

A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral*

Educational towards the good – legitimization potentials
of pedagogical theory

JÜRGEN OELKERS**



RESUMO – Este artigo descreve formas tradicionais de uso do “bem” em teorias da educação. A tese histórica tem como objetivo o estabelecimento de um vínculo entre o bem *platônico* e teorias da alma postas em dúvida pelo sensualismo de Locke. A teoria da aprendizagem de Locke rompe com a concepção de uma localização da idéia do bem no interior da alma e desenvolve uma alternativa pública da educação paternal. A discussão sistemática proposta está associada a essa concepção: o caráter geral da pedagogia é associado com procedimentos públicos da negociação moral, que devem ser pressupostos em todas as tentativas de se vincular educação com o bem. Uma concepção plural de “bem” se origina da constituição política de sociedades públicas, que têm de respeitar teorias educacionais se quiserem sustentar pretensões democráticas. Nesse sentido, o caráter absoluto do bem seria apenas uma autopretensão necessária.

Descritores – Bem; teorias da educação; pluralidade de bens; pedagogia geral.

ABSTRACT – The author describes traditional uses of “the good” in educational theories. It is maintained that, historically, the *Platonic* good relates to theories of the soul which were queried by sensualism following John Locke. Locke’s theory of learning dissolves the inner locus of the idea of the good and develops a public alternative to paternal education. This concept is taken up in the systematic discussion: the general in pedagogics is linked with public procedures of moral negotiations which have to be presupposed in all attempts to combine education with the good. A plural conception of the good results from the political constitution of societies, which have to respect educational theories if they claim democratic Standards. In this sense, the absoluteness of the good would be nothing but a necessary self-directed Standard.

* O termo pedagogia geral se refere a uma disciplina ou um campo pedagógico das ciências de educação na Alemanha, que tem por finalidade abordar e discutir uma orientação geral para a educação (NR).

** Dr. Jürgen Oelkers é Professor de Pedagogia Geral na Faculdade de Filosofia, Universität Zürich, Suíça. Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.

E-mail: oelkers@paed.unizh.ch

Artigo recebido em: janeiro/2007. *Aprovado em:* março/2007.

Key words – Good; educational theories; plural conception of the good; general pedagogics.



No cerne da pedagogia geral se encontraria a educação para o bem – tal assertiva, isso é sabido, tem uma autoridade superior, sendo uma contundente formulação do problema. Friedrich Schleiermacher demonstrou inequivocamente, em suas conferências de 1826, que “a questão sobre como o homem deve ser educado não pode ser respondida senão a partir da idéia do bem” (SCHLEIERMACHER, 1849, p. 26). Segundo ele, a teoria da educação não poderia ser fundamentada de modo puramente empírico, suas máximas não seriam simplesmente “apenas resultados da experiência”, mas exigiriam um “conceito geral da natureza humana” e implicariam, assim, a idéia especulativa do bem (ibid.). A educação para o bem seria, então, a fórmula básica da pedagogia, como um ponto de partida empírico, a saber, as eventuais condições “fáticas” – mas apenas para que sejam superadas. A “fórmula” da pedagogia seria expressa, da seguinte maneira:

“A educação deve fazer com que o homem, no estado em que ela o encontra, ... seja formado, na maior medida possível, a partir da ação sobre ele da idéia de bem” (p. 27).

Essa frase é dialeticamente dissecada¹ na conferência de Schleiermacher até quase sua autodissolução, especialmente porque as realidades parecem subtrair-se da idéia do bem, para então, no final, voltarem a afirmar a unidade dos efeitos pedagógicos (p. 79ss.) sob o conceito de bem.

Apenas assim poderia se dar um rumo legítimo à educação e apenas assim poderia ser anulado o acaso (p. 104). O “bem” só é concebível sob a pressuposição do mal,² mas não pode existir uma educação para o mal, pelo menos não como ação intencional de pessoas e grupos no encadeamento intergeracional. E somente através da idéia de bem se pode diferenciar influência intencional de “influência acidental” e, assim, fundamentar uma teoria da educação. Essa justificativa parece ser irremediavelmente falha; apenas platonistas convertidos em estóicos em face da modernidade podem ainda colocar a idéia de bem no topo da educação e, assim, dar continuidade àquela *Paedagogia perennis* deística que foi obrigada a um juramento de verdade no mais tardar por John Locke. Eu, primeiramente, reforçarei tal desconstrução. Não faltam argumentos contra a tese de Schleiermacher (1). Em um segundo momento, tratarei da

Educação

necessária atenuação: não há alternativas para se fugir à “educação para o bem”. Aliás, isso não parece “ser assim por acaso” (2). Por fim, discutirei a seguinte observação paradoxal: O bem se torna duvidoso e é indispensável e isso parece ser igualmente necessário e perigoso (3).

Meu argumento, ao final, converge para a função pública da pedagogia geral. A constante tematização do aspecto geral da educação revela-se como parte do entendimento discursivo, que adquire sua dinâmica através de posições e oposições, contradições e erros. O “bem” será na mesma medida concorrência da experiência e da teoria, mas sem poder partilhar da expectativa platônica fundamental³ de Schleiermacher: “Quanto mais completo for o juízo moral, quanto mais corresponder à idéia de bem, tanto mais completa será também a teoria da educação” (p. 38). A relativização dessa frase é a medida do risco de minha exposição.

1. DESCONSTRUÇÕES

A educação para o bem é sempre uma invocação à eticidade pessoal. Mas como essa invocação se torna uma obrigatoriedade? Essa questão é discutida por Schleiermacher em sua “Dogmática da fé cristã” (1821) sob o título de “religiosidade cristã” (Der christliche Glaube, § 70,3). A idéia de bem se encontra aí igualmente relacionada com a consciência individual e com a consciência de Deus (§ 83,1), ela simplesmente não pode ocorrer autonomamente, não sendo, como idéia, a garantia da verdade, como em Platão.⁴ Sem misericórdia e, portanto, sem o Deus cristão não pode haver completude (§ 70,3); somente quem reconhece os pecados,⁵ conhece a “necessidade geral de redenção” dos homens (§ 71).⁶ A doutrina da fé de Schleiermacher vê “o cristianismo (como) a mais completa entre as formas de religião mais desenvolvidas” (§ 8,4),⁷ sendo apenas sob esse pressuposto dogmático que a educação para o bem é um claro compromisso com a eticidade no plano pessoal. Ela pressupõe o universo cristão e se realiza na “autoconsciência religiosa”, na qual se expressa uma relação entre o mundo e Deus (§ 36).

Essa relação pressupõe a diferença, mas como se pode pensá-la? Para tal fim, não existe uma série interminável de modelos de pensamento à disposição. Na tradição ocidental, recorre-se frequentemente à doutrina platônica dos dois mundos, adaptada por Agostinho para a religião cristã (COLEMAN, 1994). Quando se fala de educação e eticidade no âmbito dessa teoria, entra em jogo uma dimensão adicional, a saber, a ressonância da alma para a fé. Portanto, não deveriam se tratar apenas de dois mundos,

mas também diferenciar suas dimensões interna e externa. Ambas as relações foram desenvolvidas antes de Schleiermacher,⁸ na filosofia platônica do século XVII,⁹ como sistemas universais, cuja superação consiste na lição de História do meu problema.

Na metade do século XVII existe, sobretudo na filosofia inglesa, uma forte polêmica sobre uma teoria conhecida desde Aristóteles, mas ora discutida com conseqüências ateístas. No centro da discussão se encontra um grupo de filósofos de Cambridge que se opõe à doutrina da *Tabula rasa*, isto é, da alma sem idéias¹⁰ para, assim, poder conservar a vinculação entre educação e universo. O universo platônico exclui a idéia de divisibilidade. O particular e o todo são inseparáveis, a educação do indivíduo é sempre a educação do Universo, e vice-versa, ou seja, os indivíduos nunca são singularidades, mas sim eles mesmos universais. Nessas condições, pode-se ter a expectativa de educação como um processo que leva à completude, como harmonia definitiva entre o pequeno e o grande mundo, ou da alma com Deus. A idéia de bem seria parte dos dois mundos. Mais precisamente: todas as idéias, e assim também o bem, já existem desde sempre e podem ser contempladas, mas não podem ser geradas novamente a cada vez. Do contrário, não existiria uma continuidade entre homem e mundo. Essa tem de ser concebida como uma cadeia ininterrupta de idéias e tem um universo simbólico-espiritual como pressuposto.¹¹

Tal totalidade foi descrita por Ralph Cudworth (1678) em um tratado sistemático sobre “The true Intellectual System of the Universe”. Cudworth, como figura central do Platonismo em Cambridge,¹² foi o opositor categórico de John Locke.¹³ O “Essay Concerning Human Understanding”, de 1690, é incisivo na negação de todas as teorias universais da alma que consideram o bem como uma propriedade perene do espírito em si. Locke desmonta essa teoria ao colocar o aprendizado infantil no centro da questão. Segundo Locke, quem observa o aprendizado e as experiências de crianças não pode encontrar uma alma platônica ou *innate Principles* (idéias inatas) em suas almas. O que quer que seja o bem, ele não é próprio das crianças por força de uma continuidade mágica; precisa, isso sim, ser aprendido; entretanto, o que é configurado como “bem” é parte da razão pública e, assim, ele mesmo um processo de experiência e de aprendizado.

