

CAPÍTULO 3

A ESCOLA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

MARCOS SIDNEI PAGOTTO-EUZÉBIO

38

Quando nos propomos a pensar a escola como um problema da filosofia, de qual escola falamos? E de qual filosofia tratamos, quando escolhemos a escola como seu problema? Aqui, não devemos permitir que a tendência inata do discurso filosófico à abstração e às ideias gerais — a primeira, uma virtude, se bem controlada; a segunda, um vício, sempre que aparece — nos leve muito longe. É preciso lidar com este termo — a *escola* — de modo a circunscrevê-lo em certa *concretude operativa*, com a qual possamos de fato lidar, e a evitar, justamente, a abstração generalizante. E o mesmo valerá para o termo *filosofia*.

Quanto à escola: ao tratarmos dela aqui, falamos da escola pública, laica e republicana, nascida no contexto do Iluminismo, do qual também partimos: uma escola pensada para *todos*, tendo em vista o *todo* e que surge na Europa na passagem do século XVIII para o século XIX. Falamos de uma *instituição* e do propósito de criá-la e de mantê-la: desde os inícios da Revolução Francesa, encontraremos “planos” e “memórias” para a instrução pública, surgidos do ambiente efervescente da novidade política. Educar o *povo*, pensava-se, era o mesmo que criar e manter o *homem*; era o mesmo que preservar e enriquecer a *república* e a *nação* e se ocupar de salvá-las da dissolução e do retorno às velhas formas de um regime superado.

O Marquês de Condorcet, que desde 1791 dirigia um *Journal d'instruction sociale*, nesse mesmo ano, publica suas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, onde se lê: “A educação pública é um dever da sociedade para com os cidadãos” e “a desigualdade de instrução é uma das principais fontes da tirania” (Condorcet, 1994: 14 e 16). Dos outros planos que floresceram no período — formulados por Mirabeau, Talleyrand, Robespierre, Danton etc. — talvez o “Plano de Educação Nacional” de Louis-Michel Lepeletier, de 1793, seja o mais conhecido, para o que concorreu uma versão segundo a qual ele teria sido encontrado junto ao peito de seu autor, atravessado pela espada assassina de um monarquista. Na primeira frase de seu “Plano”, Lepeletier afirma que a história deve à revolução três monumentos: a constituição, o código civil e a educação pública (Lepeletier, 1793: 2).

Recuemos um pouco para lembrar as recomendações e os planos de educação elaborados, antes disso, por Jean-Jacques Rousseau: o *Emílio* (1762), um preceptorado capaz de salvar da corrupção social um indivíduo; o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* (publicado postumamente em 1782, mas escrito em 1740 ou logo depois), na idêntica chave do preceptorado; o verbete “Economia política”, na *Enciclopédia* (1755); as *Considerações a respeito do governo da Polônia* (1771), ou mesmo o *Livro I do Emílio*, estes últimos referindo-se especialmente às recomendações para a educação geral e pública. Se avançarmos, veremos na escola napoleônica o exemplo da realização, se não de algum desses planos, ao menos do espírito que lhes deu origem: formar o humano ao formar o cidadão¹. A ideia de uma educação pública e compulsória e a da escola como executora dessa ideia é, portanto, realidade contemporânea: a *República* de Platão ou o projeto de Comênio — para lembrarmos apenas dois autores —, colocados cada um em extremidades temporais da reflexão filosófica sobre a educação (Platão, nas suas origens; Comênio, no período imediatamente anterior ao qual aludimos), são

¹ “De todas as nossas instituições, a educação pública é a mais importante. Tudo depende dela, o presente e o futuro. É essencial que as ideias morais e políticas da geração que agora se desenvolve não sejam dependentes das novidades do dia ou das circunstâncias do momento. Acima de tudo, precisamos garantir a unidade: precisamos ser capazes de moldar em um mesmo molde toda uma geração” (Molé, 1923: 61).

concepções relativas à cidade antiga ou à cosmovisão cristã. O que a Revolução faz nascer é algo novo: a escola como instituição fundamental de uma república laica, que deve, por isso, zelar por ela.

