

Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação

*Ferdinand Röhr**

Resumo: A discussão em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação não só tem relevância para delimitar a Educação como área de conhecimento específico, mas traz conseqüências profundas tanto para a prática pedagógica quanto para seu papel diante da sociedade. Questiona-se em que condições é possível pensar a Educação como campo de conhecimento diferenciado e encontram-se estas no pensamento pedagógico que: a) assume como meta o proporcional desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas, mesmo sabendo da inconclusão da humanização; b) determina sua tarefa educacional na busca das formas em que o ser humano se realiza, compreendendo suas interligações, refletindo possibilidades e limites de ajuda pedagógica; c) respeita, em última instância, a autodeterminação do educando e conta com a possibilidade de fracasso diante da liberdade dele; d) encontra no educador o principal responsável ou pelo zelo por um objeto epistêmico próprio da Educação ou por fazer dela um instrumento para finalidades externas a ela.

Palavras-chave: Epistemologia; ciência da Educação; meta educacional; tarefa pedagógica; ética pedagógica.

Abstract: The discussion about a possible epistemological object specific to education is not only relevant to define education as a specific knowledge area, but it also brings important consequences to pedagogical practice and its role in society. It is questioned in which conditions it is possible to think about education as a distinguished field of knowledge, and the answer is found in the pedagogical thinking that: a) targets the proportional development of all human dimensions, although being aware about the incompleteness of humanization; b) establishes educational tasks in the search for ways in which the human being finds fulfillment, understanding his/her interconnections, reflecting about the possibilities and limitations of pedagogical assistance; c) respects students' self-determination, and is ready for eventual failure in face of his/her freedom; d) relies on educators as the ones who have the main responsibility either for an epistemological object specific to education or for making education an instrument for the achievement of purposes beyond itself.

Key words: Epistemology; education science; educational goal; pedagogical task; pedagogical ethics.

* Dr. Phil. da Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen, Alemanha; Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. ferdinan@elogica.com.br

Desde a primeira tentativa de Johann Friedrich Herbart de constituir a Educação como ciência, apelando para a necessidade de ela elaborar os seus próprios conceitos, não têm faltado, também, iniciativas de negar à Educação um objeto epistêmico próprio. Sem poder, no espaço aqui disponível, dar um panorama do desenlace histórico dessa polêmica, queremos contribuir com algumas reflexões para a discussão atual, em que as vozes dos defensores da possibilidade de um objeto epistêmico próprio da Educação parecem sucumbir diante dos questionamentos não só de outras áreas de conhecimento, mas também de representantes da própria área educacional. Não questionamos se a Educação dispõe ou não de um objeto epistêmico próprio, uma questão escolástica de mero interesse teórico acadêmico. Ao contrário, estamos convictos das conseqüências profundas da resposta a essa questão, não só em relação à prática pedagógica, mas também na definição do papel da Educação na própria sociedade, na cultura, no sistema político e econômico, diante das ideologias, religiões e crenças. Iniciamos as nossas reflexões apresentando algumas das possíveis razões que levam a duvidar não só da possibilidade, mas também da necessidade de um objeto epistêmico próprio da Educação e, com isso, põem em dúvida o *status* da Educação como área de conhecimento específico – afinal, como ciência.

Constata-se, em primeiro lugar, hoje, uma tendência significativa de críticas não só à Educação como ciência, mas à ciência em geral, identificando esta última como umas das grandes metanarrativas da modernidade. Pergunta-se se é justificado o abandono das ciências por causa das falsas pretensões de verdades universais no passado ou se elas podem continuar sendo úteis, porém com um senso crítico bem maior em relação à própria validade. Em segundo lugar, nota-se uma tendência de superar a disciplinaridade nas ciências por uma compreensão sempre mais complexa da realidade, da qual só uma interdisciplinaridade (multi, pluri, transdisciplinaridade, etc.) daria conta. Sem desmerecer a fundamental importância da interdisciplinaridade, temos de reconhecer que interfaces entre disciplinas ou junções de perspectivas de várias disciplinas só são possíveis a partir das próprias disciplinas. Parece-nos um grande equívoco, comum na área de Educação, buscar na interdisciplinaridade a saída da situação de insegurança sobre o próprio objeto epistêmico.

Vale perguntar, portanto, quais as razões internas e externas que provocaram essa insegurança na Educação. Algumas dessas questões, sem resto de dúvida, são externas à própria área educacional. Educação sempre foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos. Isso nos dois sentidos: tanto na estratégia de negar a importância da Educação para não encontrar resistência em relação aos próprios interesses, quanto, e esse procedimento é mais comum, na utilização da Educação para a imposição e a realização dos próprios interesses. A essas duas tendências não interessa a elabora-

ção de um objeto epistêmico próprio da Educação, pois esse poderia questionar os interesses que nas duas posições são externos, mesmo com estratégias diferentes para se sobrepor à Educação, ou escanteando-a ou adequando-a aos próprios fins. A tendência de determinar a Educação externamente não encontra uma resistência mais sistematizada por parte dos próprios educadores. Isso, em parte, porque os profissionais da área educacional, em grande escala, estão aliados a esses interesses externos. E os que buscam um conceito próprio da Educação se encontram, na sua maioria, perdidamente divididos. Ou se prendem unilateralmente a conceitos históricos da Educação, nem raras vezes idolatrando os grandes educadores como Sócrates, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Paulo Freire, ou buscam a saída ao se concentrar em tarefas bem limitadas na Educação, ligadas à questão da fase de idade do educando (Educação infantil, juvenil, de adultos ou idosos), de conteúdos didáticos específicos (Educação matemática, letramento, Educação artística, física, etc.) ou de espaços educacionais (Educação escolar, sindical, virtual, etc.), além das outras possibilidades de subdividir a tarefa educacional. No primeiro caso, a questão do objeto epistêmico específico perde-se na controvérsia sobre a teoria verdadeira da Educação. No segundo, nega-se a possibilidade de uma teoria educacional em geral, aposta-se na viabilidade de teorias “regionais” para as questões específicas, fazendo, via de regra, empréstimos altos para isso nas ciências afins, o que gera dependências teóricas que, enfim, acabam negando a existência de um objeto epistêmico próprio da Educação.

Mesmo reconhecendo que o problema da fundamentação da Educação como ciência própria parece mais exposto por causa das influências e dos interesses preponderantes externos, além das mencionadas dificuldades e discordâncias internas, não precisamos pensar que as demais ciências, incluindo as chamadas ciências duras, têm a clareza sobre os próprios fundamentos que reclamam em relação à Educação. Se perguntarmos, por exemplo, ao físico o que é matéria, ao biólogo o que é vida, ao psicólogo o que é a psique, ao sociólogo o que é o social, ou até ao matemático o que é um número, não vamos receber respostas fundamentadas, em última instância, nem vamos perceber unanimidade entre os profissionais da área. É uma característica de todas as ciências precisar elaborar e reelaborar constantemente seus conceitos básicos. Inclusive, o próprio conceito de ciência tem que se submeter a esse processo, pois não existe uma forma científica de definir o que ela mesma é. A área que tradicionalmente se ocupa com a fundamentação das ciências é a Filosofia das Ciências e, ironicamente, a Filosofia é uma disciplina à qual mais freqüentemente tem sido negado o *status* de ciência.