As crianças são expostas a diversas situações designadas como pertencentes ao “bem” ou ao “mal”, sem qualquer instância superior que possa suprimir a distinção. A experiência humana pretende almejar o bem

Educação

e, tanto quanto possível, evitar o mal, mas isso não é devido a sua associação com idéias, mas sim a sua associação com sentimentos – e apenas posteriormente com idéias. “*Things then are Good or Evil, only in Reference to Pleasure and Pain*” (LOCKE, 1975, S. 229). O que as crianças precisam aprender é o manejo dessa distinção (p. 259), mas elas não podem ser educadas conforme uma – absoluta – idéia do “bem”. Ou a “educação para o bem” de Schleiermacher seria apenas especulação, ou ela deveria simular uma completude inexistente em qualquer momento empírico, simplesmente porque a perfeição teria um efeito paralisante sobre a ação. A aproximação do *greater good* anularia uma condição essencial da experiência humana – esse objetivo só é perseguido porque motivado pela *uneasiness of desire*: falta de perfeição (p. 252f). A educação deve ter um déficit como pressuposto, sem jamais alcançar a completude. Isso é reforçado pelo caráter provável e não ideal da natureza humana. *Vide meliora proboque, Deteriora sequor*, conforme a citação das Metamorfoses¹⁴ de Ovídio por Locke “Reconheço e louvo o melhor, mas sigo o pior”.

Locke está certo por diferentes motivos: a idéia de bem descreve um termo divino,¹⁵ uma grandeza indivisível, absoluta, que pode ser articulada com qualquer poder imaginável (político, religioso ou também pedagógico). Quem consegue afirmar o bem como idéia geral não pode ser atacado nem destituído, de modo que teorias platônicas sempre foram teorias de detentores do poder, que sempre vem junto com delírios de grandeza.¹⁶ Elas ultrapassariam, no sentido de Locke, a fronteira decisiva de duração finita e duração infinita. Aquele que emprega a idéia de bem pressupõe uma *infinite Duration*, que só pode pertencer a Deus (p. 204). Traduzidas para a consciência humana, todas as “idéias” são limitadas, isto é, cognições que devem respeitar o caráter finito. O saber dos homens, escreve Locke, está ligado ao esquema do tempo. “*His Thoughts are but of yesterday, and he knows not what to morrow will bring forth. What is once passed, he can never recal; and what is yet to come, he cannot make present*” (ibid.).

Se fosse diferente, a própria alma teria de ser eterna, algo em que se pode acreditar, mas que não pode ser demonstrado empiricamente, uma vez que a finitude limita o conhecimento. Isso vale para o bem como para o mal. Com Locke torna-se possível separar a teoria da educação da doutrina do pecado original, refutar a última com a teoria da educação. Se não existem *innate Principles* no espírito humano (*mind*),¹⁷ então não pode ser herdada um estado de pecado constitutivo. Pecados (*sins*) são

Educação

conseqüências de ações erradas, mas não existem previamente à qualquer experiência na alma. (p. 78f.). Sem a herança maldita da primeira culpa, desmorona uma garantia tradicional do domínio paternal, tanto o político como o pedagógico. Locke é o primeiro autor da teoria política moderna que questiona o princípio paternal e quer ver toda forma de poder regulada na forma de um contrato.¹⁸ Daí as crianças serem consideradas como seres racionais (LOCKE, 1989, p. 103 ss.), cujo espírito e comportamento devem ser formados de acordo com os parâmetros da razão. Somente assim, conclui Locke, a disciplina de escravos (*slavish Discipline*) pode ser superada (p. 113). Se é que existe uma representação pedagógica, então não simplesmente para o bem, mas para a razão. Essa deve definir o “bem”. Nesse sentido vale: “*Children are to be treated as rational Creatures*” (p. 115).

Conceitos platônicos continuaram desempenhando um papel na filosofia da educação depois de Locke, pois a idéia do “bem” permaneceu intimamente vinculada com a pedagogia cristã. O conceito parece, entretanto, não sobreviver a dois ataques: o do pragmatismo e o da filosofia analítica. Ambos se opõem a uma idealidade universal e assim ao bem pedagógico, que não precisa se submeter a uma concorrência e existe a partir de si mesmo. Relacionado a Peirce¹⁹ surge o problema da referência, isto é, a pergunta sobre a que se referem palavras e frases, senão a outras palavras e frases. A fórmula de Schleiermacher para a educação, isto é, de que o homem seja educado através de influências com base na idéia do bem, só é plausível se designar uma possibilidade empírica e não apenas uma possibilidade especulativa. Ela deve inaugurar uma teleologia real e não uma teleologia²⁰ fictícia. A idéia de bem deve ter como referência “o bem”, e a educação para o bem deve encetar o processo que leva à aproximação segura dessa meta. G.E. Moore, em seu **Principia Ethica**,²¹ faz menção da inexistência de uma conexão entre o adjetivo “bom” e o bem de certo modo geral, ao fato de que o “bem”, entretanto, só possa ser considerado como uma construção nominal, um substantivo (e não como uma idéia absoluta).

A referência comunicativa é, então, aleatória, sendo que tudo pode ser denominado como “bom” ou parecer “o bem”, uma vez que nenhuma idéia garante o seu emprego. “Idéias”, da mesma forma como aquilo que elas devem designar, constituem-se em formulações lingüísticas; não existe uma diferença platônica entre idéia e realidade. Quando pedagogos invocam a idéia do bem, então só têm as mesmas ladainhas à mão, não

conceitos realmente eternos, que teriam se mantido autênticos independentemente do tempo e da história e que pudessem, assim, assegurar o processo educacional.

A questão da educação seria contingente; o que deve excluir as “influências acidentais” é em si mesmo uma “influência acidental”. Isso é reforçado também pela análise do conceito de educação. Na teoria de Schleiermacher, a idéia assegura a prática, mas educação não tem continuidade através da idéia, realizando-se como um processo frágil que em nenhum momento pode se encaminhar de forma linear até o objetivo. A idéia do bem sugere que existiria um caminho ou uma linha até a meta geral obrigatória, mas isso são metáforas espaciais anteriores às realidades pedagógicas. Conceitos platônicos – em outras palavras – não podem ser compreendidos de forma plural, ao mesmo tempo em que, provavelmente, mesmo uma única pessoa nunca tem ou pode ter somente uma educação (OELKERS, 1994a).

Assim, nenhum caminho que possa ser, de algum modo empírico, descrito como “educação” leva ao bem incondicional. Realidades educacionais são distintas e respectivamente oscilantes em seus efeitos; ao final nunca se realiza uma meta para todos, enquanto a idéia do bem, indivisível, deve ser reivindicada por todos. A pluralidade fática pode ser demonstrada nos discursos da pedagogia geral sobre suas metas. Eles são marcados por programas concorrentes com *slogans* sobre o bem, que sempre só podem alegar ter a verdadeira idéia e, assim, a educação correta. A prática não é o teste do programa, mas a realidade vizinha que se apropria da linguagem do programa sem conseguir reagir a ele com exata adequação às metas. Então, a prática tem de ser continuada também no caso de não atingir às metas; a diferença, a falta de perfeição, dá a chance de se renovar as metas periodicamente, sem nunca superar-se o hiato. O bem giraria ao redor da meta; o todo seria absurdo, sem poder existir.

