



UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA-CONSENSUAL DESDE ENRIQUE DUSSEL E DERMEVAL SAVIANI

*Une philosophie critique-consensuelle de l'éducation depuis
Enrique Dussel et Dermeval Saviani*

Tiago dos Santos Rodrigues
FACEFI

Resumo: Nossa proposta de trabalho consiste em acrescer à concepção de filosofia da educação da pedagogia histórico-crítica apresentada por Dermeval Saviani um componente “crítico-consensual” conforme sugestão de Enrique Dussel em sua ética da libertação. Faremos primeiro uma incursão pelo trabalho de Dussel, apresentando como ele entende a configuração de um ordenamento social (de uma “ordem moral”), e como se realiza a passagem de um consenso a outro nesse ordenamento, depois seguiremos com a definição de filosofia da educação de Saviani desde a sua problematização do que seja um “problema” em filosofia, e, por fim, apresentaremos a nossa proposta de conceituação de filosofia da educação articulando o ganho dos dois momentos anteriores.

Palavras-chave: Filosofia da educação, Filosofia da libertação, Pedagogia histórico-crítica, Educação crítica.

Résumé: Notre proposition de travail consiste à ajouter à la conception de la philosophie de l'éducation de la pédagogie historique-critique présentée par Dermeval Saviani une composante “critique-consensuelle” comme le suggère Enrique Dussel dans son éthique de la libération. Nous examinerons d'abord les travaux de Dussel, en présentant comment il comprend la configuration d'un ordre social (d'un “ordre moral”), et comment le passage d'un consensus à un autre s'effectue dans cet ordre, après nous continuerons avec la définition de philosophie de l'éducation de Saviani depuis sa problématisation de ce qu'est un “problème” en philosophie, et, enfin, nous présenterons notre proposition pour la conceptualisation de la philosophie de l'éducation, en articulant les acquis des deux moments précédents.

Mots-clés: Philosophie de l'éducation, Philosophie de la libération, Pédagogie historique-critique, Éducation critique.

I. Palavras preliminares

A educação – com suas instituições educacionais, sejam formais ou não – não é apenas um espaço de transmissão de ideias, mas de *disputa de ideias*. Ideias essas que não são mero aparato ideológico, não são mera “superestrutura” totalmente dependente de uma “infraestrutura”, não é abstração subjetiva passiva a ser moldada pela objetividade material ativa. A educação também é ativa, também é objetiva. A educação pode ser uma força material; lembremo-nos de Marx ao ensinar que “a teoria também se torna força

*material quando se apodera das massas*¹. As teorias têm força performativa, as ideias não se restringem ao mundo das ideias, elas têm vida nesse nosso mundo sensível mesmo. De modo que um projeto de sociedade que se queira consequente não pode menosprezar a força das ideias, isto é, a formação teórica de seu povo. Faremos uma breve reflexão sobre o “estatuto de disputa” que a educação joga nas sociedades contemporâneas desde as contribuições de dois filósofos da tradição marxista latino-americana, sendo eles Enrique Dussel, um dos fundadores da filosofia da libertação, e Dermeval Saviani, fundador da pedagogia histórico-crítica. Nossa proposta de trabalho consiste em acrescer à concepção de filosofia da educação da pedagogia histórico-crítica apresentada por Dermeval Saviani um componente “crítico-consensual” conforme sugestão de Enrique Dussel em sua ética da libertação. Faremos primeiro uma incursão pelo trabalho de Dussel, apresentando como ele entende a configuração de um ordenamento social (de uma “ordem moral”), e como se realiza a passagem de um consenso a outro nesse ordenamento, depois seguiremos com a definição de filosofia da educação de Saviani desde a sua problematização do que seja um “problema” em filosofia, e, por fim, apresentaremos a nossa proposta de conceituação de filosofia da educação articulando o ganho dos dois momentos anteriores.

II. Enrique Dussel e o lugar da educação numa ordem moral

Para qualquer coisa que façamos, nós sempre partimos de um mundo já dado, existente, nunca nos encontramos vivendo factualmente o futuro ou o passado, mas o presente. A ordem de coisas com que nos enfrentamos a cada instante cotidianamente é o nosso horizonte do ser, pois é o ser que se apresenta à nossa vista. Por isso toda ordem factual é uma ordem moral, ontológica. O “moral”, para Enrique Dussel, não tem aqui primeiramente uma conotação moral, não é exatamente um juízo de valor, indica somente o fato de estarmos, de pronto e no mais das vezes, num registro ontológico vigente. Em sentido estrito dusseliano, age moralmente quem age conforme a moral vigente, isto é, quem age de acordo com os valores morais da ordem existente, quem age de acordo com os modos de ser pré-estabelecidos, seus costumes, hábitos, leis. Quem age de acordo com os valores da ordem existente está justificado perante essa mesma ordem, é um “agente moral”, age conforme a moralidade, de acordo com a ordem dada. É indiferente, no caso, se essa ordem puder vir a ser qualificada como “boa” ou “má”, se ela satisfaz as condições de pretensão de bondade² ou não, ou seja, pode-se agir moralmente sem se estar agindo *eticamente* e vice-versa.

Uma ordem (moral) necessita de institucionalidade para ser isso, uma “ordem”, um ordenamento posto, existente e funcional. Não há para a vida humana – que é sempre comunitária, social – realidade que não tenha um mínimo de institucionalidade, quer dizer, que não tenha alguma organização mínima. A família, por exemplo, e no modelo que seja, já é uma instituição; o modo como se vai adquirir alimento também, se por coleta, plantio ou caça. Mesmo em suas formas mais primitivas a vida humana necessita se organizar, se institucionalizar, é um imperativo que a natureza comunitária da vida

¹ MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle, Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 157.

