (e mesmo da intuição e da imaginação) é ajudar-nos no exame crítico dessas conjecturas ousadas com as quais podemos explorar o desconhecido” (1994, p. 56). Em outras palavras, a racionalidade pode ser constituída como método, conforme os ditames da lógica, mas ela não pode ser um impeditivo para a imaginação e a criatividade na ‘procura pela verdade’.

Sendo assim, Popper se opõe à Wittgenstein e ao Círculo de Viena, pois, para ele, “existem não só problemas científicos genuínos, mas também problemas filosóficos genuínos” (1994, p. 102). Mais do que isso, ele defende a legitimidade da prática filosófica, embora oponha críticas a certas formas de exercício da filosofia, principalmente em relação àquilo que chama de filosofia profissional ou acadêmica, chegando a afirmar que “a filosofia profissional não tem produzido grandes coisas. Ela carece urgentemente de uma ‘apologia *pro vita sua*’ - uma defesa de sua existência” (2004, 86). Ele expõe claramente a sua posição em relação a este tema, no seguinte trecho:

Eu sempre defendi a filosofia, e mesmo a metafísica, contra o Círculo, embora tendo que admitir que os filósofos não estavam produzindo grandes coisas. Isto porque eu acreditava que muita gente, e eu dentre eles, tinha problemas genuinamente filosóficos de vários graus de seriedade e dificuldade, e que estes problemas não eram insolúveis (2004, p. 90).

No seu entendimento, “a existência de problemas filosóficos sérios e urgentes e a necessidade de discuti-los criticamente é [...] a única apologia para aquilo chamado de filosofia acadêmica ou profissional” (2004, p. 90). Neste ponto fica bastante evidente a oposição entre as idéias de Popper e as de Wittgenstein e do Círculo de Viena no que

concerne, em geral, aos problemas e, em particular, aos problemas filosóficos.¹⁰⁰ Mas o que seria, então, a filosofia para Popper?

Conforme exposto anteriormente, este autor evita tanto as questões do tipo ‘o que é a filosofia?’, como as suas possíveis respostas. Entretanto, é possível assumir como uma pista significativa a sua seguinte afirmação: “Eu acho que a principal tarefa da filosofia é especular criticamente sobre o universo e sobre nosso lugar no universo, incluindo nossos poderes de conhecimento e nossos poderes para o bem e para o mal” (2004, p. 100). Com essas palavras, Popper retoma uma concepção clássica de filosofia. Clássica, mas não tradicionalista, ou seja, a noção de que a filosofia propriamente dita deve ser aberta ao questionamento e propor respostas para as perplexidades do ser humano, submetendo à crítica as respostas existentes. Esta abertura que ele concede à filosofia justifica a tese de que ela não possui métodos específicos, ou, dizendo mais propriamente, “na filosofia os métodos têm pouca importância: desde que produza resultados susceptíveis de discussão racional, *qualquer método é legítimo*” (1994, p. 100). Pois “o que importa não é o método ou as técnicas, mas a sensibilidade aos problemas e uma paixão ardorosa pela sua solução: como diziam os gregos, o dom de maravilhar-se com o mundo” (1994, p. 100).

Chamam a atenção as expressões grifadas: ‘a sensibilidade aos problemas’, ‘uma paixão ardorosa pela sua solução’ e o ‘dom de maravilhar-se com o mundo’. O principal aspecto evidenciado por estas expressões é que elas se referem a elementos subjetivos que o autor coloca dentro do âmbito da produção do conhecimento. Antes disso, havia sido citado um trecho em que Popper faz menção à ‘intuição’ e à ‘imaginação’. À primeira vista, a relação entre estes aspectos subjetivos e o conhecimento parecem destoar do racionalismo crítico que caracteriza a epistemologia popperiana. Entretanto deve ser observado que este filósofo não os transforma em elemento metodológico, mas apenas reconhece a sua existência e a sua importância nas motivações e ações da espécie humana e, mais especificamente, na procura pelo conhecimento.¹⁰¹ Estas características, então, não são prerrogativas dos filósofos

¹⁰⁰ Sobre isto, Popper escreve: “O já falecido Wittgenstein costumava falar de ‘quebra-cabeças’, resultantes de abusos filosóficos de linguagem. Eu só posso dizer que, se não tivesse problemas filosóficos sérios e não tivesse esperança de resolvê-los, eu não teria razão de ser um filósofo. A meu ver, não haveria apologia para a filosofia” (2004, p. 90).

¹⁰¹ A posição de Popper fica bastante clara neste trecho de *A Lógica das Ciências Sociais*: “Ao formular esta tese eu disse que é, praticamente, impossível conseguir a eliminação dos valores extra-científicos da atividade científica. A situação é semelhante com respeito à objetividade; não podemos roubar o partidarismo de um cientista sem também roubá-lo de sua humanidade, e não podemos suprimir ou destruir seus juízos de valores sem destruí-lo como ser humano e como cientista. Nossos motivos e até nossos ideais puramente científicos, inclusive o ideal de uma desinteressada busca da verdade, estão profundamente enraizados em valorações extra-científicas e, em parte, religiosas. Portanto, o cientista ‘objetivo’ ou ‘isento de valores’ é, dificilmente, o cientista

ou dos cientistas, mas estão presentes, em diferentes níveis de manifestação, em todos os seres humanos. Sob esta perspectiva, faz sentido a afirmação de Popper de que “todos os homens e mulheres são filósofos, embora uns mais, outros menos” (2004, p. 86).

Não havendo, em filosofia, um método determinado - a prática filosófica não possui qualquer restrição metodológica - também não existem fontes privilegiadas. Se as ciências podem circunscrever a sua prática, estabelecendo um método ou métodos aceitáveis, assim como objetos de estudo determinados, a filosofia, por sua vez, não possui nem métodos, nem objetos e nem fontes privilegiadas. Na compreensão de Popper, tudo deve estar aberto ao exame e à crítica, como escreve:

Não há ‘fontes últimas’ do conhecimento. Toda a fonte, todas as sugestões são bem-vindas; e todas as fontes e sugestões estão abertas ao exame crítico. Exceto no campo da história, examinamos ordinariamente os próprios fatos em vez de examinar as fontes de nossa informação (1994, p. 55).

Essa visão geral, bastante aberta, em relação à prática da filosofia, porém, é delimitada por algumas convicções que o autor possui em relação aos problemas que seriam mais caros à filosofia dita acadêmica. Para ele, “os problemas da teoria do conhecimento formam o verdadeiro coração da filosofia, tanto da filosofia do senso comum popular ou não-crítico como da filosofia acadêmica” (2004, p. 95). Neste sentido, Popper se aproxima da tradição do pensamento moderno, na qual o conhecimento ocupa uma posição privilegiada. Segundo esta perspectiva, os demais problemas filosóficos (ética, política, estética entre outros) seriam prolongamentos de problemas epistemológicos. Relaciona-se com esta tese aquilo que Popper considera como o confronto entre o ‘otimismo epistemológico’ e o ‘pessimismo epistemológico’. Entenda-se o ‘otimismo epistemológico’ como a crença na possibilidade do conhecimento, enquanto que o ‘pessimismo epistemológico’ seria a crença de que o “conhecimento genuíno está além do poder do homem” (2004, p. 96).

Além disso, e apesar de sua defesa da filosofia, Popper não acredita em uma prática filosófica endógena, isto é, debruçada sobre si mesma, pois, para ele, “*os problemas filosóficos genuínos têm sempre raízes em problemas urgentes fora do campo da filosofia, e morrem se perdem estas raízes*” (1994, p. 100). Esta afirmativa pode soar contraditória diante de certos aspectos reiterados pelo autor. Por exemplo, quando considera que a prática filosófica pode ter uma conotação de senso comum - na medida em que seja a reflexão não-crítica que o homem realiza acerca do universo, da posição que ocupa nele, do significado da sua existência e dos seus valores - Popper cria um espectro bastante amplo de interesses, a

ideal. Sem paixão não se consegue nada - certamente não em ciência pura. A frase ‘a paixão pela verdade’ não é uma mera metáfora” (2004, p. 26).

ponto de sugerir que a atividade filosófica seja algo que permeia o conjunto das relações que o ser humano constitui consigo mesmo, com os outros e com o mundo, posto que se predispõe, com maior ou menor atenção, a refletir sobre estas relações e suas implicações. Em um sentido estrito, poderia se dizer que esta concepção de filosofia seria suficientemente aberta para tornar difícil pensar em que raízes ‘fora do campo da filosofia’ são essas, diante do fato de que o pensar filosófico parece se estender por todos os lados.

Uma possível interpretação para esta afirmação pode levar em conta dois aspectos significativos: o primeiro é que, ao afirmar o exposto acima, Popper referia-se à atividade dos ‘filósofos’, isto é, àqueles que fazem da filosofia uma prática elaborada, coordenada, coerente e crítica (atualmente mais vinculada à filosofia acadêmica ou profissional), e não ao ‘filósofo descompromissado’ que cada ser humano ‘carrega’ dentro de si; o segundo aspecto refere-se ao fato de que este tipo específico de filósofo não pode se fechar em um mundo de pura especulação. Ao tratar de problemas, o filósofo deve se voltar para os problemas que a sua realidade apresenta, sejam problemas oriundos do campo do conhecimento, da política ou das relações sociais e culturais. Popper defender uma filosofia que não se ocupe de si mesma, fazendo da sua prática a problematização de seus próprios discursos e teorias, desconectando os problemas de suas ‘raízes’, isto é, discutindo as teses dos filósofos apenas como inspirados discursos, problematizando-os em si mesmos e ignorando o conjunto de problemas para os quais estas teses pretendiam ser respostas plausíveis ou definitivas.

Esta abordagem está de acordo com uma limitação que Popper identifica na forma como a filosofia era trabalhada com os estudantes no seu tempo (e, sob certo ponto de vista, ainda nos dias de hoje), aquilo que chama de método *prima facie*. Ele entende por *prima facie* o método pedagógico que prescreve a leitura de textos clássicos (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Kant, entre outros), sem que o estudante tenha uma compreensão elaborada da “história das idéias matemáticas, cosmológicas e outras idéias científicas e políticas” (1994, p. 101). Neste sentido, para o estudante, “sua mente é exposta a idéias e argumentos que parecem às vezes não só difíceis de compreender, mas também irrelevantes – porque o estudante não consegue identificar sua relevância” (1994, p. 101). Responde a esta situação da seguinte maneira: “Só ao compreender a situação das ciências em determinada época, o estudante entenderá que os grandes filósofos daquela época procuraram resolver problemas concretos e urgentes, que não podiam ser afastados” (1994, p. 101). Em outras palavras, o autor considera uma perspectiva pedagógica que relaciona as obras dos grandes filósofos com os problemas que estes procuraram resolver.

Esta perspectiva reafirma a importância do binômio problema-conhecimento, na medida em que o conhecimento derivado de uma pesquisa é, para ele, a construção de uma resposta plausível para os problemas propostos na investigação. As teses filosóficas, por exemplo, perdem o seu significado quando separadas dos problemas que impulsionaram a sua construção. Nas ciências, o processo é similar, pois, para o cientista que pesquisa atualmente, estão sempre presentes os problemas que movem a sua investigação, enquanto que, na história da ciência, o desconhecimento dos problemas que ocuparam a mente dos cientistas, no seu tempo, faz com que hajam interpretações equivocadas da sua prática investigativa, dos seus interesses, das suas motivações e dos desdobramentos das suas pesquisas

Existem, em primeiro lugar, os problemas, posto que mesmo as elaborações teóricas, empíricas e metodológicas são, sob certo aspecto, também decorrentes de determinadas situações problemáticas, ou melhor, são respostas propostas e utilizadas a partir da ocorrência de determinados problemas. Por exemplo, um processo científico empírico, como a verificação do comportamento dos gases em determinadas condições de temperatura e pressão, no qual o pesquisador faz uso de certos instrumentos (tais como recipientes de vidro, termômetros e barômetros) é considerado algo comum para um físico contemporâneo. Ele utiliza uma série de procedimentos consolidados pela tradição, podendo inclusive vir a aperfeiçoá-los ou a criar outros que não existiam, tendo como objetivo responder a problemas de pesquisa específicos, sem considerar que os procedimentos do qual faz uso cotidianamente foram, por sua vez, em outro momento, resposta a problemas relacionados com a possibilidade do conhecimento.

Neste sentido, o próprio Popper faz menção ao fato de que, freqüentemente, os problemas ultrapassam os limites artificiais das disciplinas, ao qual poderia se acrescentar também os limites artificiais entre a teoria e a prática, ou entre senso comum e conhecimento científico. O filósofo escreve: “*Estudamos problemas, não matérias*: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina” (1994, p. 96). Seria possível interpretar esta afirmação, também, como a constatação de que certos problemas, quando restritos a uma disciplina (à forma como delimita o seu objeto de estudo, aos seus métodos e às suas teorias de base), terão, conseqüentemente, respostas restritas e limitadas.

Para Popper, o filósofo trabalha com as teorias relacionadas à forma de se conceber o mundo e a relação do homem com ele (envolvendo de forma privilegiada o conhecimento). O cientista, por sua vez, age seguindo procedimentos pré-estabelecidos pela sua disciplina, reconhecendo os seus problemas tradicionais e as suas teorias de base, aceitando como pressupostos influências filosóficas que freqüentemente desconhece ou que não ocupam a sua

atenção.¹⁰² Considerando o que foi apresentado, cabe verificar se é possível aproximar a noção de pergunta de Gadamer com a noção de problema de Popper.

Gadamer e Popper constroem os seus discursos de posições filosóficas bastante distintas. Considerando a profunda cisão que houve, no século XX, entre a filosofia anglo-saxônica e a filosofia continental européia, estes dois filósofos representam tradições que, em vários aspectos, são opostas. Popper faz parte de um cenário profundamente marcado pela influência de Frege, Russel, Wittgenstein e o Círculo de Viena. Apesar da sua erudição filosófica, é marcante a sua aproximação com as ciências naturais. Por outro lado, a filosofia de Gadamer está radicada em um ambiente que nutre um grande apreço pela tradição (a filosofia grega clássica; o medievalismo europeu; a prática filosófica consolidada pelo modernismo, desde a renascença até o idealismo alemão; a literatura e a música). No cenário de Gadamer, são influentes os nomes de Schleiermacher, Dilthey, Husserl e Heidegger: as ciências do espírito são o centro das atenções. Popper e Gadamer partem de discursos bastante diferentes em termos de interesses, princípios, procedimentos e resultados. Levando em conta estes aspectos, é possível fazer uma aproximação entre estes autores, em relação ao tema da problematização? Tendo como referência o que foi apresentado até o momento, a resposta óbvia é sim.

O traço fundamental que une os dois autores, em relação a esta questão, é a valorização epistemológica da atitude aberta que um chama de *perguntar* e que o outro chama de *problematizar*. Sob certo aspecto, a *pergunta*, para Gadamer, e o *problema*, para Popper, são conceitos próximos. Deixando-se de lado uma análise que compararia as duas teses, de forma a sobrepô-las para que fossem identificadas as suas diferenças (que podem ser explicadas pelas teorias de base que cada um defende), assume-se como evidência a recorrência de elementos importantes da tradição filosófica nos seus discursos. Então, as divergências teóricas entre os autores servem para reforçar a atenção em relação aos pontos comuns possíveis de serem identificados em seus discursos. Destes elementos comuns, serão destacados os seguintes aspectos: a tradição, a opinião, o diálogo, a ignorância e a admiração.

¹⁰² É possível perceber isto na seguinte afirmação de Popper, quando trata da representação geométrica da natureza que, segundo ele, remonta a Platão, passando por Aristarco, Newton e Einstein: “Esta concepção da estrutura invisível da matéria é física ou filosófica? Se um físico apenas *age* com fundamento nesta teoria, se a aceita – talvez inconscientemente – aceitando os problemas tradicionais do seu campo de estudo, indicados pela situação-problema que o confronta, e se, ao agir assim, elabora uma nova teoria específica sobre a estrutura da matéria, não diria que é um filósofo. Mas, se ele reflete sobre a teoria e, por exemplo, a rejeita (como Berkeley e Mach), preferindo adotar uma física positivista e fenomenológica, e não uma física teórica e até certo ponto teológica, então é um filósofo” (1994, p. 118).

Ambos autores mencionam o papel da tradição, no sentido de que a posição do homem atual não se assenta em um constante recomeço, mas, ao contrário, as gerações atuais desfrutam de um patrimônio construído pelos que lhes precederam. Em relação ao conhecimento, esta herança é um ponto de partida e, ao mesmo tempo, uma fonte contínua de referências. Para Gadamer, a tradição ‘fala’, é linguagem, portanto é possível dialogar com ela. Popper, por sua vez, coloca a tradição e uma posição mais objetiva (como objeto e não como um outro), ‘é a principal fonte de conhecimento’. Entretanto, ambos autores reconhecem a importância de seu papel no âmbito do *perguntar* e do *problematizar*, respectivamente. A tradição é normalmente considerada como fonte de uma influência epistemologicamente conservadora, ou seja, como evocação de um certo tipo de conhecimento tido como ultrapassado e obscurantista, sendo a principal referência e a autoridade que valida o verdadeiro.

Quando concebida através da noção de problematização, a tradição se torna uma rica fonte de referências: o ponto de partida para novos problemas e para a constituição de novos conhecimentos. Deve ser feita a ressalva de que conceber a noção de tradição em um sentido restrito, como aplicável somente a dois extremos ou duas tradições¹⁰³ que, por vezes, são colocadas como opostas, representa uma abordagem pobre e insuficiente para representar o seu papel na elaboração do conhecimento. Na cultura ocidental, tão significativo quanto o impulso especulativo e construtor que permite avançar continuamente na busca pelo conhecimento, é a capacidade para assimilar e preservar como patrimônios coletivos as conquistas das gerações anteriores. Só há uma tradição, porque ela é preservada e transmitida. Se toda a nova geração se desfizesse de tudo o que lhe precede, inevitavelmente teria que começar sempre do zero, o que uma observação rápida da realidade concreta mostra ser apenas uma abstração. Então, são estas conquistas, estes discursos, este acervo riquíssimo que serve como o ponto de partida para que sejam feitas novas ‘perguntas’ e formulados novos ‘problemas’.

Outro elemento importante como fonte de novas perguntas (ou problemas) e que se soma à tradição é a opinião. A noção de opinião aqui relacionada envolve certas sutilezas. Primeiramente, a opinião e a tradição possuem uma relação intrínseca, ou seja, pode-se considerar em um momento a tradição e em outro a opinião, mas esta divisão é mais suposta, que real, porque se a tradição é um ponto de partida para novos problemas, também o é para

¹⁰³ Estas duas tradições seriam a da ‘alta cultura’ (normalmente associada às humanidades - por exemplo, a filosofia, a literatura, a música e a pintura) e a científica (compreendida como a trajetória da evolução das ciências em questões como a matemática, a física e a química).

as opiniões. Em outras palavras, assim como os problemas não são formulados sem qualquer referência, as opiniões também remetem, de uma maneira ou de outra, ao que já foi feito, dito ou escrito. Esta constatação, de maneira alguma, subscreve uma tese de contínua repetição, apenas reconhece que os discursos se referem a coisas que existem de forma material ou imaterial. Em segundo lugar, ao usar o termo opinião, dois outros termos são normalmente associados a ele como sinônimos ou como de significados próximos: senso comum e *doxa*. Neste sentido, existe uma tortuosa interpretação que pretende sempre traduzir a *doxa* como opinião e a entender a opinião como senso comum.

Gadamer defende que as perguntas confrontam a opinião, fazendo inclusive referência ao fato de que a opinião é *doxa*. Para ele, apoiando-se na maiêutica socrática, a *episteme* reside justamente neste ato de confrontar a *doxa* (embora não considere a busca socrática pelo ‘Bem’), isto é, o conhecimento está na abertura do perguntar e não na opinião. Porém, deve ser observado que a opinião a qual ele se refere é toda a opinião, ou seja, todo o conhecimento que é expresso como conhecimento, inclusive a posição dos ‘sábios’ ou dos ‘doutos’ e não somente a dos ‘ignorantes’. Sendo assim, os discursos dos esclarecidos também são opiniões, mesmo que não sejam considerados como senso comum.

Popper, por sua vez, valoriza, em vários momentos, o senso comum, embora lhe teça algumas críticas. A sua concepção do conhecimento, amparada na idéia de conjecturas e refutações, é bastante distinta do ideal de ‘divina *scientia* ou *episteme*’, que se opõe à *doxa* (a opinião dos homens) (1994, p. 122). Este autor destaca o importante papel das ciências, assim como da filosofia e do senso comum, reconhecendo a sua falibilidade e a necessidade de que as suas conquistas sejam sempre avaliadas criticamente, portanto os discursos das ciências são *doxa*, na medida em que são as ‘opiniões dos homens’ e não o acesso à ordem divina das coisas. Não são discursos que expressam uma verdade definitiva, são discursos passíveis de serem questionados e problematizados. Neste sentido estrito, os discursos das ciências e da filosofia poderiam ser considerados uma forma de opinião, mas não são, de forma alguma, senso comum.

Ao se considerar a tradição como fonte de origem privilegiada para a construção de problemas, deve ser levado em conta que, freqüentemente, ela se manifesta não somente através dos textos (por meio dos quais a hermenêutica defende uma forma de diálogo com a tradição), mas também, de forma mais ativa, através das opiniões. Além disso, a elaboração e a exposição de conjecturas e argumentos representa, também, uma fonte para novos problemas. Assim sendo, há uma relação intrínseca entre tradição e opinião, e, por sua vez, entre opinião e problemas. Neste contexto, encaixa-se perfeitamente o aspecto do diálogo.

O diálogo ocupa uma posição importante no pensamento gadameriano. Em relação ao *perguntar*, a evocação dos diálogos platônicos é bastante eloqüente, destacando a importância deste ‘trânsito’, entre os diferentes, por meio da linguagem. Na hermenêutica, o conhecimento acontece através do diálogo com o outro, mesmo que este outro seja o texto com o qual se estabelece uma forma de comunicação. O reconhecimento da alteridade e a defesa de seu acesso por meio do diálogo transformam o diálogo em exercício epistemológico e o *perguntar* em seu mais importante instrumento. Para Popper não há espaço para estas concepções, entretanto, no âmbito da prática filosófica e científica, os argumentos devem encontrar espaço, tanto para a sua apresentação e defesa, como para a sua crítica e refutação. Isto significa dizer que não se deve medir os argumentos pelas pessoas que os apresentam, mas pelo seu conteúdo, consistência e validade. Constata-se que o ambiente ideal para o desenvolvimento do conhecimento é aquele em que estejam presentes a liberdade de expressão e a disposição para o diálogo. O saber que se institui como resposta definitiva não deve ser replicado, nem questionado. Institui-se, então, como monólogo. Aquele que é portador deste discurso exige apenas uma coisa: silêncio para ser ouvido. E a única atitude que se pode ter em relação à ele é a de ouvinte. Neste sentido, a predisposição ao diálogo é condição para que seja possível a ação do *perguntar* ou do *problematizar*.

Outro aspecto significativo a ser destacado, em relação à abordagem destes dois autores, é a ‘ignorância’. Ambos reconhecem, cada um à sua maneira, a importância de uma postura de ‘ignorância esclarecida’ para a elaboração das interrogações (perguntas ou problemas) e para a construção do conhecimento. A ignorância aqui defendida se refere ao reconhecimento dos limites do conhecimento humano e da própria finitude humana. Esta noção, como os dois autores permitem perceber, pode ser relacionada com o procedimento socrático. Além disso, é possível, também, comparar esta noção com o conceito de *docta ignorantia*, presente em filósofos medievais como Santo Agostinho e São Boaventura, e transformada em tratado por Nicolau de Cusa, no período da Renascença. No início de sua clássica obra, *De docta ignorantia*, Nicolau de Cusa escreve: “Com efeito, nenhum outro saber mais perfeito pode advir ao homem, mesmo ao mais estudioso, do que descobrir-se sumamente douto na sua ignorância, que lhe é própria, e será tanto mais douto quanto mais ignorante se souber” (2003, p. 5).