Quanto à filosofia, a ela parece ser mais fácil tratar da *Educação*, em letra maiúscula, do que da *escola*, seja com a criação de *teorias da educação* (como as de Platão, Agostinho, Comênio, Locke, Rousseau etc.), seja — a partir do século XX — com a crítica do discurso pedagógico e das próprias teorias da educação na chave da filosofia analítica ou da pragmática do discurso, como fizeram R. S. Peters ou Israel Scheffler². Junte-se a isso uma constatação: considerando a filosofia do ponto de vista de uma disciplina acadêmica, encontraremos certa desconfiança dos que lidam com o que poderíamos chamar de “temas duros filosóficos” em relação aos que, como nós, se ocupam da educação a *partir* da filosofia. A muitos parece haver qualquer coisa de residual, de “inenquadrável”, de irreduzível, por assim dizer, na reflexão sobre a educação, o que afasta os dedicados a certa *pureza do conceito*³. Talvez reencontremos aqui a restrição filosófica presente já em Platão contra as *artes práticas*, as *téchnai* e o *saber-fazer*, enraizados na *empeiria* e não na *epistème* e, além disso, entendidos como *meios* e não como *fins*. A educação, enquanto atividade e não teoria, é evidentemente um *saber-fazer*, não ciência “dura”, por mais que uma expressão equívoca como “ciência(s) da educação” habite nossos departamentos. O caráter *mestiço* da educação — uma prática que se refere a outras práticas, a experiências e a teorias que, por sua vez, se referem novamente a uma prática — não facilita o trabalho filosófico, que enfrenta as mesmas dificuldades de tentar incorporar à sua reflexão outras artes práticas, ou *téchnai*, irreduzíveis ao conceito e que, se compreendidas assim, serão também sempre meios para a consecução de certos fins. É como se tivéssemos cada um de nossos pés plantados em botes diferentes: um, ocupado com o fazer; outro, com o pensar, dicotomia cuja síntese e superação espera ser realizada em nossa *performance*

² Por exemplo, na obra de Peters, *The Concept of Education*, de 1967, e na de Scheffler, *The Language of Education*, de 1960.

³ O que não é privilégio da filosofia da educação. Talvez encontremos coisa parecida na filosofia do direito.

como professores ou investigadores da filosofia. É bastante curioso: a dificuldade que enfrentamos não é em nada atenuada pelo fato de a educação surpreendentemente ser parte da reflexão filosófica do Ocidente desde seus começos. Basta elencarmos, de novo, a *República* platônica ou o *Emílio*, ou então o *De Magistro* de Agostinho e o de Tomás de Aquino, ou o *Sobre a educação* de Locke e tantos outros. No entanto, naquilo que podemos chamar de vertente central da discussão ou da canônica filosófica, essas são obras importantes, mas não principais. Kant, por exemplo, não escreveu o equivalente de uma *Crítica da razão pura* sobre educação. Suas considerações sobre o tema, compiladas por um aluno, deram origem ao breve e póstumo *Da pedagogia*. Desse ponto de vista geral, a reflexão sobre a educação ainda não foi incorporada ao discurso *mainstream* da filosofia.

Se concebemos assim a relação da filosofia com a educação, que dizer, então, da relação da filosofia com a escola, essa escola que procuramos definir? É isso em nosso tempo? Devemos tomar cuidado com uma enganosa facilidade, uma aparente vantagem, que nos daria a ilusão da falta de problemas ao abordarmos o tema. Essa ilusão tem origem no que podemos chamar de “condição ontológica” da escola, ou seja, sua natureza *derivada, dependente*. A escola *deriva* de certa ordem política. Em nosso caso, a escola é parte do conjunto de instituições de um regime republicano: uma democracia representativa (alguns diriam: *burguesa*), constitucional, que instaura um Estado de direito. Sendo assim, não é difícil para *certa* filosofia, animada pelo anseio sinóptico, pela vontade de alçar-se ao “ponto de vista do olho de Deus”, conceber a escola como *epifenômeno*, expressão particular das “relações de produção”, “reprodutora e mantenedora da desigualdade” em uma sociedade desigual, instrumento de opressão sobre os “corpos dóceis”. Todas essas formas de pensar a escola têm um antepassado ilustre — a virulenta crítica feita por Rousseau às instituições de seu tempo, todas corrompidas e corruptoras em um regime iníquo, crítica que, retrabalhada no pensamento contemporâneo, permanece viva mais que nunca. Por exemplo, imaginarmos hoje um discurso filosófico que, sem “a pena da galhofa e a tinta da melancolia”, isto é, sem *ironia* e *descrença*, fizesse a defesa da escola como instituição dedicada ao

favorecimento da *igualdade*, da *liberdade* e da *fraternidade* republicanas seria imaginar também todo um cortejo de juízos sarcásticos acompanhando esse discurso, condenando sua ingênua ignorância ou sua má-fé deliberada.

