

A crise do saber e os clássicos da educação

(Publicado in *Revista Internacional d'Humanitats*. Barcelona, São Paulo: USP/ Univ. Autònoma de Barcelona, V.6, 2003 - <http://www.hottopos.com/rih6/index.htm>)

Neste momento de crise epistemológica, em que se anuncia a morte da ciência, da história e da filosofia; em que se desconstrói o sujeito, estabelece-se um vazio ético, e reduz-se toda verdade a mero discurso; quando a sombra do nada, a sombra nietzschiana, a angústia e a sensação de impotência se estendem no mundo, pode ser um bom exercício resgatar uma linha de pensamento que quase nunca é suficientemente valorizada: a dos clássicos da educação. Em seus escritos pode haver respostas para estas angústias. Entre eles, elegemos para a nossa rápida análise, Comenius, Rousseau e Pestalozzi.¹ Esse artigo pretende apenas indicar alguns pontos que podem ser desenvolvidos numa abordagem mais profunda.

Primeiro, é preciso lamentar que muitas vezes os filósofos-educadores são considerados filósofos menores e, às vezes, nem mesmo filósofos. Também como cientistas – se assim forem vistos – seu status é inferior aos de outras áreas (mesmo se comparados a representantes de áreas de humanas, como cientistas sociais ou antropólogos). Veja-se, por exemplo, à época de Comenius, havia dois gigantes, contemporâneos seus, René Descartes e Francis Bacon. Hoje, o primeiro é criticado como pai do reducionismo racionalista. O segundo pode ser visto como pai do reducionismo empirista. Ora, o pensamento pós-moderno, justamente esse que fala de teorias de complexidade e de transdisciplinaridade, se opõe a essas formas de visão parcial e unilateral, mas nunca cita Comenius, como interlocutor crítico de Descartes (com quem esteve pessoalmente discutindo suas diferenças).

Pestalozzi, por sua vez, foi contemporâneo de Fichte e outros idealistas alemães. De Fichte, aliás, foi amigo e escreveu sob recomendação deste a obra-prima de filosofia *Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana*. Os pós-modernos também fazem a leitura crítica dos grandes sistemas de pensamento totalizante e, no caso de muitos idealistas, totalitários. Mas jamais algum filósofo contemporâneo se lembra de examinar as idéias pestalozzianas.²

¹ A obra de Reale faz exatamente isso em relação aos clássicos da filosofia. REALE, Giovanni. *O saber dos antigos. Terapia para os tempos atuais*. São Paulo, Loyola, 1999.

² O preconceito parte dos próprios educadores, que chegam a infringir as regras de uma boa análise científica, para atender a idéias pré-estabelecidas por cartilhas ideológicas. É o caso de um livro recentemente lançado e que foi tese de doutorado na Unicamp: ACRE, Alessandra. *A Pedagogia na "Era das Revoluções"- uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Editores Associados, 2002. A autora sequer cita o pensamento filosófico de Pestalozzi, aliás tendo examinado numa tese de doutorado apenas três livros seus, traduzidos, (um deles uma coletânea esparsa), quando sua obra em alemão conta 40 volumes. Alessandra dá uma interpretação distorcida de Pestalozzi, ignorando as mudanças de pensamento político e social, por que passou em diversos momentos de sua vida e esforçando-se para dar dele uma visão de educador assistencialista, conservador e burguês. Nenhuma obra sua em alemão foi consultada e não foi citado nenhum dos 12 mil títulos catalogados em todas as línguas, que

Outro exemplo: com toda a valorização da sociologia no século XX, quase ninguém sabe que Pestalozzi é considerado um dos pais da sociologia da juventude, muito antes de Comte e Durkheim enunciarem seus métodos. (Ver FLITNER, 1968) Ou, num panorama mundial como o de agora, de ameaça de guerra internacional e de questionamento do papel da ONU, ignora-se que Comenius foi quem primeiro teve a idéia dessa organização e tinha ele mesmo propostas pacifistas, 300 anos atrás.