A compreensão desta ‘douta ignorância’ não está implicada com uma perspectiva de passividade e inércia. Ao contrário, é ela que permite ao ser humano questionar o conhecimento existente. Não se trata do reconhecimento de uma derrota, mas do estabelecimento de uma relação aberta e não dogmática com o conhecimento. Sobre Nicolau

de Cusa, Bombassaro escreve, “o conhecimento definitivo do homem, do mundo e de Deus estaria interdito ao próprio homem” (2008, p. 173), restringindo o campo epistemológico do ser humano ao que é finito, porém “a mente humana também pode se aventurar na direção do conhecimento do infinito, ela pode se acercar do conhecimento da grande obra” (2008, p. 173).

Seria incorreto afirmar, ao mencionar Sócrates, Santo Agostinho, São Boaventura, Nicolau de Cusa, Gadamer e Popper, que todos estão defendendo este argumento de um mesmo ponto de vista, assumindo os mesmos pressupostos, as mesmas implicações e as mesmas conseqüências. O que se pode afirmar é que a noção de ‘ignorância doutra’ possui uma história na tradição do pensamento ocidental e, nessa história, continuamente se relaciona com as idéias de avaliação crítica do conhecimento existente e reconhecimento das suas limitações, algo intrinsecamente ligado às próprias limitações do ser humano. Estas duas características são fundamentais, pois elas evocam a idéia de que, se o conhecimento existente deve ser avaliado criticamente e possui limitações (é finito). Então, é intrínseco à elaboração do conhecimento: reconhecê-lo em sua finitude, ao mesmo tempo em que se deve conceber que esta sua condição é fonte de novos problemas e da sua continuidade como prática. Dito de outra maneira, a elaboração do conhecimento não é somente um repositório da tradição.

O último aspecto a ser comentado é o da admiração. Na verdade, ao citar a admiração com o mundo como origem para a predisposição indagativa do ser humano, ambos autores evocam a Platão e a Aristóteles, no sentido de que estes filósofos postulavam a admiração como origem do filosofar e, portanto, da busca pelo saber. Esta concepção é bastante difundida, porém é preciso esclarecê-la melhor. Paviani analisa este aspecto, aparentemente comum, entre Platão (no *Teeteto*) e Aristóteles (na *Metafísica*) e identifica algumas diferenças:

Partindo do mesmo fenômeno, o da capacidade de se admirar, Platão e Aristóteles propõem razões diferentes da origem do filosofar. Na perspectiva aristotélica, a admiração, ou do que se sabe ou do que não se sabe, é o estado de ânimo que se encontra na origem do filosofar. Na perspectiva de Platão, embora as diferenças de contexto, a admiração é a capacidade de alguém se manter constantemente na procura do verdadeiro saber (2001, p. 216).

Mesmo reconhecendo estas diferenças, há de comum a idéia de que aquilo que leva o ser humano a procurar o conhecimento acerca das coisas é um sentimento ou uma predisposição: a admiração. Karl Jaspers, ao comentar a origem do filosofar, remete novamente à *admiração*, afirmadas por Platão e Aristóteles, acrescentando a *dúvida* e a *comoção do homem*. Considera a dúvida na forma como aparece na filosofia de René Descartes, ou seja, aquilo que, de um lado, impulsiona o homem na superação das suas

incertezas, e, de outro, como instrumento metódico, que permite a suspensão das certezas, pelo questionamento das verdades aceitas, permitindo a obtenção do conhecimento. Neste sentido, a dúvida é transformada em caminho para a certeza. A *comoção do homem*, por sua vez, surge do conjunto de situações que lhe impõem limites e pela forma como revelam a sua impotência em alterá-las. Situações como a morte, a doença, a transformação das coisas, o fluir do tempo. O filosofar é uma resposta diante da consciência do ser humano em relação a estes limites, que manifestam a sua própria finitude, a dimensão fática de sua existência.

Jaspers não concebe estes três aspectos como origens distintas e individuais do filosofar, mas enfeixa-os em uma multiplicidade na qual há a *admiração*, a *dúvida* e a *comoção do homem* das situações limite. O homem pode sentir-se admirado com o mundo e consigo mesmo, isto, entretanto, não é filosofar. A admiração conduz à dúvida, pelo fato de perceber que ele reconhece a multiplicidade da realidade que o cerca, na qual está inserido e que possui muitas incertezas a seu respeito. Estas incertezas, por sua vez, aumentam a sua consciência e evidenciam os seus limites. “Del *assombro* sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la *conmoción del hombre* y, de la conciencia de estar perdido, la cuestión de si propio” (1981, p. 15).

Bornheim remete a Jaspers e cita as três origens propostas por este filósofo, mas as identifica como atitudes e as designa como *admiração*, *dúvida* e *insatisfação moral*. Para este autor, a *insatisfação moral* é decorrente de uma consciência que interrompe a comum absorção do homem pelo seu universo cotidiano: “Se em seu comportamento usual encontramos o homem absorvido no mundo que o cerca, a filosofia se impõe como tarefa a partir do momento em que esse homem cotidiano cai em si e pergunta pelo sentido de sua própria existência” (1983, p. 11). Bornheim entende que apenas um destes sentimentos não pode ser responsável pela origem do filosofar e que, talvez, mesmo a combinação destes três não consiga explicar adequadamente o fenômeno. Destaca, por exemplo, a importância da admiração como abertura do homem para o mundo, mas reconhece que, em si mesma, não responde pela natureza crítica inerente ao filosofar legítimo. Por outro lado, concede uma importância maior à *experiência negativa*.

A *experiência negativa* corresponde ao sentimento de reprovação, desespero ou desencantamento do ser humano diante das ‘misérias da existência’. É negativa porque se relaciona com uma forma de negação do real, negando o mundo, os homens e a própria existência, depreciados pelo sofrimento que provocam. Para alguns é o ‘Nada’ que assedia o ser humano como abismo que torna, muitas vezes, a existência insuportável. Pode ser o contato com a desonestidade, com a violência e com a iniquidade. Pode ser a percepção de

injustiças ou da fragilidade da vida. Seja como for, é uma experiência marcada pela dor. Bornheim valoriza o perguntar, mas reconhece que este acontece sob a égide da experiência negativa: “No ato de perguntar condensa-se o espírito crítico do filósofo. E se perguntarmos donde nasce este espírito crítico, devemos responder que nasce da experiência negativa, porque através dela o sentido do real me escapa” (1983, p. 93). É preciso salientar, porém, que o filosofar não poderia ser limitado à vivência deste tipo de experiência. Bornheim pretende que a filosofia supere esta negação, negando-a conseqüentemente: “Devemos então dizer que o espírito crítico encontra a sua razão de ser não apenas na negação, mas na negação da negação, quer dizer, na necessidade de re-afirmação do real. E de um real ao qual o filósofo deve permanecer aberto, nutrido no sentido do mistério” (1983, p. 93).

A admiração, citada por Gadamer e Popper, é enriquecida pelas noções de dúvida e comoção humana consideradas por Jaspers. Bornheim, por sua vez, destaca a importância da experiência negativa. Todos estes aspectos estão mais intimamente relacionados com a prática do filosofar, embora as suas relações com o perguntar ou o problematizar sejam evidentes (o homem pergunta acerca daquilo que o afeta). Popper, por exemplo, entende que a admiração é algo presente tanto na prática filosófica, como na prática científica. Contudo, as explicações de Jaspers e Bornheim pretendem responder ao problema do filosofar. Dentro da vivência humana, por mais importante que se considere o filosofar, ele representa apenas uma de suas dimensões, havendo outras que também podem servir de origem para as perguntas e problematizações. Dewey e Bergson são dois autores que permitem o enriquecimento destas perspectivas.

3.6 JOHN DEWEY E O PROBLEMA COMO SITUAÇÃO INDETERMINADA

John Dewey, em seu livro *Lógica – A Teoria da Investigação*, publicado em 1940, destaca a posição e a importância dos problemas no contexto da investigação. O filósofo norte-americano defende posições peculiares em relação ao que se pode entender por investigação e experiência. Para compreender a sua tese, é preciso, primeiramente, esclarecer que a investigação a qual Dewey se refere não é somente uma prática específica de pesquisadores profissionais ou cientistas, mas está relacionada com as experiências que o ser humano vivencia, com as situações com as quais se defronta e com a forma como lida com elas. Filósofo inserido na corrente do pragmatismo norte-americano e que, mais tarde, concebeu o termo *instrumentalismo* para se diferenciar das posições de William James e

Charles S. Peirce¹⁰⁴, Dewey assume que o pensamento está indissociavelmente conectado às ações e às práticas do ser humano, não concebendo uma filosofia de pura abstração ou essencialmente contemplativa.

A filosofia desenvolvida pelos filósofos pragmatistas foi grandemente influenciada pelo empirismo britânico, mas, como no caso de Dewey, a valorização da experiência empírica como fonte privilegiada de conhecimento é assumida ao mesmo tempo em que se propõe um conceito expandido de experiência (não exclusivamente sensorial).¹⁰⁵ Ele assume a concepção de William James de que a experiência possui um ‘duplo sentido’, embora prefira considerar esta característica à sua própria maneira. Este ‘duplo sentido’ pode ser colocado da seguinte forma: na experiência, estão integrados aspectos que, aparentemente, são dissociados pelo pensamento. Para Dewey, a experiência envolve tudo o que o ser humano faz e sofre:

Como suas congêneres, vida e história, ela [a experiência] inclui *aquilo que* os homens fazem e padecem, *aquilo que* eles se esforçam por conseguir, amam crêem e suportam, e também *como* os homens sofrem e agem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem, crêem, imaginam - em suma, processos de *experienciar* (1980, p. 9).¹⁰⁶

Quando concebe vida e história como congêneres da experiência, Dewey o faz a partir da noção de indivisibilidade da experiência, aspecto fundamental de sua filosofia, pois, para ele, esta é de “‘duplo sentido’ nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada” (1980, p. 10). A vida “denota uma função, uma atividade compreensiva, em que organismo e ambiência se acham incluídos” (1980, p. 10). A história, por sua vez, são “as proezas realizadas, as tragédias sofridas; também o comentário humano, o registro, a interpretação que inevitavelmente se seguem” (1980, p. 10). Conseqüentemente, a experiência possui, em sua condição primária, esta indissociabilidade entre o organismo e o meio em que se encontra, entre aquele que faz e sofre e aquilo que é feito ou sofrido. Somente através do pensamento (ou, como Dewey comenta, da reflexão) é possível separar coisas que, em si mesmas, não

¹⁰⁴ Antes de Dewey, Peirce havia proposto que a linha de pensamento que seguia era o *pragmaticismo*, procurando distinguir-se do *pragmatismo* William James, criando os fundamentos da semiótica.

¹⁰⁵ Ao se tratar do empirismo, geralmente, o que fica em destaque são as impressões dos sentidos, porém é preciso cautela com esta tese geral. David Hume, por exemplo, deixa claro na Seção II, da sua *Investigação Acerca do Entendimento Humano*, que, ao diferenciar os pensamentos (ou idéias) das impressões, estabelece que as impressões não são apenas os dados dos sentidos, são, também, as paixões (o amor, o ódio, a frustração entre outras). Ao caracterizar as impressões como as ‘percepções mais vivas’, Hume reconhece como elementos da experiência os estados interiores do ser humano (2004, p. 36).

¹⁰⁶ Ainda sobre isto, Dewey descreve, de forma quase que poética: “‘Experiências’ designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido ou triunfante” (1980, p. 10).

podem ser separadas. Isto remete à forma específica do empirismo que defende, ou seja, “o método empírico é o único capaz de fazer justiça a essa inteireza inclusiva da ‘experiência’”. Só ele toma essa unidade integrada como o ponto de partida para o pensamento filosófico” (1980, p. 10). Este esclarecimento é importante, pois permite diferenciar, claramente, os fundamentos do empirismo de Dewey do empirismo, por exemplo, de Carnap e Schlick. Enquanto o primeiro pretende reparar aquilo que considera o erro intelectual filosófico da cisão e fragmentação da experiência, os segundos buscam na experiência a confirmação da validade, do significado e da verdade das asserções filosóficas e científicas. Isto é mais importante quando se observa que Dewey também considera que muitos problemas tradicionais da filosofia são pseudoproblemas, mas por motivos distintos dos defendidos por Wittgenstein, Schlick e Carnap.

Para Dewey, as separações tradicionalmente aceitas no âmbito da filosofia, tais como sujeito-objeto e mente-matéria, são fruto das atividades intelectuais (da reflexão). Não há, necessariamente, um erro nestas atividades que separam os elementos da experiência. O erro se encontra em tomar como ponto de partida para a reflexão algo que não está presente na experiência, mas que se origina na própria reflexão. A filosofia peca quando aceita como fato uma divisão artificial que ocorre somente no nível da abstração, ignorando a indivisibilidade da experiência e ocupando-se de problemas que, de fato, não existem: os pseudoproblemas. Ou ainda, como o próprio autor escreve:

[...] para o método não-empírico, objeto e sujeito, mente e matéria (ou quaisquer outras palavras que sejam utilizadas), são separados e independentes. Decorre daí que tenha que enfrentar o problema de como é possível o conhecimento; como um mundo externo pode afetar uma mente interna; como os processos mentais podem atingir e apreender objetos definidos em antítese a eles (1980, p. 10).

Considerando esta noção de experiência e a sua relação com o conhecimento é que Dewey define a investigação como “a transformação dirigida ou controlada de uma situação indeterminada em uma situação de tal modo determinada nas distinções e relações que a constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado” (1980, p. 58). A sua afirmação permite discernir que, em primeiro lugar, existe uma situação indeterminada, depois, que esta situação indeterminada pode ser transformada em determinada e, por último, que isto é feito por um processo de ‘transformação dirigida ou controlada’: a investigação. O autor destaca ainda que a investigação, sob certo aspecto, é sinônimo de indagação:

Investigação e indagação, até certo ponto, são termos sinônimos. Investigamos quando indagamos, e investigamos quando procuramos o que quer que seja que forneça uma resposta para uma indagação. Assim, é da própria natureza da situação

indeterminada que evoca a investigação o ser questionável; ou, em termos de atualidade e não de potencialidade, ser incerta, não-estabelecida, confusa. (DEWEY, 1980, p. 59)

Seguindo esta linha de argumentação, é possível perceber que a associação entre investigação e indagação pode ser considerada como abertura, no sentido de que ambas são procura por algo e, enquanto procura, a busca por aquilo que não se conhece, permitindo a escolha entre múltiplas possibilidades. Entretanto, esta abertura não é infundável, pois ela tem um objetivo, uma resposta a encerra e, esta resposta, relaciona-se com a determinação de uma situação indeterminada.

Dewey entende que a situação indeterminada é ‘incerta’, ‘não-estabelecida’, ‘confusa’. Acrescenta ainda que “muitos nomes servem para caracterizar situações indeterminadas. Elas são confusas, desordenadas, ambíguas, atrapalhadas, repletas de tendências em conflito, obscuras, etc” (1980, p. 59). A sua condição de problematidade reside no fato de que, “a menos que uma situação seja qualificada de modo único na sua própria indeterminação, há uma condição de completo pânico, e a resposta a ela toma a forma de atividades externas cegas e desordenadas” (1980, p. 59). A situação indeterminada pode ser associada à idéia de desconforto intelectual e psicológico. Intelectual pela sua condição ‘confusa’, ‘indeterminada’ ou ‘ambígua’. Psicológica pela incerteza e insegurança quanto ao seu desfecho. De fato, é este último sentido que o autor enfatiza.

Para Dewey a situação indeterminada é por natureza objetiva, porque a sua incerteza reside nela mesma e não no sujeito que se sente incerto em relação a ela: “É a *situação* que tem tais características. *Nós* estamos incertos porque a situação é inerentemente incerta” (1980, p. 59). Sem ignorar que o sujeito pode se sentir inseguro, diante da indeterminação das situações nas quais está inserido (portanto, uma indeterminação subjetiva), este filósofo justifica a sua posição a partir da perspectiva da indeterminação da própria natureza, no sentido de que as ciências (como a física quântica e a biologia) têm mostrado que não está tudo determinado, havendo um considerável espaço para as probabilidades e, portanto, para a incerteza.¹⁰⁷ Há dois aspectos importantes intrínsecos à esta tese, que estão relacionados com a indeterminação e que estabelecem o seu nível de complexidade: a temporalidade e a interação. A temporalidade refere-se ao fato de que as situações ocorrem no tempo, então são

¹⁰⁷ Como o próprio Dewey escreve: “De acordo com o que ficou dito, pois, é engano supor que uma situação é incerta apenas num sentido ‘subjetivo’. A noção de que na existência real tudo é completamente determinado tornou-se discutível pelo próprio progresso da ciência física. E, mesmo que assim não fosse, a determinação completa não se aplicaria às existências enquanto constituindo uma ambiência. Pois a natureza é uma ambiência apenas enquanto envolvida na interação com um organismo, ou eu, ou que nome seja utilizado.” (DEWEY, 1980, p. 59)

cambiantes, passíveis de alteração das suas condições conhecidas. A interação refere-se ao fato de que os organismos não estão isolados, mas se relacionam entre si e com o meio no qual estão inseridos.¹⁰⁸ Estes elementos fazem com que, muitas vezes, não se saiba o resultado dos processos de interação, eles são, então, ‘confusos’, ‘obscuros’ e ‘conflitivos’, como o próprio autor explica:

Cada interação das citadas é um processo temporal, não uma ocorrência momentânea trans-seccionada. A situação em que a interação ocorre é, portanto, indeterminada com respeito a seu *resultado*. Se a chamamos *confusa*, isto quer dizer que seu resultado não pode ser antecipado. É chamada *obscura* quando o seu curso de movimento admite conseqüências finais que não podem ser claramente discernidas. É chamada *conflitiva* quando tende a evocar respostas discordantes (1980, p. 60).

São estas situações ‘confusas’, ‘obscuras’ e ‘conflitivas’ a fonte dos problemas. Entretanto, Dewey distingue dois momentos bastante distintos no tratamento destas situações. O primeiro momento é a percepção destas situações. O segundo momento é a sua elaboração como problema e a instauração de uma investigação. O primeiro momento é imprescindível para a elaboração do problema e para a instauração da investigação, mas não significa necessariamente que há um problema e uma investigação, ele estabelece aquilo que o autor se refere como o ‘*locus* imediato do problema’:

O *locus* imediato do problema se refere, pois, a que tipo de respostas o organismo dará. Refere-se à interação das respostas orgânicas e das condições circundantes em seu movimento em direção a um desfecho existencial. É lugar-comum que em qualquer estado de coisas desordenado as *coisas* resultam diferentes conforme aquilo que é feito (1980, p. 60).

Desta afirmação é possível inferir que a situação indeterminada guarda consigo uma tensão em relação ao que acontecerá e à resposta que será dada. Ao usar o termo ‘desfecho existencial’, o autor reitera que não se trata de um jogo especulativo, de uma abstração, ou de um desafio intelectual. Para ele, trata-se da realidade em que o organismo é colocado diante de situações indeterminadas para as quais não possui resposta e que, algumas vezes, podem colocar em risco a sua existência, como explica no seguinte trecho:

A situação existencial vem à existência por causas existenciais, exatamente como, digamos, o desequilíbrio orgânico da fome. Nada há de intelectual ou de cognitivo na existência de tais situações, se bem que elas constituam a condição necessária das operações cognitivas, ou investigação (1980, p. 60).

O exemplo da fome é suficientemente eloqüente para permitir compreender qual a perspectiva adotada por Dewey e porque, para ele, tanto as noções de experiência, como de problema e de investigação se posicionam em uma dimensão mais ampla e mais prática em

¹⁰⁸ A noção de experiência defendida por Dewey traz consigo esta característica de integração.

relação à idéia de uma ciência desinteressada. Por outro lado, é preciso frisar que este contexto de indeterminação é apenas um primeiro passo, pois “a qualificação de uma situação como problemática não leva longe a investigação [...]. Trata-se apenas de um passo inicial na instituição de um problema” (1980, p. 61). Dito de outra maneira: “Ver que uma situação exige investigação é o degrau inicial na investigação” (1980, p. 61). Então, do ponto de vista processual epistemológico, a situação indeterminada não é, em si mesma, problemática, ela se torna problemática quando é estabelecida como ponto de partida para uma investigação:

A situação não-estabelecida ou indeterminada pode ter sido chamada de situação *problemática*. Este nome terá sido, contudo, proléptico e antecipatório. A situação indeterminada torna-se problemática durante o processo em que é tornada objeto de investigação, e em virtude do mesmo (1980, p. 60).

É neste sentido que, para Dewey, o ato de formular um problema significa que a investigação foi iniciada. Ou, dito de outra maneira, ao se formular um problema, diante de uma situação indeterminada, está se iniciando a sua determinação. Anteriormente foi citado que a investigação é uma ‘transformação dirigida ou controlada’ de uma situação indeterminada em uma situação determinada. Esta transformação exige primeiramente a formulação do problema e, por sua vez, este ato é ‘dirigido e controlado’, portanto ele se insere no âmbito da determinação que é procurado pela investigação, ou como o próprio Dewey afirma: “um problema representa a transformação parcial, pela investigação, de uma situação problemática em uma situação determinada” (1980, p. 61).¹⁰⁹ Este aspecto é fundamental, pois ele permite perceber que a formulação inicial do problema não somente é uma etapa fundamental da investigação, mas também estabelece as diretrizes que serão seguidas nos procedimentos seguintes:

O modo pelo qual o problema é concebido decide quais as sugestões específicas que serão tomadas em consideração e quais as que serão deixadas de lado; que dados serão selecionados e que dados serão rejeitados; ele é o critério de relevância e de irrelevância das hipóteses e das estruturas conceituais (1980, p. 61).

O problema, então, ao ser formulado, envolve escolhas e preferências, envolve certo grau de conjecturas e de conhecimentos, ou seja, usando um termo do próprio Dewey, envolve determinação. Dito de forma metafórica, “na ausência de um problema, há um cego a andar às apalpadelas na escuridão” (1980, p. 61). Conseqüentemente, a formulação do problema representa a delimitação daquilo que será investigado, a determinação do ‘terreno’

¹⁰⁹ Antes disso, Dewey comenta: “Um problema não é uma tarefa a ser desempenhada por uma pessoa que a toma sobre si, ou que é posta sobre tal pessoa por outras – como um assim chamado ‘problema’ aritmético nos deveres escolares” (1980, p. 61). Este comentário permite entrever que, para este autor, o problema é algo bastante específico, inserido no contexto de uma investigação, que é a ‘transformação dirigida ou controlada’ de uma situação indeterminada em uma situação determinada de maneira unificada.

que será escrutinado e, também, algo sobre aquilo que se espera encontrar. Dewey reafirma o conhecido adágio de que um problema bem formulado encaminha a sua solução, reiterando a sua importância para a condução da investigação:

A explanação de uma situação problemática em termos de um problema não tem significado, a não ser que o problema instituído tenha, nos próprios termos de seu enunciado, a referência a uma solução possível. Precisamente porque um problema bem enunciado se encontra a caminho da própria solução, a determinação de um problema genuíno é uma investigação progressiva; os casos em que um problema e sua solução provável subitamente brilham sobre um pesquisador são casos em que já ocorreram muitas ingestões e digestões prévias (1980, p. 61).¹¹⁰

Aqui aparece um dado importante presente nesta tese: investigação como determinação progressiva do problema. Se a investigação for considerada como um processo com etapas sucessivas bem delimitadas, certamente a formulação do problema será realizada no estágio inicial da investigação, pois servirá de guia para as futuras operações. A afirmação de que um problema bem formulado encaminha em grande parte a sua solução, obriga aquele que investiga a dar uma atenção especial na identificação dos problemas com os quais irá trabalhar. Porém, conforme descrito acima, o problema envolve uma determinação e Dewey não considera como genuíno um problema cujos termos são todos claros e conhecidos (é necessária a indeterminação para caracterizar a situação problemática), portanto, aquele que investiga, formula um problema com base naquilo que é capaz de determinar (com os conhecimentos que possui). De forma geral, uma investigação não produz apenas um resultado final, ao contrário, ao longo de sua execução, produz resultados preliminares que permitem uma determinação progressiva da situação, ou seja, a investigação é uma determinação progressiva do problema. Embora Dewey não coloque desta maneira, poderia ser acrescentado que o próprio problema pode ir se modificando progressivamente, sendo reformulado à medida que a investigação avança e passa a se ter acesso a informações que, no início, eram desconhecidas. Então, ele não seria algo proposto no início da investigação e que permaneceria estático ao longo do processo investigativo, é, por outro lado, algo tão dinâmico quanto a própria investigação, ou, dito de outra forma, a investigação poderia ser concebida como a transformação progressiva de um problema em sua solução.