Falamos de ironia e de desconfiança, ou de descrença, e nesse ponto do argumento é preciso fazer ainda outra distinção: daqui em diante, com o termo 'filosofia', iremos nos referir às correntes que consideramos, se não as mais importantes, ao menos as de maior fortuna, de maior disseminação e abrangência na literatura filosófica contemporânea, em especial em sua conexão entre si e com os problemas da educação. São correntes que compartilham uma origem — ou ao menos um ponto de contato — na crise da *metafísica* e do *espírito de sistema* que acometeu o discurso filosófico ao final do século XIX. E a desconfiança e a ironia são as características mais destacadas dessas correntes.

Os mestres da suspeita — Marx, Freud e Nietzsche, tomados aqui como figuras tutelares das novas orientações — e a descendência que deixaram — o marxismo, que nos ensinou a ver ideologia onde antes pensávamos encontrar conhecimento; a psicanálise, que tornou o ser humano "estrangeiro em sua própria casa"; as arqueologias e genealogias do saber, que nos deram uma *história* das verdades políticas e morais, na qual uma palavra sempre esconde outra palavra — nos fizeram ver o mundo humano, e nele, suas instituições como simulacros e estratégias que ora escondem uma realidade subjacente desagradável de ser conhecida, assim realizando seu propósito de controle, dominação e engano, ora existem como a própria realidade — o simulacro tornado original, um discurso e uma estrutura que não se referem a nada de anterior, mas são a própria atualização do exercício do poder.

Esse modo de compreensão das instituições — a escola entre elas — é, no entanto, uma potência presente desde sempre na filosofia, tal como seu caráter desconfiado e inquiridor. Se o espírito predominante da filosofia em nosso tempo é esse, e se nele nos sentimos confortáveis, como se falássemos de constatações e descrições, e não de juízos assumidos, é velha de milênios a presença da *sképsis*, do duvidar, do pôr em questão — o "saudável saltar de lado" do qual

Nietzsche nos falava — como método do trabalho filosófico. A *sképsis* não está ausente de nenhuma expressão da filosofia que mereça ser levada a sério: ela impulsionou os antigos gregos, céticos das respostas de seu tempo às perguntas sobre o ser humano e o mundo; foi o que fez Descartes reagir às explicações da escolástica, negando tudo para poder afirmar algo; foi o que deu a Marx a chance de virar o sistema hegeliano de ponta-cabeça, colocando, então, o real novamente com os pés no chão. É mesmo trivial afirmar que encontramos a *sképsis* em todo projeto filosófico. Porém, no cenário contemporâneo, a *suspeita* assumiu o protagonismo, especialmente ao colocar de lado, de modo combativo, as esperanças metafísicas como fundamento e a relação de correspondência entre fato e discurso, entre verbo enunciador e evento enunciado. Não haveria como pensar em fundamento ou em sujeito de um enunciado sem referência à linguagem, isto é, sem subordinação de ambos à linguagem, o que equivale, na prática, ao abandono de qualquer pretensão essencialista, ou mesmo referencial, e ao desaparecimento dos dois, do fundamento e do sujeito, tornados também expressões da linguagem.

É claro que as últimas afirmações são generalizações. Mas o que pontuamos ilumina o mais importante na discussão da *escola como problema filosófico*. De fato, a filosofia, *dentro* da escola definida em nossos termos, *tem e deve ter* o caráter de uma atividade perspectiva, de exercício da *sképsis* na forma mais pura possível, por meio da tradição literária filosófica — ou mesmo sem apelo direto a ela. Devemos esperar do professor de filosofia que ele seja o diabo de Goethe, o Mefistófeles do *Fausto*, que dizia ser “o espírito da negação”, ser “o espírito que sempre nega” (“*Ich bin der Geist, der stets verneint!*”, ato IV, cena II).