² O máximo a que um ordenamento social pode aspirar é ter *pretensão de bondade*, jamais o “ser boa” de fato dado que o ato moral perfeito é impossível. Ou seja, uma ordem social pode ter para si que, com honestidade e retidão, procurou cumprir com seus acordos (os quais têm por justos), mas jamais pode ter garantia *absoluta* de que eles realmente foram cumpridos de modo adequado, tampouco de que os seus efeitos estarão isentos de consequências danosas.

humana impõe. “Institucionalizar” significa aqui, então: pactuar o *modo* de como se realizará algo em benefício do grupo, da comunidade, da sociedade.

Basicamente, segundo Enrique Dussel, uma ordem moral se constitui de três níveis institucionais³, quer dizer, há ao menos três níveis em que ocorrem resoluções a respeito do modo de operar e realizar algo com vista à produção, reprodução e crescimento da vida humana (que sempre é, enfatizemos, comunitária):

- i. *Instituições de ordem material*: se dirigem à produção e reprodução dos elementos que dão conteúdo à vida humana e garantem a sua permanência e crescimento.
- ii. *Instituições de ordem formal*: criam a validade dos acordos (torna-os “válidos”) que permitem a duração no tempo de certos modos de se cumprirem funções sistêmicas na comunidade.
- iii. *Instituições de ordem da factibilidade*: executam o necessário à vida conforme o que foi validamente acordado.

Esclarecendo: não é que uma instituição em particular seja exclusivamente material, consensual ou de factibilidade. Muitas vezes instituições têm cada um desses níveis em sua constituição e têm que lidar com eles em algum momento podendo inclusive ter um caráter ambíguo entre um tipo e outro, isto é, cumprir mais de um desses níveis ao mesmo tempo no mesmo ato, mas, em geral, podemos identificar a orientação principal de uma instituição e entendê-la (ao menos isolando algum momento) como atendendo ao nível material, consensual ou de factibilidade. A indústria, a agricultura, empresas energéticas, etc., são instituições materiais, visam obter o necessário para que a vida humana permaneça “viva”, existindo. Um congresso, parlamento, assembleias ou câmaras são instituições formais, consensuais, garantem a deliberação e validade das questões levantadas e acordadas pelas comunidades. Entidades econômicas, como um banco ou uma cooperativa, são instituições de factibilidade, permitem que se realize o validamente acordado e que atende a um aspecto material da vida da comunidade.

Em qual nível se encontram as instituições educativas? Principalmente no nível consensual. Assim nos diz Dussel:

As instituições educativas, que ensinam às novas gerações de uma cultura os conteúdos comuns ou válidos para a comunidade, são igualmente sistemas funcionais formais que constituem o que há de comum a um povo. Sem elas não há possibilidade de existência no tempo. São instituições *formais*. O conteúdo cultural *é o que se ensina*; é material. A *maneira* ou racionalidade metódica que logra o convencimento do interlocutor, o *como* se produz a aceitabilidade na comunicação, é o *formal*. Há, então, instituições que criam validade nas decisões que se adotam em todas as culturas; são instituições *formais* necessárias.

[Las instituciones educativas, que enseñan a las nuevas generaciones de una cultura los contenidos comunes o válidos para la comunidad, son igualmente sistemas funcionales formales que constituyen lo común de un pueblo. Sin ellas no hay posibilidad de existencia en el tiempo. Son instituciones *formales*. El contenido cultural *es lo que se enseña*; es material. La *manera* o racionalidad metódica que logra el convencimiento del interlocutor, el *cómo* se produce la aceptabilidad en la comunicación, es lo *formal*. Hay

³ Cf. DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética*. Madrid: Editorial Trotta, 2016. §4.5 - §4.7. p. 51-54.

entonces instituciones que crean validez en las decisiones que se adoptan en todas las culturas; son instituciones *formales* necesarias.]⁴

Uma ordem moral, salvo se imperar nela uma situação de opressão absoluta (como num campo de concentração), necessita criar consenso mínimo sobre o seu ordenamento; os membros de uma ordem precisam assentir de alguma maneira com o que “aí está”. A união faz a força e a coesão da união se alcança mediante a legitimidade dos consensos. Quanto maior o nível de consenso (que, recorda Dussel, sempre é imperfeito) maior a coesão comunitária e mais forte é a comunidade. Muitos são os modos e as instituições que podem exercer a função de criar o consenso e tornar válido os acordos. A religião, por exemplo, tem a sua cota nisso. O mito de Osíris no antigo Egito, internalizado subjetivamente na comunidade egípcia, fazia valer no tempo certos valores e condutas, o mito transmitia certos “acordos” que o fiel, por ser fiel, assentia⁵. A fé de uma comunidade religiosa qualquer pode ser também chamada de “consenso comunitário”, um herege é alguém que sai desse consenso (naquilo que ele tem de fundamental), que é dissidente dele⁶.

Em nossas sociedades, que são *relativamente* laicas⁷, as instituições educacionais jogam um papel importante na criação dos consensos e, por conseguinte, na validação de legitimidade. *Em princípio*, não é a força das armas que mantém (ou que deveria manter) nossas sociedades, mas a adesão às suas regras mais básicas. Numa democracia, que, por definição, é o regime no qual seus integrantes aderem por consentimento e não por violência, as instituições educacionais têm como uma de suas funções justamente, como o diz Dussel, transmitir às novas gerações o consenso comunitário no qual tocou-lhes viver. Não se busca que as novas gerações se submetam às regras e modos de sua comunidade (primeira e idealmente) por coerção física ou moral, mas por assentimento livre, lúcido e responsável. O conteúdo do que se ensina (daquilo a qual se busca produzir ou reproduzir consenso), como dito, é o aspecto material da educação. A cultura de um povo preenche a sua vida, é sua “totalidade estrutural”⁸, seu projeto existencial. O como se ensina é o aspecto formal da educação, desde o tipo de sistema educacional até as tecnologias e métodos educativos que estejam disponíveis.