Reconhecendo a impossibilidade de fundamentar em última instância a ciência, resta-nos refletir sobre o processo em que historicamente se movimentaram as tentativas de delimitar e fundamentar as áreas de conhecimento. No que diz respeito à fundamentação, precisamos fazer uma descrição, mesmo sendo ela sempre

provisória, das características que diferenciam o objeto de uma determinada área de conhecimento dos demais. Em relação à delimitação podemos cair no equívoco de definir os limites ou amplos demais, “invadindo” as áreas vizinhas de conhecimento, ou estreitos demais, o que sempre resulta numa descaracterização do próprio objeto.

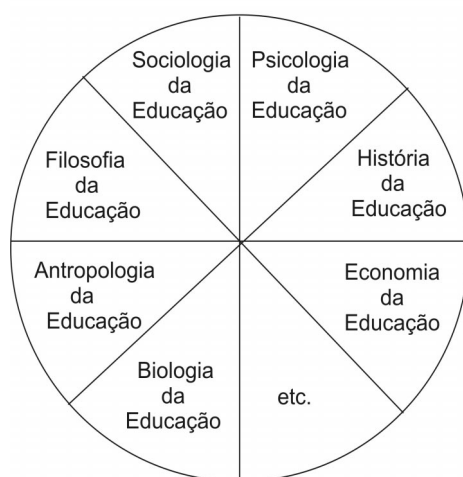
Deixando o primeiro aspecto como tarefa posterior, teceremos algumas reflexões gerais sobre o problema de delimitação do campo epistêmico. De modo geral, podemos indicar três razões fundamentais que levam a equívocos em relação aos limites do objeto epistêmico. Temos razões baseadas no lado subjetivo do próprio cientista que se dedica à fundamentação da sua área. Ampliar a própria área do conhecimento além do razoável é uma tentação da própria auto-estima do cientista (que, nesse caso, no fundo é, com certeza, baixa). Difícil negar que a possessividade seja uma atitude comum na grande maioria dos seres humanos e não vejo motivo nenhum para excluir todos os cientistas desse grupo. Também não é de surpreender que não existam muitas reflexões sobre esse fato no meio dos cientistas.¹ Bem mais comuns são análises sobre as valorizações externas das ciências e as variações que encontramos nelas. O campo científico de uma área alarga-se ou restringe-se com a importância social, política, econômica, tecnológica ou ideológica que a ela se atribui. Fato que se revela, por exemplo, de forma clara na disputa de verbas para pesquisa, com a barganha de cotas maiores a partir da ampliação da sua relevância social. Finalmente, encontramos razões nas características da própria realidade em que todas as áreas de conhecimento se encontram entrelaçadas mutuamente. Sempre existe um ponto de vista em que uma área se pode considerar a base de todas. De certa forma, a matemática pode argumentar que a realidade toda se constitui por unidades e grandezas e, portanto, ela toda é objeto da matemática; a física pode duvidar de que exista algo além da matéria, considerando a realidade toda como seu objeto; o sociólogo vê que nada existe para o homem sem ligação direta ou indireta com a realidade social, atribuindo à sua área, portanto, o *status* de ciência universal; o psicólogo pode afirmar que não existe nenhuma realidade para o homem que não passe por processos psíquicos, provando, com isso, que dependem da psicologia as outras áreas de conhecimento. Sem continuar nessa fileira, mencionamos ainda a própria área que pode afirmar que tudo depende da Educação. Sem ela nem cientista existe. Óbvio que nesse tipo de disputa chegaremos a resultado nenhum; inclusive, nem à definição do objeto epistêmico próprio da Educação. Declarando que tudo é Educação, ao mesmo tempo diz-se que nada o é. Isso vale, sem dúvida, também para os exemplos anteriores. Negando-se, portanto, no nosso caso específico, a possibilidade de

1. Para a pergunta, por exemplo, por que alguns cientistas das áreas vizinhas da Educação se julgam competentes para opinar livremente, em tom de suposta cientificidade, sobre questões educacionais, não tenho resposta com base empírica.

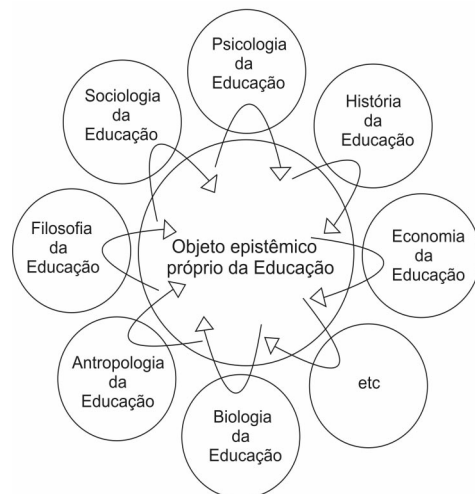
a Educação ser a ciência das ciências, restam duas possibilidades: ou a Educação de fato não tem objeto epistêmico próprio, sendo a questão educacional simplesmente uma questão de aplicação específica dos conhecimentos das áreas afins, ou se demonstra, de fato, um objeto específico da Educação e sua interligação com as demais áreas do conhecimento. Costumamos visualizar essas duas possibilidades em dois modelos, o das “Ciências da Educação” e o da “Ciência da Educação”, respectivamente.

No primeiro modelo, as chamadas Ciências da Educação, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Política, Economia, Antropologia, Biologia, etc. da Educação são os pedaços que, no seu conjunto, formam um agregado de conhecimentos sobre a Educação, e ela própria se esgota na junção dessas áreas. No modelo da “Ciência da Educação”, temos no centro o objeto epistêmico próprio da Educação como base da ciência da Educação e os círculos ao redor representam as mencionadas Ciências da Educação como áreas afins. O movimento neste modelo, ou se concentra neste objeto mesmo, ou, quando se relaciona com as áreas afins, parte de problemas formulados a partir do próprio objeto epistêmico da Educação, buscando nas ciências afins contribuições para a compreensão sempre mais aprofundada do próprio objeto. Não escondemos nossa opção pelo modelo da “Ciência da Educação”, mesmo reconhecendo que não existe nenhuma argumentação que obrigue a nossa razão a fazer essa opção. Nesse caso o caminho a percorrer tem que ser diferente de um discurso dedutivo que parte de pressupostos inquestionáveis. Precisamos mudar a perspectiva. Não podemos, portanto, dizer, a partir de um ponto neutro, objetivo, se a educação é ou não uma ciência própria, mas podemos pensar em que condições ela pode sê-lo.