Eis aqui um lugar fértil para os poderes da recusa, da suspeita e da condenação. Exercitar essa potência do espírito, ser aquele que nega onde todos afirmam (ou o contrário), ensinar como é possível pensar e atuar ao modo do escrevente Bartleby do conto de Herman Melville (“*I would prefer not to*”), talvez seja uma das expressões mais esperadas do *compromisso* da filosofia na escola. E reforçamos aqui o locativo: *na escola, dentro* da escola. Enraizada na escola, a filosofia, como disciplina e conteúdo curricular, pode oferecer

experiências de suspensão do juízo e de deslocamento mental que outras disciplinas, talvez, tivessem mais dificuldade em fazer, sem contar o valor intrínseco de apresentação de sua tradição literária. Isso, no entanto, não se relaciona com nosso tema. Porque não é sobre a filosofia *na* escola que falamos, mas sobre a *escola* na filosofia. E isso é completamente diferente.

A filosofia se ocupa pouco da educação como *tema duro*: a educação também é relativa ou dependente, derivando do político e do ético, o que dá à escola, sua expressão institucionalizada, a irrealidade da cama na *República* de Platão (596bss.): ela é cópia da cópia, derivação do já derivado, estando assim “três graus abaixo da verdade” (597e). Não à toa, quando a filosofia se aproxima da escola, é quase sempre para condená-la: dela se diz *o que devia ser, mas não é*. Se o que temos diante de nós é uma instituição normalizadora, opressora e a serviço de uma ordem injusta, melhor seria que não existisse. Com isso resolveríamos nosso desconforto teórico, ao tornar desnecessário lidar — por tê-lo eliminado logo de início — com o caráter mestiço da educação que, no sentido aristotélico, se *atualiza* (também) na escola.

Geralmente, o discurso filosófico sobre a escola prega seu desaparecimento ou sua substituição por “outra coisa”, o que vem a ser o mesmo. O ponto é o seguinte: o que está aí não serve, as promessas republicanas escondem razões inconfessáveis e o propósito *público* e *comum* gira no vazio, porque se refere não aos cidadãos imaginários do Iluminismo ou à pessoa da ética kantiana, mas a uma massa submetida, dia após dia, à hegemonia de um poder opressor. Não se pode querer, de forma consistente, o fim da política e da moral ou, com mais razão ainda, o fim da educação, enquanto seres humanos continuarem a existir. Mas se pode conceber o fim da escola, ou ao menos *dessa* escola, porque ela nem sempre existiu. É fruto da história e responde a demandas respondidas de forma diferente em contextos diferentes.

Aqui poderíamos encerrar nossa argumentação ao dizer que a escola, tal como existe, só é objeto da *filosofia da suspeita* em sua negação, em sua denúncia como instrumento — epifenomênico, derivativo, secundário — de uma política e de uma moralidade

também condenáveis. Porém, se assim fizermos, respondemos ao tema proposto — a escola como problema filosófico — na forma de uma recusa: é como se lidássemos com uma falsa questão: terminariamos afirmando que a escola, a *verdadeira escola* com a qual valeria a pena nos ocupar, é totalmente diferente dessa que está aí, e o objeto de nossa investigação — a escola pública concreta de nosso tempo — seria abandonado.

Porém, se é verdade o que já nos ensinou o *Peer Gynt* de Ibsen — “o herói nunca morre no meio do quinto ato” (ato V, cena 1) —, tentaremos um caminho diferente. E isso também porque acreditamos que o núcleo da questão sobre a escola como problema filosófico está em outro lugar. A relação da filosofia com a escola e a presença da escola na filosofia não podem ser tratadas sem levar em conta o caráter mais essencialmente definidor da escola — ou seja qual for o nome que dermos à instituição encarregada, em uma democracia de massas, de mediar a aquisição de saberes e práticas —: seu caráter *conservador e prescritivo*. Outra vez, não há aqui nada de novo, pois isso que identificamos como definidor da escola também é definidor da educação. O processo de escolha, conservação e transmissão é o modo como as sociedades humanas se mantêm vivas, preservando-se ao mesmo tempo em que são renovadas pelas novas gerações. Já vimos isso ser apontado por Émile Durkheim, por John Dewey e, de um enfoque diferente, por Hannah Arendt — e ainda muitos outros. O que muda, no caso da escola, é que o caráter abstrato da definição se reveste, de repente, de uma concretude e de uma realidade brutas, empíricas, e passamos a lidar não mais com descrições de forma e conteúdo, mas com juízos de valor — éticos e políticos — acerca do que se *deve* conservar e prescrever e de como fazer isso. Dito de outro modo, o que encontramos na escola, também como elemento constitutivo, é a *intencionalidade*: a escola deve não apenas “dizer o que é”, mas, ao dizer isso, também “o que deve ser”. E dizer isso a *todos*.