No que diz respeito ao consenso, para uma filosofia da libertação e, consequentemente, para a definição de filosofia da educação que queremos aqui sugerir, é importante assumir uma concepção *real* de verdade, tal como proposto por Enrique Dussel. Para a sequência tenhamos presente o seguinte quadro a fim de esclarecermos alguns aspectos desse consenso:

⁴ DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética*. Madrid: Editorial Trotta, 2016. §4.63. p. 53. (tradução nossa).

⁵ “Que os egípcios aceitassem intersubjetivamente o conteúdo do mito de Osíris e que atuassem cotidiana, existencial e intersubjetivamente ante um ‘juízo final’ que se realizaria na grande sala de Ma’at significa que o mito teve efeitos performativos na histórica empírica, desde sua pretensão mítica de verdade não colocada em dúvida pelos egípcios, o que produziu também efeitos políticos[...]”. DUSSEL, Enrique. *Política da libertação*, vol. I: história mundial e crítica. Trad. Paulo César Carbonari (coord.). Passo Fundo: IFIBE, 2014. p. 83.

⁶ Com isso não queremos insinuar que a religião tenha como função fundamental “justificar a ordem existente (injusta)”, sendo, portanto, essencialmente reacionária. Uma fé (o consenso comunitário de uma comunidade religiosa) pode estar em consonância com uma ordem progressista e mesmo revolucionária ou, ainda, ser dissidência de uma ordem injusta. A única coisa que aqui se coloca é que a fé de uma religião cria consenso entre os seus fiéis sobre determinados modos de como a vida humana deve ou poderia ser, sendo, nesse sentido, e, portanto, uma instituição formal consensual.

⁷ Enrique Dussel adverte que mesmo nos países ocidentais, exemplos de “modernidade”, a secularização é mais projeto do que realidade. Cf. DUSSEL, Enrique. *Política da libertação: história mundial e crítica* vol. I. Trad. Paulo César Carbonari (coord.). Passo Fundo: IFIBE, 2014. p. 419.

⁸ Cf. DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación: arquitectónica*, vol. II. Madrid: Editorial Trotta, 2009. p. 235.

Distinções necessárias	Lógica de fundamentação de uma ordem
	Verdade
Válido ≠ Verdadeiro	↓
	Validez
Válido é o aceito	↓
	Legitimidade
Verdadeiro é o real	↓
	Legalidade

No consenso se alcança acordo sobre alguma *pretensão de verdade*. A verdade é, pois, algo distinto do consenso. Essa distinção talvez pareça meio óbvia, contudo, não é, por vezes, assumida por filosofias de paradigma formalista. Éticas formalistas soem ter uma concepção algo consensualista da verdade, o que quer dizer isso: que tomam por verdade ou verdadeiro o que é assumido consensualmente pela “comunidade de comunicação”, ou seja, a verdade tem uma base exclusiva, ou ao menos principalmente, intersubjetiva, carecendo de ser também objetiva, material.

O formalismo tem um conceito consensual de verdade; no final das contas, para os formalismos, a verdade é um aspecto intersubjetivo da validade comunitária (não puramente subjetiva ou singular, mas não real). Ao se negar o momento material (o *conteúdo veritativo*), a realidade detectada como meio para a vida humana em comunidade perde a categoria de referente essencial, e se cai num certo idealismo.

[El formalismo tiene un concepto consensual de la verdad; al final, para los formalismos, la verdad es un aspecto intersubjetivo de la validez comunitaria (no puramente subjetiva ni singular, pero no real). Al negarse el momento material (el *contenido veritativo*), la realidad detectada como medio para la vida humana en comunidad pierde la categoría de referente esencial, y se cae en un cierto idealismo.]⁹

Deste modo, na prática, o sujeito é somente justificado em ter por verdadeiro o que já está sendo aceito como verdade, o que “já é consenso”, do contrário, poderá estar assumindo uma posição algo “irracional”. Teoria consensualista da verdade é, por exemplo, o equilíbrio reflexivo de John Rawls¹⁰. Uma filosofia da educação baseada em uma teoria consensualista da verdade seria uma filosofia da educação (e consequentemente uma educação) conservadora, se restringiria – ou ao menos tenderia – a atestar a situação já existente no mundo, seja ela qual fosse, uma vez que careceria de margem de manobra para a contestação desse estado existente. Teríamos assim uma educação unicamente “reprodutivista”, se ocuparia e se preocuparia em reproduzir o consenso já vigente, pois neste residiria única e exclusivamente a verdade a ser ensinada, transmitida.

⁹ DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética*. Madrid: Editorial Trotta, 2016. §6.65. p. 82. (tradução nossa).

¹⁰ O equilíbrio reflexivo de Rawls, ainda que salutar (e necessário) por exigir do sujeito um nível minimamente razoável de coerência (tão em falta nestes tempos de “duplipensar”), é, contudo, insuficiente enquanto posição crítica, pois contenta-se em fazer o sujeito manter ou adquirir maior coerência com o consenso dominante de sua sociedade ou época – um consenso anti-hegemônico radical sempre soar como algo “irracional”.