Isso, porém, suscita outras perguntas. Como tratar comunicativamente de “educação” sem assumir a idéia de bem? Como polemizar o assunto se a intenção educacional fosse indiferente? E como se poderiam justificar decisões, se se fosse permanentemente neutro? Educação é sempre urgente; mesmo aqueles que a vêem de modo geral como impossível, não conseguem associá-la com uma moratória a desincumbi-la de engajamento por muito tempo. Desde Bernfeld, a suposição de absurdo é um temor bem presente, por assim dizer, saturado de cotidiano, e que só pode ser compensado através de motivos sólidos – a idéia de bem. Alguma forma de continuidade ideal tem de acompanhar o processo. Isso justamente em

função das rupturas e das conexões multilíneas que “educação” parece necessariamente evocar. Ela não é – na via contrária a Locke – uma “influência” simples e contínua com resultados previsíveis, tendo, por isso, necessidade do bem.

Ao menos o lugar do bem jamais fica vago em discursos públicos, conforme se pode notar nas discussões de metas e polêmicas pedagógicas. A característica crucial não é a concorrência dos programas, mas sua constituição. Mesmo os projetos de negação radical da educação empregam como óbvios conceitos de bem e representações de “educação após a educação” a esse associadas. Isso me conduz a meu segundo ponto. Existe alguma alternativa à construção teleológica de Schleiermacher que não se comporte como Schleiermacher havia prognosticado?

2. ATENUAÇÃO DA DESCONSTRUÇÃO

Não existe nenhum tema pedagógico sem a definição do “bem”. Isso também vale quando – como em Locke – o bem é contraposto à razão; também a educação para a razão deve ser pensada como uma melhora, devendo, outrossim, operar com o bom objetivo. Sempre deve ser definida alguma forma de teleologia – nesse sentido, a linguagem da educação não pode prescindir do bem. Do contrário, um problema educacional não tem como se tornar um tema público; e essa obrigação implica uma pedagogia geral, pois todos os programas só podem ganhar plausibilidade se indivisos e sem linhas limítrofes. Não há como perseguir a meta da emancipação se tal meta for reservada para meninas alemãs residentes acima da linha do rio Meno. O bem define a pretensão à meta, e ele é indivisível.

Com vistas à idéia de bem, a educação é infinita; em relação a tarefas concretas em contextos sociais reais, entretanto, ela é finita, observa Schleiermacher em sua conferência sobre pedagogia. A educação “em sentido mais estrito” está concluída quando se atinge o ponto em que a atividade própria está em um nível superior ao da influência de outros (Schleiermacher 1849, p. 40). Nesse sentido, a educação deve “entregar, como sua obra, o homem pronto à vida integral no estado, na igreja, no trânsito social livre em geral e no campo da percepção e do conhecimento” (ibid.). Sobre essa afirmação há uma reserva com vistas à emancipação – isto é, de que as obras da nova geração podem ou devem melhorar as obras dos antigos, e isso de forma contínua.²² O contexto pedagógico seria, assim, nitidamente social, não simplesmente um contexto individual. Mas isso leva a um primeiro teste, a saber, à questão se a idéia de bem também

continua se sustentando se a educação for radicalmente individualizada. Como o bem geral pode agir se cada um for educado conforme a sua natureza?

Schleiermacher havia se distanciado do questionamento de Rousseau sobre como o contrato social pode se realizar se a natureza do homem é reprimida pela sociedade; o questionamento teria causado embaraço, pois o aperfeiçoamento não poderia ocorrer como continuidade ininterrupta ou paulatino processo de aperfeiçoamento no sentido da completude, mas seria equivalente a um aumento da alienação. Para evitá-lo, a natureza do homem deveria ser educada independentemente da sociedade – desenvolvida em si – sem ligar a isso uma condição política ou social. Como o homem adulto se comporta em sociedade depende dele mesmo, não da educação, que só é legítima se se originar completamente da natureza do homem. Essa, escreve Rousseau no primeiro livro do *Emile*, seria o “*premier maitre*” da educação (O.C. IV, p. 279).

Emile é um “*élève imaginaire*” (p. 264), mas a teoria da educação natural e assim da educação negativa²³ influenciou a Pedagogia muito mais substancialmente do que o platonismo escrupuloso de Schleiermacher. O motivo é simples: o desenvolvimento natural também era o conceito básico da psicologia infantil e, assim, da “*éducation nouvelle*” no século XX, a qual foi resumida por Jean Piaget 1935 para a **Encyclopédie Française**. O bem da educação resulta da natureza da criança;²⁴ quem consegue descrever o seu desenvolvimento, descreve ao mesmo tempo a linha-prumo do bem. Isso corresponde exatamente ao discurso de ROUSSEAU: haveria, conforme consta no *Emile*, um verdadeiro princípio do bem, “*la route de la nature*” (p. 290).

Um segundo teste consiste em ultrapassar a teoria política de Schleiermacher; conceitos radicais da socialização da educação sem resíduo platônico, como, por exemplo, os que estão na base de **Democracy and Education**, de John Dewey, publicado em 1916. Educação seria, aí, a constante reconstrução de experiência, teoricamente concebida apenas através dos conceitos de aprendizagem e ação, os quais possibilitam evitar tanto metáforas românticas do crescimento, como uma equivalência sensualista de criação de hábito e “*influência*”. Não obstante, o conceito-condutor normativo – democracia – é uma idéia da esfera do bem; sempre que empregada como meta da educação,²⁵ a democracia não é nem divisível, nem relativizável; ela é compreendida como se fosse um “*bem maior*”²⁶ que tem sucesso em anular programas concorrentes. Se fosse diferente, democracia deveria ser negociável com fascismo ou sistemas autocráticos.

Educação

Ambas as teorias não são submetidas à correção e não chegam a formular a escala de seus próprios enganos. Nesse sentido, ainda que resistam empiricamente, elas são dogmáticas; o bem é definido e não colocado à disposição. Isso leva a uma coincidência peculiar: Piaget, assim como Dewey, distancia-se dos pastores de alma platônicos do século XIX,²⁷ influenciados sobretudo por Darwin e Spencer, ou seja, por teorias biológicas do desenvolvimento. Mas, traduzindo em teorias da educação, resulta dessas um conceito de pedagogia geral que deve compensar a perda de platonismo. O desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da sociedade são empregados como bem normativo e não considerados como grandezas falíveis; a base empírica é apenas a garantia desse emprego.

Dessa observação resulta mais um terceiro, e bem mais difícil, teste do problema, pois, com a dogmática pedagógica, é orientada uma prática que pode ser “boa”, ainda que ou porque a idéia de bem não é submetida a um teste empírico. Seu emprego tem uma outra função: as idéias de bem podem ser consideradas como generalizações pragmáticas que não são medidas por sua verdade geral, mas que ganham seu valor justamente em garantir ações de risco como a da educação. São convicções que precisam se ajustar a uma prática e cujas formulações não podem ser medidas por seu exagero. O que a análise semântica coloca como desvantagem seria, assim, uma vantagem – fortes convicções a respeito do bem, que não se deixam relativizar simplesmente por estarem vinculadas a tarefas cuja concretização exige engajamento prático. A justificativa desse engajamento não é aleatória, relaciona-se a melhorias fundamentáveis e, assim, à idéia de bem para a qual a origem da teoria não é decisiva. Sua função não pode ser anulada através de historicização ou ser refutada com base em contradições teóricas. Isso simplesmente porque a linguagem da comunicação prática necessita de claros apoios de sentido. Não se pode educar de forma neutra e cínica.

De outro lado, permanece o problema teórico e a questão central não pode ser tratada sem uma avaliação empírica. No discurso da pedagogia existem programas heterogêneos, cujo alcance e determinação não podem ser compreendidos simplesmente com referência a essa ou aquela prática – ou seja, com autodescrições dos atores. Isso excluiria o ponto de vista de observadores e, assim, correções de fora. Autodescrições são quase sempre ligadas a convicções quase que inabaláveis, que devem manter sob controle os riscos das ações. Isso explica a preferência por imagens de mundo ou teorias gerais que evitam compatibilidades. Um programa questiona aquilo que o outro vê como fundamental. Sem outro critério, apenas a tolerância

pode conduzir a uma coexistência minimamente pacífica. O julgamento da verdade ficaria a cargo da aprovação e assim a formação para diferentes campos da pedagogia. O bem seria idêntico à convicção doutrinária – um acredita na criança natural, o outro no valor educacional da Democracia e o terceiro vê a alma em harmonia universal com o Cosmo. A tolerância é limitada pela fé.