Tocamos aqui o ponto nevrálgico da discussão sobre a escola como problema filosófico. Ele é também a origem do mal-estar da tentativa de fazê-la se acomodar no interior da filosofia, de recebê-la como tema da filosofia sem destruir o que ela é, sem propor-lhe que

seja outra coisa para ter prerrogativa de existência, teórica ou prática: a escola conserva e preserva, escolhe e julga, e faz isso levando em consideração o conjunto de seus alunos e, ao mesmo tempo, o conjunto da sociedade. Ora, isso implica um julgamento sobre o que é válido preservar e prescrever e sobre os métodos de fazer isso. Buscar evitar tal juízo, fazendo dessa escolha (na sala de aula, por exemplo) uma decisão compartilhada com os alunos ou explicando-a como resposta obrigatória às demandas do país (por meio da legislação) ou dos jovens (por meio de seus interesses) não evita o julgamento e não serve como explicação. O professor é quem decide repartir com os alunos a responsabilidade da escolha (e mesmo isso só até certo limite: o que ele faria se a classe escolhesse nada estudar?); a escolha do legislador, seja ele quem for, obriga a um julgamento dos critérios usados e das demandas que ele escolheu acolher (por exemplo, não é evidente que a educação básica pública deva ter como fim o mercado de trabalho, como muitos afirmam e defendem, a par de qualquer relação que se possa demonstrar existir entre eles); e, por fim, o interesse dos alunos só é critério acerca dos conteúdos depois de ter sido de algum modo harmonizado com outras demandas e outros critérios, anteriores ao interesse demonstrado por uma turma.

A escola é, portanto, o lugar em que um juízo de valor acerca dos dados da cultura e o *compromisso* com esse juízo se encontram. E lidar com tal encontro e com as exigências que dele decorrem é difícil para a filosofia entendida como descobridora de formas sutis de dominação, de ideologias criadoras de falsos *eus*, do poder opressor capilarizado nas instituições, da falta de fundamento em um cosmos regido por uma luta pelo poder elaborada e expressa na linguagem. O caráter mefistofélico da filosofia — aquele que nos ensina a *dizer não* e a *suspeitar* — não nos serve aqui, pois o propósito da escola é *instruir* a partir do conservado e *instruir* em seu sentido etimológico mais recuado, o de *construir* e *edificar* (no aluno, na *interioridade* do aluno). Ora, a filosofia, em tempos *desconstrucionistas*, pouco se adapta à tarefa. Ela surge como propedêutica do pensamento autônomo, mas não se presta facilmente a determinar a prática constitutiva de uma instituição. É como se encenássemos o pouco lido *Clitofonte* de Platão, em que o antigo discípulo de

Sócrates, reconhecendo nele enorme capacidade de *exortar* à filosofia, não encontrava respostas sobre como se transforma tal apelo em ação (410b).

No caso da escola pública, em que necessariamente se apresenta a crianças, jovens ou adultos o que se considerou merecedor de conservação, encapsulado em uma linguagem que, ao preservar tais elementos, preserva também a si mesma, como justificar tal pretensão, como defender tal *compromisso*, se o que se apresenta for encarado com a desconfiança reservada aos simulacros ou às estratégias de governabilidade? Como afirmar *o que é*, se o discurso dessa afirmação for ideologia, não conhecimento? Ou mais: como afirmar *o que é* e dessa afirmação derivar um *dever-ser*, se nem mesmo conhecimento houver, mas apenas ideologia e dominação? A essas perguntas pode se opor, imediatamente, a objeção já apresentada: justamente por ser essa a configuração e o propósito da escola atual é que propomos outra escola. Não é preciso discutir como seria essa outra escola para afirmarmos que não há escapatória por aqui. Um novo modelo de escola não resolve a questão, pois essa nova escola não seria imune aos problemas enfrentados pela escola atual, simplesmente por serem, ambas, *escolas*, isto é, instâncias que conservam e prescrevem. Ao que acrescentamos: a crítica aos fundamentos, a recusa às grandes explicações e a condenação dos metadiscursos precisam funcionar em uma via de mão dupla, ou seja, se formos intelectualmente honestos, não poderemos garantir a nosso discurso e a nossos propósitos uma “evidência”, uma “verdade” de ordem superior ou uma intencionalidade transparente, pois é justamente isso o que negamos aos que defendem que tais coisas existem ou podem ser alcançadas. Uma *filosofia da suspeita* e da desconfiança, para ser consistente, precisa ser capaz também de duvidar de si mesma.