Acontece que – e essa é a nossa tese – justamente no campo da educação, podem se encontrar todas as áreas do conhecimento, podem se aliar todos os métodos de pesquisa e reflexão e se podem pretender algumas verdades sem dogmatismo e algumas utopias, sem desvarios. Faz parte da própria essência da educação, um modo de ser interdisciplinar, a necessidade de uma mínima segurança teórica para a prática e a presença de um projeto de aperfeiçoamento humano, sem o qual não há educação. Como diz Savater:

“Como indivíduos e como cidadãos, temos perfeito direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas... muito preto. Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas. Pois educar é crer na perfectibilidade humana.” (SAVATER, 1998:23)

Isso parece confirmar a idéia de que o excesso de relativismo, a desconfiança absoluta de qualquer verdade e o esvaziamento ético não combinam com um projeto educacional. O fato é que justamente esses extremos a que chegou o pensamento contemporâneo foi uma reação ao pensamento dogmático, reducionista e compartimentado dos últimos séculos. O interessante é que tanto Comenius, quanto Rousseau e Pestalozzi, embora imersos em seus diferentes contextos, eram críticos das perspectivas que então se solidificavam: no caso de Comenius, contra a especialização e compartimentalização, com a sua proposta de *pansofia* (ou a sabedoria do todo); no caso de Rousseau, contra o excesso de racionalismo, com sua valorização do sentimento e contra o materialismo emergente, com a idéia de uma religião natural, não-institucional, não-dogmática, mas que leva em conta a dimensão espiritual do homem; no caso de Pestalozzi, contra o inchaço da filosofia idealista, com a valorização da observação empírica e ao mesmo tempo contra a visão reducionista do homem, com a sua prática de educação integral.

O acesso à realidade

Talvez ignorar a contribuição dos educadores não seja um ato inocente e destituído de intenções, mas tenha relação com a própria postura *desconstrutivista* do pensamento atual. É verdade que se alega a necessidade de uma religação dos saberes (Ver MORIN, 2001), que se critica o racionalismo estreito e se quer uma abertura para o complexo, o contraditório, o plural... E é verdade que Comenius, Rousseau, Pestalozzi revelavam tal abertura e tal crítica. (Por exemplo, Comenius pretendia o diálogo inter-religioso em pleno século XVII e incluía itens sobre as grandes religiões mundiais no primeiro livro didático ilustrado do mundo, o *Orbis sensualium*

analisam e estudam o pensamento complexo e rico de Pestalozzi. Os estudos pestalozzianos na Europa, conforme já demonstrei em INCONTRI, Dora. *Pestalozzi, Educação e Ética*. São Paulo, Scipione, 1996, nunca pararam no século XX, redescobrimo-se a cada instante a profundidade de seu pensamento. Mesmo assim, essa pesquisa fica adstrita aos meios educacionais (e no Brasil, nem a esses meios) e não chega a interessar os filósofos que se fazem escutar como porta-vozes da contemporaneidade.

pictus, aliás um livro interdisciplinar e multilingüe.) Mas a diferença é que os pensadores de hoje chegam na maior parte das vezes a uma pulverização total da realidade. É uma transdisciplinaridade que não dá liga, não faz sentido. Não há nada que a unifique, porque tudo é aleatório. Edgar Morin adverte contra o que chama de “obsessões ontológicas” (MORIN & MOIGNE, 2000:78), revelando com isso, a proibição que o pensador de hoje deve impor a si mesmo: a de não se permitir nenhuma certeza e jamais declarar que algo é. Vattimo refere-se na mesma linha de pensamento à “dissolução da estabilidade do ser” ou ainda, citando Heidegger, afirma que “do ser como tal nada mais há”. (VATTIMO, 1996:4)

É certo que pode parecer prematura qualquer leitura crítica de um modo de pensar que apenas está nascendo e que, antes de propor soluções, quer chacoalhar as estruturas passadas. O próprio Morin explica: “É preciso que exista a crise e é preciso trabalhar para aprofundar essas crises e é difícil dizer àqueles que estão presos à sua segurança mental que é preciso aderir à insegurança.” (MORIN & MOIGNE, 2000:71) Por outro lado, já estamos enveredando por esse caminho nihilista há mais de trinta anos – o que é pouco do ponto de vista da história humana, mas muito do ponto de vista da história acelerada deste último século. E apontamos 30 anos se tomarmos o pós-maio de 68 e o lançamento de *A condição pós-moderna* de Lyotard, como marco inicial. Mas se considerarmos o século XX inteiro, como herdeiro do nihilismo nietzscheano, estica-se ainda mais essa crise, que Morin quer aprofundar.

Querer superar a crise ou pelo menos sinalizar caminhos de saída, e ainda mais, usando referências clássicas, é correr o risco de ser acusado de nostalgia ontológica ou ainda de falta de coragem e de estreiteza mental, por não se aceitar a condição de radical insegurança de todo conhecimento e de toda esperança. Parece-nos que esse tipo de raciocínio é um verdadeiro patrulhamento ideológico, pois desqualifica *a priori* o que não for radicalmente nihilista e relativista. A tão propalada busca de pluralidade e diálogo fica assim restrita entre os que *crêem* no nada, como pressuposto não menos metafísico do que a ontologia afirmativa. A exclusão de diálogo com educadores antigos pode fazer parte dessa censura implícita.