Numa abordagem realista da verdade, o verdadeiro (que se refere ao real) se distingue do “válido”. O consenso não expressa *necessariamente* algo de fato verdadeiro (pode ser que o seja e mesmo se procura que assim o seja), mas expressa algo de fato *válido* a ser assentido. O verdadeiro, enquanto real, precede em fundamentação ao consenso, enquanto acordo válido. Mas em ambos os casos o que se tem realmente são “pretensões”, pretensão de verdade e pretensão de validade. Isso porque o ser humano sempre pode cometer equívocos e errar quanto a algum aspecto da realidade, não temos acesso direto e irrefutável ao real, algo crido como verdadeiro hoje não o era ontem, e algo crido como falso hoje pode ser crido como verdadeiro amanhã. Contudo, o nosso conhecimento limitado e deficitário do mundo não depõe contra a tese de que há “verdades” no “mundo real” e que haja mesmo um conjunto de proposições apodíticas, evidentes por si mesmas. Quando há discordâncias sobre algo entre duas ou mais pessoas, a argumentação não serve para ver quem faz melhor uso das palavras, não é pura retórica, mas para ver quem consegue fazer ver ao terceiro as coisas de um modo que este ainda não via.

Quando alguém crê ter razões suficientes para crer que X é verdade, que é real, tem, então uma razão veritativa, ou várias razões veritativas. Razões veritativas são razões (evidências, indícios) que podem ser sujeitas ao escrutínio *público*. Se alguém deseja ver o seu posicionamento assumido pelos demais ou ao menos aceito como razoável, *deve* apresentar as razões a fim de convencê-los *racionalmente* assim como ele mesmo se convenceu. Apresenta-se aos demais, então, uma pretensão de verdade que pode ser assentida ou recusada – recusada ou por se considerar que não se apresentou razões suficientes ou porque suas razões veritativas tenham sido falseadas. Por exemplo, a pretensão de verdade de Galileu Galilei no século XVII era de que o universo (conhecido até então) era heliocêntrico e não geocêntrico; com razões veritativas (entre outras) ele apresentou suas observações astronômicas com seus telescópios e cálculos matemáticos referentes aos movimentos dos corpos celestes. E tanto as observações astronômicas quanto os cálculos de Galileu estavam à disposição de seus adversários para a contestação – como de fato ocorreu.

Já a pretensão de validade é pretensão porque o consenso exige simetria de participação de todos os afetados e recursos não-violentos de convencimento, contudo, dado que alguém (afetado) pode ter ficado de fora do consenso (de modo não-intencional por seus acordantes) e que alguém pode ter sido levado a assentir de modo não tão livre ou lúcido (novamente, tendo sido de modo não-intencional), o consenso é falho, ainda que válido, isso desde que procedido de forma honesta, isto é, com pretensão de bondade, com pretensão de ter-se realizado os procedimentos adequados.

A pretensão de validade vigente, aquela, em princípio, aceita pela maioria (desde razões veritativas de uma pretensão de verdade), é o consenso hegemônico que, por isso, é legítimo (pois válido) e, conseqüentemente, funda uma legalidade, uma ordem (um ordenamento positivo para a sua observância ou decorrente de sua crença). Porém, pode haver dissidências do consenso hegemônico, de grupos com uma pretensão de validade assentida em uma pretensão de verdade que não possui consenso da comunidade hegemônica. Neste caso, se trata, então, de um consenso ou pretensão de validade *anti-hegemônicos* ou *dissidentes*. Para os grupos com um consenso anti-hegemônico vale de igual modo todas as categorias apresentadas aqui, também eles devem ter pretensão de verdade a respeito de algo do real, também devem apresentar razões veritativas a fim de convencer seus interlocutores e, assim, caso seja, legitimar um novo ordenamento ou uma nova disposição.

III. Filosofia da educação na concepção da pedagogia histórico-crítica

Sigamos agora com Dermeval Saviani. O nosso filósofo da educação, formulador da pedagogia histórico-crítica, conceitua a filosofia da educação desde uma concepção da filosofia enquanto tal. Ele parte do entendimento, algo hoje comumente aceito, de que a filosofia não tem objeto específico assim como uma ciência positiva o tem, um ente, físico ou ideal, o qual poderíamos apontar com o dedo ou com a razão; a filosofia não tem objeto em específico, mas não deixa de se direcionar a algo¹¹. O algo a que a filosofia se orienta, com o qual se ocupa e se preocupa, é o que se apresenta ao ser humano como “problema”. Porém, Saviani percebe que o próprio conceito de problema não é problematizado, é algo-como-que-entendido-por-si-mesmo – a filosofia tem se despreocupado com a definição daquilo que lhe é mais próprio. Se faz preciso, pois, problematizar e precisar o que seja isso: um problema.

Em primeiro lugar, um problema, aponta nosso filósofo, é distinto de uma “questão”. Questão é qualquer coisa que se apresenta a mim como coisa a ser respondida. O transeunte na rua que pergunta as horas, o amigo que pergunta de quantas semanas a grávida está, o médico que quer saber onde que dói, a prova de matemática que apresenta o “ $2 + 2 =$ ”. Os indagados respondem com relativa tranquilidade: são dez horas, estou de quinze semanas, me dói o braço, são quatro. Em geral as questões são indagações das quais temos resposta. Mas e se a questão se referir a algo não sabido ou consideravelmente mais complicado e difícil de dar resposta? Como, por exemplo, se alguém me pergunta quantos exatos planetas a nossa galáxia tem? – tampouco isso se apresentará como problema verdadeiro. O elevado grau de complexidade de uma questão, que pode ser sabida de pronto ou não, não é “problemática”. Posso não o saber no momento, mas se quem me pergunta me dá um tempo, posso pesquisar se há resposta, e caso seja pergunta com resposta por ninguém conhecida (no caso da quantidade exata dos planetas, nem pelos astrônomos), é algo que, em absoluto, não devo resposta por não ter qualquer obrigação ou necessidade de o saber. Um problema, por fim, também não é um “mistério”. Um mistério, como bem o diz Saviani, enquanto o incognoscível, anula o próprio caráter específico do problema na medida em que, ao se acolher um mistério, se aceita a incapacidade de entendimento do problema, e isso como sendo um momento positivo.