MODELO DAS “CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”



MODELO DA “CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO”



Embora, nas próximas páginas, tentemos delinear quais as condições em que podemos falar de um objeto epistêmico da Educação, não pensamos em descobrir algo que ninguém ainda enxergou. Trata-se, de fato, de um lembrar de elementos básicos do pensamento pedagógico que aparece das mais variadas formas nas teorias educacionais. A nossa tentativa de sistematizar esses elementos não pode ser considerada um resultado final; trata-se, de fato, de uma contribuição na busca do objeto epistêmico da Educação. Se perguntamos quais são os elementos fundamentais indispensáveis da Educação como fenômeno humano, temos de elencar, ao responder, no mínimo, três: o educador, o educando e a tarefa educacional (pedagógica) que liga os dois². Para estruturar as nossas reflexões partimos de algumas afirmações que são fundamentais e serão aprofundadas no desenrolar das argumentações em cada elemento.

Começamos com o educador: consideramo-lo o principal responsável pelo cumprimento da tarefa educacional. Não queremos, com isso, de forma alguma, isentar as demais instâncias envolvidas na questão educacional, tais como sociedade, Estado, economia, religiões, etc., da co-responsabilidade, principalmente para

2. Essa tríade é mais conhecida como triângulo didático, contendo professor, aluno e conteúdo didático. A ampliação da compreensão dessa tríade nos foi sugerida por Josef Derbolav na sua tentativa de fundamentar a Educação como "Praxeologie" (Cf. DERBOLAV, 1975). Não gostaríamos de excluir, com essa tripartição, o fenômeno da auto-educação da reflexão pedagógica. Basta admitir que uma pessoa possa assumir ao mesmo tempo o papel de educador e educando. Também não queremos afirmar que os três elementos necessariamente expressam o pedagógico por completo. Só defendemos o ponto de vista de que nenhum dos três pode faltar na caracterização do fenômeno educacional.

garantir as condições intelectuais, técnicas e materiais que possibilitem uma educação pública, gratuita e de boa qualidade para todos. Portanto, no momento em que atribuímos a essas ou a uma dessas instâncias a principal responsabilidade pelo processo educativo e, ao educador, a função de mero executor de tarefas pré-estabelecidas externamente, perdemos, com a autonomia do educador, também a da educação. Em outras palavras: querendo constituir a Educação como objeto específico próprio, não podemos pensar o educador sendo em primeiro lugar um funcionário público, um militante partidário ou sindical, ou um adepto de qualquer ideologia ou religião. Isso não quer dizer que tais posicionamentos inviabilizam assumir a função de educador. O que é necessário é colocar a intenção de educar acima dos interesses não propriamente educativos do educador. Este se caracteriza pela sua intenção de educar. Consideramos a educação um processo intencional. Isso quer dizer que processos não intencionais não são considerados, por nós, educacionais. Tratar-se-ia, sobretudo, de uma ampliação do objeto epistêmico da Educação, que geraria inevitavelmente conflitos de “território” com outras áreas de conhecimentos afins. Podemos caracterizar os processos não intencionais como socialização, enculturação, adaptação, etc., mas não como educação³. Por outro lado, obviamente, não podemos considerar qualquer atuação intencional como educação. Precisamos delinear o que caracteriza uma intenção educacional. Em termos mais abstratos podemos dizer que educar é contribuir na humanização do homem. Essa formulação implica uma dupla compreensão do humano. Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz por si só elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, aos quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização, que de forma alguma esgota a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação.

Chegamos com isso ao segundo elemento constitutivo de um conceito da Educação como objeto epistêmico próprio, o educando. É ele que deve ser o principal beneficiado pela educação, respeitado como ser digno, único e insubstituível. Em outras palavras, a meta educacional deve estar concentrada nele. Se a meta da intervenção é algo externo a ele, mesmo com a costumeira promessa de um suposto benefício futuro para ele, não se trata mais de um processo educacional. De novo, a Educação perderia a possibilidade de ter um objeto epistêmico próprio e

3. Com isso não negamos a necessidade da reflexão pedagógica para analisar e esclarecer a relação que esses processos não intencionais têm com a Educação, tanto nos seus aspectos positivos, quanto negativos.

se tornaria braço prolongado de interesses políticos, econômicos, sociais ou ideológicos.⁴ O educando, como elemento constitutivo do objeto epistêmico da Educação, coloca-nos diante da questão da meta educacional, das condições que ele traz, quando nasce e as aberturas (Bildsamkeit⁵) para aproximações à sua plena realização.

Com isso podemos caracterizar o terceiro elemento, a tarefa educacional. Esta se define a partir da meta educacional, a humanização mais plena possível a cada ser humano, visando as contribuições do educador nessa meta. A partir do que falta na humanização, perguntamos quais são as formas de aquisição daquilo que falta e quais as formas apropriadas de ajuda por parte do educador nessa aquisição. O que podemos antecipar aqui é que, com certeza, a tarefa educacional não se esgota na aquisição intelectual de conhecimentos. Abrange também as ações, o lado afetivo, as posturas, as convicções e tudo o que as sustenta.

Percebemos a interdependência dos três elementos fundamentais de uma Educação que pretende se basear num objeto epistêmico próprio. Educação, nesse sentido, não existe sem o educador que assume a responsabilidade que cabe a ele na humanização do educando, cumprindo as tarefas educacionais que essa humanização envolve. Quando perguntamos quais dos três elementos define a interação entre eles, temos de reconhecer que o peso maior se encontra na questão

4. Posições que colocam a humanização do homem como centro da reflexão pedagógica são tachadas, principalmente por representantes não só das mais variadas linhas do marxismo, mas também da abordagem sociológica da Educação, como idealistas. Para não ser considerado idealista é preciso partir de um conceito de sociedade, em sua estrutura política e econômica. Se isso for o único critério para ser ou não idealista, preferimos ser um deles, pois seria meramente uma denominação da nossa posição. Se o critério for dispor ou não um ideal, os críticos têm que reconhecer que qualquer conceito de sociedade que não quer meramente reproduzir o *status quo*, também contém o ideal do qual se busca aproximação. Nesse caso, eles também são idealistas. Se ser idealista significa, no entanto, seguir idéias inatingíveis, podemos ser idealistas, partindo tanto de um conceito do homem, quanto da sociedade. Se, por outro lado, não ser idealista significa basear-se na possibilidade de aproximar-se, de fato, de um ideal pré-estabelecido, podemos ser não idealistas tanto num quanto no outro caso. Ademais, partir de um conceito de humanização do homem não exclui, mas necessariamente inclui a sua convivência social, política, econômica e social. Aprofundaremos esse aspecto quando abordarmos mais adiante a integralidade da pessoa humana. Não se trata, portanto, da questão de ser ou não idealista, mas de saber se o homem existe em função da sociedade ou a sociedade em função do homem; se a humanidade se define a partir de um conceito de sociedade ou se, no desenvolvimento do humano, se revelam e se estabelecem as formas mais adequadas de convivência em sociedade; se o homem na sua essência é o conjunto das relações sociais em que vive (sexta tese de Marx sobre Feuerbach) ou se ele é capaz de viver em relativa independência diante delas, inclusive para modificá-las.

5. Conceito básico de Herbart, que significa as aberturas e possibilidades, que o ser humano traz consigo ao entrar no processo da sua formação humana. Sugerimos criar, em português, a palavra "formabilidade" para expressar esse conceito herbartiano.

do educando, na questão da finalidade da educação. Começamos, portanto, com a questão sobre o que é o especificamente pedagógico na determinação da meta educacional; em outras palavras, iniciamos com a questão teleológica da Educação e evidentemente, ao apresentar esse aspecto, não podemos deixar de fazer referências e antecipações em relação aos demais, por causa da interligação dos três momentos.