O caso é que para o educador, que se defronta com a prática pedagógica e acredita poder agir no mundo por meio da educação; que pode relativizar posições, mas precisa ter convicções para essa ação – Comenius, Rousseau, Pestalozzi e outros fazem muito mais sentido dos que os que proclamam o vazio. Podemos, sim, levar em consideração o terremoto pós-moderno, para evitar dogmatismo e unilateralidade de visão, mas devemos resgatar alguns pontos perdidos, que dão consistência ao sujeito, à ação humana e à existência.

Nesse sentido, a primeira condição de conhecimento proposto por esses pensadores é o do encontro epistemológico. Comparando Descartes e Comenius, explica Dieterich:

“A diferença fundamental entre ambos é que Descartes constrói seu sistema inteiramente a partir da razão, enquanto Comenius considera indispensável para a aquisição de conhecimento, ao lado da razão, os testemunhos dos sentidos humanos e da revelação divina.” (DIETERICH, 1991:81)

Ou seja, para alcançar algum grau de certeza, é preciso recorrer à ciência empírica, à reflexão filosófica e à religião. Não se exclui nenhum instrumento de abordagem da realidade para abarcá-la com mais precisão.³

Assim também Pestalozzi, que propunha uma epistemologia da educação, onde a observação da criança e da experimentação pedagógica, aliada à articulação filosófica e a um sentimento de religiosidade do educador são partes constituintes da pedagogia e ao mesmo tempo maneiras de conhecer o homem. Seu discípulo Rivail, que aplicou na França os métodos pestalozzianos, queria já em 1828 o estabelecimento de uma “ciência da educação”, que só depois de décadas começaria a se concretizar. Mas, antecedendo qualquer radicalização cientificista, avisava que a educação também era uma arte. (RIVAIL, 2000)⁴

Por ser a educação ponto de encontro de metodologias e áreas do saber, ela se achega mais ao ser humano e o pode compreender melhor e, além de estudá-lo, tem de lidar com ele e ajudá-lo a realizar-se enquanto ser humano. Mas, para isso, é preciso que o ser tenha uma consistência ontológica; que não seja apenas um feixe de sensações esparsas. Como pensar em educar um conjunto aleatório de sensações, sem uma identidade própria? Que significa a educação num contexto de *nadificação* do ser?

A condição para isto é o status ético que esse autores reconhecem no homem, entendendo-se que existe uma moralidade intrínseca, acima das moralidades relativas, culturais e sociais. Nesse sentido, Rousseau avançou num terreno pouco explorado que é o da consciência, entendida como “*luz interior*”, usando a autoanálise, muito antes de Freud e das correntes psicológicas, para que o ser humano se possa conhecer também a partir de si mesmo. Só que, ao contrário da psicanálise, Rousseau, embora reconheça e observe o lado obscuro da mente humana, inclusive de sua própria, acha no fundo de tudo, uma bondade essencial, uma imanência divina, que se traduz na voz da consciência.

“Só tenho a me consultar sobre o que quero fazer: tudo o que sinto ser o bem é o bem; tudo o que sinto ser o mal é o mal: a melhor das causuístas é a consciência e é apenas quando se barganha com ela que se faz apelo às sutilezas do raciocínio. (...) A consciência é a voz da alma.” (ROUSSEAU, 1967: 594)

Na sequência lógica, deduz-se assim, que é na transcendência humana, na *quididade* do homem, de ser mais que o biológico e o social, que se radica esse status

³ Sabe-se que à simples enunciação da palavra religião levantam-se múltiplas polêmicas. A primeira delas é: qual religião? Quando Comenius se referia à revelação divina, queria se referir apenas ao cristianismo? Então, como incorporar como fonte do conhecimento humano um ponto de vista específico, condicionado a uma determinada cultura? Essa questão pode render uma tese. Mas só para clarear um pouco o problema, pode-se dizer que hoje se reconhece que a própria ciência tem seus condicionamentos culturais e nem por isso propomos desprezar-lhe os préstimos para conhecer o mundo (apesar de todo relativismo de que ela é alvo). Quando Comenius fazia essa assertiva, porém, embora fosse cristão, fazia-o, a nosso ver (e se não o fazia, podemos fazer nós), de um ponto de vista inter-religioso. Ou seja, não será possível encontrarmos um domínio do religioso, onde as religiões se encontrem e desse domínio comum, estabelecer um diálogo com as outras áreas do conhecimento? Por exemplo, o simples reconhecimento de uma dimensão espiritual do ser humano – coisa comum a todas as religiões – seria um bom início.