Um problema, assim sendo, não é uma questão que me é feita, não é algo que eu não sei e que incluso eu mesmo posso me pôr e também não é um mistério. Nada disso é problema porque nada disso se apresenta a nós como *problemático*. É no problemático, no modo de ser do problema, que precisamos encontrar a essência do problema, sua definição. O problemático vem a nós no aumento da palpitação e no suor das mãos, na secura da garganta e nos olhos irrigados; um estremecimento da existência. Problemático é o que se apresenta a nós enquanto uma *necessidade* que, portanto, exige ser satisfeita, ou seja, não é indiferente que eu o saiba ou não, é imperioso que eu o saiba – eu *preciso* saber, do contrário, posso passar por alguma adversidade, quiçá irreversível e mais séria e mesmo fatal. Problema é aquilo que o seu saber ou não muda algo de significativo na vida do ser humano.

¹¹ Isso para Saviani – pontuemos a nossa posição. A filosofia, para nós, não é *somente* um modo de se abordar temas, mas tem, *também*, uma série de *problemas* (de objetos) que lhe são próprios, como é o caso, ao menos, da ética (ou metaética para algumas linhas filosóficas) e da epistemologia; não há como tratar de problemas de ética e epistemologia sem que se faça uma incursão pela filosofia (salvo, talvez, numa abordagem positivista), pois ambas são terrenos propriamente filosóficos, de reflexão sobre *fundamentos* (no caso, do agir e do saber).

Certamente, porém, que um “não saber” ou uma “questão” podem se transformar em um problema a depender dos contextos e situações em que o sujeito se encontra. Se me perguntam agora se sei fazer fogo com gravetos e pedra, respondo que “não”, e isso me é um simples não saber de uma questão, no entanto, se estou perdido durante a noite numa floresta, em época de estação fria e havendo a possibilidade de haver predadores nas proximidades, não saber fazer fogo sem o auxílio de fósforo ou isqueiro se torna para mim um problema e problema grave, pois necessito me aquecer e necessito poder manter possíveis predadores longe – este conhecimento (fazer fogo sem fósforo ou isqueiro ou, de outra maneira, fazê-lo com gravetos e pedra) se torna para mim uma necessidade de primeira ordem, se torna um conhecimento “vital”. *Os problemas são problemas porque os problemas importam.*

Sendo uma necessidade ao ser humano, o problema tem uma referência objetiva e outra subjetiva – é uma relação entre ambas. Não basta, pois, que o sujeito pense que algo lhe é problemático, a coisa tem que o ser na realidade real uma necessidade para ele, algo que, de fato, lhe traga ou não prejuízo ou vantagem, algo que *signifique*. De outra parte, pode ser que algo na realidade real seja um problema ao sujeito, isto é, seu não saber lhe traz prejuízo real e seu saber lhe traria vantagem real, mas o sujeito não chega a vê-lo como tal, como necessidade, não lhe vem enquanto um problema.

Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade¹².

Contudo, para tratar de um problema de modo adequado ou chegar a um termo satisfatório daquilo que ele nos coloca, o problema, enquanto problema filosófico, ou seja, enquanto uma *reflexão*, tem, segundo nosso filósofo, três exigências: a radicalidade, o rigor e a globalidade. A reflexão filosófica deve ser radical a fim de chegar às suas razões últimas e para levá-la até a últimas consequências. Deve ser procedida com todo rigor, isto é, *“sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar”*¹³. Por fim, deve ser uma reflexão global ou “de conjunto”, quer dizer, *“o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido”*¹⁴.

Temos então, assim, a definição de filosofia de Dermeval Saviani: *uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta*. A essa definição de filosofia, para que se obtenha a de filosofia da educação, Saviani acresce a

¹² SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 19.

¹³ SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 21.

¹⁴ SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 21.

realidade educacional, ficando da seguinte maneira: *A filosofia da educação é uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.*

IV. Filosofia da educação e consenso

Agora podemos apresentar a nossa proposta de definição de filosofia da educação desde as contribuições de Enrique Dussel e Dermeval Saviani e tirar-lhe as consequências, sendo como segue:

A Filosofia da Educação é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta enquanto âmbito de criação de validade (hegemônica ou dissidente) e de verificação de razões veritativas (hegemônicas ou dissidentes).

A dificuldade maior que a nossa definição de filosofia da educação apresenta está na disjunção que adicionamos: criação de validade e verificação de razões veritativas *hegemônicas ou dissidentes* – e é o que expressa, cremos, a complexidade da atividade educativa. A ação educativa precisa, por um lado, *reproduzir* consensos já firmados e que não possuem razões veritativas dissidentes, ao menos relevantes; e, por outro lado, precisa (não raras vezes) *produzir* novos consensos, desde uma posição anti-hegemônica a partir de razões veritativas relevantes. A educação vive, pois, numa constante tensão entre aparentar *um certo conservadorismo* em algumas questões e ter de tomar posições mais *insurgentes* em outras – poderíamos dizer aqui “críticas” em vez de “insurgentes”, e talvez muitos optariam por fazê-lo e costumeiramente o fazem de fato quando se referem a este tipo de caso, mas no nosso quadro geral a educação é (e deve ser) crítica em ambos os casos, por isso o “*um certo conservadorismo*” anterior. Dizemos que a educação é “conservadora” com respeito à reprodução de consensos já firmados pelo mero fato de ela estar mantendo a validade desses consensos e os transmitindo; ela procura, então, *conservar* consensos já válidos e legítimos. Contudo, essa educação “conservadora” não deve deixar de ser crítica, isto é, ela deve reproduzir os consensos já firmados solicitando a consciência crítica dos estudantes. Quando a educação, ao contrário, procura invalidar um consenso vigente e validar um anti-hegemônico, então ela está se *insurgindo* contra uma compreensão de mundo ou de algum aspecto dele, porém, tanto num quanto noutro caso a educação deve ser crítica no sentido já exposto – ela deve ter referência na realidade *real* e não se fundamentar em compreensões “metafísicas”, “idealistas” ou meramente “formalistas”.