Quando nos voltamos para a questão da meta educacional, temos inicialmente que nos conscientizar dos pressupostos, via de regra não refletidos, que ela envolve. Qualquer meta educacional supõe um sentido da vida humana e um espaço de liberdade do indivíduo de aderir a esse sentido. Temos de reconhecer que a razão humana se revelou incapaz de determinar um sentido universal para a vida humana e não pode provar se a vida tem sentido ou não; tampouco pode dizer se o homem é livre ou não; ou ainda afirmar se ele não é meramente produto de múltiplas determinações (genéticas, familiares, sociais, ideológicas e, quem sabe, divinas) e em que limites se movimenta sua liberdade⁶. Muito menos podemos supor que o sentido e a liberdade encontram sustento nas nossas emoções. Podemos sentir incondicionalmente livres, enquanto objetivamente somos vítimas de total manipulação externa. O envolvimento emocional com um determinado sentido não diz nada sobre a validade deste. Se procurarmos um sustento para a existência de um sentido da vida e da nossa liberdade, precisamos pensar em algo além da nossa realidade emocional e racional – que chamamos, nestas nossas reflexões, de espiritual, sem com isso afirmar nenhuma adesão a uma crença religiosa ou metafísica específica. Sem aprofundar esse conceito nesse momento, trata-se simplesmente do reconhecimento de que a base de qualquer reflexão sobre a meta educacional se encontra fora do âmbito que tradicionalmente chamamos de científico, atrelado a métodos específicos de verificação e de comprovação.

Questões que epistemologicamente não são passíveis de respostas gerais necessitam de outro procedimento para serem respondidas. As verdades que a nossa razão não alcança, por não existir um percurso discursivo que as justifiquem sem deixar lacunas, só podem ser adquiridas na vivência existencial das possíveis respostas. E vivenciar existencialmente a possibilidade de não existir nem sentido nem liberdade leva-nos fatalmente à conclusão de que nem educar faz sentido nessa perspectiva. Podemos, portanto, afirmar legitimamente que Educação é uma empreitada sem fundamento, sem uma base própria, porém só no momento em que partimos da crença de que não há sentido nem liberdade, negando a realidade espiritual do homem. Invertendo o argumento: para falar sobre Educação de forma fundamentada precisamos partir do pressuposto de que há liberdade e sentido. E esse pressuposto pode ser vivenciado existencialmente de várias maneiras.

6. Reflexões mais aprofundadas relacionadas a essa questão encontram-se em Röhr (2004).

Vamos, em nossa reflexão, destacar duas maneiras básicas e distintas de encarar esse sentido. Ele pode ser considerado algo dado, pré-existente, algo a que o ser humano tem que corresponder ou é resultado da livre criação do homem. Neste caso não há referência externa válida, nada que nos oriente de forma mais objetiva. Podemos observar o reflexo dessa distinção nas teorias educacionais e na determinação da meta educacional. Nesta reflexão, denominamos Teorias da Educação de Correspondência⁷ as teorias que estão ligadas à primeira visão de sentido e aqueles que correspondem à segunda, chamamos Teorias da Educação de Irreverência. Encontramos no grupo das Teorias de Correspondência uma escala formada de acordo com suas referências mais abertas ou fechadas. Certamente foram as Teorias de Correspondência com um fechamento dogmático do sentido que provocaram reações adversas a qualquer possibilidade de predeterminar o sentido da vida humana, resultando em Teorias de Irreverência. Nenhuma referência, nessas Teorias, tem validade diante da livre escolha do sujeito. Sem negar a existência dessa visão ao longo da história, pode-se perceber que ela se acentua com a crise da modernidade, marcada de forma bem incisiva na obra de Nietzsche. Teorias educacionais inspiradas em seu filosofar com o martelo, demolindo todos os valores supostamente perenes, são do tipo de Irreverência⁸.

A polêmica entre as duas vertentes é marcada por alguns argumentos básicos. As Teorias de Irreverência acusam os opositores de insistir nas causas da intolerância, do dogmatismo, dos conflitos bélicos e econômicos, enfim, na eterna discriminação de todas as coisas e atos humanos entre certo e errado, bom e ruim, belo e feio, perpetuando a incompreensão entre os diferentes e, assim, todas as desgra-

7. Teorias de Correspondência, nesse sentido, seriam, por exemplo, a de Platão, em que o homem tem como referência as idéias, principalmente a do bem; a de Aristóteles, em que o homem tem que corresponder às exigências de um desenvolvimento pleno da racionalidade e de uma vida político-social equilibrada; as teorias medievais na determinação de seguir as idéias cristãs; a de Kant, ao obedecer ao imperativo categórico; a de Marx, ao corresponder à dialética da história nas mudanças econômicas, políticas e sociais; as teorias neoliberais, que visam adequar as novas gerações ao modelo de sociedade vigente. Esse tipo de teoria parece formar uma lista sem fim, sempre apontando metas educacionais prefixadas. Todas essas teorias diferem na definição do sentido que deveria nortear a vida humana e ainda variam no grau em que esse sentido está fixado. Temos Teorias de Correspondência em que todos os sentidos são totalmente predeterminados e o homem se perde quando ele não os assume na íntegra e perfeitamente. As metas educacionais, nesse caso, são formuladas com precisão e têm que ser seguidas à risca. Em outras teorias desse tipo existe certo espaço em que se pode escolher o sentido. Pensamos, por exemplo, na teoria humanista da Educação, em que o ideal de orientação é a harmonia do homem na época clássica antiga, que por si só permite várias expressões e variantes.

8. Vertentes da Filosofia da Existência, principalmente Heidegger antes da sua reviravolta e, no lado francês, Sartre, deram impulsos significativos a essa maneira de teorizar sobre a Educação e sua meta. Teorias anarquistas da Educação, a Pedagogia antiautoritária, a experiência Summerhill, o movimento de Kinderlâden na Europa e as teorias inspiradas nas filosofias pós-modernas são outros exemplos de Teorias da Educação de Irreverência.

ças que a humanidade está vivendo. Os teóricos de Correspondência rebatem, afirmando que a verdadeira origem de todos os males é a irreverência ou o mero fazer de conta diante das referências. Só o homem que, com toda a seriedade e empenho busca corresponder àquilo que lhe é destinado, contribui para a humanização dos homens, da sociedade e do mundo. Quem não busca o seu destino, quem não admite a existência deste pelo menos hipoteticamente no seu esforço de encontrá-lo, já o perdeu de antemão e torna-se vítima das influências diversas, dos modismos e da tendência de se auto-afirmar em qualquer coisa que circunstancialmente se preste para isso. Admitir um destino, na perspectiva dos representantes do outro lado, já significa a negação da liberdade. Parece que o que caracteriza as Teorias da Educação de Correspondência é exatamente uma crença num destino – independentemente da forma como este se expressa – e na necessidade de se adequar a ele. As Teorias de Irreverência caracterizam-se pela negação do destino, em nome de uma liberdade que cria eternamente formas inusitadas de expressão humana. A pedra de toque na disputa entre as duas vertentes, parece ser, portanto, a relação entre destino e liberdade.