Foi mencionada a possibilidade de um problema poder ser caracterizado como genuíno ou não. Dewey, de fato, usa este termo e apresenta condições em que os problemas devem ser propostos para que sejam considerados como tal. Uma destas condições é certamente a situação indeterminada. Considerando isto, não se pode dizer que uma equação,

¹¹⁰ Ainda sobre isto, escreve: “É conhecida e significativa a frase segundo a qual um problema bem colocado está semi-resolvido. Descobrir quais são o problema e os problemas que uma situação problemática apresenta para que sejam investigados é já andar um bom pedaço na investigação.” (1980, p. 61)

cuja solução é cobrada pelo professor aos seus alunos, seja um problema, pois esta não é uma situação em que haja uma indeterminação. Pode haver dúvidas dos alunos em relação à solução e, inclusive, alguns deles podem errar, porém, nesta circunstância, há uma resposta determinada à qual todos devem chegar e o professor conhece esta resposta, portanto não é uma situação indeterminada: “Se assumirmos, prematuramente, que o problema implicado é definido e claro, a investigação subsequente seguirá pela trilha errada” (1980, p. 61).

Outra condição definidora de um problema genuíno é a sua atualidade, isto é, ele se relaciona com uma situação atual. Dewey rejeita a noção de problemas cristalizados no tempo e, mais do que isso, a idéia de problemas como simples exercício intelectual. Para ele, os problemas são reais, porque dizem respeito a situações indeterminadas que são reais, pois “estabelecer um problema que não se desenvolva a partir de uma situação atual é por-se sobre a trajetória de um trabalho inútil, não menos inútil por ser algo ‘trabalhoso’” (1980, p. 61). Ou, de forma mais taxativa: “Problemas postos por si próprios são meras desculpas com o objetivo de fazer algo aparentemente intelectual, algo que tem a aparência, mas não a substância da atividade científica” (1980, p. 61).

O problema genuíno possui um compromisso com o direcionamento da investigação que ele propõe ou inicia, então, Dewey pergunta “como é controlada a formulação de um problema genuíno de modo que as investigações subsequentes movam-se em direção a uma solução?” (1980, p. 61). E responde: “o primeiro passo na resposta a esta pergunta consiste no reconhecimento de que nenhuma situação que seja *completamente* indeterminada poderá ser convertida em um problema tendo constituintes definidos” (1980, p. 61). Esta afirmação é essencial não somente para uma melhor compreensão do que pode ser considerado um problema, mas também da compreensão do que é uma investigação e da sua relação com a produção do conhecimento. Dewey, à sua maneira, reconhece que não há investigação e sequer um problema na situação completamente indeterminada. Em outras palavras, no processo de elaboração do conhecimento, o ser humano necessita de ‘degraus’ ou ‘pontos de apoio’, que lhe permitam, passo a passo, partindo de uma situação indeterminada, estabelecer uma situação determinada. Os ‘degraus’ ou ‘pontos de apoio’ são, obviamente, elementos determinados.

Quando diz que “a explanação de uma situação problemática em termos de um problema não tem significado, a não ser que o problema instituído tenha, nos próprios termos de seu enunciado, a referência a uma solução possível” (1980, p. 61), Dewey se refere ao fato de que o enunciado do problema deve conter elementos definidos (ou determinados) em condição suficiente para a suposição de soluções possíveis. A partir desta perspectiva, ele

sugere que “o primeiro passo [...] consiste em procurar os *constituintes* de uma dada situação que, enquanto constituintes, estejam estabelecidos” (1980, p. 61). Os constituintes são “os termos do problema, porque são condições que tem de ser consideradas ou levadas em conta em qualquer solução de relevância que seja proposta” (1980, p. 61). Este processo de ‘procurar’ os constituintes de uma situação – o que, em si mesmo, já é investigação – envolve duas práticas que se interrelacionam: a observação e a ideação.¹¹¹

Para este autor, a observação dos fatos é imprescindível para a determinação dos constituintes da situação problemática. Esta observação atenta é a procura pelo que há de definido em meio à indefinição que estabelece uma investigação. Apesar de ressaltar o papel da observação, é preciso que se esclareça que Dewey não abraça um empirismo indutivo, em que a observação é pura e serve como ponto de partida para toda a investigação, colocando as atividades do pensamento como fase posterior, independente da observação. É neste contexto que entra a ideação (ou as idéias). Para ele, as idéias possuem o caráter antecipatório, no sentido que elas sempre projetam as possíveis soluções, a partir das observações realizadas. Entretanto não há uma precedência ou uma hierarquia entre observação e ideação, há uma interdependência, ou seja, são processos que se realizam ao mesmo tempo e se auxiliam mutuamente. Como o próprio autor esclarece, a emergência de fatos propiciada pela observação, permite a elaboração de idéias mais apuradas e de previsões mais claras. Estas, por sua vez, permitem que haja uma orientação e um direcionamento mais coerente nas observações subsequentes. (1980, p. 62). Esta correlação entre as observações e as idéias é essencial para Dewey, que a remete à afirmação de Kant, acerca da complementaridade, para o entendimento, entre intuições e conceitos¹¹²: “A fórmula kantiana segundo a qual à parte umas dos outros, ‘as percepções são cegas e os conceitos são vazios’ caracteriza profunda agudeza lógica” (1980, p. 63).¹¹³

¹¹¹ Dewey usa os termos observação e idéias. O uso do termo ideação, no sentido aqui proposto, refere-se exclusivamente ao ato de elaborar idéias. Este autor rejeita a noção empirista de idéia (que pode ser observada em Locke, Hume e na epistemologia e psicologia que lhes sucederam) como cópias ou representações das percepções. Dewey entende que as idéias possuem um caráter ‘prospectivo e antecipativo’, presente na investigação e no trato com os problemas. Por isso ela não é atividade ‘puramente mental’, mas também uma atividade intimamente relacionada com a experiência (1980, p.62). Ou como o próprio autor esclarece: “Uma idéia é, antes de tudo, uma antecipação de algo que pode acontecer; caracteriza uma possibilidade” (1980, p. 62).

¹¹² Em um trecho bastante conhecido da *Crítica da Razão Pura*, Kant afirma: “Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (2008, p. 89).

¹¹³ Dewey critica as posições extremas dos empiristas e dos racionalistas, reconhecendo que as percepções sensíveis são insuficientes para a produção de significado, enquanto que o pensamento, por si próprio, não possui ‘matéria-prima’ para as suas idéias. Sobre o empirismo, escreve: “As ‘sugestões’ têm recebido atenção escassa em teoria lógica. É verdade que, quando elas ‘estavam em nossas cabeças’, por causa das funções do organismo psicofísico, não são lógicas. Mas constituem tanto as condições quanto o material primário das idéias lógicas. A

Foi explicitada a noção de que a investigação é a transformação de uma situação indeterminada em uma situação determinada. Em relação a isso há ainda dois esclarecimentos a serem feitos. O primeiro se refere a que tipo de determinação Dewey faz menção, ou seja, que a situação seja determinada “nas distinções e relações que a constituem, que converta os elementos da situação original em um todo unificado” (1980, p. 58). Em outro momento escreve que a investigação transforma uma situação indeterminada em “determinadamente unificada” (1980, p. 68). Se for considerado que a situação indeterminada envolve, como o autor afirma, a confusão, a obscuridade e o conflito, o que está em jogo é uma dispersão de elementos que, entre si, parecem não possuir uma relação inteligível. Em uma situação assim o que prevalece é a percepção de caos ou desordem, conseqüentemente, não é possível compreender o que está acontecendo, tomar medidas, conduzir a ação, prever ou antecipar qualquer condição futura. A ‘unificação dos elementos’ da situação indeterminada significa, então, a determinação das relações existentes entre os diversos constituintes de uma situação indeterminada, permitindo concebê-los como um todo ou um corpo, no qual é possível perceber uma organização de elementos que podem ser inteligibilizados, compreendidos, coordenados. Nesta condição, é possível ao ser humano orientar a sua ação conforme a situação presente e aquilo que pode esperar dela.

O segundo esclarecimento refere-se ao fato de que o uso do termo investigação pode induzir à compreensão de que Dewey está tratando de processos especificamente científicos. O filósofo norte-americano concebe a investigação como uma prática de sentido mais amplo, que engloba o fazer científico, mas também o senso comum. Isto se explica pela crítica que faz acerca do descaso, às vezes desprezo, da tradição filosófica em relação ao conhecimento proveniente das práticas cotidianas do ‘homem comum’. Ele não reconhece como válida a investigação que não tenha conexão com situações concretas vividas pelos seres humanos, conforme escreve: “Não existe tal coisa como o ocupar-se intelectual desinteressado com relação a questões físicas ou sociais” (1980, p. 67). Não existem situações indeterminadas apenas para filósofos e cientistas, ao contrário, a todo o momento, nas mais diferentes situações da vida cotidiana dos seres humanos, há situações que exigem a capacidade para observação, análise, raciocínio e imaginação.

teoria empirista tradicional reduziu-as [...] a cópias mentais das coisas físicas e assumiu que elas eram per se idênticas às idéias. Em conseqüência, ignorou a função das idéias na direção da observação e na averiguação dos fatos pertinentes” (1980, p. 63). Acrescenta, ainda, sobre o racionalismo: “A escola racionalista, por outro lado, viu claramente que ‘os fatos’ sem as idéias tornam-se sem significação apenas quando em relação com as idéias. Contudo, ao mesmo tempo, fracassou em observar o caráter operativo e funcional das últimas. Por conseguinte, tratou as idéias como equivalentes à estrutura última da ‘Realidade’” (1980, p. 63).

Sob certo aspecto, a distinção que Dewey faz, entre a investigação científica e a de senso comum está em grande parte amparada em uma abordagem semiótica. Para ele, a investigação opera com representações simbólicas, pois “a condução da investigação exige que os fatos sejam tomados como *representativos* e não como puramente *presentes*” (1980, p. 66). Considerando a importância das idéias para o processo investigativo e até mesmo a sua inerente característica de antecipação, é inevitável que elas operem por meio de símbolos, ou como o próprio Dewey afirma: “Não há idéia sem algum tipo de símbolo; um significado que não possua corpo não pode ser considerado nem utilizado” (1980, p. 63). Ou ainda: “É óbvio [...] que um modo possível de solução tem de ser encarnado em forma simbólica, de vez que se trata de uma possibilidade, não de uma existência presente já assegurada” (1980, p. 66). A sua posição, no que diz respeito ao papel da experiência e de sua indissociabilidade em relação aos processos cognitivos, evidencia que o símbolo, o seu significado e as situações-problema estão intimamente conectados, de maneira que, assim como são os fatos que evidenciam se uma idéia que antecipa uma situação é válida ou não¹¹⁴, são os fatos que legitimam a relação existente entre símbolo e significado. Por isso, em uma investigação, a situação indeterminada é transformada em determinada pela aceitação de um significado específico que atende ao solicitado pelo problema, conforme o próprio autor esclarece:

A necessidade de desenvolver os conteúdos significativos das idéias em suas relações recíprocas foi incidentalmente observada. Este processo, operando com símbolos (constituindo proposições), é o raciocínio no sentido de raciocinação, ou de discurso racional. Quando um significado sugerido é aceito imediatamente, a investigação se interrompe (1980, p. 63).

É neste sentido que, para Dewey, uma das principais diferenças entre as ciências e o senso comum está nos símbolos utilizados e na relação que estes possuem com os objetivos e fatos relacionados à investigação. No senso comum, os problemas e as investigações dizem respeito às “interações nas quais criaturas vivas entram em conexão com as condições circundantes a fim de que sejam estabelecidos objetos de uso e gozo” (1980, p. 66). Nesta condição, “os símbolos empregados são aqueles que foram estabelecidos pela cultura habitual do grupo” (1980, p. 66). Ou, dito de maneira mais clara: “Formam um sistema, mas o sistema é antes prático que intelectual. É constituído pelas tradições, ocupações, técnicas, interesses e pelas instituições estabelecidas do grupo” (1980, p. 66).

¹¹⁴ Sobre isto, Dewey escreve: “o teste definitivo quanto à posse, pela idéia, das citadas propriedades ocorre quando ela é posta a funcionar efetivamente – isto é, quando é posta a operar de maneira a instituir, por intermédio de observações, fatos não observados previamente, e utilizada para organizá-los, com outros fatos, num todo coerente” (1980, p. 63).

Na ciência, por sua vez, “os significados são ligados um ao outro de acordo com o seu caráter enquanto significados, independentemente de referência direta aos envoltivos de um grupo limitado” (1980, p. 67). Dito de outra maneira: enquanto, para o senso comum, o patrimônio social e cultural de um grupo é a fonte de referência para os símbolos envolvidos na investigação, na ciência os símbolos são indiferentes a este patrimônio. “Por conseguinte, uma nova linguagem, um novo sistema de símbolos interligados sobre novos fundamentos, vêm à existência, e em tal linguagem a coerência semântica, enquanto tal, é a consideração dominante” (1980, p. 67). O filósofo entende, também, que a ciência opera objetivamente com as ‘relações recíprocas’ entre objetos, de maneira que as qualidades passam a ter um papel secundário (quando não estão ausentes).

Um dos aspectos que mais chama a atenção na tese de Dewey é a importância da situação indeterminada para estabelecer este movimento de procura. Enquanto Gadamer e Popper valorizaram uma certa atitude especulativa, que problematizava os discursos (do senso comum, da tradição, da ciência ou da filosofia), localizando os problemas (ou perguntas) nestes discursos e nas suas ‘frestas’ (neste sentido, eles se aproximam da noção de problema exposta por Aristóteles), Dewey, por sua vez, coloca os problemas nas situações indeterminadas ocorridas na experiência. É óbvio que, tanto Gadamer, quanto Popper, não ignoram o valor da experiência. Gadamer insiste no modelo do diálogo o que, por si só, é uma prática e uma experiência. Popper, por sua vez, reconhece a necessidade de uma base empírica para a prática científica. A distinção é que ambos tratam principalmente dos discursos como fonte dos problemas (ou perguntas), enquanto Dewey, pela sua postura pragmática, entende que os problemas nascem das situações indeterminadas vivenciadas na experiência.

Quando o filósofo norte-americano concebe a investigação como a transformação de situações indeterminadas em situações determinadas, considera um fato antropológico primário, a saber, de que o ser humano vive e sobrevive em um mundo que necessita prover a ele uma série de condições específicas para que possa, usando um termo de Espinosa, ‘persistir na existência’. Esta busca, que parece não ter fim, teoricamente deveria cessar quando fossem estabelecidas as condições básicas de existência que garantissem ao ser humano a perpetuação de sua espécie. Mas, assim como o mundo no qual o homem está inserido é marcado pela contínua transformação, o próprio ser humano busca coisas que estão além de seu domínio presente, expandindo, para o bem ou para o mal, o seu saber e a sua ação. Então Dewey trata da determinação de situações e não da realidade concreta, como um todo, porque ele não é um determinista, reconhecendo que a transformação é algo natural no

homem, no mundo e nas suas relações e é ecoando isto que afirma: “Onde as coisas mudam, algo pende sobre nós. Há ameaça de problemas” (1980, p. 21). Possivelmente o filósofo que mais profundamente valorizou e se ocupou da mudança e da transformação como temas filosóficos foi Henri Bergson e é a ele e à concepção de problemas que se pode extrair de sua filosofia que a presente investigação remete agora.

3.7 BERGSON E O PROBLEMA COMO ATO CRIATIVO

Há um aspecto que aproxima o filósofo Henri Bergson de John Dewey e de Ludwig Wittgenstein: ele também entende que muitos dos problemas filosóficos tradicionais, tidos como insolúveis, são pseudoproblemas. Estes três filósofos possuem interesses distintos em relação aos seus objetos de estudo e elaboram construções filosóficas bastante próprias. De forma geral, poderia se dizer que a filosofia de Bergson é mais próxima da filosofia de Dewey¹¹⁵, porém a sua concepção de pseudoproblemas possui algumas semelhanças com a proposta de Wittgenstein. Assim como o filósofo austríaco, Bergson entende que os pseudoproblemas filosóficos são gerados pelo mau uso da linguagem.¹¹⁶ Entretanto a noção que Bergson possui da linguagem e do papel que ela executa nas relações entre os seres humanos possui peculiaridades específicas e está intimamente relacionada com o conjunto da sua filosofia.

¹¹⁵ É fato conhecido que Bergson teve uma relação bastante próxima com o pragmatismo norte-americano. Comprovam esta afirmação a correspondência que manteve com William James e a admiração mútua que estes filósofos nutriam entre si, embora seja difícil dizer até que ponto as idéias de James foram influenciadas por Bergson, ou as idéias de Bergson foram influenciadas por William James, pois ambos foram filósofos originais, importantes e influentes em seu tempo.

¹¹⁶ Em relação a este ponto, Bento Prado Jr. salienta a proximidade entre Bergson e Wittgenstein. Em artigo publicado em 29/08/1999, no jornal Folha de São Paulo, ele faz questão de mostrar como é possível aproximar estes dois filósofos (que considera os mais importantes do século XX), no que tange ao fato de que ambos consideram que os problemas filosóficos tidos como insolúveis, são oriundos de usos impróprios da linguagem e não das coisas. Faz menção a dois marcos significativos, duas conferências proferidas por estes filósofos: *Conferência sobre Ética* (1929), de Wittgenstein; e *O Possível e o Real* (1930), de Bergson. Em ambas as conferências há a refutação do conceito de ‘Nada’ (conceito rejeitado veementemente por Bergson) e a determinação de que o problema filosófico que opõe o Ser ao Nada é falso (PRADO JÚNIOR, 1999). Entretanto deve ser considerado que a noção de problemas filosóficos como não-significantes ou carentes de significado (conforme exposto anteriormente) já aparece no *Tractatus Lógico-Philosophicus*, publicado em 1921. Por outro lado, a análise pormenorizada dos problemas filosóficos do Ser (por que o *Ser* e não o *Nada*?) e da Ordem (por que a *Ordem* e não a *Desordem*?), já aparece em *A Evolução Criadora*, de Bergson, publicada em 1907. Outro ponto importante é o conteúdo do Prefácio do *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, publicado em 1889, assim como a tese que está contida neste livro, permitem estabelecer com clareza que, já naquela época, Bergson considerava que os problemas filosóficos tidos como insolúveis eram problemas gerados pela linguagem e, neste livro, há tanto uma descrição do que, na concepção do autor, torna o problema da liberdade, nas abordagens tradicionais, um falso problema, assim como de que forma este problema pode ser ‘diluído’. É preciso ressaltar que, enquanto Wittgenstein identifica os falsos problemas filosóficos como usos não-lógicos e não referenciados da linguagem, Bergson concebe que a linguagem foi um instrumento desenvolvido pelo ser humano, ao longo dos séculos, tendo como objetivo a cooperação para a ação sobre o mundo material, e é por causa disso que o seu uso, quando deslocado deste contexto, gera problemas que não existem, isto é, há um desvio em relação à sua capacidade e utilidade.

A filosofia de Henri Bergson é profundamente marcada pela temporalidade. Sob certo aspecto, pode ser considerado que o eixo ao redor do qual se organiza o pensamento bergsoniano seja o tempo, o movimento e a mudança. Esta temporalidade é mais precisamente identificada pelo conceito que o próprio filósofo designa como *duração*. Bergson introduz este conceito em seu primeiro livro, *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, publicado em 1889. O curto prefácio deste livro (apenas uma página) é bastante esclarecedor para apontar aspectos que se tornarão freqüentes nos seus escritos posteriores:

- a) a característica própria da linguagem, de articular-se segundo uma noção espacial, objetivando a ação sobre os objetos materiais;
- b) a consideração de que os problemas filosóficos tidos como insolúveis nascem na linguagem e na sua inadequação para expressar adequadamente o tempo, o movimento e a mudança;
- c) a aceitação de que o conhecimento oriundo do senso comum e das ciências não pode dar conta do tempo, do movimento e da mudança e nem almeja a essa compreensão, mas presta-se somente à ação no mundo material, em que os objetos devem ser concebidos como ‘identificáveis’ e ‘localizáveis’, isto é, devem ser passíveis de serem identificados (não mudam) e de localizados (devem estar em repouso);
- d) a constatação de que a indiferença com a qual o senso comum e as ciências tratam o tempo não deveria se estender à metafísica¹¹⁷, como, na opinião do autor, aconteceu ao longo da tradição filosófica.

A palavra *duração* remete ao tempo que algo dura, entendendo este durar como existir, persistir de uma maneira específica. O termo, em si, parece registrar um estado onde a mudança não está presente, ou melhor, a mudança é o indício de que algo já não é mais como era, então é o marco de que se encerrou uma duração e se iniciou outra. Este conceito, possivelmente o mais caro e importante para Bergson, considera todas estas implicações do termo, embora possua um sentido específico na sua filosofia. Observa-se que toda a duração é concebida dentro de um tempo. As medidas de tempo utilizadas no cotidiano são homogêneas e fixas: todas as horas possuem a mesma duração. As durações, por sua vez, são infinitamente múltiplas. Entende-se, normalmente, que todas as coisas que são ou acontecem, são ou

¹¹⁷ O uso do termo *metafísica*, na filosofia bergsoniana, em geral, refere-se àquilo que, na opinião do filósofo, deveria ser a função da filosofia. Como será explicado, mais adiante, para ele a filosofia ou a metafísica deveria tratar da duração, assumindo como pressuposto a temporalidade, o movimento e a transformação das coisas, cabendo às ciências a sua materialidade.

acontecem em um tempo, que pode ser maior ou menor: ter uma duração maior ou menor. É possível dizer, utilizando uma referência fixa (o tempo), que algo dura mais ou menos, porque, para cada coisa, é estabelecido um começo e um fim. Em questões de tempo, é possível distinguir momentos maiores ou menores entre si, sendo maiores os de maior duração e menores os de menor duração. Esta concepção é similar à percepção de objetos no espaço, em que, através de medidas referenciais e da comparação entre estes objetos, é possível distinguir aqueles que são maiores e os que são menores. Bergson percebe esta sutilidade, analisa-a e a descarta, porque entende que a ‘espacialização’ do tempo desfigura-o, tornando-o algo que não é.

Ao tratar do movimento, o filósofo francês afirma que há uma tendência natural do ser humano de substituir o movimento propriamente dito por sua trajetória. Uma trajetória é um segmento passível de ser decomposto em infinitos pontos fixos. Em diversos momentos de sua obra (no *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, em *Matéria e Memória* e em *Evolução Criadora*) o filósofo faz análises das aporias de Zenão de Eléia, nas quais ele não encontra contradição senão na substituição do movimento pela sua trajetória, um erro que reside em tomar por iguais duas coisas completamente diferentes. Segundo ele, a inteligência humana concebe o movimento, tomando-o como a transposição de um determinado espaço em um determinado tempo (substituição do movimento pela sua trajetória). A partir do momento em que é possível reduzir o movimento a unidades homogêneas e fixas (a idéia de imaginar que um movimento pode ser dividido em diversos momentos estáticos), é possível retirar do movimento o que lhe é específico e transformá-lo em inércia. Então, o movimento que é decomposto e representado como somatório de múltiplos momentos estáticos constitui-se em paradoxo. Essa transformação do movimento em algo fixo é própria da ação de conceber o tempo como o espaço, sendo esta uma das grandes críticas que Bergson faz à tradição filosófica.

Ele usa o termo *duração* com a intenção de remeter à idéia de continuidade, implícita na idéia daquilo que ‘dura’. A duração bergsoniana tem por característica a continuidade, o desenrolar-se, o projetar-se. Este conceito surge na sua primeira obra, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Neste livro, a sua tese de doutorado em língua francesa (ele produziu uma tese escrita em latim sobre Aristóteles), afirma a duração a partir da análise dos dados imediatos que são trabalhados pela consciência e dos estados psicológicos. É o caso de fazer menção que, antes de transpor as implicações da duração para a percepção dos objetos e as suas relações com a memória (coisa que aconteceria mais tarde em *Matéria e Memória*), Bergson concebe-a no âmbito da subjetividade.