O problema se agrava se as suposições clássicas de representante paternal se tornam duvidosas com o pluralismo fático das teorias. Os pedagogos são representantes da criança no sentido de Rousseau, de Dewey ou de Rudolf Steiner? Ou eles não são absolutamente representantes, já que não há possibilidade de escolha quanto à orientação da representação, quanto à idéia de bem na concepção educacional? A representação pedagógica tem pressupostos metafísicos que são raramente tematizados, mas saltam aos olhos se for feito um questionamento e uma argumentação realmente pluralista. Para Rousseau e Piaget, só existe uma natureza humana, em Dewey somente uma democracia, em Steiner apenas um cosmo – isso corresponde à tradição ocidental, mas provavelmente não à moderna realidade educacional. O ser da filosofia é quase sempre idêntico à criação, a qual, como o Deus criador, só pode ser entendida como uma unidade. Se houvesse o ser no plural, também a idéia de Deus teria de ser pluralizada.

Mas se “ser”, na via contrária à da tradição, for compreendido empiricamente, desfaz-se a hipótese da unidade em todas as concepções substitutas imagináveis, de “sociedade”, “cultura” até “mundo” ou “sistema”. Tudo o que conduz a uma compreensão conceitual da realidade implica pluralidade. No sentido de Nelson Goodman (1978), só existe “mundo” no plural, mas em conseqüência não pode haver uma lei ética unificada, nem uma moral obrigatória para todos e, assim, a educação seria uma grandeza divisível e, portanto, relativa. A paternalidade não poderia ser fundamentada como uma pretensão universal (e, assim, como poder), enquanto foi justamente isso que deu força à pedagogia geral.

“O objetivo da educação é simples ou múltiplo?”, questionou Herbart em 1806, respondendo ele mesmo com aparente clareza que a educação só poderia ser múltipla, uma vez que “a aspiração humana (seria) múltipla” (Päd. Schr., vol. II, p. 39 ss., p. 41). Mas a teoria deve ir de encontro à pluralidade, subordinando o “plural da educação” a poucos conceitos-chave. Assim, objetivos possíveis e necessários da educação²⁸ podem ser diferenciados, o que torna a garantir a unidade (e, por conseguinte, a paternalidade). Essa advém da necessidade de educação ética, de que as

Educação

“idéias de direito e bem”²⁹ sejam consolidadas na vontade e na mente do educando de modo a promover juízo moral e ação ética (p. 42). Herbart fala expressamente de uma necessidade de “antecipar-se ao acaso” com a justificativa de que ninguém é julgado com mais rigor do que aquele que, podendo ter exercido influência sobre uma criança, tornou-a pior através dessa (p. 43). Quem educa, almeja melhorar, caso contrário não haveria nenhuma necessidade legítima de educar.

As idéias de direito e bem devem “em toda a sua contundência e pureza tornar-se os legítimos objetos da vontade”, elas deveriam ser a medida “para determinar o conteúdo real mais íntimo do caráter, o núcleo mais profundo da personalidade, deixando de lado qualquer outro arbítrio”, assim descreve Herbart a “idéia central” de sua pedagogia geral (ibid.), mas isso tem como pré-condição a continuidade das verdadeiras idéias em um mundo que deve justificar a pretensão de universalidade e a intervenção da educação. Tampouco Schleiermacher como Herbart fazem uma referência teórica decisiva sobre a diversidade de culturas ou a diferença de validade. Idéias gerais valem igualmente para todos; ao mesmo tempo, Herbart invoca a educação a “deixar a individualidade tão intacta quanto possível” (p. 44). “Individualidade é singularidade universal, um paradoxo que não precisa levar em conta culturas, nem meios, históricos de aprendizagem ou rupturas”. Com tais considerações empíricas, porém, parece desaparecer o problema da pedagogia geral e desfazer-se sua pretensão. Essa é tradicionalmente vinculada a intenções indivisíveis, idéias monísticas e universalismos da moral ou da ética, que são considerados como absolutamente bons e, portanto, como legítimos. Nesse sentido, situa-se aqui, de fato, o núcleo da pedagogia geral. Mas como lidar com ela se os fundamentos se desfazem? Isso me conduz ao meu último ponto – à questão sobre para que serve o bem na educação, se a carreira desse conceito é tão questionável.

3. EXPERIÊNCIAS CONSTRUTIVAS

As constatações até aqui poderiam ser consideradas curiosas: o bem na educação é necessário, mas não é fundamentável. De certo modo, toda pedagogia geral remete para conceitos de bem, mas seu pano de fundo ideal se desfaz, de modo que, por fim, somente asserções são comunicadas, em relação às quais todos sabem ou podem saber que apenas perpetuam uma linguagem formal. E aí, conforme demonstram manuais de educação (OELKERS, 1995a), a natureza da criança pode facilmente ser lida como

microcosmo, apresentada em termos neurofisiológicos, analisada conforme as teorias de Freud e religiosamente celebrada – isso sem precisar dar conta das diferenças. Se a pedagogia geral não deve se entregar a essa miscelânea, qual seria sua tarefa, onde se situaria sua função pública? Formulado de outra maneira: como deve ser definido seu potencial de legitimação se a concorrência no mercado de opiniões não precisa respeitar padrões teóricos? Primeiramente, deveria se desfazer o paradoxo constatado até então. A educação deve ser fundamentada com um conceito de bem que não se torne duvidoso pelo fato de que outros digam coisas diferentes. Pode-se aprender a delimitar a presunção de despropósito em relação a outros (NAGEL 1991, p. 154 ss.) – e isso com base na pluralidade de fato dos conceitos. Por essa existir, jamais pode apenas um ter razão e é possibilitada a visão da limitação da própria convicção. O bem na fundamentação da educação é inevitável, mas a pluralidade não é um obstáculo se a formulação da teoria for comprometida com a racionalidade pública. E isso pode ser justificado pedagogicamente: educação exclui a magia; exatamente esse é o ganho de racionalidade no discurso pedagógico da modernidade.³⁰

Jerome Bruner apresentou em 1986 uma teoria que iguala educação com entendimento discursivo. Ela seria a negociação da moral, não sua execução autoritária. Pode-se levantar uma série de objeções contra essa teoria,³¹ por exemplo, quanto à redução de educação à discursividade, o que só permitiria lidar com corporeidade ou sexualidade em termos lingüísticos, não como fontes de experiência que permitiriam inclusive corrigir (ou desmascarar) a linguagem pedagógica. De outro lado, a equiparação de Bruner entre “*education*” e “*negotiation*” (BRUNER, 1986, p. 122) permite uma atenuação do problema teórico, pois teorias educacionais não são mais consideradas em si, mas em comparação, o que provoca concorrência, superioridades e inferioridades. Isso vale também para teorias discursivas, pois naturalmente existem teorias distintas e concorrentes sobre o sentido e o objetivo da negociação, as quais devem, por sua vez, ser negociadas.

Se isso fosse diferente, não se poderia absolutamente fazer escolhas em teoria da educação. Suas vantagens e desvantagens não se mostram simplesmente “na prática”, já porque, conforme mencionado, deve-se diferenciar entre observações e autodescrições. Se permanecêssemos com as autodescrições, renunciaríamos ao controle e teríamos de aceitar o que é dito. Teorias gerais como a de Cudworth ou a de Locke estariam neutramente lado a lado, mas com isso a discussão perderia toda a graça.

Educação

Elas teriam pretensões de afirmação ou de conversão, mas não de rivalidade e supremacia. Contudo, fortes oposições teóricas devem ser decididas para que discursos possam ser estruturados e campos de prática possam ser atingidos. Isso pressupõe superioridade histórica, isto é, desenvolvimento da teoria que supera qualitativamente posições anteriores. Locke deve oferecer mais para o problema da educação do que Cudworth; do contrário, ambos teriam razão, o que também sugere uma versão popular da tolerância (*anything goes*), sem respeitar o desenvolvimento histórico. O sensualismo possibilitou uma moderna visão da criança, isto é, uma pedagogia de aprendizagem que renunciou a conceitos mágicos ou demônicos e pôde associar educação à razão pública. As alternativas, logicamente, não desaparecem; isso é a única coisa que obriga ao controle permanente da racionalidade e, assim, das pretensões gerais em relação à educação. Eu entendo isso como uma vantagem crucial: nada está sozinho, também para o princípio de plausibilidade da educação existe uma concorrência teórica que consegue angariar atenção. Mas se não existe um resultado singular em nenhum dos limites, ou seja, se nunca todos os concorrentes são afastados e, assim, permanentemente se criam contradições; se imperam as relações dialéticas, também se poderia dizer que, então, existe a necessidade notória, no caso da educação, de esforços plausíveis face a suposições de déficit que surgem automaticamente dos temas pedagógicos.³²

No mundo de Bruner não existe um ponto de repouso da educação, nem o melhor dos mundos, mas prejuízos e delimitações dos prejuízos, isto é, diferentes graus de sabedoria e tolice pedagógica, que não se deixam compensar por um (e apenas um) dogma, mas que exigem controle teórico e empírico. As teses da pedagogia geral não são inconseqüentes; elas servem para justificar ações, determinam as diferenças das convicções, delimitam representações de mundo, mas também isso não é simplesmente “bom” por ser constantemente afirmado. Antes do que isso, são combinados ganhos e prejuízos, vantagens e desvantagens, êxitos e insucessos, sem que possa ser feito disso um balanço final. Discurso e prática exigem permanentemente decisões e controles, já que permanentemente surgem novos e inesperados problemas que necessitam de explicação e sugerem interpretações pedagógicas.