A nossa tentativa de contribuir para uma superação dessa disputa não pode ser considerada como fechada ou definitiva. Mas parece-nos que a distinção entre destino e liberdade só se manifesta como contraditória quando compreendemos o destino como fatalidade e a liberdade como livre arbítrio. Gostaríamos de demonstrar que isso não é necessariamente assim. Podemos compreender destino e liberdade como conceitos complementares, diferenciando-os dos outros dois. Voltamos, com esse intuito, à questão da meta da vida e, conseqüentemente, da meta da Educação, a saber, a humanização do homem. Partindo do pressuposto de que o humano não se expressa apenas em um dos múltiplos aspectos que constituem o homem, concretiza-se a meta educacional na busca da integralidade desses aspectos, no que estes têm de mais humano. Sem pretensão de completude, podemos mencionar como dimensões humanas a físico-corporal-sensorial, a psíquico-emocional, a prático-laboral-profissional, a relacional-social, a político-econômica, a comunicativa, a sexual e de gênero, a étnica, a racional-mental-intelectual, a estético-artística, a ética e a intuitivo-espiritual. A busca da integralidade, o desenvolvimento de todas as dimensões do humano de forma proporcional e equilibrada entre as partes consta da nossa proposta digna de ser discutida, mesmo levando em consideração as enormes dificuldades que enfrentamos para nos aproximar dessa idéia⁹ e a impossibilidade de realizá-la na sua totalidade. Trata-se, portanto, de um constante aperfeiçoamento em todos os sentidos, em busca da plenitude. Poderíamos considerar essa busca de plenitude do ser humano seu próprio destino. A situação em que ele se encontra inicialmente significa quase o oposto da

9. Parece-nos mais adequado caracterizar essa idéia como idéia regulativa num sentido aproximado que Kant conferiu a esse conceito. (Cf. RÖHR, 1999a).

plenitude. O mundo em que estamos vivendo se apresenta, na grande maioria dos seus aspectos, em forma de parcialidades, em que tudo se diferencia e se separa. Fazemos principalmente a separação entre o que nos é familiar, de que gostamos ou até adoramos, ou seja, entre aquilo que nos é, enfim, próprio e aquilo que nos é estranho, que rejeitamos, jamais aceitamos, odiamos. Ser mais pleno, nessa situação, significa incluir, integrar, apropriar-se do estranho, não no sentido de simplesmente ter mais, de acumular mais propriedades, mas de ser mais, tornando o estranho familiar, algo próprio.

Não é essa a nossa atitude natural. Ou o homem se opõe ao estranho, luta contra o que não é o próprio, ou ele o assimila superficialmente, evitando enxergá-lo de perto, encontrando acordos e arranjos. As duas atitudes marcam grande parte da nossa prática pedagógica. Não gostaria nem de chamar de Educação os incentivos para essas atitudes. Parece-me mais apropriado chamá-los de socialização e enculturação¹⁰. Sem dúvida, socialização e enculturação têm inúmeras interfaces com a Educação e, de certa forma, são indispensáveis para a maioria das interações do ser humano em grupos e em sociedade. A Educação, embora não acrescente nenhum conteúdo à socialização e à enculturação, não consiste numa mera assimilação e adequação externa a este. Educação só acontece quando o educando se apropria do conteúdo no sentido mencionado, quando ele faz de um conteúdo social ou cultural algo próprio. Educação exige um ato de identificação e um ato de comprometimento por livre decisão, por convencimento íntimo. De fato, trata-se de um ato que, às vezes, não é de fácil percepção, nem para o próprio educando e muito menos ainda para um observador externo.

Já discernimos sobre a dificuldade de julgar um ato como livre ou não. O mero sentir-se livre não garante a ausência de determinantes fortes ou até decisivos. Podemos, por exemplo, pensar num homem-bomba de um grupo terrorista radical. Sem dúvida, ele vai afirmar a total liberdade na adesão ao grupo, na apropriação dos seus ideais e na decisão de sacrificar a própria vida. A dificuldade para diferenciar uma atitude de fanatismo de uma de apropriação no sentido intencionado encontra-se em detectar nas decisões significativas da vida a resposta à questão: "Eu me aproprio de algo ou algo se apropria de mim?" Adquirir a sensibilidade para fazer essa distinção com mais clareza é uma tarefa que permanece a vida inteira.

Sem poder entrar em detalhes sobre a formação dessa sensibilidade¹¹ neste texto, ressaltamos que ela inclui, principalmente, um processo constante de

10. Denominamos, aqui, socialização todas as iniciativas que levam as novas gerações à assimilação das normas e dos valores da convivência social e enculturação, as atitudes que fornecem e facilitam a utilização das técnicas culturais e que levam a conhecer o universo da cultura em que estão inseridas.

11. Algumas reflexões em torno dessa questão encontram-se no nosso artigo *Liberdade e Destino* (RÖHR, 2004).

autoconhecimento que supõe o compreensão dos fatores que nos desviam dele, bem como uma atitude sempre mais aguçada em relação ao controle de seu avanço via confrontação daquilo que pensamos e falamos com aquilo que de fato fazemos e somos¹². Refletindo sobre a apropriação à luz dessa condição, identificamos nela um ato de libertação. Enquanto algo é estranho a nós, esse algo nos impõe um limite. Lutar contra o estranho nos faz refêns desse próprio estranho. As características do estranho induzem as estratégias de contraposição. Tornar-se mais livre é um critério para avaliar se houve ou não um processo de apropriação do estranho. Em outras palavras, ao tornar-nos mais plenos na inclusão daquilo que não nos é próprio, ganhamos mais liberdade¹³. Dissolve-se aqui a contradição aparente entre destino e liberdade. Compreendendo o destino do ser humano como busca da plenitude, percebemos que ele não se opõe à liberdade, mas gera-a. Nessa compreensão, o destino é a nossa liberdade e a liberdade, o nosso destino. Abandonamos ao mesmo tempo a compreensão do destino como fatalidade e da liberdade como livre arbítrio¹⁴.