Valha-nos uma breve digressão epistemológica aqui. Certamente alguém pode questionar o sintagma “realidade real” já que, assim como nós, concorda que não temos acesso direto e unívoco ao real, mas disso não se segue que não tenhamos *nenhum* acesso ao real. Algum acesso (ainda que equívoco) temos ao real da realidade. A realidade, física ou social, não é *mera* projeção da consciência ou “construção da linguagem”. Há uma *cruza* do real que as ciências naturais buscam conhecer e o fazem com legitimidade¹⁵; há

¹⁵ Sendo essa a posição da filósofa belga Isabelle Stengers, com a qual estamos de total acordo: “*Longe de ser um defeito, este caráter laborioso da construção da realidade científica faz a diferença com relação às constituições ‘unilaterais’ de ‘realidade’ que podem ser invocadas tanto por certos descendentes de Kant quanto por pensadores que se referem a uma constituição neurobiológica de nossas ‘maneiras’ de ver e de antecipar. Penso antes de mais nada, aqui, na posição do biólogo chileno [H]umberto Maturana, largamente inspirada em seus trabalhos sobre a percepção das rãs. Arrisquemos um paralelo batraquiano. É-nos fácil considerar que a ‘mosca’ percebida pela rã não passa de uma ficção determinada pelo seu aparelho neuronal. Em contrapartida quando a*

uma crueza do real que as ciências humanas e sociais buscar compreender e o fazem por responsabilidade. Não fosse assim, tanto as atividades científicas (naturais ou sociais) quanto a educação seriam meros jogos retóricos em que a “prova” ou “corroboração” numa argumentação careceria de qualquer sentido e o que se buscaria, com efeito, não seria o esclarecimento alheio – já que não haveria “o que” ser esclarecido –, mas a simples persuasão.

Claro que mesmo um consenso vigente e que tenha razões veritativas fortes e que, de fato, esteja de acordo com a realidade real, pode ser transmitido de modo não-crítico, ou seja, se o ensina que assim é “porque sim”. A tarefa educativa exige, pois, que mesmo nos consensos mais fortes e “óbvios” se crie consenso como se não houvesse o consenso porque, no que toca às novas gerações, o dito consenso de fato não existe, ele deve ser conquistado cada vez a cada nova geração. Quer dizer, deve-se sempre fazer referência ao real da realidade para se justificar aquilo que se ensina, deve-se sempre pôr à prova a pretensão de verdade do conteúdo da educação, para que a tradição de uma cultura (seus valores, costumes, compreensões de sentido) não se torne “tradicionalismo”. Que os alunos questionem consensos, mesmo os mais estabelecidos e que estejam “acima de quaisquer dúvidas”, não é, *em si*, problema, é inclusive, numa certa perspectiva, saudável, mostra que possuem uma postura “crítica” (enquanto certo ceticismo mitigado) frente à realidade que se lhes apresenta e expressam que querem ser convencidos a aceitarem isso ou aquilo – e o fazem com direito. Nunca é demais notar que a obviedade de certos conteúdos é óbvia para aqueles que já foram educados neles, que possuem o conjunto de informações que os validam e que estão ambientados na atmosfera intelectual que os ratifica.

Em nossos dias, com negacionismos e revisionismos de toda a sorte tendo subido ao palco dos debates públicos, inclusive dos debates políticos tanto no âmbito nacional quanto internacional, isso se torna necessidade de primeira ordem a ser lidada pela educação. Se se questiona que o nazismo seja de direita, afirmando-se, ao contrário, que seja de esquerda, se se questiona que a Terra seja uma esfera, dizendo-se ser plana, ou se se duvida da eficácia de vacinas, não se pode apelar à autoridade do consenso, ao fato de que “todo mundo aceita isso” “desde sempre” ou “há muito tempo”; como bem afirma Dussel, citando o já falecido filósofo alemão Albrecht Wellmer, “o consenso não é uma razão”¹⁶, nem o consenso científico o é, a comunidade científica pode estar equivocada sobre algo, como muitas vezes esteve, e a abertura da ciência à revisão de suas proposições é, inclusive, um dos elementos que a faz progredir e a caracteriza enquanto tal. Evidentemente que não estamos sugerindo aqui que se ensine às teorias supracitadas e coisas análogas como se estivessem em pé de igualdade com os consensos já firmados a respeito delas, mas é preciso levar o interlocutor (no caso, os alunos) a que ascendam *racionalmente* a tais consensos e que possam, igualmente, racionalmente invalidar os consensos anti-hegemônicos de caráter negacionistas ou revisionistas, isto é, entendam e assintam com as razões de o consenso hegemônico (que tem razão veritativa forte) ter sido firmado para que eles possam também firmá-lo com convicção, e não por coação moral, e, do mesmo modo, deve-se exigir com direito que os que sustentam tais posicionamentos de caráter negacionista ou revisionista apresentem razões embasadas na realidade real

mosca é digerida, o biólogo tem de reconhecer que são realmente as propriedades químicas de seus componentes, tal como a química as descobriu, que são ‘levadas em conta’, respeitadas e exploradas pelo metabolismo batraquiano. Poderíamos dizer que a ‘realidade’ que os cientistas buscam fazer existir está mais próxima da realidade da mosca digerida que daquela da mosca percebida. STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. Trad. Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 120.