Os estados psicológicos, como as emoções e as sensações, também são concebidos, psicologicamente, de forma quantitativa (da mesma maneira que o tempo e o espaço). São considerados como os objetos e os instantes, na medida em que podem ser circunscritos a momentos específicos, com início e fim. Entretanto, o fator quantitativo dá-se, principalmente, pela noção de intensidade, ou seja, uma dada emoção é considerada maior ou menor que outra pela sua intensidade. Mais uma vez Bergson fala da espacialização, só que aqui se trata da espacialização dos estados internos da consciência. É neste contexto em que ele começa a desenhar o conceito de *duração*, pois entende que os estados psicológicos não são simplesmente o fruto da alternância de estados de ânimo que se distinguem entre si qualitativamente pelo seu tipo e quantitativamente pela sua intensidade.

Bergson afirma que, para determinar quantitativamente os estados psicológicos, como no caso do espaço e do tempo, seria necessário reduzi-los a unidades homogêneas que permitissem a medida. Além disso, seria necessário isolar um estado psicológico determinado e estabelecer claramente o momento em que cessa de existir para ceder lugar a outro. Por exemplo, um momento de angústia seria, nesta situação hipotética, aquele em que a angústia, considerada precisamente de forma distinta em relação a qualquer outra emoção, passa a existir, em um momento determinado, cessando em outro momento, igualmente determinado. Feito isso, caberia determinar quantitativamente a sua intensidade, em relação a outra angústia que lhe foi precedente. Nada mais distante da experiência, cuja normalidade é a indistinção entre estados que se transformam continuamente, passando de um a outro sem que seja estabelecida uma fronteira clara, em que não há apenas um elemento, mas uma multiplicidade de elementos, onde cada estado é novo e único, mesmo que seja imaginado como similar a um anterior. Nesta continuidade em constante transformação, que é a interioridade do ser humano, a memória possui um papel destacado, pois é ela que permite a unidade em meio ao constante devir:

Entretanto, não há estado de alma, por mais simples que seja, que não mude a cada instante, pois não há consciência sem memória, não há continuação de um estado sem adição, ao sentimento presente, da lembrança de momentos passados. Nisto consiste a duração. A duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente, seja porque o presente encerra distintamente a imagem incessantemente crescente do passado, seja, mais ainda, porque testemunha a carga sempre mais pesada que arrastamos atrás de nós, à medida que envelhecemos (2005a, p. 25).¹¹⁸

¹¹⁸ Sobre a concepção bergsoniana de memória, Deleuze escreve: “Ora, essa identidade da memória com a própria duração é sempre apresentada por Bergson de duas maneiras: ‘conservação e acumulação do passado no presente’. Ou então: ‘seja porque o presente encerra distintamente a imagem sempre crescente do passado, seja sobretudo porque ele, pela sua contínua mudança de qualidade, dá testemunho da carga cada vez mais pesada que alguém carrega em suas costas à medida que vai cada vez mais envelhecendo’. Ou ainda, ‘a memória sob

Desta maneira, os estados psicológicos não são recortados e colados entre si, mas a expressão de uma continuidade em que se confundem e, no qual, cada momento traz consigo todos os anteriores. Há uma continuidade: a consciência, então, ‘persiste’, ‘dura’. A duração é esta continuidade que traz sempre consigo o seu passado em uma heterogeneidade, projetando-se para o futuro, sendo *devenir*. No *Ensaio*, Bergson expõe a duração como um fato subjetivo, própria dos estados psicológicos. Encontra nela uma chave para a compreensão de uma série de fenômenos. Em *Matéria e Memória* o autor trabalha a questão da memória e as suas conexões entre a tese da duração, a percepção dos objetos e a elaboração da idéia do espaço. Mas é em sua clássica obra *Evolução Criadora* que a duração sai do âmbito da subjetividade para ser aplicada a toda a realidade e, de forma especial, ao entendimento da vida, como o próprio filósofo afirma: “O universo dura. Quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo” (1964, 49).

A multiplicidade, a heterogeneidade, a continuidade, o movimento e o *devenir* presentes nos estados psicológicos é transposta para a natureza. Bergson, ao fazer este trânsito, que percorre toda a sua filosofia, encontra no fundamento do real um princípio criador. O *devenir* é impreciso e indeterminado pelo seu impulso criador, identificado pelo *élan vital*. Então a duração recebe mais um atributo: elaboração contínua do novo. A eterna novidade. Esta noção não é, em sua totalidade, desconhecida à tradição filosófica, lembrando Heráclito e a sua célebre formulação que preconiza que um mesmo homem não poderia banhar-se duas vezes no mesmo rio.

Para Bergson, o ser humano (reconhecendo a Teoria da Evolução de Darwin) é, antes de tudo, um ser vivo que adquiriu a sua forma atual após um longo processo evolutivo (esta forma atual pode ser entendida como forma física, mas também como disposição espiritual e social). Ao longo deste processo, os homens manifestaram uma capacidade ímpar para a criação de ferramentas que lhes permitiram moldar o mundo material segundo os seus interesses e as suas necessidades. Outros seres vivos capazes de se movimentar com liberdade pelo ambiente em que vivem (os outros animais) não revelam esta mesma aptidão para criar instrumentos sofisticados. Em geral, eles fazem uso dos instrumentos que a natureza lhes concede para a sua sobrevivência. Para explicar esta e outras distinções, a filosofia bergsoniana concebe que a vida, na forma como é conhecida, representa aquilo que há de

estas duas formas: por recobrir com uma capa de lembranças um fundo de percepção imediata; e por contrair também uma multiplicidade de momentos” (2004, p. 39).

visível e perceptível materialmente em um fluxo que percorre a matéria e lhe infunde movimento, imprevisibilidade e liberdade, aquilo que denominou *élan vital*.

O *élan vital*, compreendido como ímpeto ou impulso vital, é minuciosamente exposto na obra *A Evolução Criadora*, publicada em 1907.¹¹⁹ Partindo da análise e da crítica das teorias biológicas mecanicistas e finalistas para a explicação da evolução dos seres vivos, o filósofo francês afirma a insuficiência destas perspectivas, esboçando uma concepção metafísica da vida. Bergson refuta estas duas teses, utilizadas pelos biólogos no final do século XIX e início do século XX para explicar a evolução. O melhor exemplo desta refutação é mostrado na comparação do olho humano com o olho do molusco e a sua surpreendente similaridade: “Duas características impressionam igualmente num órgão como o olho: a complexidade da estrutura e a simplicidade do funcionamento” (1964, p. 113). Uma perspectiva mecanicista considera que os organismos vivos são formados, parte por parte, gradativamente, até a sua composição completa ou a formação do seu ‘mecanismo’.¹²⁰ Por não recorrer a um princípio organizador primeiro, esta tese se apóia no acaso e nas leis naturais. Por outro lado, o finalismo supõe que há um plano a ser seguido, há um modelo a ser imitado.¹²¹ Para Bergson, este expediente não deixa de ser o mesmo que o dos mecanicistas:

Mas não se dá conta (o mecanicismo) de empregar ele próprio este método, somente com a diferença de o trincar. É certo que fez tábua rasa do fim em vista ou do modelo ideal. Mas presume igualmente que a natureza tenha trabalhado como o operário humano, reunindo partes (1964, p. 113).

Descartando estas duas teses, Bergson abre uma nova perspectiva para explicar o que, no seu entendimento, é o mecanismo de ‘insinuação’ da vida na matéria: “Todavia, um simples relance de olhos ao desenvolvimento do embrião teria mostrado que a vida procede nele de forma inteiramente diversa, não por *associação e adição de elementos*, mas por *dissociação e desdobramento*” (1964, p. 113). O autor considera que as teses mecanicista e finalista operam com o pressuposto de que os seres vivos são formados, como que ‘montados’, através da associação e da adição de elementos, visando uma organicidade, como se as peças fossem unidas e articuladas, tendo um fim a ser atingido, um modelo a ser seguido

¹¹⁹ Foi por esta obra que Bergson ganhou, em 1927, o prêmio Nobel de literatura.

¹²⁰ Bergson escreve sobre o mecanicismo: “Uma teoria mecanicista pretenderá mostrar-nos a construção gradual da máquina sob a influência das circunstâncias exteriores, que interviriam diretamente por meio de uma ação sobre os tecidos, ou indiretamente pela seleção dos melhor adaptados. Mas, tome esta tese a forma que tomar, a supor que valha alguma coisa quanto ao pormenor das partes, já sobre a sua correlação não projeta nenhuma luz” (1964, p. 113).

¹²¹ Bergson sugere que, para justificar as deficiências do mecanicismo, é buscada uma tese finalista: “Surge então a doutrina da finalidade, segundo a qual as partes foram reunidas de acordo com um plano preconcebido, tendo um fim em vista. Quer dizer que essa teoria assimila o trabalho da natureza ao do operário, o qual também procede à reunião de partes com o objetivo de realizar uma idéia ou de imitar um modelo. Terá portanto o mecanicismo razão quando censura ao finalismo o seu caráter antropomórfico” (1964, p. 113).

ou, simplesmente, de forma casual. Discordando destas teses, defende que a natureza opera por dissociação e desdobramento. Entretanto esta discordância não deve ser reduzida ao nível de trocar um processo de formação por outro que simplesmente lhe é contrário.

Os princípios de associação e adição citados acima são aplicáveis a uma realidade material e é por isso que o filósofo vê a insuficiência das explicações oferecidas tanto pelos mecanicistas, como pelos finalistas, pois eles não dão conta da indeterminação e da dinâmica da vida, visto que a matéria não apresenta esta capacidade de associar-se e somar-se livremente, criando novas formas, superando obstáculos e buscando a sua preservação. Estas características só são observadas nos seres vivos. A inversão aludida pelo filósofo não é somente de processo, mas de fato gerador: troca-se as causas materiais por uma força, por uma energia que, atuando sobre a matéria, age por dissociação e desdobramento. A diferença, então, entre a perspectiva bergsoniana e a adotada pelos biólogos (mecanicistas e finalistas) não é simplesmente conceitual, é de método, pois, para o autor, quando um mesmo objeto mostra-se simples e complicado, ao mesmo tempo, a simplicidade reside no próprio objeto e a complexidade nos diversos pontos de vista que se pode ter dele.

Para melhor explicar esta distinção ele faz uso de um exemplo: um pintor produz uma pintura que é uma imagem única e, sob certo aspecto, simples e indivisível, fruto da continuidade do seu processo criador; entretanto é possível fragmentar esta imagem em inúmeros pedaços, formando um mosaico; a recomposição da imagem fragmentada produz um trabalho, mas maior ainda é o trabalho de explicar a imagem a partir de seus fragmentos; não importa o número de pedaços no qual se parta uma imagem, sempre será possível parti-la em pedaços ainda menores, indo ao infinito; quanto maior o número de fragmentos, maior será o trabalho de recomposição e de compreensão da imagem original e, ainda assim, pelos fragmentos, jamais se conseguirá recompor o quadro original. Compara este problema ao do olho, cuja simplicidade é o próprio ato da visão e a complexidade reside nas células e estruturas que permitem a visão (1964, p. 114). Sobre isso, escreve:

Para nós, o todo de uma máquina organizada representa de fato, a rigor, o todo do trabalho organizador (embora isto só seja verdade de uma forma aproximativa), mas as partes da máquina não correspondem a partes do trabalho, porque a *materialidade desta máquina já não representa um conjunto de meios empregados, mas sim um conjunto de obstáculos vencidos* (1964, p. 118).

Este impulso criador, que busca continuamente superar os obstáculos que encontra é o *élan vital*. Que obstáculos são esses? Os obstáculos da matéria. Bergson concebe que a

matéria é determinada, previsível e inerte.¹²² A vida é que traz o indeterminismo à matéria, introduzindo o movimento, a criação e a imprevisibilidade. Considera que uma consciência abandonada a si mesma seria pura liberdade. É, entretanto, o fato de estar imersa na matéria que a faz, para manifestar-se, buscar a superação dos obstáculos. A noção de dissociação e desdobramento traduz, também, os diversos caminhos que a vida percorreu na sua imersão na matéria, onde obteve maior ou menor sucesso, conforme a sua capacidade de superar os obstáculos, através das alternativas escolhidas. É importante salientar que este filósofo não vê a complexidade da manifestação da vida na natureza como a construção de um modelo complexo, mas como fruto da energia criativa vital sempre avançando, às vezes sendo bem sucedida e às vezes não, como descreve:

O movimento evolutivo da vida seria coisa simples, e não tardaria a determinar a sua direção, se a vida descrevesse uma trajetória única, à semelhança da bomba disparada por um canhão. Mas o que temos aqui pela frente é uma granada que rebentou logo em fragmentos, os quais, sendo a seu turno uma espécie de granadas, rebentaram por sua vez em fragmentos destinados a rebentar a seu turno, e assim sucessivamente durante muito tempo (1964, p. 121).

Reconhece que, enquanto o *élan vital* é positivo e criativo, há, por outro lado, uma tendência de repouso, de abandono da energia, própria do esmaecimento deste fluxo. A dissociação pode ser vista nos dois grandes ramos que a vida desenvolveu no planeta: os animais e as plantas. Havendo um número crescente de divisões e desdobramentos, em que, apesar de serem consideradas algumas diferenças marcantes, um caminho que a vida tenha adotado não consegue guardar total afastamento de outro, correspondendo estas distinções a diversos graus de mobilidade e liberdade, conforme pode ser observado nas diversas espécies.

As plantas acabaram por assumir uma função de reservatório de energia, abdicando do movimento que é comum nos animais. Esta energia é absorvida para ser usada em explosões: os movimentos vigorosos dos animais (1964, p. 109). Entre os animais, por sua vez, a vida desenvolveu duas formas de lidar com a matéria: a inteligência e o instinto. A inteligência é a capacidade de moldar e criar objetos para a ação: a faculdade de conhecer as coisas de fora. O instinto, por sua vez, volta-se para utilização das ferramentas já prontas e desenvolvidas pela natureza: é o conhecimento da natureza por dentro de si mesma.

O *élan vital* é, em suma, uma energia, o impulso que promove a vida como uma ação criadora, é espírito, consciência e memória. De todos os caminhos que a vida percorreu, de todos os obstáculos que ela transpôs e que demonstram a sua escalada, o seu cume é o

¹²² Sobre isso, escreve: “Em suma, a matéria é inércia, geometria, necessidade. Mas com a vida aparece o movimento imprevisível e livre. O ser vivo escolhe ou tende a escolher. [...] Consciência e materialidade se apresentam, pois, como duas formas de existência radicalmente diferentes e mesmo antagônicas ” (2005a, p. 109).

homem. Deleuze escreve: “A resposta de Bergson é a seguinte: é somente na linha do homem que o impulso vital ‘passa’ com sucesso” (2004, p. 86). É no homem que a consciência manifesta-se mais abertamente como ato livre e criativo, construtor de si mesmo e da realidade que o cerca, pois uma maior consciência significa uma maior capacidade de escolha¹²³, uma maior liberdade.

A inteligência humana, para Bergson, insere-se no conjunto das disposições naturais que o ser humano desenvolveu ao longo de milênios de evolução. Contrariando grande parte da tradição filosófica ocidental, entende que a configuração da inteligência é adequada para a ação sobre o mundo material e não para a especulação. O próprio modo de proceder da inteligência aponta para esta propensão natural. Para viver e sobreviver neste mundo, o ser humano necessita determinar quais coisas podem lhe ser úteis, quais podem lhe ser danosas, prover condições futuras para a sua subsistência, prever o que acontecerá, manipular os materiais que tem à sua disposição, modelar o seu ambiente. Para que isto aconteça, ele necessita fixar as coisas, isto é, saber onde elas estão no momento e onde estarão no futuro. Ele precisa conhecer o seu funcionamento, considerando que isto não se alterará quando tiver o seu uso requerido, assim como, conceber que é possível controlar as condições futuras da sua existência. Como afirma o filósofo francês: “Nossa inteligência é o prolongamento de nossos sentidos. Antes de especular, é preciso viver, e a vida exige que tiremos partido da matéria, seja com nossos órgãos, que são utensílios naturais, seja com os utensílios propriamente ditos, que são órgãos artificiais” (2006a, p. 36).

Conceber uma realidade de contínua mudança significaria a impossibilidade de construções duradouras. A inteligência concebe a realidade como estática: substitui, então, entre outras coisas, o movimento pela sua trajetória, algo passível de ser calculado e determinado. Uma trajetória é composta de infinitos pontos fixos, portanto é ‘o movimento destituído de movimento’. Da mesma forma opera com o tempo, chegando a estabelecer um processo de medição que o ‘espacializa’ (concebe-o como espacial). Conforme afirma o autor: “A inteligência parte ordinariamente do imóvel e reconstrói como pode o movimento com imobilidades justapostas” (2006a, p. 32). A lógica, a matemática e a geometria representam os modos de operação da inteligência, criando relações determinadas, fixando os significados e articulando processos que podem ser reproduzidos indefinidamente. Assim procede a

¹²³ Bergson escreve: “As variações de intensidade de nossa consciência parecem, pois, corresponder à quantidade mais ou menos considerável de escolha ou, se se quiser, de criação, que distribuímos sobre nossa conduta. Tudo leva a crer que é assim para a consciência em geral. Se consciência significa memória e antecipação, é porque consciência é sinônimo de escolha” (2005a, p. 109).

inteligência, o senso comum e a própria ciência. Bergson usa o termo *cinematográfico* para descrever o modo segundo o qual o conhecimento humano é elaborado, quando guiado pela inteligência. Com este termo se refere ao processo de reprodução da experiência dinâmica, no cinema, em que o movimento é uma ilusão proporcionada pela sucessão de imagens estáticas, instantâneos colocados em sucessão, gerando uma percepção de mobilidade: “*O mecanismo do nosso conhecimento vulgar é de natureza cinematográfica*” (1964, p. 299). Levando em conta estes aspectos, ele remete às aporias de Zenão de Eléia, indicando que elas mostram claramente como a inteligência procede quando trata o movimento, considerando-o uma ilusão.

Bergson não pretende, com a sua filosofia, diminuir a importância e a necessidade da inteligência e da ciência que é decorrente de suas operações. Apenas aponta a sua insuficiência para dar conta de tudo o que é móvel, de tudo o que é relacionado com o tempo. Mais do que isso aponta que não estão erradas a inteligência, o senso comum e as ciências, quando procedem desta forma, pois os seus objetivos vinculam-se com esta manipulação da matéria e, para atuar sobre a matéria, os seus procedimentos são adequados: “A ciência levou esse trabalho da inteligência bem mais longe, mas não mudou a sua direção. Visa, antes de tudo, tornar-nos senhores da matéria”, pois, “mesmo quando especula, preocupa-se ainda em agir” e “o valor das teorias científicas” é “sempre medido pela solidez do poder que nos dão sobre a realidade” (2006^a, p. 36). Por outro lado, critica a filosofia e, mais precisamente, a metafísica por incorrer no mesmo erro, na mesma ilusão, ignorando sistematicamente o tempo e o movimento. Neste sentido, a realidade, tanto para o cientista, como para o filósofo, é considerada como algo que está dado e não em contínua mobilidade. A duração, então, é uma anomalia, uma ilusão que esconde um mundo feito, pronto, dado, em que o ideal é a estabilidade do eterno, ou seja, a ausência de tempo, de instabilidade e de indeterminação. Por isso Bergson afirma, em relação à metafísica: “Ligada, como a física dos modernos e a metafísica dos antigos, ao método cinematográfico, chegava a esta conclusão implicitamente admitida desde o início e imanente ao próprio método: Tudo é dado” (1964, p. 332).

Outro aspecto significativo a ser destacado, em relação à concepção bergsoniana de inteligência, é a noção de recorte da realidade. Para Bergson, a função cognitiva humana, tendo como objetivo a ação sobre o mundo material, efetua recortes da realidade, isto é, destaca as coisas de seus contextos. A percepção de um objeto, quando pensada somente como percepção (para Bergson, a percepção dos objetos, em seu estado natural, envolve uma combinação de percepção sensorial e memória, em uma infinidade de graus), significa o destaque deste objeto do Todo do qual faz parte. O filósofo francês não reconhece o Todo

como algo recortado, formado de objetos, mas como uma continuidade, cujos limites são estabelecidos pela necessidade do ser humano, que determina relações de utilidade com o meio no qual está inserido. Um objeto como uma árvore, faz parte do todo, ligando-se à terra, ao ar, a um sistema, a uma continuidade. É a percepção do homem que o recorta deste Todo, concebendo-o como matéria-prima para a construção de móveis e habitações, como uma fonte de alimento (frutas, sementes ou folhas), ou como fornecedor de um local fresco para o descanso, transformando-o em um objeto com características definidas e passível de ser utilizado de forma prática. O ser humano recorta o real, cria os objetos e estabelece uma distinção em relação a eles.

A linguagem, por sua vez, também se insere nesta perspectiva, pois ela é um produto da inteligência e funciona segundo as suas regras. Na filosofia bergsoniana, a linguagem também possui, em sua origem, um caráter utilitário, como descreve Franklin Leopoldo e Silva: “Comunicação e cooperação são as coordenadas pelas quais a linguagem se insere na práxis” (1994, p. 15). Neste sentido, assim como a inteligência permite ao ser humano construir utensílios que lhe facultam melhores condições de sobrevivência, a linguagem permite a comunicação e a cooperação entre os seres humanos para que, trabalhando de forma conjunta e ordenada, possam mais facilmente atingir os seus objetivos comuns. Dito de outra maneira, a inteligência possui uma forma própria de conceber as articulações da realidade (seccionando-a, tornando-a estática e determinável), a linguagem, por sua vez, reconhece estas mesmas articulações e opera em função destas.

Estes esclarecimentos permitem compreender a noção de pseudoproblemas filosóficos para Bergson: os problemas filosóficos insolúveis são falsos porque eles derivam do uso impróprio da linguagem. O erro está em conferir à linguagem uma realidade que ela não possui e, articulando palavras e significados, conceber uma realidade que não existe. Se é necessário, para a ação do homem sobre a realidade, uma certa forma de funcionamento da inteligência e um suporte de comunicação e cooperação como a linguagem, extrapolar o uso da inteligência e da linguagem para o âmbito da especulação - como se eles dessem conta do Todo da realidade, incluindo a dinâmica do tempo, do movimento e da mudança – induz a problemas de difícil solução, que residem somente no uso das palavras e na compreensão de seus significados.

O filósofo francês comenta que, quando se atribui um conceito que define o Todo (seja Deus, a Substância, o Absoluto ou a Vontade), se incorre no erro de esvaziar o

significado, pois algo que significa tudo, acaba por significar nada (2006a, p. 52)¹²⁴ Pergunta: “Por que haveria a filosofia de aceitar uma divisão que tem todas as chances de não corresponder às articulações do real? Aceita-a, no entanto, de ordinário. Submete-se ao problema tal como é posto pela linguagem” (2006a, p. 54). No seu entendimento, os conceitos “foram, o mais das vezes, elaborados pelo organismo social, com vistas a um alvo que nada tem de metafísico. Para formá-los, a sociedade recortou o real segundo as suas necessidades” (2006a, p. 54).

A implicação direta desta perspectiva seria conceber que as soluções possíveis pré-existem aos problemas, como o autor afirma: “Condena-se, portanto, antecipadamente, a receber uma solução já pronta, ou, na melhor das hipóteses, a escolher entre as duas ou três soluções, as únicas possíveis, que são co-eternas a esta posição do problema” (2006a, p. 54). Para Bergson, o possível não é algo que antecede o real, como uma idéia que seja potência antes de ser ato. Ao contrário, o possível é um movimento para o passado que considera o realizado, após realizado, como decorrente de uma possibilidade que lhe era anterior. Em outras palavras, o real não é a realização de um entre múltiplos possíveis. Os múltiplos possíveis é que são gerados a partir do real, em um movimento retrogressão. É neste sentido que o filósofo francês considera a filosofia, em particular, e o conhecimento, em geral, como uma realização, uma criação e não uma descoberta. Propor que as respostas estejam prontas, a procura de serem encontradas:

Seria o mesmo que dizer que toda a verdade já é virtualmente conhecida, que o seu modelo está depositada nos arquivos públicos da cidade e que a filosofia é um jogo de quebra-cabeça no qual se trata de reconstituir, com peças que a sociedade nos fornece, o desenho que não nos quer mostrar (2006a, p. 54).