Para concluir, citarei dois exemplos que dão conta do potencial de legitimação e não apenas o lado trágico do engajamento. Ambos os exemplos foram retirados da pedagogia americana, que opera de modo muito mais público do que a pedagogia européia, mais regida pelo poder

estatal. Esses exemplos têm correspondentes aqui, ainda que com variações características. Eles descrevem problemas reais e reações pedagógicas imagináveis em sociedades pós-industrializadas altamente convulsionadas. Notável aí é a disputa política, o alto grau de generalidade e a influência sobre situações educacionais. O primeiro exemplo é o debate em torno da “*political correctness*”, ou seja, das tentativas de dar um direcionamento ao comportamento através de convenções linguísticas moralmente inatacáveis. Essas tentativas são tentativas de caráter pedagógico; elas representam uma forma de educação moral que corresponde a padrões clássicos.³³ Em publicações mais recentes, fala-se de uma “*war of words*” (DUNANT, 1994), que, pelo visto, não permaneceu aleatória, nem sem efeito. Pode-se acusar essa campanha educacional de histeria, por exemplo, quando fantasia e realidade não são distintos,³⁴ mas, de outro lado, as fronteiras devem ser marcadas de forma moralmente clara se se quiser prevenir abusos. Outra obrigação pedagógica além da moral pública não tem justificativa em sociedades civis.

Toda moral pode ser exagerada ou reduzida; existem, segundo John Kekes (1990, p. 84), “*moral monsters*” e “*monsters of morality*”, mas nenhuma moral pode abdicar da educação – isso gera os problemas aos quais as teorias pedagógicas devem fazer frente. A idéia de bem é como que uma forma geral de atenuação do problema. O bem respectivo prepara a base de escolha; a solução não pode ser “boa” ou “má”; isso vale, por assim dizer, apenas para o momento moral. A próxima situação gera o próximo problema, assim que campanhas como a da “*political correctness*” nunca terminam em um lugar sossegado. Elas produzem vantagens e violações, novos parâmetros e arrogância, enfim, questionamentos e, assim, possibilidades de legitimação de outras estratégias educacionais.

Um segundo exemplo relacionado a esse é “*multiculturalism*”, ou a questão da divisibilidade e da relatividade da educação. Poder-se-ia tomar como ponto de partida a relatividade cultural de Charles Taylor e assim também constatar a relatividade da (respectiva) educação, uma idéia, na verdade, já apresentada por Montesquieu. Mas a discussão (GUTMANN, 1994) imediatamente remete o problema de volta aos universalismos abertos, por exemplo, dos valores gerais ou dos parâmetros públicos de educação, que dificilmente podem ser distribuídos aleatoriamente entre diferentes culturas, enquanto se torna cada vez mais polêmica a determinação do que define o geral pedagógico no momento de materializá-lo em currículos escolares. É suficiente apenas ou principalmente tematizar os conflitos (GRAFF, 1992)? Como deve ser organizado um cânone geral

que não seja simplesmente a imagem de uma cultura ocidental e masculina (CARNOCHAN, 1993)? Um cânone é realmente necessário – precisamos disso para o ensino escolar (BLOOM, 1994)?

Todas essas são também perguntas gerais da educação, se se considerar a própria pedagogia geral como um produto ocidental e masculino. Ela provavelmente terá de renunciar à equiparação de suas tradições com termos divinos sem poder renunciar à pergunta decisiva sobre o respectivo universal por trás do simplesmente particular. O universal só pode ser fundamentado pedagogicamente se estiver associado com variantes do bem. A conhecida objeção de Wilhelm Dilthey (1888) de que não haveria teorias pedagógicas universalmente válidas, uma vez que todas as abordagens seriam historicamente relativas, joga com esse problema, mas não o soluciona, pois “validade universal” seria o parâmetro perigoso. A conclusão contrária se propõe automaticamente; justamente em função da relatividade das teorias, o universal pode se mantido aberto e se cria o potencial de legitimação da pedagogia. Ela é uma reação a problemas públicos da educação e do ensino que – como ambos os casos do politicamente correto e do multiculturalismo mostram – não desaparecem com a atenuação pós-moderna, mas exigem mais intensamente esclarecimentos e justificativas, sem poder solucionar problemas de forma “universalmente válida” – isto é, definitivamente para todos. A educação para o bem seria uma solução experimental para o problema, que deve poder se defender quando existir uma séria aspiração de engajamento, mas que também possa ser ultrapassada quando houver melhores soluções à disposição. O “bem” alegado nunca é a garantia do resultado, mas a formulação da razão central que motiva à continuidade do processo.

Nesse sentido prático, o “bem” é necessário e passível de fundamentação, mas apenas em concorrência e, assim, com distanciamento de si mesmo. Do contrário, seria impossível corrigir o bem; o bem seria sagrado, como na tradição platônica, e não viriam à tona concorrentes de direito ou ocorreriam erros produtivos – mas exatamente isso deve ser possível, uma vez que nenhuma alegação de generalidade é realmente geral. Que o efeito enfim pretendido não se realize é uma felicidade e, de modo algum, um motivo para abandonar toda a atividade. Pelo contrário, somente assim existe a possibilidade de se aprender com o processo e a afirmação do bem pode ser renovada. Se o que é proposto pudesse ser alcançado, seria impossível construir um contraste à realidade e a crítica desapareceria por detrás da perfeição. O bem como postulação do melhor permite interpretar

os efeitos e, assim, conduzir o processo; do contrário, a educação teria de ser terminal, o que felizmente não é o caso.

Eu penso em uma pedagogia geral plural, que saiba defender princípios universais, mas que não renegue a progressão motivada pelos problemas e não se entregue a dogmas. Ela se dá de forma deliberativa (GUTMANN, 1995), mas não sem um certo ponto de vista, apenas que todos os pontos de vista devem poder ser verificados. A própria afirmação do universal obriga a uma avaliação crítica, pois ela recebe crédito muito facilmente.

Para isso, são necessárias realidades empiricamente diferentes cujo “caráter universal” tenha de ser deduzido com argumentos. Ele não é sempre pré-existente como idéia, assim que também o emprego do bem nos postulados deve ser sempre mantido transparente argumentativamente. O bem nem sempre é um só, mas o que a cada vez deve convencer como exigência deve apresentar mais do que simples apelos morais. Assim, minha pedagogia geral teria um aspecto interior e um aspecto exterior: para o interior seriam parâmetros mais rígidos e controle das assertivas; para o exterior, a distinção e o tratamento de temáticas públicas que também se colocam como universais, isto é, que não são divisíveis em termos de público-alvo ou instituições. Campanhas morais têm certamente não apenas aspectos racionais, mas sua fundamentação, suas presunções empíricas, a versão específica de bem na definição dos objetivos são racionalmente controláveis e passíveis de crítica pública. Essas campanhas são inevitáveis em sociedades abertas, mas no que se relacionarem com assertivas pedagógicas, deveriam manter controlável o poder de sugestão e mostrar-se capazes de aprender. Resumindo: pedagogia geral é pedagogia pública,³⁵ a fundamentação do bem na disputa de argumentos, que são livremente acessíveis e comunicados livremente de censura – mas são oferecidos ao controle pela prática e pela pesquisa. Essa definição tem seus riscos; tem, contudo, claras vantagens frente a análises categoriais absolutas ou pedagogias de fundamentação filosófico-histórica. Não é esperada uma versão definitiva de educação, embora as diferentes visões possam se entender assim; a disputa produz ordenamentos e cria regras de filiação; justamente as versões com primazia atualmente – Piaget ou Dewey – devem contar com o fato de que seus conceitos básicos apresentam atrativos para os oponentes. O novo não protege o velho; quando assertivas são definidas, elas são na mesma medida corrigíveis, uma vez que as verdades não podem ocorrer de uma vez por todas livres de erro. Mesmo a melhor versão vale sempre por um determinado período e nunca existe apenas uma “melhor versão”. Isso é o que confere potencial de legitimação à pedagogia geral.