¹⁶ DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética*. Madrid: Editorial Trotta, 2016. §6.65. p. 82. (tradução nossa).

para justificarem seus posicionamentos, ao menos se querem que os demais também os assumam.

A educação pode lidar, pois, com consensos mais específicos e parciais, quer dizer, sobre pontos que não põem em questão um consenso mais geral da sociedade, de como a sociedade se compreende, se organiza e se reproduz, seu projeto existencial – ou, como dizíamos no início deste texto, com a sua “moral” –, sendo dissenso com respeito a algum ponto que visa corrigir ou aperfeiçoar certo aspecto não fundamental da sociedade; e pode lidar também com consensos mais gerais, com questões que podem pôr em questão a própria ideia de sociedade que se é e que se quer, ou seja, pode pôr em questão o projeto existencial de uma sociedade ou época (o horizonte do ser, sua moralidade). Quando um consenso vigente na sociedade passa a enfrentar a oposição de um consenso anti-hegemônico, as instituições educacionais são espaços fundamentais para ou reforçar o antigo consenso ou para estabelecer o novo consenso. A educação torna-se um espaço de luta entre projetos antagônicos, entre consensos em disputa. Perante a existência de um consenso não-hegemônico, o seguinte quadro pode se apresentar:

Ordem consensual vigente	Processo de invalidação	Ordem consensual antiga
(Válido 1)	→	(Inválido 2)
Pretensão de validade dissidente	Processo de validação	Ordem consensual futura
(Inválido 1)	→	(Válido 2)

Dado que as sociedades, ao menos no médio e longo prazo, sempre se encontram em mudança com respeito a certas crenças (das mais variadas ordens), na educação sempre ocorrem, portanto, dois processos concomitantes, um de validação e outro de invalidação. Validação de uma pretensão de validade dissidente frente a um consenso vigente hegemônico, e invalidação de um consenso que vai perdendo a hegemonia para uma nova pretensão de validade. A passagem de uma ordem a outra, de uma legalidade antiga a uma legalidade nova, resultado, via de regra, de vários processos de validação e invalidação (que extrapolam o âmbito educacional, como o é, por exemplo, o da informação midiática), nem sempre é clara e consciente aos atores envolvidos, muitas vezes só pode ser percebida retrospectivamente, salvo se ela ocorrer dentro de um processo revolucionário maior – este podendo ter caráter tanto progressista quanto reacionário. Importa ao agente educador, ou seja, é um problema (uma necessidade sua), refletir sobre os processos consensuais em que está inserido e sobre os consensos anti-hegemônicos que se fazem presentes, e importa também problematizar, isto é, verificar a referência ao real de uns e de outros para poder justificar a sua prática educativa. Importa, pois, procurar os melhores meios, técnicas e instrumentos para poder reafirmar/revalidar consensos que se acredita terem razões veritativas fortes e invalidar os que não tenham, e validar os consensos anti-hegemônicos que se crê com pretensão de verdade forte.

Os institutos educacionais, em seu vários níveis e modalidades, têm uma função política substancial. Conforme Saviani comenta, a visão pedagógica crítico-reprodutivista possui uma visão restritiva dessa função, pois só considera a função conservadora, a de reproduzir o consenso já vigente (que, recordemos, não precisa ser necessariamente “conservadora” no sentido político do termo) e que seria (exclusivamente) dependente da

“base material” (ou “infraestrutural”) da sociedade, ignorando, portanto, a possibilidade de a educação poder criar novos consensos desde posições anti-hegemônicas e de poder dar auxílio em transformações sociais significativas inclusive em processos revolucionários. Saviani assim sintetiza o raciocínio crítico-reprodutivista nascido após os eventos de maio de 1968:

No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento [maio de 68] fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; íntegra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura¹⁷.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que os reprodutivistas raciocinaram de modo coerente, se a teoria da infra e superestrutura fosse correta, não haveria o que se fazer no dito âmbito “ideológico” (sic). Em segundo lugar, de que a educação, ou a “cultura”, *sozinha* não possa fazer uma revolução, não se segue que ela não possa fazer parte e inclusive ser *necessária* para uma enquanto frente de luta, e isso precisamente naquilo que lhe toca: criar e reforçar o consenso da necessidade de um processo revolucionário. Não basta que hajam condições materiais que justifiquem, peçam e oportunizem uma revolução, é preciso que as pessoas tenham para si que as suas condições e situações materiais¹⁸ exijam um processo revolucionário para que possam mudar para algo melhor. Como Saviani o diz, o problema, para ser problema (o fazer a revolução ou uma transformação social parcial que seja), não basta que exista na realidade (a referência objetiva, isto é, o real), é preciso que o sujeito o encare enquanto tal (a referência subjetiva). É precisamente função da educação trazer à consciência de uma geração os problemas que ela deve enfrentar, fazê-la assumir subjetivamente o real objetivo.

As forças conservadoras e reacionárias têm clara consciência disso quando propõem que haja uma “escola sem partido (progressista)” ou quando, mais recentemente, promovem uma produtora de conteúdo manifestadamente conservador, negacionista e revisionista, como o é a “Brasil Paralelo”, sabem que para poderem ser uma força hegemônica no longo prazo, necessitam ter seus valores e ideias transmitidos às novas gerações de forma sistemática a fim de que o seu consenso hegemônico assim permaneça. Os partidários da ordem vigente sabem que faz diferença que as novas gerações (e a sua mesma geração) tenham ou não consciência dos problemas existentes objetivamente (que se os assumam ou não subjetivamente). Por essa mesma razão, a própria ideia de “escola sem partido” é contraditória, um contrassenso. Argumenta-se que a escola deve manter “neutralidade política e ideológica” tal como o Estado, sendo que nem no Estado essa neutralidade acontece. O Estado não é uma simples entidade social e tampouco natural que paira acima das questões políticas, o Estado é uma entidade política, a *principal*

¹⁷ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 58.