Considerando este cenário - das relações existentes entre o modo de proceder da inteligência, a sua relação com a linguagem e as articulações do real (em que o tempo, o movimento e a mudança são fundamentais) - os pseudoproblemas são decorrentes deste ‘descompasso’ entre o que há no real, a forma como este real é escrutinado e a expressão dos resultados deste escrutínio. São estes aspectos que levam o filósofo francês a afirmar, peremptoriamente:

Estimo que os grandes problemas metafísicos são geralmente malpostos, que eles freqüentemente se resolvem por si mesmos quando lhes retificamos o enunciado, ou

¹²⁴ Sobre isto, escreve: “que se dê o nome que se quiser à ‘coisa em si’, que se faça dela a Substância de Espinosa, o Eu de Fichte, o Absoluto de Schelling, a Idéia de Hegel, ou a Vontade de Schopenhauer, por mais que a palavras se apresente com sua significação bem definida, irá perdê-la, esvaziar-se-á de toda a significação assim que for aplicada à totalidade das coisas” (2006a, p. 52). Ou ainda: “pouco me importa que se diga ‘tudo é mecanismo’ ou ‘tudo é vontade’: nos dois casos tudo está confundido. Nos dois casos, ‘mecanismo’ e ‘vontade’ tornam-se sinônimos de ‘ser’ e, por conseguinte, sinônimos um do outro” (2006a, p. 52).

ainda que são problemas formulados em termos de ilusão, que se desvanecem assim que olhamos de perto os termos da fórmula (2006a, p. 109).

De maneira mais clara e direta, escreve Bergson: “Digo que há pseudoproblemas e que são os problemas angustiantes da metafísica. Reduzo-os a dois. Um engendrou as teorias do ser, o outro as teorias do conhecimento” (2006a, p. 110). Em seu artigo *O Possível e o Real* relaciona estes dois problemas a duas questões filosóficas tradicionais: ‘por que o ser e não o nada?’ e ‘por que a ordem e não a desordem?’. O filósofo resume o conjunto dos seus argumentos sobre esta questão e a dissolução destes problemas com uma tese bastante simples: a confusão entre o *mais* e o *menos*.

Ao se questionar ‘por que o ser e não o nada?’, pressupõe-se, diante da ‘admiração’ e do ‘maravilhamento’ com o espetáculo da realidade, que seja natural perguntar acerca da existência do ser, pois poderia haver algo ‘mais simples’ ou ‘que é menos’ que o ser: o nada. Bergson argumenta que, na experiência prática, o ‘nada’ representa a ausência de algo que se concebe existir. Esta ausência, percebida como supressão, leva a acreditar que seja possível suprimir todos os objetos, o que só pode ser considerado como uma idéia. Mas, para o autor, mesmo esta idéia é algo e relaciona-se com as coisas: ela não é vazia. Somente através de um recurso hipotético, que estende uma experiência singular para todas as coisas, é possível supor que o ‘nada’ poderia ser uma alternativa ‘mais simples’ que o ‘ser’. Desta maneira, toma-se uma palavra, ‘ser’, que representa o Todo, e a ela opõe-se outra palavra, que seria o seu contrário, o ‘nada’, como negação absoluta do absoluto ou ausência plena deste Todo. Em momento algum houve alguma articulação do real que permitisse conceber que o ‘ser’ poderia não ter existido, sendo o seu ‘lugar ocupado’ por um ‘nada’. Esta operação, que é tão facilmente articulada como problema no nível da linguagem, na compreensão de Bergson passa a ser um problema carente de significado e de relação com a realidade. Neste caso, o erro está em supor que o ‘nada’ é menos do que o ‘ser’, pois, na verdade, o ‘nada’ é mais do que o ‘ser’. O ‘ser’, seja qual for a compreensão que se tenha dele, está ‘aí’. O ‘nada’, por sua vez, necessita ser constituído. Deleuze sintetiza o argumento de Bergson, dizendo que a idéia do ‘nada’ necessita de três coisas: a idéia do ‘ser’, a sua negação e o motivo desta negação, portanto o ‘nada’ é mais do que o ‘ser’ e não menos.¹²⁵

A questão ‘por que a ordem e não a desordem?’ é tratada por Bergson de maneira semelhante. A idéia da desordem só pode ser mais simples que a da ordem, quando se ignora que a desordem é a ausência da ordem esperada. Propor que poderia haver uma desordem, que

¹²⁵ Como Deleuze escreve: “Na idéia de não-ser, com efeito, há a idéia do ser, mais uma operação lógica de negação generalizada, mais o motivo particular de tal operação (quando um ser não convém à nossa expectativa e o apreendemos somente como a falta, como a ausência daquilo que nos interessa)” (2004, p. 10).

ocupasse o lugar da ordem presente não significa imaginar uma situação mais simples, significa, ao contrário, estabelecer uma negação sistemática da ordem que é concebida. Estes dois exemplos são clássicos na filosofia bergsoniana, mas poderia também ser citado o problema da liberdade, tratado por Bergson com especial atenção no *Ensaio*.

Do que foi exposto até aqui, é possível compreender o que envolve, no contexto da filosofia bergsoniana, a noção de pseudoproblema. Em suma, esta noção implica o uso impróprio da inteligência e da linguagem com relação à duração. Se a inteligência e a linguagem reproduzissem as articulações do real, o enunciado de problemas a partir da linguagem e da estrutura lógica construída para lhe dar coerência seria algo natural e isento de paradoxos. Mas a “nossa faculdade de conhecer é [...] essencialmente uma potência de extrair o que há de estabilidade e de regularidade no fluxo do real” (2006a, p. 108). A representação que é obtida por estas operações é uma composição em que o conjunto é reproduzido como partes, o movimento é reproduzido como repouso e o tempo é suposto como inexistente. Tendo estes aspectos em vista, Bergson propõe uma outra faculdade como complemento à ação da inteligência: a intuição.

A intuição está para o tempo, assim como a inteligência está para o espaço. A intuição está para o espírito, assim como a inteligência está para a matéria. Nas palavras do filósofo: “A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir” (2006a, p. 29). É preciso que se diga, como o faz Deleuze, que “a intuição não é um sentimento, nem uma inspiração, [nem] uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia” (2004, p. 7). Ou conforme afirma o próprio Bergson: “A intuição parte do movimento, põe-no, ou antes, percebe-o como a própria realidade e não vê na imobilidade mais que um momento abstrato, instantâneo que nosso espírito tomou de uma mobilidade” (2006a, p. 32). De forma geral, a intuição:

É a visão do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem. Ao invés de estados contíguos a estados, que se tornarão palavras justapostas a palavras, eis a continuidade indivisível e, por isso mesmo, substancial do fluxo da vida interior. (2006a, p. 29)

Na sua obra, Bergson encontra a duração a partir da interioridade humana, mas, conforme exposto acima, ele também a encontrou na realidade exterior na qual o ser humano está inserido, manifesta principalmente nos traços que caracterizam a vida e na existência dos seres vivos. Então, não é somente o homem que dura, em meio a um mundo marcado pela

imobilidade. Ao contrário, tudo aquilo que o cerca está marcado pela mobilidade, pela transformação e pelo movimento: é isto que o faz dizer que o ‘universo dura’. Deste modo, assim como a interioridade, a exterioridade também é da ‘alçada da intuição’. Nas palavras do filósofo:

Mas o universo material, em seu conjunto, *deixa na espera* nossa consciência; ele próprio espera. Ou ele dura, ou é solidário de nossa duração. Quer se vincule ao espírito por suas origens, quer por sua função, em ambos os casos ele é da alçada da intuição por tudo aquilo que contém de mudança e de movimento reais (2006a, p. 30)

Ao contrário do que se possa supor, a intuição bergsoniana não é dada por si só, espontaneamente, ela requer um esforço¹²⁶, pois o ser humano criou o hábito de se relacionar com a realidade e de compreendê-la fazendo uso da inteligência. Permitir uma outra forma de experiência com o real requer um esforço: descartar as representações que concebem o tempo, o movimento e a mudança como fixidez, como repouso. O esforço de perceber a interioridade humana, a vida e o universo material como fluxos dinâmicos, como duração. Por outro lado, este esforço produz como resultado algo simples, cuja representação na linguagem ou no pensamento intelectual será sempre mais complexo que a intuição em sua pureza e precisão originais.

Assumindo esta perspectiva, Bergson concebe que a metafísica só pode se expressar em uma linguagem aproximativa, defendendo o uso da metáfora, porque a duração não pode ser expressa em sua totalidade, diante das limitações impostas pela linguagem. As tentativas filosóficas que consideraram os termos dos problemas e as suas respectivas respostas na forma como são propostos pela linguagem levaram à formulação de pseudoproblemas e à elaboração de conceitos que carecem de significado e de precisão.

O filósofo francês não concebe a intuição como forma privilegiada de conhecimento e a inteligência como um recurso secundário. Defende, de outra maneira, que o conhecimento guiado somente pela inteligência possui vícios, é parcial e induz a problemas de difícil solução, pois trata somente de uma parte da realidade (o mundo material), estendendo a sua compreensão, de forma inadequada, para o Todo. A intuição não substitui a inteligência, complementa-a, ultrapassando os seus limites em relação ao que há de tempo e movimento reais no mundo, mas reconhecendo a sua incompetência para conhecer e manipular a matéria.

¹²⁶ Sobre isso, Bergson escreve: “Recomendamos um certo modo dificultoso de pensar. Estimamos acima de tudo o esforço. Como puderam alguns se enganar a este respeito? Nada diremos acerca daquele que pretende que nossa ‘intuição’ seja instinto ou sentimento. Nenhuma linha daquilo que escrevemos se presta a uma tal interpretação. E em tudo o que escrevemos há o contrário: nossa intuição é reflexão” (2006a, p. 98).

Com relação à importância e ao papel dos problemas para a especulação e para a investigação, o filósofo francês reconhece a importância dos problemas, na medida em que defende que, quando colocado adequadamente, o problema já traz consigo a sua solução: “Mas a verdade é que se trata, na filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto” (2006a, p. 54). Porém, para Bergson, colocar bem um problema não consiste de uma descoberta, é uma invenção. O problema é um ato criativo, que confere ser ao que não existia antes. Não é uma possibilidade presente, constituída, esperando ser encontrada pelo pesquisador arguto, é uma criação: “Mas pôr o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta versa sobre aquilo que já existe, atual ou virtualmente; era portanto certo que haveria de surgir cedo ou tarde. A invenção confere ser àquilo que não era, ela poderia não ter surgido nunca” (2006a, p. 54). Obviamente, aquele que problematiza não parte do nada: há um contexto em que vive, há uma realidade ao seu redor. Tanto é assim que Bergson considera como genuínos somente os problemas que obedecem às articulações do real e não àqueles que são postos pela linguagem, rejeitando veementemente a “substituição das coisas pelos conceitos” (2006a, p. 99).

Ele afirma: “posição e solução de problemas estão bem perto aqui de se equivaler: os verdadeiros grandes problemas só são postos quando estão resolvidos” (2006a, p. 55). Neste sentido, ao mesmo tempo em que defende a importância do problema e a sua indissociabilidade em relação ao conhecimento, afasta os problemas que se esquivam das soluções, como se fossem ‘fantasmas’, sobrevivendo por serem insolúveis. A solução deve ser buscada nos termos do problema e se estes não a apontam é porque o problema não está adequadamente formulado. Bergson, por outro lado, não fornece uma definição objetiva do que seja um problema. Este fato não deve causar espanto e, sob certo aspecto, é possível dizer que, assim como Popper, o filósofo francês evita se prender a conceitos, valorizando as ações. Neste sentido, a noção que emerge da sua crítica aos pseudoproblemas filosóficos e os problemas que toma para si como objeto de pesquisa são suficientemente claros para compreender a sua posição. Há outro aspecto, porém, que parece subjacente à filosofia bergsoniana no que concerne à compreensão dos problemas: a relação entre o *élan vital* e os obstáculos que este supera.

O *élan vital*, a energia espiritual que confere vida à matéria, sempre encontra, ao longo do seu caminho, obstáculos. Como o próprio autor afirma, o caminho que a vida percorreu e as mudanças que ela provocou ao seu redor revelam uma série de ‘obstáculos vencidos’. Este impulso original, em muitos dos caminhos que percorreu, enfraqueceu-se,

perdendo a sua mobilidade em troca da sobrevivência (como no caso dos vegetais e de alguns animais). No ser humano, ao contrário, encontrou a sua melhor forma de manifestação.¹²⁷ Isto fica evidenciado porque o homem, dentro todos os seres vivos, é o melhor dotado para a transformação do mundo e de si mesmo, é aquele com maior possibilidade de escolha e de mudança, perpetuando e expandindo este impulso através da infinidade das suas obras. Mas estas características só podem ser observadas no ser humano quando este está em movimento, ou seja, quando está superando obstáculos. Fazendo aquilo que, para Bergson, é a marca distintiva do espírito: “Visivelmente, uma força trabalha diante de nós, procurando se libertar dos obstáculos e ultrapassar-se a si mesma, procurando tirar de si primeiramente tudo o que tem, e depois, mais do que tem: como definir de outra forma o espírito?” (2005a, p. 116).

Este impulso, que busca sempre superar os obstáculos, encontra a sua realização no esforço que faz para materializar as suas obras. “O pensamento que é apenas pensamento, a obra de arte que é apenas concebida, o poema apenas sonhado, não custam muito; é a realização material do poema em palavras, da concepção artística num quadro ou numa estátua que demandam esforço” (2005a, p. 117). A realização material é custosa, penosa, requer uma grande quantidade de energia, exige um grande esforço. Ela pode ser a criação artística, filosófica ou científica, mas também tantas outras formas de criação (Bergson cita o exemplo da mãe que ‘cria’ o filho e do empresário que vê o seu negócio prosperar). O esforço, então, precede a criação e lhe dá o seu valor, porque “o esforço é penoso, mas é também precioso, mais precioso do que a obra que resulta dele, porque, graças a ele, tiramos de nós mais do que tínhamos, elevamo-nos acima de nós mesmos” (2005a, p.117). O filósofo francês associa a criação e o esforço a ela associada como elementos fundamentais de uma concepção antropológica na qual o homem encontra o seu destino na atividade criativa. Este destino é apontado por um signo da natureza, a alegria:

Os filósofos que especularam sobre a significação da vida e sobre o destino do homem não notaram suficientemente que a natureza deu-se ao trabalho de nos informar por si própria acerca disso. Ela nos adverte por um signo preciso, que nosso destino foi atingido. Este signo é a alegria (2005a, p. 116).

Sobre isto, escreve ainda: “a alegria anuncia sempre que a vida triunfou, que ela ganhou terreno. Que ela alcançou uma vitória: toda a alegria verdadeira possui um acento triunfal” (2005a, p. 116); e “vemos que sempre que há alegria há criação: quanto mais rica for

¹²⁷ Sobre isto, Bergson escreve: “A evolução da vida, desde as suas origens até o homem, evoca para nós a imagem de uma corrente de consciência que penetraria na matéria para abrir uma passagem subterrânea, faria tentativas de todos os lados, progrediria um pouco, chocar-se-ia com a rocha a maior parte do tempo e, entretanto, ao menos numa direção lograria êxito e reencontraria a luz. Esta direção é a linha de evolução que termina no homem” (2005a, p. 116).

a criação, mais profunda será a alegria” (2005a, p. 116). Portanto a criação, compreendida como ação criativa, é a destinação do ser humano e o significado de sua existência, indicado pela alegria, sendo a alegria maior, quanto mais rica e duradoura for a criação. Seguindo esta linha de pensamento, o filósofo acredita que a maior e melhor criação possível para o homem é a criação de si por si mesmo, a criação moral:

Se, pois, em todos os domínios, o triunfo da vida é a criação, não devemos supor que a vida humana tem sua razão de ser numa criação que pode, diversamente da do artista e do sábio, prosseguir em todos os momentos, em todos os homens: a criação de si por si, o engrandecimento da personalidade por um esforço que tira muito do pouco, alguma coisa do nada, aumenta incessantemente o que havia de riqueza no mundo? (2005a, p. 118).

Bergson identifica a realização deste ideal superior de criação de si por si nos grandes moralistas. Aquelas pessoas cuja criação pessoal não se restringe a elas mesmas, mas se irradia ao seu redor, influenciando outras pessoas, estendendo a sua vivência pessoal como uma luz que ilumina aqueles que entram em contato com ela: “Somente no homem, sobretudo nos melhores dentre nós, o movimento vital prossegue sem obstáculo, lançando através desta obra de arte que é o corpo humano, e que ele criou de passagem, a corrente indefinidamente criadora da vida moral” (2005a, p. 119).

A filosofia bergsoniana permite conceber o homem como um ser dinâmico, cuja existência é profundamente marcada pelos obstáculos que encontra ao longo de sua caminhada e pela liberdade que dispõe para, através de suas ações criativas, transformar a realidade na qual está inserido e a si mesmo. O fluxo da vida revela que todos os seres vivos, para se tornar o que são e para continuar sobrevivendo, tiveram que contornar enormes obstáculos. O ser humano, além de lutar pela sua sobrevivência, criou coisas que, muitas vezes, parecem deslocadas em relação às suas necessidades básicas: criou mitos, religiões, poesia, música e ciências; criou leis, ditames morais e sistemas políticos; criou veículos para atravessar as grandes distâncias, os mares, os céus e chegar ao espaço; criou grandes cidades, indústrias e economias complexas. Para Bergson, estas criações mostram o impulso do *élan vital*, que se manifesta de forma mais evidente nas ações do homem. Neste sentido, é possível recuperar um significado de uso comum e cotidiano do termo problema: a idéia de obstáculo ou dificuldade a ser superado, pois, de um lado, os obstáculos devem ser vencidos para que se continue existindo, mas, de outro, eles se interpõem entre o hoje e o amanhã.

Se Bergson reconhece a importância do esforço e da criação para a realização do homem, ele também reconhece que sem os obstáculos que tornam possível o esforço e a criação, estes não seriam possíveis. Todo o problema proposto por um filósofo ou cientista e que for de fato um problema, representa a tentativa de superação de um obstáculo percebido e,

sob certo aspecto, representa o esforço de ‘se libertar dos obstáculos e ultrapassar-se a si mesmo, procurando tirar de si primeiramente tudo o que tem, e depois, mais do que tem’. Representa, também, a realização de liberdade, pois, conforme afirma Deleuze, “a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, ‘semidivino’, implica tanto o esvaecimento de falsos problemas, quanto o surgimento criador de verdadeiros” (2004, p.9).

Considerando de antemão as diferenças de concepções filosóficas, de abordagem e de método entre as filosofias de Dewey e Bergson, pode ser considerado que ambos trazem uma contribuição comum e valiosa à forma como podem ser compreendidos os problemas, o conhecimento e a relação do homem com o mundo: ambos pretendem se esquivar aos enganos provocados pelos discursos e pela atividade intelectual, afirmando que a atividade de elaborar e resolver os problemas deve partir da experiência e da realidade, reconciliando o homem com o mundo. Esta característica possui algumas implicações bastante significativas, das quais serão destacadas três:

- a) A primeira implicação se refere à diluição dos problemas cuja origem são os discursos e as intelecções. Para estes autores, não existe a separação entre o homem e o mundo, entre as percepções e o pensamento, entre a interioridade e a exterioridade, separações que apresentam um problema epistemológico de difícil solução. Ambos reconhecem, de um lado, a experiência comum e cotidiana como válida (eles não desprezam o senso comum e a percepção ordinária das coisas) e, de outro, a capacidade intelectual e criativa do homem para compreender a realidade que o cerca e modificá-la segundo as suas necessidades;
- b) A segunda implicação se refere ao reconhecimento do caráter móvel e transformativo da realidade. A transformação, a modificação e o movimento são características inerentes à realidade na qual o ser humano está inserido. Para estes autores, o tempo e a sua ação são reais. Disso decorre que o mundo não pode ser determinado em sua totalidade e esta indeterminação, que em alguns momentos aparece como fonte de hesitação e de temores, também está relacionada à criação e à liberdade;
- c) A terceira implicação é que os problemas reconhecidos como tais não são fruto apenas da curiosidade, da admiração e de uma busca desinteressada pelo saber. São, de outra maneira, decorrentes de situações reais, de dificuldades e obstáculos que se apresentam na caminhada do ser humano. Nascem dos desejos, dos anseios, dos medos, das dúvidas e da insegurança dos homens. A fonte dos

problemas são as situações indeterminadas consideradas por Dewey ou os obstáculos superados pelo impulso criador, conforme defendido por Bergson. Estes autores retiram o poder de problematizar das mãos exclusivas dos filósofos e dos cientistas. O ser humano, quando confrontado com situações indeterminadas ou obstáculos, mobiliza as suas faculdades, o seu engenho e a sua imaginação, elabora estratégias para que possa encontrar soluções, determinar caminhos e fazer as suas escolhas. As situações indeterminadas e os obstáculos levam o ser humano a se tornar criador.

3.8 UM POSSÍVEL CONCEITO DE PROBLEMA

Como afirma Paviani, “o debate lógico, epistemológico e semântico sobre a noção de problema é muito rico de perspectivas, desde a antiguidade até os dias de hoje” (2009, p. 30), de modo que a escolha de alguns autores, tomados como referência, não pode, de forma alguma, abranger a totalidade do que já foi escrito sobre o tema. Entretanto, as referências apresentadas na presente investigação refletem uma riqueza conceitual capaz de apontar alguns traços marcantes para caracterizar a função dos problemas, enquanto prática realizada pelos seres humanos em determinadas circunstâncias, qual a posição que ocupam no contexto da vida humana e qual a sua importância.

A primeira conclusão a ser extraída do que foi exposto até aqui, podendo ser erigida como princípio fundamental da presente investigação, é a indissociabilidade existente entre os problemas e o conhecimento, principalmente na forma como este é considerado atualmente, ou seja, como atividade humana eminentemente aberta e não dogmática. Em outras palavras, não ocorre a produção de conhecimentos senão diante da atitude indagativa humana, que o faz perguntar, questionar e problematizar. Aquilo que o ser humano concebe, de forma geral, como conhecimento são as respostas e soluções - construídas das mais diversas maneiras, usando os mais variados métodos e abordagens, concepções e percepções da realidade – para as perguntas e problemas que propõe para si mesmo, para o seu semelhante e para o mundo. Neste sentido, há uma reciprocidade, uma interdependência entre pergunta e resposta, entre problema e solução. O problema não é somente o ponto de partida de uma investigação, é aquilo que lhe confere direção, significado e propósito. As soluções, quando consideradas por si só, ocultam todo um processo que permitiu a sua ocorrência, velando o seu significado e relativizando a sua compreensão.

As respostas dadas às perguntas ou as soluções apresentadas para os problemas, quando consideradas de forma isolada, desconectadas das perguntas e dos problemas que lhes

deu origem, possuem um valor prático, no sentido de que podem ser aplicadas em situações específicas e determinadas, cuja experiência anterior revelou a sua efetividade. Isto vale tanto para as situações em que uma solução é concebida quase que inteiramente no campo da aplicação prática, ou para aquelas cujo desenvolvimento e aplicação parece ser preponderantemente teórico.¹²⁸ Esta situação, considerada isoladamente, não representa um problema epistemológico: o ser humano, desde a sua mais remota ancestralidade, faz uso de sua capacidade inventiva para gerar soluções que lhe permitam transpor os obstáculos que aparecem em sua vida cotidiana. O problema epistemológico surge quando se concebe que o conhecimento seja somente esta capacidade de aplicação positiva daquilo que se sabe, replicando para as situações futuras o que funcionou no passado.

O conhecimento é representado, então, como um bem, uma herança, que se transmite de geração a geração. É a tradição. É, dito de forma mais precisa, o conjunto de respostas que uma cultura elabora para certas perguntas, é o conjunto de soluções que ela dá aos seus problemas, é o conjunto de técnicas e de estratégias desenvolvidas para a resolução de suas dificuldades e para a superação de seus obstáculos, sejam eles materiais, sejam eles imateriais. Não há engano em se afirmar que estas características podem figurar em uma descrição ampla do que seja o conhecimento, porque é impossível negar que, ao longo da história humana, a busca contínua pelo saber esteve radicada nestes objetivos. Mas a história permite verificar que o conhecimento humano jamais permaneceu estático e que todas as soluções encontradas pelo homem (práticas ou teóricas, sobre questões materiais ou imateriais), mais cedo ou mais tarde, revelaram-se insuficientes para dar conta do real e que alguns homens e mulheres resolveram ir além das respostas e soluções aceitas, simplesmente porque identificaram perguntas não respondidas e problemas sem soluções definidas.