No entanto, o mais importante é uma condição lógica essencial: outra escola, não prescritiva, libertária, afastada dos jogos de poder, ou seja, em tudo diferente daquela que se condena, existe apenas como sonho na cabeça do filósofo mefistofélico — e ainda assim, com muita dificuldade, já que uma definição desse tipo não deixa de ser uma contradição, em termos. Isso porque não há escola ou instituição escolar que não seja conservadora — pois mesmo a escola

libertária desejará preservar a liberdade, conforme compreendida por ela, e a escola não diretiva elegerá a não diretividade como sua diretriz. Em suma, a escola é um lugar que exige a assunção de certos valores, dos quais deriva um critério que elabora um *cânone* (ou currículo, ou programa), que é preciso *defender* — sua simples afirmação já é parte da defesa de sua relevância. E não importa que tal assunção seja determinada pela história e seja contingente: o fato é que ela nunca deixa de estar presente quando lidamos com o conceito de escola. Na verdade, ela é parte constitutiva dele.

Encontrar um motivo para defender os elementos que constituem a escola pública (o valor de um *cânone* que se conserva e se apresenta aos alunos, os valores que justificam a existência da escola e do *cânone*) ou uma razão em que se possa fundar uma pretensão educativa capaz de ser defendida diante de *todos* (já que a escola republicana se concebe como referida a *todos* e ao *todo*) jamais poderá ser obra do *espírito da negação*: é preciso um discurso que *edifique* valores e critérios e aposte na sua prescrição e transmissão como elementos desejáveis.

Para acomodar essa escola republicana, pública e laica como tema de suas reflexões, a filosofia precisa, logo de partida, lidar com as exigências de um propósito comum, que só chegará a existir por meio do *compromisso* com tal propósito e seus valores, ou seja, por meio de uma afirmação. E esse é o problema que parece afastar a filosofia do compromisso com a escola enquanto *instituição*: como *afirmar* valores e propósitos em um cenário no qual as ideias de *res publica* e de *bem comum* tanto se enfraqueceram, parecendo antes impeditivos das expectativas de autocriação e autoinvenção, estas, sim, apontadas como alvos desejáveis? Em outras palavras, em que fundar os objetivos da escola pública e comum em um ambiente atravessado pelas exigências da identidade e do peculiar? Pois a autocriação, a *autopoiésis* que surge como programa em muitas das leituras dos “mestres da suspeita”, não se harmoniza facilmente com as exigências que a ideia de escola republicana procura enfrentar: formar a *todos*, tendo em vista o *todo*, a partir do *comum*. Hoje, com qual discurso capaz de nos apresentar esse *todo* e esse *comum* a filosofia seria capaz de se comprometer?

Tomemos um exemplo, entre vários possíveis. Richard Rorty, em sua introdução a *Contingência, ironia e solidariedade*, nos dá um vislumbre desse contexto e dessa dificuldade:

Autores como Kierkegaard, Nietzsche, Baudelaire, Proust, Heidegger e Nabokov são úteis como exemplos, como ilustrações do que é a perfeição privada — uma vida humana autocriada, autônoma. Autores como Marx, Mill, Dewey, Habermas e Rawls são mais como companheiros cidadãos. Engajam-se em um esforço social compartilhado — o esforço de tornar mais justas e menos cruéis nossas instituições e práticas. Só pensaremos nesses dois tipos de autores como opostos se acharmos que uma visão filosófica mais abrangente nos permitiria abarcar, em uma única visão, a autocriação e a justiça, a perfeição privada e a solidariedade humana (Rorty, 2007: 16-17).

Ele não está tratando especificamente de educação aqui, menos ainda da escola. Em outros textos, porém, Rorty já sugeriu esse quadro dividido, em que a educação para a autocriação e a educação como socialização deveriam ser pensadas como processos distintos, visto que, para ele, é impossível uni-las em um conjunto teoricamente consistente (cf. Rorty, 1999: 114-126).