¹⁸ É importante salientar que, conforme Dussel ensina, em Marx o “material” não se reduz ao “econômico” (como o é mais ou menos na teoria da infra e superestrutura, ao menos em sua versão mais tradicional, e como é difundido por certo marxismo dito ortodoxo ou “vulgar”), mas se refere a tudo o que dá “conteúdo” à vida humana, a tudo o que ela necessita para se produzir e reproduzir. Assim que a cultura (e com ela a educação) também é um aspecto material da vida humana.

entidade política nas nossas sociedades, e, como tal, não é (e não tem como ser) isento de ideologia política já que *são ideologias políticas que o justificam*. Como criação humana, e não dado da natureza, o Estado, na configuração que seja, orienta-se segundo alguma ideologia política, isto é, segundo alguma concepção de como o ser humano deve organizar a sua vida social, a produção, reprodução e desenvolvimento da sua vida. E o Estado, procurando a manutenção e sustentação da sua forma no tempo, educa gerações a fim de atender às suas demandas e realizar o seu desenvolvimento, tudo isso sob uma ideologia política prévia que orienta a macropolítica educacional. O que o movimento escola sem partido faz é transformar em dado da natureza um dado eminentemente político. Sob uma ideologia política determinada (no caso, a da sociedade liberal-capitalista) censura qualquer outra manifestação ideológica mais ou menos contrária àquela, qualificando-a como, justamente, “ideológica” e “doutrinadora”, *como se* a reprodução da sua própria visão de mundo, da sua própria moral, não fosse igualmente “ideológica” e “doutrinadora”, *como se* o seu ensino fosse o ensino de “como as coisas são em si e simplesmente”. Ou seja: baseada em uma ideologia política, a escola sem partido diz querer excluir toda e qualquer ideologia política das escolas.

Os *partidários* da escola sem partido, da “educação neutra”, poderiam se contrapor a certos conteúdos oferecidos aos alunos ou à forma como o ensino é realizado. Não há, em princípio, nada de errado nisso. O problema fundamental é o cinismo de não assumir como ideológica e política a própria concepção de educação, quando, por definição, é *impossível* uma educação isenta de ideologia política. A estratégia, no entanto, é clara – sendo a estratégia comumente aplicada pela extrema-direita: transferem para o plano moral (no sentido de “moralismo”) toda questão de natureza política, precisamente para não precisarem debater as questões políticas envolvidas. O contrassenso da sua argumentação é fruto da violação de uma regra positiva, no estágio de confrontação, que deve orientar um bom debate: o esclarecimento claro e objetivo do tema em disputa¹⁹; como o mascaram, necessitam apelar para a falácia. Se não mascarassem o tema em disputa, ao menos em falácia não incorreriam, mas, então, teriam que se lançar para o debate político aberto, onde provavelmente têm consciência de serem mais vulneráveis, em vez de se manterem no conforto do discurso moralista, onde são reis.

V. Palavras finais

Buscamos aqui afirmar a materialidade da educação ao mesmo tempo em que esclarecemos a sua formalidade específica. Desde Platão, em sua República, sabemos que a educação é essencial para a cidade, para o desenvolvimento de um povo e para a formação de um “novo ser humano” (e cidadão). A educação é essencial para a reprodução *material* da vida do ser humano, quisemos oferecer aqui uma concepção de filosofia da educação onde esta não é mero “aparato ideológico”, podendo ser, ao contrário, “aparato revolucionário”, progressista, libertador, mas isso desde que atenha-se ao real da realidade, desde que sirva a educadores e alunos na tarefa de assumirem subjetivamente os problemas objetivos com os quais o ser humano se enfrenta, desde que auxilie na criação de consensos, sejam hegemônicos ou dissidentes, levando em consideração e seriamente as pretensões de verdade e de validez que se apresentam, e não “impondo”

¹⁹ Cf. WALTON, Douglas N. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. Trad. Ana Lúcia R. Franco, Carlos A. L. Salum. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. p. 14.

consensos (neste caso não seria nem bem hegemônico, mas dominador) desconsiderando as referidas pretensões.

É preciso que a educação seja crítica em qualquer cenário. De certo modo, mesmo uma educação progressista, em uma ordem algo progressista, pode possuir uma educação formalmente conservadora, correndo o risco de perder a adesão das novas gerações, pois estas não aderirão racionalmente ao projeto existencial da sua sociedade, mas por imposição, o que, naturalmente, cria ressentimento e dissidência.

Que as necessidades de *outrem*, materialidade mais material que qualquer outra matéria física e cosmológica, nos possam ser um problema e se transformem na razão da criação de novos consensos.

Bibliografia

- DUSSEL, Enrique. *Filosofía ética latinoamericana*, vol. III. *De la erótica a la pedagógica*. México: Editorial Edicol, 1977.
- DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación: la arquitectónica*, vol. II. Madrid: Editorial Trotta, 2009.
- DUSSEL, Enrique. *Política da libertação*, vol. I: *história mundial e crítica*. Trad. Paulo César Carbonari (coord.). Passo Fundo: IFIBE, 2014.
- DUSSEL, Enrique. *14 tesis de ética: hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editorial Trotta, 2016.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle, Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. Trad. Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.
- WALTON, Douglas N. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. Trad. Ana Lúcia R. Franco, Carlos A. L. Salum. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Doutor em Filosofia (PUCRS, 2021)
Professor de Filosofia (FACEFI)
E-mail: tiagorodrigues1492@gmail.com