¹²⁸ Quando se pretende fazer distinções, com o objetivo de classificar e explicar as diferentes atividades humanas, parece fácil destacar as peculiaridades que separam a prática da teoria. Entretanto, na realidade, a prática e a teoria se interpenetram. Neste sentido, a posição de Dewey reflete uma fina análise deste fato, pois, conforme já foi apresentado, o filósofo norte-americano entende que este tipo de distinção é uma atividade do pensamento e não uma articulação do real. Se a prática for considerada como a ação que o ser humano exerce sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, e a teoria, em seu sentido mais primitivo, representa o ato de observar, de avaliar, de deliberar*, estas duas disposições sempre estão presentes, em diferentes graus, no agir humano. A teoria, em seu sentido mais amplo, relaciona-se com as concepções de mundo, com as noções cosmológicas, epistemológicas e éticas que estão subjacentes à toda experiência humana, seja considerada a perspectiva social e cultural, seja considerada a perspectiva psicológica. Por outro lado, a elaboração teórica, que tantas vezes é vista como dissociada da prática, é, em si mesma, uma ação, uma prática. Desta maneira, considera-se, no âmbito desta investigação, que a prática e a teoria são dois aspectos simultâneos e complementares da experiência humana. Esta posição traz consigo a influência de Dewey, mas também remonta às contribuições filosóficas de Karl Marx.

*Como lembra Paviani, a palavra teoria deriva etimologicamente da palavra grega *Teorein*, que significava a ação de assistir aos jogos públicos ou de olhar com inteligência (2006, p. 33).

O conhecimento humano, quando concebido somente pelo viés da tradição, torna-se mais facilmente um dogma, mesmo que não seja reconhecido como dogmático. Na prática, ignorar o processo segundo o qual se produz qualquer tipo de conhecimento significa eliminar o que há de movimento neste processo, excluindo o seu aspecto dinâmico, concebendo-o como algo estático, morto. E o seu movimento está, em primeira instância, nos problemas que lhe deram origem. A problemática de uma questão, quando identificada com clareza, revela o porquê de se executar uma investigação. Mais do que isso, quando é analisada em seus pormenores e na sua evolução ao longo da investigação, revela paulatinamente as escolhas que foram feitas, aquilo que foi descartado e quais os elementos conhecidos que foram usados como ponto de apoio: revela a transformação gradual do problema em resposta. Pode-se afirmar incansavelmente a provisoriedade do conhecimento disponível, porém, quando se ignoram os problemas e o transcurso das investigações, a única provisoriedade conhecida é aquela que consiste na troca de uma resposta por outra. Como afirma Deleuze:

Não se trata de dizer [...] que só os problemas contam. Ao contrário, é a solução que conta, mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo (2004, p. 9).

Quando os integrantes de uma sociedade são preparados ou formados para que se desenvolvam enquanto indivíduos, pessoas ou cidadãos. Segundo o propósito de que venham a ocupar um lugar no grupo social. Instruídos constantemente em uma ideologia que valoriza sobremaneira a ‘aquisição’ do conhecimento. Em um processo de escolarização contínuo e prolongado, sendo este processo marcado pela guarda zelosa das informações acumuladas ao longo de gerações e a sua transmissão às gerações seguintes, é inevitável que se considere que esta prática tenha uma relação íntima com o conhecimento. Um tal sistema peca e muito, quando resolve adicionar ao seu programa o desenvolvimento da faculdade do ‘espírito crítico’, no sentido de incentivar nos indivíduos a capacidade de exercer a crítica acerca dos discursos que transitam no meio social (sejam científicos, filosóficos ou de senso comum).

Como é possível a crítica das coisas sem uma crítica do conhecimento que se possui das coisas? Como é possível uma crítica do conhecimento que se possui das coisas sem se ter acesso ao modo segundo o qual ele foi produzido? E como isto é possível sem conhecer os problemas que deram origem às soluções e o modo segundo o qual estas soluções foram produzidas? Em suma, quando se ignoram os problemas e os métodos utilizados, não é possível a crítica e o questionamento do conhecimento. Assume-se como conhecimento o produto daquilo que, na verdade, é um processo mais complexo e mais amplo. De forma geral, nas sociedades contemporânea, há uma grande diferença entre a forma como o

conhecimento é produzido e a forma como ele é administrado e socializado. O conhecimento, quando concebido e operado segundo um modelo que reconhece a sua aplicabilidade em situações específicas, permite a difusão de sua aplicação, porém não permite a participação em seus processos.

Todos os autores apresentados nesta investigação salientaram, cada um a sua maneira, a importância dos problemas, das perguntas ou dos questionamentos para a elaboração do conhecimento, mas também como requisito de uma prática não dogmática. Reconhecida esta indissociabilidade, existente entre os problemas e o conhecimento, é possível afirmar que a melhor relação possível que o ser humano pode ter com o conhecimento é aquela que o aproxima da forma como ele é produzido, ou seja, na forma como acontecem as investigações. Não podendo, esta relação, ser ativa e direta, a aproximação de segunda ordem seria aquela na qual são descritos e apresentados estes procedimentos. A relação mais distante e mais artificial é aquela na qual o indivíduo é familiarizado com o produto ou o resultado de um processo que desconhece, cuja justificação está assentada em uma autoridade que ele aceita, mas que não compreende muito bem em que reside o seu poder.

Aceito este ponto, é possível caracterizar os problemas através de alguns traços gerais evidenciados nas análises anteriores. Primeiramente, cabe mencionar os sete aspectos destacados na análise comparativa feita entre as concepções de Gadamer e Popper: a tradição, a opinião, o diálogo, a ignorância, a admiração, a dúvida e a comoção humana:

- a) A tradição é o patrimônio construído ao longo das gerações, não deve e nem pode ser ignorado; é uma rica fonte de investigação, ponto de partida para inúmeros problemas, mas não pode ser considerada como inerte e estática; ignorar os problemas tratados e os caminhos percorridos pela tradição é um erro epistemológico, que pode fazer com que ela seja transformada em objeto de culto;
- b) A opinião representa a capacidade que os seres humanos possuem de adquirir convicção acerca de coisas que pensam não ignorar, e de expressar e defender estas convicções; a concepção de conhecimento mais largamente aceita na atualidade reconhece que não existe o conhecimento pronto e acabado, a Verdade final a ser atingida, portanto todo o conhecimento que é expresso e defendido é opinião e pode ser questionado; neste sentido, a opinião é outra fonte de problematizações;
- c) O diálogo representa a necessidade de criação de uma ambiente que permita a relação entre interlocutores, sem constrangimentos de qualquer espécie;

- d) A ignorância, que remete à noção de *docta ignorantia*, ressoa, também, o princípio de que não existe conhecimento pronto, acabado, a verdade inatacável; significa que o ser humano deve reconhecer os limites do conhecimento que produz e, reconhecendo-os, saber que sempre há mais a ser questionado; só pergunta quem reconhece que não sabe;
- e) A admiração significa a atitude de deslumbramento, de assombro e de perplexidade com o mundo, na medida em que este sentimento faz com que o ser humano indague acerca das coisas e procure respostas; destacada por Platão e Aristóteles, a admiração ecoa o ideal filosófico da contemplação. A prática mostra que não é somente a admiração e a perplexidade do ser humano em relação ao mundo que o levam a fazer perguntas e a formular problemas. Complementam esta abordagem as noções de dúvida e comoção humana apresentadas por Jaspers, e o destaque da experiência negativa defendido por Bornheim. Esta perspectiva, de caráter predominantemente filosófico, é ampliada pelas contribuições de Dewey e Bergson.

Quando Dewey afirma que as situações indeterminadas são as fontes dos problemas e que uma investigação consiste na transformação desta indeterminação em uma determinação unificada, reconhece implicitamente que o ser humano anseia pela ordem e pela segurança. Aquilo que é indeterminado, como o próprio autor afirma, é confuso e obscuro, e isto gera pânico e insegurança. Este aspecto é bastante claro nos mitos e na sua função interpretativa da realidade. Mesmo a ciência e a filosofia criam representações que tem como objetivo ‘decifrar’ a ordem do real. Dewey afirma ainda que as situações indeterminadas não são a mesma coisa que problemas ou situações-problema, pois o problema representa de antemão um passo na sua solução, trata-se de um ato intelectual elaborado, ele não é espontâneo, nem a consequência direta de uma percepção ou intuição (posição compartilhada por Gadamer, Popper e Bergson). A intuição e a percepção estão presentes na sua formulação e nas respectivas soluções decorrentes de um processo investigativo, porém a formulação de problemas exige um esforço intelectual.

Outro aspecto significativo que Dewey traz é a de investigação como determinação progressiva de um problema. Algo que pode ser compreendido como a elaboração da solução por meio da determinação dos elementos indeterminados presentes em uma situação-problema; e, também, como a transformação gradual de um problema em sua solução, pelo seu esclarecimento progressivo. Sob esta última perspectiva, dentro de uma investigação, a formulação do problema é algo que acompanha a investigação em todos os seus momentos e

não somente como marco inicial. Entretanto, na situação problema, convivem dois aspectos significativos: ocorre a indeterminação, pois sem ela não há problemas de fato; mas esta indeterminação não é total.

A investigação é um processo no qual há uma determinação progressiva do indeterminado através daquilo que já está determinado, isto é, não se pode determinar algo totalmente indeterminado. Para se conhecer o desconhecido é preciso se apoiar no conhecido. Respondendo às questões propostas por Ménon, é possível procurar o que não sabe o que é, porque se parte daquilo que se sabe o que é. O outro lado desta questão - destacado por Dewey, Gadamer e Popper - é que o problema verdadeiro possui esta abertura provocada pela indeterminação. Não há problemas quando há um controle sobre a situação, conhecendo de antemão a solução que se procura. Estes autores citam as práticas escolares, nas quais são propostas questões aos alunos, como exemplos claros de situações em que não há problemas (para Gadamer, situações em que não ocorre o legítimo *perguntar*).

Também é significativa a noção de problema como algo que, em seu significado mais amplo, extrapola o âmbito dos métodos investigativos filosóficos e científicos. Dewey observa isso ao afirmar que existe a investigação de senso comum, Bergson, por sua vez, identifica os obstáculos e dificuldades pelos quais os seres vivos, em geral, e o ser humano, em particular, passam, em suas existências. No ser humano, mais do que em qualquer outro ser vivo conhecido, a existência significa mais do que a sobrevivência do corpo, garantida pela satisfação de um conjunto de necessidades mínimas: está em jogo, também, a existência do seu espírito. O espírito, para Bergson, relaciona-se com o tempo, o movimento e a mudança, com a intuição e a sensibilidade (compreendida de forma qualitativa e não exclusivamente sensível). Descrito de forma mais precisa, nas palavras do filósofo, é o impulso que busca 'se libertar dos obstáculos e ultrapassar-se a si mesmo, procurando tirar de si primeiramente tudo o que tem, e depois, mais do que tem' (2005a, p. 116). Na sua passagem, o espírito deixa como obra uma série de criações, das quais a própria variedade e riqueza da vida encontrada na natureza é a mostra mais significativa.

No ser humano, além de suas faculdades naturais, aparecem as diversas criações com as quais se ocupa: as criações sociais, artísticas, filosóficas, científicas, religiosas e técnicas. Todos os obstáculos ultrapassados e as criações resultantes deste esforço, em algum momento, envolveram a consciência, maior ou menor destes obstáculos, e um plano, uma estratégia, um conjunto de procedimentos ordenados que permitiram a sua superação. A consciência dos obstáculos, sob certo aspecto, é a formulação de um ou mais problemas. O desenvolvimento de estratégias e os procedimentos ordenados são a própria investigação que

tantas vezes nas ciências naturais, mas mais freqüentemente na vida prática cotidiana, alia em um *continuum* o problema, a sua solução e a sua aplicação prática. A todo o momento os seres humanos são confrontados com situações que fogem ao seu controle, que são indeterminadas, que lhes exigem uma ação e para a qual não possuem respostas prontas. Eles podem escolher entre duas atitudes opostas: procuram fugir a esta situação e à responsabilidade que ela traz, ou procuram encontrar meios para superar os obstáculos, transformando-a em algo sobre a qual possam exercer algum controle.

Nas mais diversas práticas, todos os dias, fazendo uso do conhecimento que possuem, ou, de forma mais precisa, das informações, técnicas e táticas que lhes são familiares, os seres humanos formulam problemas, elaboram soluções e as aplicam. Por exemplo, um mestre de obras sabe como deve ser feita a mistura adequada para produzir concreto, como deve proceder para nivelar corretamente os alicerces que receberão as paredes e as colunas de uma construção, qual a produtividade média de um bom pedreiro ou de um bom carpinteiro. Entretanto, para cada construção ele necessita calcular o material, o tempo e os recursos humanos. Ele formula problemas, que podem ser escritos ou não, e, com base naquilo que conhece (no determinado), estabelece as soluções necessárias, esboçando estratégias. Caso parte dos tijolos sejam quebrados no transporte, há uma necessidade de ajuste no plano original, assim como no caso de falta de água em algum período, ou adoecimento de algum empregado seu: é a reformulação do problema à situação real, que pode exigir aumento das horas trabalhadas, com possível reflexo no aumento dos custos estimados e na previsão de conclusão da obra. Algumas vezes, o mestre de obras ou algum de seus colaboradores terá de fazer uso do seu engenho para elaborar uma solução original, para problemas com os quais não teve contato anterior.

Este exemplo, assim como tantos outros que podem ser citados de atividades comuns das sociedades modernas, mostram como é ingênuo acreditar que a formulação clara e lógica de um problema ou a elaboração de projetos ou estratégias para a superação de obstáculos ou dificuldades sejam prerrogativas de filósofos ou cientistas. Mesmo as decisões consideradas morais, quando não são tomadas por impulso, muitas vezes envolvem a formulação de um problema e o cálculo entre possibilidades e prováveis conseqüências. Não é este o caso do aluno que decide ‘colar’ nas provas? Em situações como estas, o juízo moral depreciativo que é aplicado ao aluno que ‘cola’ é, normalmente, estendido à sua capacidade intelectual, isto é, ele possui um desvio de caráter e uma incompetência intelectual. De fato, este tipo de avaliação é sempre inadequada, porque um juízo não implica necessariamente o outro. Independente do julgamento moral que se faça do ato de ‘colar’, é preciso reconhecer que ele

envolve um conjunto de atividades racionais. Há um problema claro e óbvio: qual a maneira mais fácil para obter a melhor nota possível no teste? A partir deste problema, os indivíduos constroem as suas estratégias e todas elas, tanto aquela que envolve estudar por horas a fio, como a que se constitui na elaboração e no uso de um suporte não autorizado oficialmente (a 'cola'), envolvem a formulação de um problema, a análise dos meios, o cálculo das probabilidades, o engenho e o risco de fracasso (afinal de contas, estudar para um teste não é garantia de uma boa nota).

Estes exemplos simples servem para ilustrar o quanto as noções de problema e investigação fazem parte do cotidiano dos seres humanos e o quanto é natural a mobilização das faculdades e das energias destes para a consecução de seus objetivos e a superação de seus obstáculos e dificuldades. Pode-se, obviamente, fazer distinções entre o nível de exigência, de abstração, de treinamento e de informação necessários para a investigação filosófica ou científica, em relação às pequenas demandas observadas na 'vida comum'. Porém estas diferenças, embora estejam alicerçadas em uma complexidade crescente de objetivos, de capacitação, de processos e de recursos; e na escolha de métodos e procedimentos específicos, parecem possuir aspectos gerais bastante comuns.

Há, em relação a esta perspectiva, um esclarecimento a ser feito e que se refere à possível classificação ou categorização dos problemas. É comum o uso do termo *problema científico*. Popper defende a existência de *problemas filosóficos*, enquanto outros autores criticam os pseudoproblemas da tradição filosófica. Em primeiro lugar, toda a classificação pode, em maior ou menor grau, ser justificada, todavia sempre há, no ato de classificar, algo de escolha e de arbitrariedade. Levando em conta este aspecto, é preciso reconhecer que há diferentes concepções de conhecimento, de filosofia, de ciência e de problemas. Diferentes concepções levam a diferentes caracterizações e classificações. Como dar conta disto?

Seguindo um princípio de coerência, em relação ao que foi tratado nesta investigação, e recorrendo mais uma vez à noção de investigação como determinação progressiva de um problema, proposta por Dewey, é possível dizer que, em primeiro lugar, um problema é científico, filosófico ou de senso comum quando a sua determinação é realizada por meios, respectivamente, científicos, filosóficos ou de senso comum. O problema, em si mesmo, é decorrente de um processo de determinação (como Dewey reconhece, não há investigação, nem problema, em uma situação completamente indeterminada), ele contém em si mesmo alguns elementos de determinação. Esta determinação pode ser predominantemente científica e isto seria um indício de que está se elaborando um problema científico. Este 'predominantemente' diz respeito ao fato de que, na

prática, não há uma distinção tão clara entre os tipos de conhecimento, podendo haver a influência dos mais diversos tipos de conhecimento (inclusive mítico, religioso ou artístico), de forma mais ou menos implícita, na formulação de um problema científico.

Pode-se, como o faz Paviani, conceber a diferença entre questões e problemas, analisando o resultado que produzem. O problema requer uma solução, a questão não: “Uma questão só pode ser esclarecida, aprofundada, mas não resolvida” (2009, p. 29). A questão, então, pode encaminhar uma investigação que permite o seu esclarecimento, o seu aprofundamento, sem que necessariamente tenha a obrigação de produzir uma solução. Algo que parece mais próximo da atividade filosófica e dos seus resultados, então a Filosofia trataria de questões e não de problemas. O problema, por sua vez, requer uma solução reconhecida e aplicável, algo freqüentemente associado à prática científica e aos seus resultados.

Sem que seja necessário descartar esta distinção, que, por sua vez, pode ser bastante útil para esclarecer alguns procedimentos e discursos inerentes aos contextos de investigação, é preciso analisar se os vínculos questões-filosofia e problemas-ciência podem ser sustentados, diante das práticas filosóficas e científicas. Inicialmente, há um aspecto que, em geral, passa despercebido quando são comparadas as atividades filosóficas e científicas, com os seus respectivos resultados: compara-se a ciência da atualidade com a tradição filosófica de mais de vinte e cinco séculos. Nesta comparação, a conclusão parece ser óbvia: a filosofia passou muitos séculos enredando-se em problemas que não conseguiu resolver definitivamente, enquanto que a ciência produz diariamente resultados efetivos que são aplicados nas mais diferentes áreas. Há uma assimetria clara neste tipo de comparação. Por outro lado, o quadro não se alteraria substancialmente se fossem comparados os resultados da filosofia produzida pelos filósofos da atualidade com os obtidos pela produção científica atual. Diante do fato de que parece evidente a aplicação prática dos avanços científicos na sociedade contemporânea, qual a contribuição que se pode esperar da filosofia? Antes de responder a esta pergunta, é preciso considerar de que forma o conhecimento filosófico chega à sociedade.

Ernilo Stein, em seu livro *Órfãos de utopia*, fornece uma valiosa pista ao afirmar que os paradigmas científicos penetram muito mais rapidamente na sociedade do que os paradigmas filosóficos (1996, p. 14). Seguindo esta linha de pensamento, por exemplo, a produção atual e original da filosofia afetaria a sociedade em um momento posterior às pesquisas científicas que estão sendo feitas neste momento. Mas de que forma o conhecimento filosófico afetaria a sociedade? A prática filosófica, é preciso dizer, possui um

forte componente analítico e crítico, mas é também criação. Enquanto criação, a filosofia produz idéias e conceitos, ou seja, produtos imateriais. Cada vez mais é defendida a posição de que a filosofia deve se ocupar das situações e de problemas reais, e não de abstrações. Com isso se quer dizer que a prática filosófica deve partir de situações reais e deve poder contribuir, com os seus resultados, para a solução de problemas reais, mas isso não muda o fato de que suas criações são imateriais. Considerado este ponto, é possível verificar que as criações filosóficas se estendem por todos os segmentos das sociedades contemporâneas, a começar pelas ciências e pelo próprio método científico. Os campos do Direito e da Política também são profundamente marcados pelas criações filosóficas, como permitem perceber o uso comum e a aplicação prática de conceitos como Estado, Democracia, divisão dos poderes, Leis, Direitos, Direito Natural, Contratualismo, entre outros. Fato similar acontece no campo da Educação e nos próprios discursos do senso comum. Sobre a filosofia, Whitehead escreve:

Se minha visão da função da filosofia está correta, ela é a mais eficaz de todos os esforços intelectuais. Constrói catedrais antes que o operário mova uma pedra, e as destrói antes que os elementos [terra, ar, água e fogo] desgastem os arcos dela. É o arquiteto das construções do espírito, e é também o destruidor delas: o espiritual precede ao material. A filosofia trabalha devagar. Os pensamentos ficam dormentes por períodos; e, então, quase repentinamente, a humanidade percebe que eles, os pensamentos, incorporaram-se em instituições (2006, p. 10).

Quando são consideradas as aplicações práticas, verifica-se que a sociedade como um todo e as diversas instituições que lhe compõem são profundamente marcadas pelas criações filosóficas. Pode-se dizer que as respostas apresentadas pela filosofia não são definitivas, mas, conforme exposto acima, não se espera isso, também, das ciências. Destaca-se, então, que a noção de aplicação prática predominante é do tipo material, ou seja, que avalia o sucesso das ciências, quase sempre, pelo seu aspecto tecnológico, ignorando-se que a cultura e a sociedade possuem produções de dois tipos (materiais e imateriais) e que ambas se completam.

É neste sentido que, por exemplo, a filosofia de Immanuel Kant pode ser analisada e refutada por diversos filósofos e teóricos da ciência e, ainda assim, ele pode servir de inspiração para inúmeras criações teóricas ou discussões no campo da Ética, do Direito e da Teoria do Conhecimento. Na verdade, as chamadas democracias modernas representam a aplicação prática de algumas das soluções engendradas por homens como Locke, Rousseau, Montesquieu e Voltaire para os problemas políticos e sociais decorrentes da existência das Monarquias Absolutistas e da herança feudal, na Europa do século XVIII. Eram filósofos voltados para os problemas reais de suas épocas.

Este aspecto aponta para um outro detalhe a ser considerado: os filósofos concebem as suas obras como soluções para os problemas. Pode-se, com o distanciamento oferecido pelo tempo, avaliar uma criação filosófica como, por exemplo, a *Ética* de Espinosa, e reconhecer que ela traz influências do aristotelismo e da Escolástica Medieval; que é profundamente marcada pelo espírito geométrico presente no momento histórico em que foi escrita, com especial menção para a influência da filosofia cartesiana; que ela traz consigo a aspiração de sistema comum na tradição filosófica até meados do século XIX; e que representa uma contribuição original no âmbito da tradição filosófica. Todas estas afirmações, passíveis de serem aceitas ou refutadas, possuem o seu valor. Porém, quase sempre, é deixado de lado que a obra é a solução proposta pelo filósofo para um conjunto de problemas reais, envolvendo a possibilidade do conhecimento, a busca pela felicidade e a relação do homem com o mundo e consigo mesmo.

Kant, em sua *Crítica da Razão Pura*, demonstra de forma ostensiva este sentimento, ao afirmar que, para a pergunta ‘que posso saber?’, “esgotamos (e disso me ufano) todas as respostas possíveis e encontramos enfim aquela com a qual a razão é obrigada a contentar-se” (2008, p. 639). Ele não está conjecturando, ele acredita ter respondido à questão. Todavia, não foi somente Kant quem teve esta convicção, muitos outros o seguiram (e muitos outros o criticaram). Se fosse dito que a história e os críticos mostraram que Kant não resolveu definitivamente à questão, poderia ser replicado que a história também mostrou a insuficiência da física de Newton. Insuficiência de uma resposta e a sua crítica, assim como a utilização desta resposta como ponto de partida para novas investigações são procedimentos comuns e aceitáveis nas ciências e, como se pode perceber, procedimentos usuais em filosofia. Portanto, os filósofos, na sua prática e na sua produção, buscam fechar as suas investigações, seja com as respostas para as perguntas que propõem, seja com a solução para os problemas que investigam.