⁴ Mais tarde, Rivail se tornaria Allan Kardec, o fundador do espiritismo e tentaria justamente realizar uma proposta epistemológica, que chamei de “paradigma do espírito”. Ver INCONTRI, Dora. *Pedagogia espírita, um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas*. Tese de doutorado. São Paulo, FEUSP, 2001.

ético. Por isso, em última instância, recuperar a alma é recuperar o sentido existencial, o ponto de ligação entre os diversos conhecimentos. Porque reconhecer o homem como transcendente é justamente reconhecer-lhe a consistência ontológica, é sair do nada e reencontrar a inteligibilidade do mundo.

Será essa linha de raciocínio a da covardia perante a absoluta insegurança? Será dogmatismo não aceitar que todos os domínios estejam assolados, como diz Morin, pelo princípio da incerteza? “*Existe um princípio de incerteza no exame de cada instância constitutiva do conhecimento*” e “*existe um princípio de incerteza no coração mesmo da lógica*”. (MORIN & MOIGNE, 2000:69).

Não parece. Não apenas por uma questão de fé, que para Kant significava um salto no escuro, mas por uma questão de racionalidade e de consciência, e se quiserem, até de utilitarismo. Que faremos com nós mesmos e com o mundo, como continuar a reprodução da espécie e trabalhar por um futuro melhor (sobretudo através da educação), se nada somos, nada podemos, nada conhecemos e todo e qualquer princípio de verdade e de ética se esvaziaram por completo?

Comenius, que descreveu o mundo como um labirinto, onde tudo era representação e ilusão, em que as diversas áreas do saber e do agir humano não passavam de superficialidade e engodo, reencontra a segurança existencial dentro de si, no paraíso do coração, onde está a presença divina (Ver COMENIUS, 1998). É possível assim relativizar as certezas humanas, mas deve haver uma instância de certeza, que garanta a própria identidade do ser. E foi desse paraíso do coração, que Comenius saiu de si, para agir no mundo e transformá-lo. E seu grande projeto de transformação era de paz universal, de conhecimento *pansófico* e da *pampaedia* – a educação integral para todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, posição social, idade ou religião. Pretendia um mundo de harmonia, em que as pessoas pudessem encontrar a felicidade e a realização desde agora e, depois, na eternidade.

O mesmo fez Pestalozzi. Depois de inúmeros reveses, que o fez escrever o sugestivo título *Crepúsculo de um eremita*, acha em si mesmo a verdade e com a inteira segurança de sua própria identidade, dedica a vida à formação de crianças pobres e ricas, trabalhando por uma educação universal, igualitária e integral. E avisa: “*a verdade pura, haurida do íntimo do nosso ser, é a mesma verdade de todos os homens. Ela será a verdade unificadora dos que lutam.*” (PESTALOZZI, 83:8)

Bibliografia

- COMENIO. *Didactica magna. Pansophia*. Firenze, Nuova Italia, 1984.
- COMENIUS, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus. Faksimile vom Original, London, 1659*. Zürich, Pestalozzianum Verlag, 1992.
- COMENIUS, Johann Amos. *Große Didaktik*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1993.
- COMENIUS, Johann Amos. *Pampaedia*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1965. (Texto em latim e alemão).
- COMENIUS, John Amos. *Selections*. (Introduction by Jean Piaget). Paris/Lausanne, Unesco, 1957.
- COMENIUS, John. *The Labyrinth of the world and the paradise of the Heart*. New York, Paulist Press, 1998.
- DIETERICH, Veit-Jakobus. *Johann Amos Comenius*. Hamburg, Rowohlt, 1991
- FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. (In: *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968)

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro, Bertrand, 2001.

MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*. Bad Heibrunn, Klinkhardt, 1983.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Sämtliche Werke und Briefe. Kritische Ausgabe*. Zurique, Orell Füssli, 1927-1980. *Obras*, Vol. I a XXVIII. *Cartas*, Vol. I a XIII.

RIVAIL, H.-L.-D. *Textos pedagógicos*. Tradução Dora Incontri. São Paulo, Comenius, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Vol 4. Bibliothèque la Pléiade. Paris, Éditions Gallimard, 1967.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

Fonte: <http://www.hottopos.com/rih6/dora2.htm>