Pois bem: deixando de lado a estranheza ao ler a defesa de uma dicotomia em um seguidor de John Dewey, como ele mesmo se define (dado o caráter holista e não binário do pragmatismo), o trecho de Rorty nos fornece o tamanho do problema: na escola, nessa escola republicana da qual falamos, tanto o apelo pela justiça e pela solidariedade quanto o apelo pela autonomia e pela busca da perfeição privada se encontram. Porque mesmo a autocriação leva em conta o coletivo e só pode existir realmente, ainda mais como um propósito consciente de educação, onde sejam garantidas a liberdade política e a possibilidade de dissenso, que, do mesmo modo, podemos esperar ser, de alguma forma, garantidas pela busca da perfeição privada.

Em suma, uma “visão conjunta” dessas duas exigências, ao contrário do que lemos em Rorty, será inescapável se quisermos, de fato, incorporar a escola à filosofia (e não apenas a educação, situação na qual a afirmação de Rorty, em princípio, faria sentido). No entanto, talvez não seja a unificação das duas exigências a tarefa mais difícil, e sim o *compromisso* com os valores que sustentam

uma instituição, por definição conservadora e prescritiva, que procura instruir e edificar, seja em qual contexto for concebida.

Consideramos essas as questões cheias de desdobramentos sobre as quais valeria a pena a filosofia, debruçada sobre a realidade bruta da escola, refletir.

Referências bibliográficas

- CONDORCET, Marquis de. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris: Garnier-Flammarion, 1994 [1791].
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto* (I). São Paulo: Editora 34, 2004.
- IBSEN, Henrik. Peer Gynt. In: *Teatro completo*. Madrid: Aguilar, 1954.
- LEPELETIER, Michel de. *Plan d'éducation nationale*. Paris: Convention Nationale; Club des Jacobins, 1793.
- MELVILLE, Herman. *Bartleby, o escriturário: uma história de Wall Street*. Porto Alegre: LP&M, 2008.
- MOLÉ, Mathieu Louis, Count. *The Life and Memoirs of Count Molé*. Editado por Marquis de Noailles, 2 v. Londres: 1923.
- PLATÃO. *Diálogos: Sofista, Político, Apócrifos ou Duvidosos [Hiparco, Minos, Os rivais, Teágenes, Clitofonte, Do justo, Da virtude, Demódoco, Sísifo, Eríxias, Axioco, Definições]*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1980.
- _____. *Diálogos: A República*. Trad.: de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2000.
- PETERS, R. S. The Concept of Education. In: *International Library of the Philosophy of Education*, v. 17. Abingdon: Routledge, 2010.
- RORTY, Richard. Education as Socialization and Individualization. In: *Philosophy and Social Hope*. Londres: Penguin Books, 1994.
- _____. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva; EDUSP, 1974.

CAPÍTULO 4

SOBRE FORMAÇÃO

Da incerteza à compreensão

NEWTON AQUILES VON ZUBEN

O tecido imaginário de que me servirei como cenário de reflexão e no qual arrisco lançar minha ousadia é denso, por estar entrelaçado por uma miríade de fios de diversos diâmetros e de diversas possibilidades de tensão, alguns finos como os da seda, outros mais grossos e resistentes. A complexidade do tema impõe-me severa limitação. Como estamos no campo da filosofia — e nossa herança foi sendo constituída, desde os primórdios de Mileto até nosso presente, por inúmeros mestres — e em face de precioso acervo — o fator epistemológico que se nos apresenta para “compreender” o alcance e a dinâmica da questão que nos ocupa, isto é, a da formação —, é apropriado usar a expressão “infidelidade fiel” para designar a postura que devemos ter. Assim, permito-me convidar todos a pensarem sobre encaminhamentos às indagações que nortearam minhas reflexões. Não vejo, no imediato, respostas, só várias pistas. O vocábulo “formação”, em sentido amplo, acolhe em seu espaço a “formação de si”, conceito portador de uma sobrecarga semântica, que, no campo da vastidão espaçotemporal do existir humano em sua historicidade, mais do que lançar o humano num momento de *thaumas* — o espanto ou a comoção, esse estado de espírito cujo caráter imprevisito e estranho desencadeia a atitude filosófica — o faz despertar para uma apercepção de si como estrangeiro de si.