Por outro lado, do ponto de vista prático, o vínculo problema-solução e a sua relação com a prática científica faz supor que, nas ciências, toda a investigação produz uma solução para o problema que a motiva, o que não é verdade. Pode-se afirmar que toda a investigação científica bem conduzida produz respostas para certas perguntas, mas não é correto afirmar que toda a investigação científica produza a solução para o seu problema de pesquisa. Por exemplo, ao longo de décadas, centenas de pesquisas científicas procuraram a cura para os diversos tipos de câncer, poucas tiveram um êxito significativo. Neste sentido, uma investigação parte de um problema, bem ou mal formulado, que indica qual a solução que se procura, mas isto não é garantia de que a solução procurada será encontrada. Quando se pensa

na aplicação prática das ciências, observa-se todas as suas contribuições para o modo de vida contemporâneo, mas se ignora sistematicamente os seus fracassos e as suas dificuldades para solucionar certos problemas. Ignora-se também que há problemas que ocupam os cientistas por muitos anos e que muitas descobertas científicas demoram um longo tempo para que possam contribuir com alguma aplicação prática para sociedade.

Estes comentários têm como objetivo apontar para o fato de que, freqüentemente, nas discussões epistemológicas há uma concepção idealizada de ciência que a concebe como uma prática eficiente, enfeixada na relação problema-solução, valorizada pela suas aplicações práticas materiais; que muitas vezes as soluções procuradas não são encontradas; e que um problema científico pode ficar aberto, sem solução, por muitos anos. Nenhuma destas constatações descaracteriza ou desabona o fazer científico ou as suas conquistas, apenas auxiliam a aproximar a noção teórica de ciência com a forma como ela acontece em sua prática.

Pelos motivos expostos acima - se for considerado que a diferença entre questão e problema, como afirma Paviani, reside no fato de que o problema requer uma solução e a questão não - não é possível simplesmente inferir que a filosofia trate de questões e as ciências de problemas. Por outro lado, é possível afirmar que as questões são de caráter mais amplo, talvez até de caráter temático, passíveis de discussão e eventuais fomentadoras de novos problemas, enquanto os problemas são específicos da investigação, na medida em que a sua formulação representa um avanço no processo investigativo. Seguindo esta linha de argumentação, caberia a pergunta: existem problemas propriamente científicos ou filosóficos e como é possível diferenciá-los?

Uma resposta possível para esta pergunta pode ser construída a partir do que já foi tratado acima. Um problema, dentro do processo investigativo, representa um primeiro momento de determinação, diante de uma situação indeterminada. Como é necessário, em uma situação indeterminada, partir de elementos determinados, ou seja, do que se conhece, o próprio problema, na sua formulação, contem os 'pontos de apoio' que indicam em que se sustenta e qual a direção que será seguida. Pode-se considerar que os problemas não sejam eminentemente científicos, filosóficos ou de senso comum, porém, como envolvem determinação, formular um problema representa, de certa forma, estar investigando, então a forma como o problema é formulado indica de que forma ele será investigado. Dito de maneira mais direta: um problema filosófico é formulado em termos filosóficos e direcionado para o uso de instrumentos filosóficos na sua solução, o mesmo acontece com um problema científico, nas mais variadas disciplinas científicas. Não são as situações indeterminadas que

estabelecem uma relação necessária entre os problemas e a forma como serão resolvidos, mas a maior ou menor chance de êxito dos instrumentos utilizados; e a disponibilidade, a adequação e a capacidade que aquele que investiga possui para usar estes instrumentos.

Problemas decorrentes de situações práticas como, por exemplo, a epidemia de Aids nos países africanos, podem ser tratados somente pelo viés da ciência médica, de maneira a supor que a sua solução depende apenas de uma cura efetiva para a doença. Entretanto, um olhar mais amplo revela que esta situação específica possui outras implicações, que revelam outros problemas no campo político, educacional, social, cultural e econômico. As situações indeterminadas, como já foi dito, não são o mesmo que situações-problema. A problematização envolve um certo nível de percepção e de conhecimento. Paviani afirma: “Quanto mais se conhece algo, mais se tem condições de perceber lacunas ou problemas” (2009, p. 27). A complexificação constante das sociedades e do conhecimento é uma fonte constante de novas problematizações.

Do que foi exposto até aqui, é possível perceber que a noção de problema e a prática de problematização pode ser considerada a partir de três perspectivas, que não são auto-excludentes, mas complementares, presentes em todas as concepções sobre o tema, de forma mais ou menos ostensiva:

- a) Problema como etapa ou fase de um método: problema como etapa do processo de investigação. Envolve a noção de racionalidade e rigor na sua formulação. É um ato intelectual e não espontâneo. A pergunta proposta como problema é uma pergunta elaborada segundo critérios determinados, alinhada com os métodos que serão usados para a elaboração da sua resposta;
- b) Problema como princípio gnoseológico: os problemas como elementos indissociáveis da elaboração do conhecimento. Esta concepção traz como pressuposta a noção de conhecimento como atividade própria do ser humano, que se caracteriza pela abertura, pela provisoriabilidade de suas respostas, pela indeterminação acerca do futuro e pelo seu desenvolvimento contínuo.
- c) Problema como existencial: considera o perguntar, o questionar e o problematizar como um modo de ser da espécie humana, decorrente da busca por aquilo que é sentido como falta, ou da necessidade de superação dos obstáculos e das indeterminações apresentados pela realidade, ou ainda como forma de contemplação e aproximação com o mundo.

Neste ponto é possível diferenciar com clareza os problemas da ação de problematizar. Os problemas são, em si mesmos, a manifestação, na forma de enunciado, de

um resultado, obtido por meio de um processo que lhes antecede e lhes anuncia. A investigação, em todo o seu conjunto (incluindo os próprios problemas), é encerrada pela solução total ou parcial do problema proposto em sua origem: a solução é o produto da investigação. De forma similar, a formulação do problema é o produto da problematização. A problematização é um processo, uma prática investigativa, cujo objetivo é transformar, usando os termos de Dewey, uma situação indeterminada em um problema claramente formulado. Portanto, usar o termo Pedagogia do Problema representa mais o uso de um emblema, de um signo, porque o que este termo realmente pretende apontar é para uma pedagogia problematizante.

4 ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA DO PROBLEMA

O percurso percorrido até aqui aponta para a criação de dois campos semânticos: o primeiro respondeu à necessidade de engendrar uma proposta de significação para os conceitos de Pedagogia e, pelos motivos expressos no capítulo 1, Educação; o segundo tratou do significado do conceito de problema. Desde o início, o que direcionou este esforço foi a tentativa de não restringir a construção do significado a um exercício meramente abstrato, em que as palavras fossem desarticuladas das coisas às quais se referiam. O uso dos numerosos referenciais teóricos teve como principal função apresentar opções significativas de interpretação de fatos que são passíveis de serem observados e articulados entre si.

O estudo do conceito de Educação, por exemplo, vai além das definições que expressam apenas um ideal pedagógico, procurando tratar da dimensão que os processos educativos adquirem, na sua prática e na sua complexidade, como fenômenos sociais e culturais. De maneira similar, em relação à noção de problema, não basta uma definição simples e linear, que satisfaça a um critério de economia teórica, ignorando que este termo se refere a um certo tipo de ação, intimamente relacionada com a existência do ser humano, com as suas dificuldades, com os obstáculos que enfrenta, com os seus anseios e aspirações, e com um dos seus maiores patrimônios: o conhecimento. Feito este trajeto, é possível defender, ainda que de forma bastante ampla, que dizer Pedagogia do Problema significa evocar um discurso, coerentemente ordenado em seus termos, cuja finalidade é defender, na prática educacional, uma relação com o conhecimento que seja construída a partir da perspectiva dos problemas e da problematização.

O problema de pesquisa que guiou estes movimentos perguntava acerca da possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema, considerando as suas implicações epistemológicas. Há uma concepção geral do processo formativo que o concebe como operador de conteúdos positivos e afirmativos, cuja função é transmitir estes conteúdos às novas gerações. Os conteúdos, por sua vez, representam o conjunto de conhecimentos, práticas, valores e padrões de comportamento que o grupo social adquiriu e acumulou ao longo de seu processo civilizatório. O sistema de ensino, enquanto instituição social, é, então, um dos principais gestores deste patrimônio. Sob esta perspectiva, as perguntas e os problemas não são considerados como um conteúdo, um patrimônio, cujas aplicações práticas parecem evidentes para todos. Enquanto as respostas e soluções são positivas e afirmativas, as perguntas e os problemas são abertos e vagos. Os primeiros seriam portadores, tanto do conhecimento, como da ordem e da segurança que este propicia. Os segundos, além da sua

incapacidade para portar conhecimento, trariam consigo apenas dúvidas, perplexidades e inquietações. Haveria então uma incompatibilidade entre a problematização e o conhecimento?

Aceitando as referências apresentadas e a linha de argumentação construída nesta investigação, a resposta para esta pergunta é não. Ao contrário, o conhecimento está relacionado de forma intrínseca e inseparável com os problemas, na medida em que estes são o seu ponto de partida, a sua orientação, o seu significado e o seu propósito. O ato de problematizar é condição fundamental para a construção dos conhecimentos humanos, nas mais diversas áreas, e, de forma especialmente notável, nas tradições filosófica e científica. As respostas e as soluções apresentadas pelos esforços investigativos e criativos despendidos pelos seres humanos são resultado de um processo que se iniciou pela sua confrontação com situações adversas que, quando tratadas de forma intelectual e prática, foram compreendidas como perguntas passíveis de resposta, ou problemas passíveis de solução. Não há, então, qualquer conflito ou incompatibilidade entre os problemas, a problematização e o conhecimento. O que há é uma relação indissociável, na medida em que a problematização é aspecto fundamental do conhecimento.

A questão seguinte seria: haveria alguma incompatibilidade entre a problematização e a educação? Assumindo como pressuposto de que há uma implicação direta entre educação e conhecimento, seria contraditório afirmar que há uma relação de indissociabilidade entre a problematização e o conhecimento e de incompatibilidade entre problematização e educação. Entretanto, cumpre analisar esta questão nos termos que foram expostos nesta investigação. A educação possui um carácter social e cultural que envolve necessariamente a função de reprodução dos padrões sociais e culturais vigentes, ao mesmo tempo em que catalisa os anseios de transformação dos grupos sociais. Sendo reconhecido que a problematização ocupa posição privilegiada nos processos de elaboração de conhecimentos filosóficos e científicos e que estes conhecimentos, assim como os seus métodos e instrumentos, constituem património reconhecido das sociedades e culturas atuais, não há um conflito epistemológico entre os problemas (e a sua função epistemológica no processo de produção de conhecimentos) e a função reprodutora da educação. Entretanto, esta ausência de conflito epistemológico não significa que não existam conflitos de outra ordem (como, por exemplo, de ordem cultural). Caberia perguntar se é do interesse de uma sociedade, em geral, ou das sociedades contemporâneas, em particular, que os seus processos educativos formassem investigadores? Esta pergunta extrapola a alçada desta investigação, que é de carácter epistemológico.

Por outro lado, pela sua características dinâmicas, a prática da problematização não é conflitante com propostas transformativas sociais e culturais, senão na medida em que estas pretendam estabelecer regimes fechados e restritivos em relação à posse e à administração do conhecimento. Há casos representativos de propostas pedagógicas transformadoras que tem como principal instrumento o uso da capacidade crítica do ser humano e a sua disposição para o questionamento e a problematização.

Outra questão que poderia ser apresentada é: há uma incompatibilidade entre o modo de conhecer do ser humano e a problematização? De maneira geral, do ponto de vista filosófico, a predisposição de perguntar, questionar e problematizar é própria do ser humano, ainda que manifesta em diferentes graus entre os indivíduos. Esta predisposição pode ser observada de maneira especial nas diversas fases da infância, seja na atitude investigativa que a criança demonstra em relação à realidade que a cerca, seja na forma como questiona com interesse e insistência os adultos, acerca dos mais diversos assuntos. Estudos reconhecidos e utilizados como referência em pesquisas e práticas no campo educacional, como os de Jean Piaget (só para citar um dos mais conhecidos), apontam para este aspecto. A epistemologia genética de Piaget, por exemplo, com os seus conceitos de *esquema*, *assimilação* e *acomodação*, elabora uma explicação plausível para a maneira como o ser humano lida com as situações de dificuldade e com os obstáculos que encontra, evidenciando o poder construtivo destes para a personalidade humana e para a constituição de sua capacidade cognitiva. Considerando estes aspectos, não se pode afirmar que haja um conflito entre a problematização e o modo de conhecer humano.

Levanto em conta tudo o que foi exposto até aqui, é possível afirmar que não há incoerência ou contradição, do ponto de vista epistemológico, em se postular a possibilidade de constituição de uma tese pedagógica na qual a relação com o conhecimento seja estabelecida através da prática da problematização. Esta tese se opõe àquela na qual se concebe que a relação com o conhecimento seja estabelecida unicamente a partir do uso dos resultados das investigações e das suas elaborações posteriores, expresso na forma de respostas e soluções, formatadas como conteúdos positivos, cujo valor emana das suas possibilidades de aplicação prática ou da aprovação que desfrutam por parte das comunidades que possuem o poder de validar os saberes, sendo compartilhados por meio de uma transmissão controlada, executada de forma vertical, dos que sabem para os que não sabem.

Uma tese de caráter filosófico não pode responder diretamente a todas as demandas provenientes da multiplicidade de elementos que estão envolvidos na prática educacional. Estes elementos envolvem o conjunto das estruturas materiais e imateriais que compõem, de

um lado, a noção abstrata do sistema de ensino e a sua relação com a sociedade e a cultura, e, de outro, as práticas educacionais formais e informais, em sua realização cotidiana, em suas tradições históricas e em suas aspirações futuras. Uma tese filosófica pode, de outra maneira, destacar e analisar os pressupostos, os princípios, os conceitos, as noções gerais e os esquemas teóricos que orientam e direcionam, seja de forma ostensiva, seja de forma subjacente, esta prática. Pode, também, propor pressupostos, princípios e conceitos para esta prática.

Seguindo esta linha de argumentação e o que foi proposto até o momento, uma pedagogia do problema deve considerar as três perspectivas destacadas no capítulo anterior: a problematização como etapa ou fase de um método, a problematização como princípio gnoseológico e a problematização como existencial humano. Estas perspectivas, quando levadas para o campo da educação, possuem diferentes repercussões.

A noção de problematização como instrumento de um método conduz para a necessidade de que, no ambiente educacional, os agentes do processo conheçam e utilizem os métodos reconhecidos para a investigação, estando familiarizados com os seus procedimentos, os seus instrumentos, a sua linguagem, os seus fundamentos e o tipo de resposta que produzem. Embora esta visão possa ser aplicada a qualquer tipo de conhecimento, ela se identifica especialmente com o conhecimento científico.

A noção de problematização como princípio gnoseológico conduz ao desenvolvimento de uma concepção – na sociedade, como um todo, no sistema de ensino, de forma particular, e em todos os agentes do processo educativo, de forma geral – na qual o conhecimento possui o caráter aberto, não dogmático e dinâmico, cuja identidade é reconhecida na ação de problematizar, investigar e dialogar.

A noção de problematização como existencial conduz à aceitação de que a ação de problematizar é um traço característico, que define antropologicamente o ser humano. Tolher o ser humano da oportunidade de problematizar a si mesmo e à realidade na qual está inserido, significa despojá-lo de parte de sua humanidade, sendo que a sua dignidade e a sua liberdade passam pela possibilidade de exercer este direito.

Reconhecendo estes aspectos, uma pedagogia realmente problematizante deve reconhecer alguns pressupostos gerais. Uma possível formulação para estes pressupostos está exposta nos dois itens que seguem:

- a) A observação das construções e das conquistas do ser humano, ao longo de sua história, considerando os seus aspectos positivos e negativos, revela a sua inquietude, verificada de forma mais evidente em alguns indivíduos do que em

outros. Esta inquietude é manifesta na sua inconformidade com as condições nas quais a sua existência se encontra, buscando preservá-la e expandi-la, seja garantindo melhores condições para a sua realização material, seja elaborando concepções antropológicas, cosmológicas, epistemológicas e axiológicas que lhe permitam conceber uma ordem, na qual encontre uma posição para si e uma compreensão acerca da realidade na qual está inserido. Este movimento, que atravessa milênios, é profundamente marcado por uma disposição indagativa, dirigindo perguntas a si mesmo, ao seu semelhante e ao mundo. A pergunta, quando elaborada de maneira a que possa guiar uma busca, considerando os aspectos conhecidos e desconhecidos acerca do que se pergunta, tendo como objetivo encontrar uma resposta satisfatória ou uma solução, pode ser chamada de problema.

- b) O conhecimento é um dos maiores patrimônios, senão o maior, da humanidade. Em sua construção, é sempre contínuo e aberto. As respostas que produz não representam uma Verdade final. São provisórias, passíveis de crítica e de reformulação. O esforço das gerações anteriores serve de impulso para as conquistas presentes. Os conhecimentos representam as criações materiais e imateriais do ser humano, com a finalidade de estabelecer uma relação consigo mesmo, com o seu semelhante e com o mundo, na qual possa superar as suas dificuldades e os seus obstáculos, garantindo a sua sobrevivência e ampliando o horizonte da sua ação. A continuidade e a fecundidade do conhecimento é garantida pelo desenvolvimento de uma cultura que permita aos indivíduos o direito de indagar, de perguntar acerca das coisas e do que está estabelecido como certo. De formular problemas e de poder investigá-los e compartilhá-los, uns com os outros.

Assumindo como referência estes pressupostos, é possível enumerar algumas características gerais que identificam uma pedagogia problematizante, nos termos expostos por esta investigação. A lista que segue abaixo não tem como objetivo esgotar as enumerações que podem ser feitas sobre o tema, apenas apresentar algumas conseqüências mais evidentes do que foi proposto até o momento:

- a) A relação com o conhecimento deve ser a de maior proximidade possível. Proximidade, neste caso, significa proximidade com os problemas, procedimentos e instrumentos que produzem o conhecimento. No caso do conhecimento científico, a proximidade deve ser estabelecida com a prática científica. No caso

do conhecimento filosófico, com a prática filosófica, e assim por diante. Somente esta proximidade permite um contato com a extensão e os limites dos conhecimentos atuais. Mesmo que se reconheça limitações materiais (estruturas físicas, equipamentos, entre outros) ou cognitivas (elevada complexidade dos temas e procedimentos em relação à capacidade cognitiva dos agentes), ainda assim é preciso procurar a ‘proximidade’ com o processo produtivo do conhecimento, seja através da apresentação dos problemas, seja através da descrição dos métodos e procedimentos investigativos;

- b) As práticas de ensino devem ter como foco o desenvolvimento da capacidade de problematizar. A problematização, conforme descrito, exige conhecimentos e esforço intelectual. Ela não consiste no simples enunciado de uma pergunta, mas no aprofundamento investigativo das perguntas que são consideradas relevantes, transformando-as em problemas. Os conhecimentos requeridos para formular um ‘bom’ problema são mais extensos e profundos do que aqueles utilizados na aplicação de uma solução conhecida. O conhecimento já construído possui a função de auxiliar na elaboração e eventual solução dos problemas que forem formulados: ele é fonte de pesquisa e não o objetivo a ser atingido;
- c) A problematização deve estar vinculada a situações concretas e, de preferência, que afetem diretamente aqueles que formulam os problemas. Todo o ser humano vivencia experiências (no sentido amplo, conforme proposto por Gadamer e Dewey). É esta vivência que o confronta continuamente consigo mesmo, com os outros e com o mundo, apresentando situações positivas e negativas. Situações em que o mundo é afirmado ou negado, aceito ou repudiado. Neste contexto, aparecem dificuldades, obstáculos e perplexidades, que motivam sentimentos como angústia, medo ou esperança. Não se deve elaborar problemas a partir de abstrações que, freqüentemente, parecem distantes e incompreensíveis. A existência humana é plena em situações indeterminadas e a relação que se estabelece com o conhecimento é de proximidade quando aquilo que se estuda e investiga está intimamente relacionado com a existência daquele que estuda e investiga;
- d) A educação formal não deve ser um instrumento de hierarquização dos saberes, na medida em que tenha a tendência de considerar que o saber que transmite é o principal, o mais importante e o necessário para a inserção do indivíduo na sociedade, ignorando todos os outros que não fazem parte dos seus currículos

- (científicos, filosóficos, artísticos, religiosos, de senso comum ou mítico) e as suas limitações. A escola não pode dar conta da totalidade do universo gnoseológico e epistemológico humano e deve assumir isto como um pressuposto de sua prática;
- e) O ambiente escolar, de forma privilegiada, deve ser o ambiente em que o indivíduo é incentivado à liberdade de problematização, não somente no contexto do conhecimento pronto, científico ou filosófico, mas também para que possa problematizar as situações práticas de sua vida e da sociedade na qual está inserido. Por outro lado, a problematização não é somente a defesa de uma noção ambígua de liberdade, pois não consiste apenas em permitir a indagação, garantindo a livre expressão. A problematização é esforço intelectual, é atividade investigativa. Uma pedagogia problematizante forma investigadores e não especuladores, portanto fazem parte de sua prática o contato com os processos investigativos, os métodos e os instrumentos que o ser humano criou, ao longo de milênios, na sua procura pela verdade. O ambiente escolar deve permitir o desenvolvimento da capacidade do indivíduo para problematizar e investigar os seus problemas.

Estas características, quando analisadas no seu conjunto ou individualmente, mostram uma inclinação epistemológica que está presente em algumas teses pedagógicas reconhecidas e influentes. Algumas delas podem ser vislumbradas nas propostas pedagógicas de John Dewey e de Paulo Freire, ou no construtivismo derivado da Epistemologia Genética de Jean Piaget, só para citar três nomes bastante conhecidos nos estudos em pedagogia. Atualmente, cada vez mais é comentado, discutido e estudado o uso da problematização, associado aos processos educativos, nos mais diversos níveis. Entretanto, é preciso esclarecer que a problematização proposta aqui não é um método ou um suporte didático, mesmo que a sua realização prática freqüentemente possa estar associada a métodos e a didáticas cujo núcleo central seja a problematização. Neste sentido, os autores citados são referência importante, porque eles também conceberam, em suas pesquisas e obras, visões antropológicas e epistemológicas que se alçavam além da simples elaboração de métodos que facilitassem a transmissão de conteúdos. Piaget valorizou principalmente a dimensão epistemológica da atividade cognitiva. Em Dewey e Freire, o epistemológico é intimamente relacionado ao ético e ao político.

A pedagogia problematizante de fato é aquela na qual a problematização é um princípio epistemológico, que estabelece uma certa relação específica com o conhecimento, na forma como é construído, mantido e socializado. Os seus fundamentos estão radicados em

aspectos pragmáticos e filosóficos: pragmáticos, porque reconhece a prática consolidada dos procedimentos investigativos que o ser humano elaborou ao longo dos séculos, tendo como objetivo superar as dificuldades e os obstáculos que encontrou ao longo de sua jornada existencial, procurando determinar as situações indeterminadas com as quais se confrontava na realidade concreta; filosóficos, porque assume o questionar, o perguntar e o problematizar como manifestação de uma característica eminentemente humana, um definidor antropológico, que o impulsiona (pela necessidade, pela admiração, pela dúvida ou pela angústia) a buscar o conhecimento, a expandir o horizonte de sua ação e a elaborar uma concepção de ordem na qual encontre um lugar para si e um significado para a sua existência.

CONCLUSÃO

O fio condutor que permitiu chegar até este ponto foi um problema que, aparentemente, estava formulado de maneira clara e precisa: é possível constituir uma pedagogia do problema, considerando as implicações epistemológicas desta proposta? A sua clareza e precisão, infelizmente, não resistiram ao escrutínio dos significados centrais relacionados ao seu enunciado: os termos ‘pedagogia’ e ‘problema’ não desfrutam de uma clareza que permite a sua utilização, sem que haja dúvidas ou suspeições. A busca por uma maior clareza destes conceitos levou à elaboração de dois campos semânticos: o primeiro envolveu o termo pedagogia e a sua relação com a educação, o segundo envolveu o termo problema e a sua relação com o conhecimento.

A primeira linha investigativa partiu da polissemia inerente ao uso do termo pedagogia, que aparece, conforme diferentes autores e abordagens, como teoria da educação, como ciência da educação, como didática ou como método. Aceita-se, de maneira geral, que a pedagogia não seja o mesmo que a educação. Assumiu-se que a pedagogia, mesmo reconhecendo as suas múltiplas acepções e campos de estudo, é algo que se faz tendo como objeto a educação, conseqüentemente, era necessário esclarecer, da melhor maneira possível, o que se podia entender por educação.