Olhando retrospectivamente a nossa argumentação até então, podemos afirmar que as diferenças e as contradições nas teorias educacionais e suas respectivas metas não são necessariamente indissolúveis. Pelo menos demonstramos isso no exemplo escolhido, a saber, na questão da meta educacional em relação às Teorias da Educação de Correspondência e Irreverência. Indicando a plenitude do desenvolvimento das dimensões do humano como meta educacional, temos claramente uma Teoria de Correspondência. Os questionamentos já levantados sobre a completude dessas dimensões, as interligações, a relevância de cada uma, continuam como tarefa constante de construção e de articulação por parte do educador, assunto a ser aprofundado no próximo item. O que podemos ressaltar a partir das reflexões até aqui é: quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação da integralidade do ser humano, mais orientações ele reúne para nortear a sua prática pedagógica. De outro lado, as indicações que temos para concretizar a nossa visão dessa plenitude não são e nem serão referências fixas, fora de tempo e espaço. Predeterminar a plenitude significaria fatalmente negá-la. Criar uma imagem fixa e acabada da integralidade significaria uma antecipação de todos os possíveis processos de apropriação legítima. Questionar as referências para reformulá-las constantemente é a legítima contribuição das Teorias de Irreverência. Por isso, a questão da meta da Educação, necessariamente, continua em processo de constante reformulação. Não estamos pensando aqui em radicalismos que levam a um processo de desconstrução que destrói tudo e não deixa

12. Cf. Röhr (2004).

13. Exemplos que ilustram esse fato encontram-se em Röhr (2004).

14. Reflexões sobre a questão, como o livre arbítrio e a fatalidade podem ser interpretadas à luz dos conceitos de liberdade e destino, desenvolvidos aqui, encontram-se em Röhr (2004).

rastros, mas em questionamentos que abrem espaços para construções sempre mais apropriadas da idéia regulativa da integralidade. Abre-se, portanto, uma nova perspectiva, segundo a qual podemos revisitar as teorias educacionais, tanto de Correspondência quanto de Irreverência, perguntando em que aspecto elas podem ser úteis na elaboração de uma teoria educacional¹⁵ que visa contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano na sua humanização, na qual a dimensão espiritual, como percebemos, é constitutiva.

A tarefa pedagógica à luz das reflexões anteriores consiste, em termos mais gerais, em prestar ajuda ao educando no seu caminho em direção à sua plenitude. Levando em conta o fato de que essa plenitude se expressa na integralidade das dimensões que fazem parte do humano, temos que considerar a tarefa educacional de modo diferenciado em relação a cada uma dessas dimensões. Dessa forma, não podemos esperar, por exemplo, que o cuidado pedagógico em relação à dimensão físico-sensorial seja o mesmo dedicado ao aspecto psíquico-emocional. No primeiro caso trata-se da tarefa de abrir e estimular os sentidos, de capturar a realidade que nos cerca com todos os poros do nosso corpo, de vivenciar a dor e o prazer, o agradável e o desagradável. Naturalmente, a criança foge das sensações desagradáveis e da dor. Visto isso unilateralmente pelo prisma da própria corporalidade, não há como negar essa tendência. À luz da integralidade do ser humano pode-se afirmar que o sofrimento físico-corporal é algo inevitável na vida humana. A tarefa pedagógica em relação ao sofrimento físico, tampouco é gerá-lo ou evitá-lo a qualquer custo; deve, sim, aceitar ou superá-lo, caso os meios de se livrar dele não gerem mais sofrimento no futuro. A responsabilidade do educador na avaliação do sentido da dor é quanto maior, quanto menos o educando tem condições de discernir sobre essa questão. Isso vale também, por exemplo, para a plena satisfação das necessidades físicas do educando, que deve ser buscada segundo os limites indicados pela higiene e pela saúde. A obesidade infantil, por exemplo, que se revela em difusão alarmante, é um sinal claro de que os educadores,

15. Propostas que visam a junção de elementos de várias teorias ou filosofias são comumente criticadas como ecléticas. Essa crítica só procede quando se detecta concretamente a incompatibilidade de elementos teóricos ou idéias tiradas de autores diversos. Se tivermos o cuidado de esclarecer em que sentido e em que limites adotamos conceitos de autores ou correntes que divergem em questões até essenciais, podemos chegar a sínteses sem contradições internas. Por outro lado, o monismo teórico parece uma posição inviável. Não conhecemos nenhum filósofo ou teórico de renome que não junte várias influências no seu pensamento, ou de adesão parcial ou de contraposição. Trata-se de um processo necessário tanto para encontrar quanto para formular uma posição própria. E os filósofos e teóricos considerados os mais originais revelam-se, analisando-os mais cuidadosamente, demasiadamente dependentes das filosofias ou teorias das quais se distanciam. A ânsia de querer ser original prende o pensador na atitude de se opor e sua posição é nada mais do que a negação radicalizada do pensamento do adversário, atitude esta que em termos de originalidade deixa a desejar.

nesses casos – excluindo, é claro, os quadros doentios – não observam sua tarefa pedagógica em relação à dimensão físico-sensorial. O procedimento que indicamos diante dessa situação é partir do pensamento pedagógico em prol da integralidade humana e buscar apoio na Medicina, na Nutrição e nas ciências afins, nesse caso na Biologia, Psicologia ou até Antropologia da Educação, para encontrar soluções que venham a contribuir na aproximação à integralidade.

No que diz respeito à dimensão psíquico-emocional, a tarefa pedagógica consiste em ajudar o educando a perceber as emoções como próprias, resultado de fatores tanto externos quanto internos. Mesmo sendo tendência natural considerar as nossas emoções sempre normais e justificadas, é tarefa do educador mostrar que isso não é, via de regra, o caso. Detectar estados emocionais de desequilíbrio não é tarefa fácil, pois a certeza sobre os estados de desequilíbrio vem normalmente com bastante atraso de tempo, em forma de somatizações. Devido à percepção mais subjetivista que temos desenvolvido na nossa cultura ocidental em relação às emoções, defrontamo-nos com um déficit significativo tanto na capacidade de analisar desequilíbrios emocionais, quanto – e muito mais ainda – em relação às formas de equilibrá-los. Portanto, podemos afirmar que nesse aspecto da tarefa pedagógica existem lacunas que precisam ser preenchidas urgentemente. Isso, em parte, porque historicamente os teóricos da Educação concentraram-se, no nosso espaço cultural, mais na promoção da dimensão racional-mental-intelectual como tarefa pedagógica. Conseqüentemente, observa-se que o aproveitamento da psicologia cognitiva nas questões de aprendizagem racional é mais intenso do que as contribuições da Psicologia da Educação no problema do equilíbrio emocional como pressuposto para a aprendizagem humana.

Conhecer as formas lógicas e formais do pensamento, fazer as interligações dos fenômenos da realidade que nossa razão permite, movimentar-se no mundo ilimitado de idéias criadas pela mente humana, fazer com que os conhecimentos adquiridos atuem na prática – tudo isso são tarefas pedagógicas que exigem grau de reflexão por parte dos educadores. Sentimos falta, de forma mais geral, do reconhecimento crítico dos limites da própria dimensão racional que a razão mesma é capaz de detectar. Incluir essa tarefa naquelas ligadas à dimensão racional-mental-intelectual ajudaria, com certeza, na superação do freqüente reducionismo do homem a essa dimensão. As dimensões “temáticas”, como a social, a política, a econômica, a comunicativa, a religiosa, a artística, a ética, etc. interpenetram-se com as três já mencionadas e constituem tarefas educacionais específicas que não podemos aprofundar aqui por questões de espaço. Trata-se do lugar sistemático das chamadas didáticas de conteúdos específicos.