Educação

REFERÊNCIAS

- ARISTOTELES. **Nikomachische ethik**. Übers. u. hrsg. v. F. DIRLMEIER. Stuttgart, 1969.
- ARNDT, A.; VIRMOND, W. **Schleiermachers Briefwechsel**. (Verzeichnis) nebst einer Liste seiner Vorlesungen. Berlin 1992 (= Schleiermacher-Archiv, Bd. 11).
- BALDWIN, A.; HUTTON, S. (Hrsg.). **Platonism and the english imagination**. Cambridge, 1994.
- BLOOM, H. **The western canon**. The Books and Schools of the Ages. New York; San Diego; London, 1994.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge (Mass.); London, 1986.
- URKE, K. **The rhetoric of religion**. Studies in Logology. Berkeley; Los Angeles; London, 1970.
- CARNOCHAN, W.B. **The battleground of the curriculum**. Liberal Education and American Experience. Stanford (Cal.), 1993.
- COLEMAN, J. The Christian platonism and St. Augustine. In: BALDWIN, A.; HUTTON, S. (Hrsg.). **Platonism and the english imagination**. Cambridge, 1994. S. 27-37.
- CUDWORTH, R. **The true intellectual system of the universe**. Part I: Wehrein all the reason and philosophy of Atheism is confuted, and its impossibility demonstrated... London, 1678.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. An introduction to the Philosophy of Education. New York, 1966. (Erstausg. 1916).
- DILLON, J. **The golden Chain**. Studies in the Development of Platonism and Christianity. Aldershot; Brookfield, 1990.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: **Sitzungsberichte der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften**, Jg. 1888. Berlin 1888, S. 807-832.
- DUNANT, S. (Hrsg.). **The War of the Words**. The Political Correctness Debate. London 1994.
- EBELING, G. Frömmigkeit und Bildung. In: EBELING, G. **Wort und Glaube**. Bd. 3. Paderborn, 1975, S. 60-95.
- FILMER, R. **Patriarcha and other writings**. Hrsg. v. J.P. SOMMERVILLE. Cambridge et al., 1991 (= Cambridge Texts in the History of Political Thought).
- GOODMAN, N. **Ways of worldmaking**. Hassocks/Sussex, 1978.
- GRAFF, G. **Beyond the Culture Wars**. How Teaching the conflicts can revitalize American Education. New York; London, 1992.

GUTMANN, A. (Hrsg.). **Multiculturalism**. Examining the politics of recognition. Princeton (NJ), 1994.

GUTMANN, A. Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik. In: **Deutsche Zeitschrift für Philosophie**, 43 (1995), S. 273-305.

HERBART, J.F. **Allgemeine Praktische Philosophie**. Hrsg. v. G. HARTENSTEIN. Leipzig, 1873 (Erste Ausg. 1808).

HERBART, J.F. **Pädagogische Schriften**. Hrsg. v. W. ASSMUS. Bd. II: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf; München, 1965.

KEKES, J. **Facing Evil**. Princeton, 1990.

LINDBERG, D.C. **Auge und Licht im Mittelalter**. Die Entwicklung der Optik von Alkindi bis Kepler. Übers. v. M. ALTHOFF. Frankfurt a. M. 1987 (Amerik. Orig. 1976).

LOCKE, J. **Two Treatises of Government**. Hrsg. u. eing. v. P. LASLETT. Cambridge et al. 1970 (Erstausg. 1789) (= Cambridge Texts in the History of Political Thought).

LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. Hrsg. v. P.H. NIDDITCH. Oxford 1975 (Orig. 1695).

LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education. Hrsg. v. J.W. YOLTON; J.S. YOLTON. Oxford, 1989 (Erstausg. 1693).

MOLLENHAUER, K. **Über Mutmaßungen zum ‘Niedergang’ der Allgemeinen Pädagogik- eine Glosse**. Ms. 1995 (vgl. Abdruck in diesem Heft).

MOORE, G.E. **Principia Ethica**. Übers. v. B. WISSER. Stuttgart, 1970 (engl. Orig. 1903).

MORE, H. **A collection of several Philosophical Writings**, vol. I/II. London, 1662.

NAGEL, Th. **Equality and Partiality**. New York; Oxford, 1991.

NORRIS, J. **The conduct of Human Life**, with reference to the Study of Learning and Knowledge; in a Letter to Lady Masham. London, 1690.

NOZICK, R. **Vom richtigen, guten und glücklichen Leben**. Übers. v. M. PFEIFFER. München/Wien, 1991 (Amerik. Orig. 1989).

OELKERS, J. (Hrsg.). **Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit**. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel, 1993.

OELKERS, J. Hat jeder Mensch nur eine Erziehung? Überlegungen zur pädagogischen Anthropologie. In: HEYTING, F.; TENORTH, H-E. (Hrsg.). **Pädagogik und Pluralismus**. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1994a. S. 207-224.

OELKERS, J. **Erziehung als Prozeß des Aushandelns?** Probleme der pädagogischen Ethik. Ms. Bern, 1994b.

- OELKERS, J. **Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien.** Frankfurt a. M., 1995a.
- OELKERS, J. Warum die Erziehung kein Magazin haben kann. In: Emile, H. 1/1995b, im Druck.
- OSTERWALDER, F. Condorcet – Instruction publique und das Design als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: OELKERS. 1993. S. 157-193.
- OVID. **Metamorphosen.** Übers. u. hrsg. v. E. RÖSCH. Darmstadt, 10, 1983.
- PARKER, S. **A free and impartial censure of the Platonick Philosophy.** London, 1666.
- PASCHEN, H. **Theorien der Erziehungswissenschaft.** Düsseldorf, 1978.
- PEIRCE, Ch.S. How to make Our ideas clear. In: **Popular Science Monthly**, 12 (1878), S. 286-302.
- PEIRCE, Ch.S. The fixation of belief. In: **Popular Science Monthly**, 12 (1877), S. 1-15.
- PIAGET, J. **Psychologie et pédagogie.** Paris, 1993.
- PIAGET, J. **Où va l'éducation?** Paris, 1994.
- PLATO. **Werke.** Hrsg. v. G. EIGLER, Bd. IV: Der Staat. Bearb. v. D. KURZ. Griech. Text v. E. CHAMBRY/deutsche Übers. v. F. SCHLEIERMACHER. Darmstadt, 1971.
- ROUSSEAU, J.-J. **Oeuvres complètes.** Hrsg. v. B. GAGNEBIN/M. RAYMOND. T. IV: Emile. Education-Morale-Botanique. Paris, 1969.
- RUTSCHKY, K. **Erregte Aufklärung.** Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen. Hamburg, 1992.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. **Erziehungslehre.** Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Hrsg. v. C. PLATZ. Berlin, 1849.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. **Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche zusammengestellt.** Bd. I/II. Hrsg. v. M. REDEKER. Berlin, 1960 (erste Aufl. 1821).
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. **Brouillon zur Ethik (1805/06).** Hrsg. v. BIRKNER, H.-J. Hamburg, 1981a.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. **Ethik (1812/13)** mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre. Hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg, 1981(b).
- SCOTT, D. Platonian recollection and Cambridge platonism. In: **Hermathena**, 149 (1990), S. 73-97.
- SCOTT, D. Reason, recollection and the Cambridge Platonists. In: BALDWIN, A.; HUTTON, S. (Hrsg.). **Platonism and the english imagination.** Cambridge, 1994. S. 139-150.
- TARCOV, N. **Locke's education for liberty.** Chicago; London, 1984.
- YOLTON, J.S. **A Locke miscellany.** Locke biography and Critism for all. Bristol, 1990.

¹ Uma “teoria universal” da educação é uma “impossibilidade” enquanto essa tiver de descrever a vida em comunidade em relação à “vida do indivíduo” como aproximação da “idéia do bem”. Mas isso se refere a uma universalidade histórico-pragmática, não à necessidade de fundamentar a educação com a idéia de bem (SCHLEIERMACHER, 1849, p. 29f.). A educação não deve se esquivar das condições fáticas e deve perseguir a idéia do bem, “ou seja, deve conciliar ambos, um com o outro” (ibid., p.43).