Três análises iniciais foram realizadas, com a finalidade de compreender os usos e significados relacionados ao termo educação e à sua constituição como conceito: análise etimológica, análise de conceitos e análise semiótica. A primeira análise mostrou que a etimologia da palavra educação permite a construção de símbolos e metáforas que podem auxiliar na elaboração teórica e prática dos processos educativos, porém não pode necessariamente definir e tornar claro o significado da palavra, diante da multiplicidade de agentes e fenômenos relacionados ao universo da educação. A análise de conceitos evidenciou, primeiramente, a multiplicidade de conceitos de educação, relacionados com os modelos antropológicos, epistemológicos e éticos que fundamentam a concepção de cada autor. Por outro lado, esta análise permitiu a identificação de aspectos sociais e culturais relacionados à prática educativa, assim como o seu caráter dinâmico e processual. A análise

semiótica permitiu identificar a influência das experiências individuais e coletivas, na construção dos significados acerca da educação, como termo abstrato, e das práticas educacionais, como a sua realização material. Permitiu, também, perceber que o termo educação é um termo abstrato, pois não existe a Educação, o que existem são ações, práticas, instrumentos, personagens, situações, entre outros, que são considerados 'educativos' ou partícipes de um 'cenário da educação'. Esta análise evidenciou, também, a interdependência entre a questão da educação e os seus aspectos históricos, sociais e culturais.

O passo seguinte foi analisar a prática educativa nos contextos sociais e culturais, identificando a sua função social como algo que permite a sua definição e compreensão. Utilizando como referências principais as concepções sociológicas de Durkheim e Bourdieu, as concepções antropológicas de Herskovits e as concepções filosóficas de Althusser, foi possível criar o esboço de uma das principais funções da educação: a reprodução social e cultural. Entretanto, a história mostrava a insuficiência desta descrição, então foi buscado um complemento desta função, utilizando como referência alguns dos mais influentes pensadores do campo pedagógico: Platão, Comênio, Rousseau e Kant. Foi percebido um traço comum nas atenções que estes autores dedicaram à educação: todos eles a concebiam como instrumento fundamental para a transformação da sociedade e da cultura de seu tempo. Então, tanto quanto seja reconhecido o papel reprodutor que é próprio dos processos educativos, é preciso reconhecer, também, que eles catalisam e, por vezes, materializam os anseios de transformação social e cultural do ser humano. Estes dois aspectos permitem conceber uma definição geral para a educação, enquanto prática social e cultural: o processo por meio do qual um grupo social reproduz as condições culturais que construiu ao longo de gerações sucessivas e que, na civilização ocidental, passou a catalisar os anseios de transformação social e cultural.

De posse destes subsídios foi possível definir de uma maneira mais objetiva o que se poderia entender por pedagogia, a saber, o discurso que tem por objetivo fundamentar uma prática educativa que, em seu interior, propõe uma certa relação específica com o duplo papel social que os processos educativos exercem: de reprodução cultural e social e de veículo de transformação cultural e social. Reconhece-se, então, a impossibilidade de postular uma pedagogia absolutamente conservadora, ou o seu contrário, uma pedagogia absolutamente transformadora e revolucionária. Cada discurso pedagógico, por sua vez, possui os seus fundamentos em concepções antropológicas, cosmológicas, epistemológicas e axiológicas, que podem ser assumidas de forma explícita ou estarem implícitas no enunciado de suas teses. O discurso pedagógico utiliza o suporte das mais diversas áreas do conhecimento (científico,

filosófico, político, artístico ou religioso), para defender as suas posições em relação à reprodução ou à transformação da sociedade e da cultura no qual foi gerado e para onde se destina.

Este processo que levou a um grau maior de precisão em relação não somente ao uso dos termos pedagogia e educação, mas também, em relação aos fenômenos que são referidos por estes termos, permitiu elaborar uma noção prévia de pedagogia do problema, no contexto desta investigação, como discurso de caráter filosófico, cuja finalidade reside em estabelecer uma relação pedagógica com o conhecimento a partir da perspectiva dos problemas, o que representam e qual a sua função no contexto da produção do conhecimento. Neste sentido, uma pedagogia do problema se insere na tradição filosófica e pedagógica que postula uma transformação cultural, sem, entretanto, ignorar que todo o grupo social possui raízes firmemente plantadas em sua tradição. Para avançar a compreensão desta proposta foi necessário investigar os problemas e a sua natureza.

Neste processo, foi analisado um conjunto de referências significativas, da tradição filosófica ocidental: as questões propostas por Ménon a Sócrates, no diálogo *Ménon*, de Platão; as concepções de problema dialético e questão em Aristóteles; a noção do *perguntar*, em Gadamer; as implicações das teses de Wittgenstein, de Schlick e Carnap em relação aos problemas filosóficos tradicionais e a sua qualificação como pseudoproblemas; a concepção de problema em Popper e Dewey; e a concepção de problema que emerge da filosofia de Henri Bergson. Esta análise permitiu identificar algumas características gerais vinculadas à compreensão dos problemas, da sua relação com o conhecimento e com o modo de ser do homem.

A primeira e mais representativa destas características é a relação de indissociabilidade entre problematização e conhecimento. Todo o conhecimento parte da abertura e das possibilidades fornecidas pelo perguntar ou pelo problematizar. São as respostas e as soluções que interessam ao ser humano, na sua vida cotidiana, mas há um caminho por meio do qual elas são construídas. A transmissão das conquistas de uma cultura, das gerações mais velhas para as mais novas, permite o uso prolongado destas conquistas ao longo do tempo. O uso de soluções prontas agiliza as atividades cotidianas. Por outro lado, conceber o conhecimento somente através das respostas e soluções que produz, significa concebê-lo como cristalizado e pronto. É de grande utilidade, mas não permite a sua compreensão profunda, nem a sua crítica. A relação com conhecimento, através da perspectiva da problematização, permite não somente uma relação utilitária, mas também de participação no seu processo, na sua realização.

Da análise comparativa de Gadamer e Popper foi evidenciada a relação existente entre a problematização e a tradição, a opinião, o diálogo, a ignorância e a admiração. A partir das contribuições de Jaspers e de Bornheim, para o problema da origem do filosofar, foi possível somar à admiração, a dúvida, a comoção humana e a experiência negativa. Da análise das concepções de Dewey foi possível extrair todo um conjunto de esclarecimentos e procedimentos investigativos, identificando as situações-problema como derivadas de situações indeterminadas que o ser humano enfrenta em sua condição existencial, não restritas à prática investigativa filosófica e científica. A análise do pensamento bergsoniano, por sua vez, aponta para a noção de problema como ato criativo, intimamente relacionado com a disposição vital e espiritual do ser humano, buscando superar obstáculos e dificuldades, concebendo que “uma força trabalha diante de nós, procurando se libertar dos obstáculos e ultrapassar-se a si mesma, procurando tirar de si primeiramente tudo o que tem, e depois, mais do que tem”. Estas análises permitiram conceber três perspectivas complementares em relação aos problemas e à problematização: metodológica, gnoseológica e existencial. Também foi evidenciado o caráter investigativo e intelectual que envolve a prática problematizante, assim como o reconhecimento de que o problema é o produto, expresso na forma de enunciado, resultante do processo investigativo que é a problematização.

Estas análises permitiram estabelecer uma resposta afirmativa para o problema de pesquisa, ou seja, é possível constituir uma proposta pedagógica problematizante, epistemologicamente consistente. Além disso, permitiram a elaboração do esboço de uma pedagogia do problema, caracterizada como um discurso, coerentemente ordenado em seus termos, cuja finalidade é defender, na prática educacional, uma relação com o conhecimento que seja construída a partir da perspectiva dos problemas e da problematização. Esta proposta, do ponto de vista epistemológico, opõe-se a uma pedagogia que pratique uma relação com o conhecimento fundada apenas na perspectiva das respostas e soluções produzidas ao longo dos processos investigativos. Do ponto de vista das bases epistemológicas, a pedagogia problematizante concebe o conhecimento como processo dinâmico e aberto, em constante transformação.

A idéia de uma pedagogia do problema traz consigo dois pressupostos fundamentais. O primeiro pressuposto é que o ser humano é profundamente marcado por uma inquietude e esta se manifesta na sua inconformidade com as condições nas quais a sua existência se encontra, buscando preservá-la e expandi-la. Neste processo ele produz numerosas criações materiais e imateriais, procurando tornar a sua vida melhor, encontrar um lugar para si no mundo e um significado para a sua existência. As suas criações nascem das dificuldades e

obstáculos que encontra ao longo de sua trajetória, transformadas em perguntas e problemas que se propõe a elucidar e resolver.

O segundo pressuposto é que o conhecimento, um dos maiores patrimônios da humanidade, é profundamente marcado por esta inquietude, por este espírito de busca. Ele é sempre a tentativa de resposta ou de solução das perguntas e problemas que ocupam a atenção do homem. Os conhecimentos representam, antes de tudo, as criações materiais e imateriais do ser humano, com a finalidade de estabelecer uma relação consigo mesmo, com o seu semelhante e com o mundo, na qual possa superar as suas dificuldades e os seus obstáculos, garantindo a sua sobrevivência e ampliando o horizonte da sua ação. É, em sua natureza e em sua prática, aberto e não-dogmático. Se fosse fechado, certamente, em algum momento estagnaria, porém a história mostra que o ser humano permanece continuamente na sua procura, nunca se satisfazendo com o conhecimento que possui, inclusive opondo-se à cultura e à tradição na qual está inserido, quando julga necessário.

Com base nestes pressupostos, foi possível elaborar um conjunto de cinco características gerais que, apesar de não esgotarem o tema, permitem o esboço de uma pedagogia problematizante. A primeira delas prescreve que a relação com o conhecimento deve ser a de maior proximidade possível, isto é, proximidade com os problemas, procedimentos e instrumentos que produzem o conhecimento. A segunda defende que as práticas de ensino devem ter como foco o desenvolvimento da capacidade de problematizar. A terceira expressa a necessidade de que a problematização esteja vinculada a situações concretas e, de preferência, que afetem diretamente aqueles que formulam os problemas. A quarta preconiza que a educação formal não deve ser um instrumento de hierarquização dos saberes. A quinta defende que o ambiente escolar, de forma privilegiada, deve ser o ambiente em que o indivíduo é incentivado à liberdade de problematização, mas também ao desenvolvimento de sua capacidade de problematizar.

Concluindo este processo investigativo, foi possível determinar os seguintes resultados: evidenciou-se a íntima relação existente entre a educação, a cultura e a sociedade, principalmente pelo papel reprodutor que a primeira possui em relação às outras; observou-se que a educação catalisa os anseios de transformação social e cultural, expressos, freqüentemente, nas teses pedagógicas; evidenciou-se, filosoficamente, a dimensão metodológica, gnoseológica e existencial da predisposição do ser humano para o perguntar, o questionar e o problematizar; evidenciou-se a intrínseca relação existente entre os problemas e o conhecimento; e, finalmente, determinou-se a possibilidade de constituição de uma pedagogia problematizante, coerente epistemologicamente.

Muitas considerações podem ser realizadas a partir destas conclusões. Inicialmente, deve ser reconhecido que a pesquisa teórica, mesmo quando pretende referir-se imediatamente aos fatos concretos, é sempre um exercício de inteligibilização e interpretação da realidade. Frequentemente, alterando-se os pressupostos e os referenciais teóricos, mesmo que se parta de um mesmo problema, os resultados produzidos são outros. Neste sentido, a presente investigação se aproxima da noção de *tipo ideal*, proposta por Max Weber: ela é uma possível perspectiva para a análise do seu problema de pesquisa e da relação existente entre pedagogia, educação, sociedade e conhecimento.

O segundo esclarecimento a ser feito é que a perspectiva adotada foi a epistemológica. Com isso não se pretende estabelecer que o viés epistemológico seja o ideal para o tratamento de questões envolvendo o pensamento pedagógico, nem tampouco defender a idéia de uma epistemologia como filosofia primeira. A escolha pela abordagem epistemológica esteve sempre relacionada a um aspecto de caráter prático: os problemas são normalmente considerados a partir da sua posição no processo de construção do conhecimento. Uma análise mais profunda revela que o viés epistemológico é insuficiente para dar conta das complexidades do fenômeno humano, da sociedade, da cultura e, conseqüentemente, da educação.

Esta investigação permite afirmar que, sob certo ponto de vista, assumindo determinados referenciais teóricos e seguindo uma linha de argumentação específica, é epistemologicamente viável conceber uma pedagogia do problema (ou problematizante). Ela não pode determinar que esta pedagogia possa ser realizada e, se for realizada, que terá sucesso. Somente a execução prática de um projeto pedagógico que assuma estes pressupostos como seus e efetue um atento acompanhamento, ao longo de um tempo relativamente longo, pode afirmar isso. A própria noção de ‘sucesso’, neste contexto, deve ser elaborada de forma cuidadosa.

Foi observado que o conhecimento, enquanto fenômeno humano, não pode ser restrito a uma dimensão intelectualmente construída, como aquela que esta sob o rótulo de ‘epistemológico’. Ele faz parte da própria constituição do agir humano, material e imaterial, em seus mais variados aspectos, seja na sua produção científica e filosófica, seja nas suas manifestações artísticas e religiosas, seja na sua vida cotidiana. Entretanto, atendo-se ao viés epistemológico, a presente investigação não ignora a importância de outros fatores, com especial destaque para os aspectos políticos e éticos da experiência humana. Na forma como acontecem, na práxis, as diversas dimensões do ser humano propostas pela filosofia (ética, política, gnoseológica, religiosa, estética, entre outras) se interpenetram e, como Dewey faz

questão de salientar, somente o exercício intelectual permite separá-las umas das outras. Sob certo aspecto, uma análise epistemológica, como a proposta por esta investigação, deixa em aberto o estudo de suas implicações éticas e políticas. Em relação a isso, ignora-se, freqüentemente, que a opção de conceber uma investigação que prescinde de suas implicações éticas, por si só, revela uma predisposição ética.

A unidade destes temas, na práxis, é algo saliente, por exemplo, na obra de Paulo Freire, um autor profundamente identificado com a idéia de pedagogia problematizadora. Freire parte justamente dos aspectos políticos e éticos, relacionados às desigualdades sociais, para construir uma concepção pedagógica transformadora, baseada na problematização. As suas conclusões não se restringem ao político e ao ético, mas levam a defender uma nova relação com o conhecimento, trazendo implicações epistemológicas. O caminho adotado nesta investigação foi diverso, mas algumas das conclusões propostas aqui se aproximam da proposta freireana.

De forma geral, uma concepção pedagógica centrada na perspectiva da problematização não significa a troca dos resultados e soluções pelas perguntas e problemas. Significa a troca da perspectiva, do modo como o qual os agentes do processo educativo se relacionam com o conhecimento. Talvez, antes de uma pedagogia do problema, pudesse ser defendida uma pedagogia da investigação, porém esta escolha poderia sobrevalorizar os métodos e os procedimentos estabelecidos e padronizados como ideais para a investigação. Uma prática realmente problematizante necessita, também, reavaliar constantemente os seus métodos, procedimentos e instrumentos. Jamais devem ser deixados de lado os benefícios advindos do avanço contínuo do conhecimento que, infelizmente, na maioria das vezes, só são percebidos pelas suas aplicações práticas de cunho material. Porém, uma pedagogia problematizante permite uma maior proximidade com o conhecimento, oportunizando que os indivíduos sejam participantes do seu processo e não somente os seus beneficiários ou as suas vítimas.

Outro aspecto importante a ser destacado é a intrínseca relação existente entre a educação, a cultura e a sociedade. Em geral, o conjunto da sociedade admite esta relação, mas freqüentemente a concebe de forma unívoca. O discurso tão propalado de ‘crise da educação’, quase sempre, refere-se à incapacidade do sistema de ensino para atender às demandas da sociedade e resolver os seus problemas. De certa maneira, a educação está sempre em crise, porque se impõe a ela o papel de transformar a sociedade atual na sociedade ideal. E, tanto quanto é impossível a educação, por si só, realizar esta façanha, é curioso perceber que a própria noção de sociedade ideal é vaga e ambígua. No entanto, espera-se que uma sociedade

marcada pela violência, pelas desigualdades sociais, pela busca desenfreada pelo sucesso, pela injustiça e pela corrupção consiga pôr em prática um modelo educacional caracterizado por uma noção idealizada de nobreza e elevação. A relação unívoca significa pensar que a educação pode mudar a sociedade (a recorrência do ‘mito da educação’), ignorando que toda a sociedade possui a educação que emana de si. Toda a intenção de transformação de um contexto social e cultural necessita estar amparado na transformação de sua prática educativa, mas não é viável supor que um projeto de transformação da sociedade possa estar ancorado única e exclusivamente na transformação da prática de sua educação formal.

Durkheim salienta o fato de que a educação prepara os indivíduos para a socialização em um determinado tipo de sociedade. Será, então, que o que se busca é a realização do projeto kantiano de que a escola deveria formar os cidadãos para uma sociedade que ainda não existe? Neste sentido, Platão era mais pragmático, quando pregava a separação dos jovens, no seu processo formativo, em relação à sociedade vigente. Atualmente, percebe-se que estas teses não podem produzir o resultado esperado. É preciso que se reconheça que somente a educação das crianças e dos jovens não é suficiente para a resolução dos problemas da humanidade: a sociedade precisa escolher os seus caminhos, os seus objetivos futuros, os seus fins e trabalhar para que eles aconteçam.

Em geral, não se percebe o ridículo que é supor que os professores possuem maior responsabilidade na educação das futuras gerações, que os pais, que os políticos, que os empresários, que os artistas ou que os cientistas. Assim como é insólito considerar que o sistema de ensino formal seja sinônimo de educação. A melhor educação possível não é aquela que promove a construção de uma sociedade mais justa e solidária, mas aquela que emana de uma sociedade que decidiu, por si mesma, que deve ser mais justa e solidária, engajando todos os indivíduos nestes objetivos. Ao se aceitar isso, pressupõe-se que a sociedade e a cultura exercem um poder de determinação sobre os indivíduos, porém, a esta determinação, opõe-se a disposição dos indivíduos de perceber e criticar a situação em que se encontram, procurando construir uma realidade melhor para si mesmo e para aqueles com os quais se importam.

Neste sentido, não há como postular o indivíduo desligado da sociedade, nem a sociedade isenta de individualidades. Toda a pedagogia realista precisa conceber o indivíduo como ser social e individual. Da mesma maneira, a educação não é um setor da sociedade, não é uma disciplina, não é uma prática restrita: ela permeia todos os lugares onde estão os seres humanos, os seus pensamentos e as suas ações. Portanto, a educação, assim como a sua ‘eterna’ crise, não é um tema restrito aos especialistas ou aos profissionais de um segmento

chamado de 'educacional'. Ela interessa a todo o conjunto da sociedade: todos são responsáveis pelos seus sucessos e fracassos. Entretanto, só há uma forma de assumir esta responsabilidade: através do conhecimento. Não um conhecimento cristalizado, fixo e, muitas vezes, morto; instrumento de um poder que se exerce pelo controle e a zelosa guarda de suas certezas. Ao contrário, através de um conhecimento, vivo, dinâmico, corajoso, que questiona a si mesmo e que não receia a sua contínua reconstrução. Um conhecimento que é grandioso pela sua humildade, pois não se incomoda de conversar com as crianças, ao invés de dedicar anos de esforço para calar as suas perguntas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: UnB, 2001.
- ARISTÓTELES. *Órganon*. Bauru: EDIPRO, 2005.
- ARISTÓTELES. *The Works os Aristotle*. Oxford: Clarendon Press, 1928.
- ARISTÓTELES; REALE, Giovanni. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2001-2002. 3 v.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BAILLY, Anatole. *Dictionnaire grec français*. Paris: Librairie Hachette, 1950.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- BENEDICT, Ruth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- BERGSON, Henri. *As Duas Fontes da Moral e da Religião*. Coimbra: Almedina, 2005.
- BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005a.
- BERGSON, Henri. *Duração e Simultaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERGSON, Henri. *Evolução criadora*. Rio de Janeiro: Delta, 1964.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. 3 v.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Ciência e mudança conceitual*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Giordano Bruno e a Filosofia na Renascença*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao Filosofar*. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Globo, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições de Aula*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASSIRER, Ernst. *Indivíduo e Cosmos na Filosofia do Renascimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COIMBRA, Leonardo. *A Filosofia de Henri Bergson*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- COSERIU, Eugênio. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- CUSA, Nicolau de. *A douta ignorância*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant*. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1333-1356. ISSN 0101-7330.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *O iluminismo pedagógico de Rousseau*. 31ª Reunião da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4023--Int.pdf>> Acesso em: 15 set. 2009.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto*. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 175-193. ISSN 0101-7330.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DALBOSCO, Cláudio Almir; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (orgs). *Filosofia e Pedagogia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAN, Heinz. *Moralidade e Educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: 34, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1953.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, John. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1995.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *Lições de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofia*. Barcelona: Ariel, 1994. 4 v.
- FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de latim-português*. Portugal: Porto, 1983.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: UNESP, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 3 v.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2005. 2 v.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GARCIA, Walter Esteves. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GLEISER, Marcelo. *A dança do universo*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- GUTIÉRREZ, Carlos B. Hay realmente problemas filosóficos? *Ideas y Valores* Bogota, nº 116, ago. 2001. Disponível em <<http://www.ideasyvalores.unal.edu.co/archivos/PDF%20116/gutierrez.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades, 1999. 2 v.
- HADOT, Pierre. *O que é a Filosofia Antiga?* São Paulo: Loyola, 2004.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2004. 2 v.
- HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia Cultural*. São Paulo: Mestre Jou, 1969. 2 v.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- HOEBEL, E. Adamson. *A natureza da cultura*. IN: SHAPIRO, Harry L. *Homem, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- ILDEFONSE, Frédérique. *Os Estóicos I: Zenão, Cleantes, Crisipo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- JASPERS, Karl. *La Filosofia*. México: FCE, 1981.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KUIAVA, Evaldo. *Subjetividade Transcendental e Alteridade*. Caxias do Sul. EDUCS, 2003.
- LAKATOS, Imre. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madri: Tecnos, 1987.
- LAKATOS, Imre. *La metodologia de los programas de investigación científica*. Madri: Alianza Editorial, 1989.
- LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs). *Imagens da Imanência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- LINTON, Ralph. *O homem: uma introdução à antropologia*. 12 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e Lingüística*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma Teoria Científica da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANNHEIM, Karl, *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MEAD, Margaret. *Cultura y Compromisso*. Buenos Aires: Granica, 1974.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- MONDOLFO, Rodolfo. *Problemas e métodos de investigação na história da filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 26.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia Prática*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.
- PAVIANI, Jayme. *Filosofia e Método em Platão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- PAVIANI, Jayme. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português e português-grego*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1984.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo, SP: UNESP, 2001.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2001.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIAGET, Jean. *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- PLATÃO. *As Leis*. Bauru: EDIPRO, 1999.
- PLATÃO. *Diálogos*. Madri: Gredos, 1981-1999. 9 v.
- POPPER, Karl R. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 2003.
- POPPER, Karl R. *A Lógica das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- POPPER, Karl R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: UnB, 1994.
- POPPER, Karl R. *Conocimiento Objetivo*. Madri: Tecnos, 2005.
- PRADO JÚNIOR, Bento. *A filosofia seminal de Bergson*. Folha Online. São Paulo, 29 ago 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_2_4.htm> Acesso em: 25 de maio de 2009.
- PRADO JÚNIOR, Bento. *Presença e Campo Transcendental*. São Paulo: EDUSP, 1989.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: UNESP, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Brasília: UnB, 1997.
- PUTNAM, Hilary. *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, 1992. 5 v.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1996.

- SCHLICK, Moritz; CARNAP, Rudolf. *Coletânea de Textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- SEARLE, John R. *Actos de habla*. Madrid, ES: Cátedra, 2001.
- SEARLE, John R. *Expressão e significado*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. *Bergson: Intuição e Discurso Filosófico*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- STEIN, Ernildo. *Órfãos de utopia*. Porto Alegre: UFRGS / Faculdade de Arquitetura, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1978.
- TOULMIN, Stephen Edelston. *Human understanding*. Princeton: Princeton University Press, 1972.
- TRABANT, Jurgen. *Elementos de semiótica*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- TREVISAN, Rubens Muríllio. *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- WHITEHEAD, Alfred North. *A ciência e o mundo moderno*. São Paulo: Paulus, 2006.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico-filosófico // Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- ZILLES, Urbano. *Filosofia e Educação*. In: ORO, Ari Pedro; ZILLES, Urbano (orgs). *Filosofia da educação*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)