O que seria necessário demonstrar em todas essas dimensões é que elas entre si são interdependentes e complementares. Isso vale especialmente para a dimensão intuitivo-espiritual que, de certa forma, sem tomar o direito próprio de cada uma

das demais dimensões, possui destaque na integralidade do conjunto por causa da sua característica norteadora das demais dimensões humanas. Por isso abordamos a tarefa pedagógica em relação a essa dimensão, pelo menos nos seus traços principais¹⁶. Vale ressaltar, em primeiro lugar, a dificuldade que encontramos em delimitar de forma satisfatória aquilo que chamamos dimensão espiritual do homem neste texto. De forma alguma pensamos em posicionamentos religiosos ou metafísicos dogmáticos. A experiência fundamental que nos leva a pensar na dimensão espiritual como realidade própria é a de que as demais dimensões por si só não bastam e as respostas às questões mais importantes da nossa vida não encontram nelas solução satisfatória. Tivemos um primeiro contato com essas questões neste texto, quando refletimos sobre a liberdade e o sentido da vida como fundamentos indispensáveis da conceituação da Educação como objeto epistêmico próprio. Nem a liberdade, nem o sentido último da nossa vida e da realidade em que existimos têm base satisfatória no nosso lado corpóreo-físico, emocional ou racional. Mesmo assim convivemos com seres humanos que, por dentro da multiplicidade de sentidos, ligam-se incondicionalmente a um deles, realizando-se nele, sem se achar por isso no direito de impor esse sentido aos outros. Encontramos nessa postura a característica fundamental de uma vida orientada pela dimensão espiritual. O sentido da nossa vida não nos é acessível em forma de generalidade. Implica uma decisão em que cada ser humano se encontra com aquilo que faz ele sentir-se mais autêntico consigo.

Encontramos nisso, talvez, o sentido mais profundo do processo de apropriação que indicamos no item anterior. Na apropriação de um sentido surge a certeza: “Torno-me eu próprio, assumindo esse sentido.” Na busca de uma orientação para nossa vida podemos intuir: “Esse sentido tem validade absoluta para mim.” Ao mesmo tempo, pela própria experiência, mostra-se que esse sentido só vale para o outro, se este passar pela mesma experiência existencial. Tarefa pedagógica diante da dimensão intuitivo-espiritual, portanto, é deixar o educando sentir a insuficiência de orientação nas demais dimensões do humano para apelar para a necessidade de sua decisão existencial diante das possibilidades inesgotáveis; questionar todas as posturas e respostas do educando que se revelam em atitudes impositivas e dogmáticas. O pensamento pedagógico encontra apoio nessa questão, principalmente na Filosofia da Educação. Sem poder aprofundar mais ainda esse item, podemos resumir as nossas reflexões em relação à tarefa educacional: buscar e diferenciar as formas com que o ser humano realiza sua humanidade, compreendendo suas interligações e mútuas dependências e, principalmente, refletindo possibilidades e limites de ajuda nas suas realizações, constitui, na nossa

16. Reflexões mais aprofundadas encontram-se nos nossos textos (RÖHR, 2001b; 2002; 2003; 2005).

perspectiva, o objeto epistêmico próprio da Educação, no que diz respeito à tarefa educacional.

Falta, finalmente, tecer algumas considerações sobre o terceiro elemento da tríade, o educador, o qual caracterizamos como principal responsável pela sua atuação pedagógica. Encontramos na ética a orientação de todo agir do ser humano e podemos aqui chamar ética pedagógica a reflexão que guia a atuação do educador. Podemos expressar essa ética, de forma mais geral, da seguinte maneira: o educador deve buscar as formas adequadas, quer dizer, eticamente justificadas, que atualizam as dimensões humanas, que constituem a plenitude humana, de acordo com as características da mesmas. A orientação fundamental, nesse caso, seria atuar em prol da integralidade dessas dimensões, de acordo com a individualidade do próprio educando. Não se trata de uma proposta individualista, pois seria uma contradição pensar que uma pessoa que busca sua plenitude pode ficar voltada unicamente para si mesma. Trata-se, ao contrário, de uma posição que, por questões éticas mesmo, tem profundo respeito pelas diferenças humanas que só podem ser unificadas por um ato de violência. Tratar desiguais de forma igual é tão injusto quanto tratar iguais de forma desigual. Sem dúvida, para o educador seria mais fácil tratar todos de forma igual, pois ele teria normas fixas do seu agir, as quais poderia aplicar despreocupado. Partindo do fato da desigualdade humana de interesses, de dons naturais, de capacidades, de vocações, etc. – sem naturalmente desprezitar a igualdade de direitos individuais, políticos, sociais e econômicos –, inviabilizam-se todas as concepções éticas que não partem da concretude da situação específica e suas condições. Nessa situação concreta o educador deve colocar sempre a mesma questão: o que está faltando nesse momento ao educando para chegar mais perto da sua plenitude? Como posso ajudá-lo a cumprir o seu papel na sua realidade, que de fato corresponde a ele? Como posso capacitá-lo a dar a sua própria contribuição nesse mundo?

Óbvio que a resposta a essas questões não vem ao educador num lance só: é uma questão de dedicação e de convivência. E, mais ainda, é fundamentalmente a questão da capacidade do educador para tal tarefa. Em primeiro lugar, ele precisa de algo que Platão já conhecia como próprio do pensamento pedagógico e chamava de eros pedagógico, que consiste em acreditar não só naquilo que o educando de fato é e aparece externamente nesse momento, mas naquilo que ele pode ser na possível beleza interior, nas suas potencialidades de contribuir e servir nesse mundo, na sua capacidade de dar reviravoltas na própria vida. E isso não de forma ingênua, de um otimismo fácil que vê no pensamento positivo a fórmula mágica para resolver os problemas do mundo, inclusive o próprio desespero baseado na falta de vontade de enfrentar os seus problemas e bloqueios de forma mais radical. Ao contrário, é necessária uma visão sempre mais crítica dos empecilhos e forças contrárias ao desenvolvimento humano, tanto os internos dos quais Kant enfatizou

a preguiça e a covardia, que com certeza são centrais, mas não os únicos, quanto os externos, dos quais tomamos conhecimento através da mais variadas teorias de alienação política, econômica, social e cultural.¹⁷ Sem o esforço constante do educador para conhecer essas forças contrárias não só teoricamente, mas nas situações concretas do dia-a-dia; sem a luta pessoal constante para superar essas forças na sua própria vida, o educador não vai se relacionar de forma educativa com as potencialidades humanas dos seus educandos. Vai sucumbir num pessimismo sombrio, projetando o próprio desespero diante dos obstáculos aparentemente insuperáveis para o resto da humanidade, ou num otimismo ilusório, compensando a suposta decadência e a impotência própria com a fé de que a nova geração poderia fazer tudo diferente e melhor, sem o exemplo da geração de adultos, que, afinal, não pode se esquivar diante da responsabilidade pela situação atual.