² A relação determina o conceito das “reações”, já tematizado no seminário de 1813/1814. Trata-se aqui do seguinte: “A educação apenas acelera o que de todo modo aconteceria sem a sua interferência, ou é uma reação àquilo que, apesar dela, acontece?” Provavelmente a última coisa. “Pois nós encontramos o mal nos homens; nunca podemos considerar o mal como sendo resultado de uma educação com base na teoria” (SCHLEIERMACHER, 1849, p. 596). Vale dizer: “O mal em si não é nada; ele somente se manifesta juntamente com o bem, na medida em que esse é colocado como algo em devir” (SCHLEIERMACHER, 1981, p. 7). “O não-ser do bem e (o) ser do mal” se originam de processos de cisão, isto é, da “diferença das funções” e da “oposição dos caracteres”. “Todos os avanços de totalidades éticas (devem) partir de um conflito de individualidades” (SCHLEIERMACHER, 1981 b, p. 34), mas simultaneamente reivindicar para si a idéia de bem.

³ O platonismo de Schleiermacher foi analisado principalmente nos termos da dialética, enquanto na pedagogia foi discutida predominantemente a relação com Kant ou com o Idealismo. Mas a relação entre “religiosidade e educação” (EBELING, 1975) aponta para influências pietistas e, assim, para uma doutrina platônica da alma, sem a qual a teoria da educação sequer teria podido ser concebida. Completude é completude interior e assim a educação da alma sob os pressupostos de um cosmo ideal na concepção cristã.

⁴ Nos livros sexto e sétimo da *Politeia*, Platão não relaciona a idéia do bem com Deus, mas com a luz da verdade (*Politeia*, 509a). Ela é contemplada em um voltar-se para o Sol, ou como “salto da alma para a zona do conhecimento” (516b). O Mito da Caverna descreve o processo de educação como “arte da conversão” (518d); ao final do processo está a contemplação da idéia de bem. Ao final e apenas com muito esforço, entre todo o cognoscível, “distingue-se a idéia de bem”, mas tão logo se a distingue, é mister “reconhecer-se ... que ela é, para todos, a razão de tudo o que é certo e de tudo o que é belo” (516b/c). Isso vale naturalmente apenas sob as condições de uma ótica antiga, que se contrapõe fundamentalmente a concepções modernas (LINDBERG, 1987). Todas as tentativas de reabilitar idéias platônicas têm aqui seu teste; as idéias, o que quer que elas sejam, não podem ser contempladas, pois Platão pressupunha uma teoria mágica da visão, que não pode ser transposta para a ótica moderna.

⁵ Na dogmática de Schleiermacher, o pecado é o oposto da consciência religiosa (*Der christliche Glaube*, §§ 62-169). A doutrina específica do pecado original é atribuída a Agostinho (§ 70). O pecado original é definido como estado de pecado, que já existe anteriormente à qualquer ação de um indivíduo e “vem do exterior da sua própria existência” Ele é a “incapacidade completa para o bem, apenas superável através da influência da redenção” (§70). “A partir do pecado original sempre nasce em todos os homens o pecado real” (p. 73).

⁶ O “pecado original” não é produto da natureza humana, mas uma generalidade consoladora (§ 72,4). “Com o despertar da consciência de Deus (é) definido também o início do bem” (§ 72,5).

⁷ Assim, é feita referência ao desenvolvimento histórico das religiões monoteístas (*Der christliche Glaube*, § 8). Os dois concorrentes são o judaísmo e o islamismo. A superioridade do cristianismo sobre o judaísmo é justificada através da “limitação do amor de Javé à tribo de Abraão”, que mostra ainda um parentesco com o fetichismo; o islamismo, de outro lado, seria demasiadamente fixado na “força dos sentidos” para poder superar o cristianismo (§ 8,4).

⁸ Em *Brouillon zur Ethik*, de 1805, Schleiermacher se refere explicitamente à doutrina neoplatônica do microcosmo e do macrocosmo, a qual, diz-se, foi utilizada impropriamente, mas poderia ser mantida na Ética como “oposto” “entre o particular e o todo” (SCHLEIERMACHER,

Educação

1981a, p. 9). Deveria tratar-se, enfim, da “identidade de microcosmo e macrocosmo”, mas isso, até então, não haveria sido “pensado por ninguém” (ibid., p. 10). A dogmática de Schleiermacher parte de uma relação triplíce: “Todas as proposições que a doutrina da fé cristã tem para enunciar podem ser compreendidas como descrição de *estados de vida humanos* ou como conceitos de *características e modos de agir divinos*, como sentenças sobre a *natureza do mundo*” (Der christliche Glaube, § 30; Hervorhebungen J.O.). Mas também uma dualidade é fundamental aqui, a saber, a relação entre Deus e mundo. “O mundo (consiste) apenas na legítima dependência de Deus (§ 36). Schleiermacher utiliza também a dualidade da igreja visível e da igreja invisível (§§ 148 ss.). Um universalismo platônico é revelado sobretudo nos capítulos de profissão da dogmática, isto é, da completude da igreja (§§ 157ss.) e da redenção definitiva (§§ 164 ss.).

⁹ O platonismo da antiguidade e pré-cristão (DILLON, 1990) foi redescoberto na Renascença e influenciou os movimentos filosóficos contrários às modernas ciências naturais. A reação foi no plano literário e teológico (BALDWIN; HUTTON, 1994, p. 72 ss.). John Milton, Henry Vaughan, Thomas Traherne e Andrew Marvell compunham o grupo da literatura neoplatônica do século XVII; paralelamente surgiu a filosofia teológica em Cambridge (ibid., p. 74).

¹⁰ Por exemplo, o “Antidote Against Atheism” (1653), de Henry More, que quer sobretudo demonstrar o caráter inato da idéia de Deus (e assim da idéia cristã de bem). Se ela pudesse ser gerada a partir do exterior, isso afetaria diretamente o *status* da idéia (MORE, 1662, vol. 1, Part. V, p. 16ss.).

¹¹ Isso foi desde cedo criticado de modo substancial – por Samuel Parker (1666), por exemplo – sem prejudicar, de início, o sucesso da “Platonic Philosophy”. Mas foi apenas a tematização, por Locke, do problema da tabula rasa que teve a acuidade intelectual necessária para refutar a doutrina das idéias inatas (e assim o cosmo platônico).

¹² Ralph Cudworth (1617-1688) se vincula ao platonismo renascentista, principalmente a Marsílio Ficino. As teses de Cudworth em Cambridge (1644) foram dedicadas aos seguintes dois temas: “That the rations of good and evil are indispensable” e “That there are corporal substances immortal by their own nature”. Em outubro de 1645, Cudworth sucedeu John Metcalf na cátedra de língua hebraica em Cambridge. Em 1654, tornou-se Master no Christ College e permaneceu nessa posição até o fim de sua vida. Ao lado da teoria da alma de Henry More, o tratado sobre o “True intellectual System” passou a ser o texto paradigmático do neoplatonismo em Cambridge (v. SCOTT, 1990, 1994).

¹³ A leitura determinada do “The True Intellectual System of the Universe” é comprovada (YOLTON, 1990, p. 230ss.). Locke era, aliás, intimamente ligado à filha de Cudworth, Damaris, em cuja residência ele faleceu em 1794. Em seu ensaio “A Discourse Concerning the Love of God” (1696), ele discute a visão de John Norris, outro eminente platônico, autor de “Theory and Regulation of Love” (1688). Essa discussão é significativa também independentemente das relações pessoais, pois Norris era partidário de uma teoria da aprendizagem e da educação de base platônica, a qual deve ser vista como diretamente oposta à teoria de Locke (NORRIS, 1690). Ela é uma contribuição ainda pouco reconhecida à “Querelle des anciens et des modernes”, que, de seu lado, deve ser considerada como uma mudança de paradigma na teoria da aprendizagem.

¹⁴ Ovid, *Metamorphosen*, Buch VII, linha 20. Trata-se da escolha de Medéia entre Caribdis e Cila (Livro VII, 63-65).

¹⁵ Tomei a expressão “termo divino” de Kenneth Burke (1970, p. 33s.).

¹⁶ A “boa vida” aristotélica (Nik. Eth., 1140a) é ligada a um juízo ético (distinguir o conhecimento científico e saber prático; 1140b), mas não a uma idéia de bem equiparada à idéia da verdade. Juízo ético se refere à práxis; mas aí não há, diferentemente do saber prático, nenhum nível de completude (1140b, 16-34). A “boa vida” é o plano e a tentativa de realização do juízo ético – entretanto, como eticidade se refere à ação, o todo nunca está disponível. “Toda ação imaginável se realiza no âmbito dos casos particulares e do devidamente acontecido”

(1143a, 32); não se refere nunca ao todo ideal. Isso tem origem na doutrina da proporção, que falta no platonismo. Justiça não seria, assim, conciliação da prática com as idéias, mas uma relação de proporções, que é definida, no caso ideal, como o meio-termo. “O justo (é) o proporcional” (1131b). Uma interessante reinterpretação do problema é oferecida por Nozick (1991).

¹⁷ A pergunta não é se existem “idéias”, mas se idéias podem ser princípios interiores, inatos (e, portanto, não aprendidos). A preparação do espírito (*furnished*) ocorre a partir da experiência, as idéias são instrumentos públicos da compreensão que são adquiridos (e modificados) através da participação aprendiz (LOCKE, 1975, p. 104). O motivo é simples: a alma não pode pensar antes de perceber as idéias; se aceitássemos “innate principles”, teríamos que aceitar a possibilidade de pensar antes de compreender (p. 115f). As crianças aprendem ao fazerem descobertas (p. 118), mas isso pressupõe que antes do primeiro passo do aprendizado (*first step*) não pode existir um arsenal secreto de idéias na alma (ibid.; v. OELKERS, 1995b).

¹⁸ A teoria política de Locke “Two Treatises of Government” (1689) polemiza, por sua vez, com um platônico cristão, a saber, com Robert Filmer e sua apologia da hegemonia patriarcal. Se o príncipe não consegue ser um pai genealogicamente justificado, então também não pode haver uma supremacia masculina na educação (v. TARCOV, 1984).

¹⁹ “The Fixation of Belief” foi publicado em 1877 no “Popular Science Monthly”; aí a verdade é compreendida como algo público. Em 1878 foi editado na mesma publicação “How to Make Clear Our Ideas”, onde a relação entre verdade e realidade é problematizada, culminando na idéia de que o objeto que é representado através de uma idéia é o objeto real.

²⁰ A “religiosidade teleológica” de Schleiermacher (Der christliche Glaube, § 9,1) deve designar a permanente “relação com a tarefa ética”, mas isso como experiência espiritual real, que é claramente distinta da puramente estética – a “bela alma” (§ 9,2).

²¹ Moore doutorou-se em 1898 sobre a ética de Kant e publicou em 1903 uma “Refutation of Idealism” influenciada por Russell. No mesmo ano foram publicados os **Principia Ethica**, que influenciaram em grande medida a discussão analítica do “bem”. De fundamental importância aí é a diferença entre “bom” e “bem”. Segundo Moore (1970, p. 38f), o bem pode ser definido, mas “bom em si” é indefinível. A propriedade “bom”, que é pressuposta pelo substantivo “o bem”, “não é passível de qualquer definição” (p. 39). Quando se define o bem, estão incluídas todas as propriedades; independentemente dessas não existe nada que seja bom (p. 40ss., 43). Assim, quem define “o bem” não pode se referir a nada no exterior, o que, entretanto, seria essencial na determinação do que é bom.

²² “Assim podemos dizer que a tarefa real seja melhorar tudo o que for incompleto, de modo que a forma contrária do revolucionário sequer apareça. Onde ela ainda assim ocorre, isso tem sua razão no que de não-ético que ocorreu anteriormente. Se desde o começo se tivesse agido eticamente, então o revolucionário não teria ocorrido. Assim, podemos propor a seguinte fórmula: a educação deve ser organizada com vistas à maior harmonia possível no seguinte sentido: que a juventude se engaje ativamente naquilo que previamente encontra, mas que também se empenhe com vontade nas melhorias que se apresentam. – Quanto mais completamente ambas as coisas se realizarem, mais e mais irá desaparecendo a contradição” (SCHLEIERMACHER, 1849, p. 44).

²³ A educação natural não é definida por Rousseau como crescimento sem danos em meio ideal, como mais tarde o faz Piaget (1994, p. 49ss.), mas como dispêndio de tempo em locais moralmente neutros. A regra mais útil da educação é perder tempo; toda a primeira educação deve ser “purement negative”. “Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l’esprit de l’erreur” (O.C. IV, p. 323).

²⁴ Tratam-se de dois artigos escritos em 1935 para o vol. XV da **Encyclopédie Française**: “La genèse des méthodes nouvelles” e “Principles d’éducation et données psychologiques”. Esse volume foi completamente dedicado ao problema da educação. Piaget foi responsável pelos artigos centrais sobre “escola nova” (*éducation nouvelle*). Trinta anos mais tarde, Piaget

escreveu o artigo “Éducation et instruction depuis 1935”, que se refere ao desenvolvimento das idéias da escola nova (PIAGET, 1993).

²⁵ O conceito de democracia é explicado como uma distinção social-revolucionária, mas tal distinção não precisa necessariamente estar vinculada com uma qualidade democrática (DEWEY, 1966, p. 322). O critério de Dewey, a saber, o aumento de liberdade dos indivíduos (ibid.), convence como critério pedagógico apenas se vinculado a uma idéia de bem.

²⁶ O “bem maior” é o ápice (deístico) na doutrina dos bens de Schleiermacher (1981b, S. 18 ss.). Talvez não seja por acaso que, na tradução sociológica desse termo, seja empregado a “vida livre em sociedade”, (S. 33) que deve regular o trânsito entre “diferentes círculos”, e com isso também antecipando a teoria de Simmel dos círculos sociais, bem como a teoria de Dewey da interação democrática.

²⁷ Quase não existem pesquisas sobre o neoplatonismo na psicologia, mas a “alma universal” de Fechner é uma concepção tão influente no século XIX como a psique holística de C.G. Carus, que conquistou adesões de autores influentes como Ludwig Klages ou ainda Rudolf Steiner.

²⁸ Objetivos “simplesmente possíveis” são aqueles que determinam as ações futuras dos adultos, isto é, objetivos do “arbitrio”; “objetivos necessários” são aqueles da eticidade, eles determinam a educação (*Päd. Schr.*, vol. II, p. 41).

²⁹ A “idéia prática” designa “algo que é pré-formado e percebido diretamente no espírito, sem necessitar de observação sensual ou dos fatos acidentais da consciência” (HERBART, 1873, p. 28). A adoção da idéia prática pela educação deve ser diferenciada da doutrina das idéias em si (p. 31-58). As cinco idéias da Filosofia prática – liberdade interior, completude, benevolência, justiça e equidade – são inspiradas na Ética dos deveres de Cícero. Não existe uma construção platônica do bem em Herbart.

³⁰ Nesse sentido, não existe uma Dialética do Esclarecimento (v. OELKERS, 1993, Introd.).

³¹ Paralelamente à objeção mencionada, dever-se-ia ainda fazer referência ao paradoxo que é fazer educação para o discurso como discurso, o que, em muitos casos, não é possível. Pode-se, eventualmente, negociar sobre a interpretação de determinados valores, mas dificilmente sobre os valores em si; virtudes não estão à disposição; regras de comportamento são cumpridas ou não, são eventualmente dilatáveis, mas não podem ser submetidas à negociação; cada discurso exige um mínimo de tolerância realizada, a qual, de seu lado, não está à escolha, etc. (OELKERS, 1994 b).

³² Isso foi destacado por Paschen (1978) com referências analítico-argumentativas que podem ser corroboradas empiricamente. Suposições de déficit revelam-se como uma condição decisiva de construção para teorias pedagógicas, o que então sugere como que automaticamente uma correlação com a idéia de bem. Essa constatação reduz as prognoses de declínio da “pedagogia geral” no comentário cômico de Klaus Mollenhauer (1995).

³³ Correção (*Political Correctness*) é uma simplificação da Ética, mais precisamente: uma forma pública reduzida de realização da eticidade enquanto essa se manifesta em virtudes controláveis. Entretanto, o correto sempre constrói uma relação com o incorreto, que não desaparece com a simplificação. A solução não termina com o problema.

³⁴ Isso foi tratado por Katharina Rutschky (1992) em relação ao tema “*sexual correctness*”.

³⁵ Uma idéia defendida em muitos lugares pelo iluminismo europeu do século XVIII e em toda a parte onde ciência e educação foram relacionados e houve recuo da dominância do conceito paternal (v. OSTERWALDER, 1993).

Este artigo foi publicado originalmente em *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 42, März/April 1996, Nr. 2.

Tradução: Luciana Waquil e Ralf Krämer

Revisão da tradução: Nadja Hermann

Educação