As exigências que estamos fazendo em relação ao educador, sem dúvida, são altas e parecem diacrônicas. O argumento mais freqüente é: os nossos educadores não são preparados para isso, portanto vamos propor tarefas menos complicadas, tarefas de que eles podem dar conta, de preferência, a partir de um treinamento técnico. Nossa posição diante disso é: nesse caminho perdemos de vista o objeto epistêmico próprio da Educação. Jamais podemos dispensar o próprio educador da sua tarefa de se educar como educador, quer dizer, buscar a sua plenitude na sua atuação profissional. A educação do educador sempre será a espinha dorsal da própria Educação. Sem ter passado pela própria experiência, sem ter sentido todas as dificuldades no caminho da busca da sua plenitude, não vai poder orientar ninguém. Quem não sabe das múltiplas formas de parar ou de desviar-se nesse caminho dificilmente vai poder prestar ajuda ao educando no seu caminho. Portanto, são pressupostos para sua atuação pedagógica a capacidade de diagnosticar o que falta na plenitude do seu educando; o conhecimento íntimo dos empecilhos e bloqueios internos e externos que dificultam o avanço em direção à plenitude (cf. RÖHR, 2001a); e, finalmente, uma variedade de meios adequados disponíveis para, possivelmente, ajudá-lo a superar esses obstáculos no caso específico desse ou daquele educando. E esses meios variam não só de indivíduo para indivíduo. São diferentes também em relação à dimensão humana à qual se direciona. Em relação ao exagero de alimentação de um educando, pode se tratar de uma simples proibição que abre caminhos para perspectivas mais amplas; em relação a um estado emocional agressivo pode ser uma ação carinhosa ou até um inolamento temporário que restabelece o equilíbrio; uma posição racional que se fixou dogmaticamente pode ser dissolvida por uma ironia, só para mencionar alguns exemplos. De acordo com a situação específica podem ser atitudes benevolentes,

17. Sem resto de dúvida, é na análise das forças contrárias que o pensamento pedagógico recebe as mais valiosas contribuições das chamadas Ciências da Educação.

acolhedoras e carinhosas, bem como atitudes firmes, exigentes, ações disciplinares, exercícios repetidos e constantes, ou ainda, em idade avançada do educando, uma crítica dura que prestam ajuda na superação de estados que inviabilizam um avanço na plenitude do educando. Disso se exclui a dimensão espiritual.

Em relação a essa dimensão proíbe-se qualquer atitude impositiva. Não é o educador que vai determinar o ser autêntico do seu educando. Aqui se encontra o limite imposto pela ética pedagógica, que não pode ser transgredido em hipótese alguma. O desrespeito à liberdade do educando de fazer as suas escolhas dentro das possibilidades que a própria dimensão espiritual deixa em aberto significaria, de novo, deixar de educar. Em relação a essa dimensão resta para o educador, em termos socráticos, a tarefa de parteira: examinar aquilo que nasceu do educando. Se é um fruto legítimo, assumido e vivenciado na íntegra pelo próprio educando ou se é resultado apenas de uma quimera, fruto de uma gravidez psíquica, que não se sustenta na postura do educando e tem que ser avaliado como desvio do seu caminho. Mais do que nas demais dimensões, o educador está exposto ao fracasso em relação ao resultado da sua intenção pedagógica, no que diz respeito à dimensão espiritual. Se o educando, por decisão livre, não se abre para essa dimensão, o educador não alcança sua meta, mesmo tendo feito o possível com toda sua competência profissional e pessoal. Ele não pode, em última instância, garantir o resultado do seu trabalho. Se ele tenta forçar o educando, distancia-se da ética pedagógica. Por causa disso, sua atuação se distingue de qualquer outro fazer que possa ser cumprido em termos técnicos, em que se garante em certos limites o sucesso. Isso explica, em parte, a incompreensão e o desprezo ao considerar-se o educador artista, pois o artista é criador da sua obra, o educador não: ele é dependente da liberdade do seu educando, que se aproxima da sua plenitude por impulso próprio, conquistando sua autenticidade. Encontramos, nesse limite da atuação pedagógica, talvez a expressão mais nítida da especificidade do agir educacional. Podemos concluir em relação à ética pedagógica: o cuidado em prol da plenitude do educando, adequando seu fazer a todas as dimensões que o constituem, principalmente o respeito diante da autodeterminação espiritual dele; o reconhecimento da possibilidade de fracasso até diante da liberdade do educando para decidir não buscar a própria plenitude; a vivência desse possível fracasso de forma humana, constituem o objeto epistêmico da Educação, no que diz respeito ao educador.

Olhando retrospectivamente as nossas reflexões, podemos verificar que partimos, de acordo com a nossa proposta geral, de uma questão genuinamente pedagógica, a saber: existe um objeto epistêmico próprio da Educação e, se a resposta for sim, qual é? Procuramos apoio em reflexões filosóficas; portanto, entramos no domínio da Filosofia da Educação como uma das áreas afins. A própria Filosofia da Educação nos mostrou que a resposta à questão não é um simples sim ou não. O que ela possibilitou, no nosso caso, pelo menos, foi demonstrar algumas condi-

ções em relação à conceituação da Educação que permitem, de fato, falar de um objeto epistêmico próprio da Educação. Essas condições, sem resto de dúvida, são de natureza espiritual. Ninguém está obrigado por argumentações racionais a aderir à nossa proposta, bem como ninguém pode nos fazer aceitar, por meio de supostos argumentos científicos contundentes, a inexistência de tal objeto. Retornando, com esse resultado, ao objeto específico da Educação, voltamos para a questão da responsabilidade do educador. Em última instância, depende deste pensar sua atividade do ponto de vista da Educação como objeto epistêmico próprio ou assumir a responsabilidade de fazer da Educação instrumento para finalidades externas a ela.

Referências bibliográficas

- DERBOLAV, J. *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur "Praxeologie"*. Stuttgart, Berlin: Köln, Mainz: Kohlhammer, 1975.
- RÖHR, F. A Ética no Pensamento de Martin Buber. *Anais do XV EPENN*, CD-ROM, p. 1-17, 2001a.
- RÖHR, F. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. *Revista de Educação – ACE*, Ano 28, n.110, p. 100-108, 1999a.
- RÖHR, F. Intuição e Formação do Professor. *Revista de Educação – ACE*, v.29 n. 115, p. 123-140, 2000.
- RÖHR, F. Ética pedagógica na educação espiritual – um Estudo Comparativo. *Anais do Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: desafios para o século XXI*, CD-ROM, p. 1-28, 2002.
- RÖHR, F. Formação humana e cifras da transcendência – uma contribuição de Karl Jaspers à Educação Espiritual. *Anais do XVII EPENN*, v. CD-ROM, 2005.
- RÖHR, F. Intuição: Lacuna na Teoria Educacional?. *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, CD-ROM, 1999.
- RÖHR, F. Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação. *Ágere*. Salvador, CD-ROM, 2004. p. 1-18.
- RÖHR, F. O Caminho do homem segundo a doutrina Hassídica, por Martin Buber – uma contribuição à Educação Espiritual. *Anais da XXIV Reunião da Anped*, CD-ROM, p. 1-16, 2001b.
- RÖHR, F. Transcendência e Educação no Pensamento de Karl Jaspers. *Anais do XVI EPENN*, CD-ROM, p. 1-15, 2003.

Recebido em 10 de abril de 2006 e aprovado em 23 de junho de 2006.