

João Boavida
Ángel García del Dujo
Coordenação



Teoria da Educação
Contributos Ibéricos

SOPHIA E O DESEJO DE *ThEORIA*

1. Um critério para a educação

No desejo como critério tomará raiz a filosofia da educação. A *libido educandi* é optimista quanto ao seu ideal de sociedade perfeita e de um ser humano realizado, que «arde com o desejo de rivalizar com a criação divina», confiante no poder da razão (Houssaye, 1999, 56).

Perante um número de definições de educação que se sabe atingir mais de uma centena (para além de muitas variações), a primeira pergunta a fazer pode logicamente ser a do *critério* o que é que permite dizer que determinado processo é um *processo educativo*. «A mera existência de práticas sociais sob o nome de Educação, não demonstra nada» que se trate, verdadeiramente, de Educação. R. S. Peters lembra que «o termo *educação* não é um conceito a que se possa deitar mão para definir uma actividade concreta, mas para delinear critérios a que se deve cingir toda uma família de actividades» (Fullat, 1990b, 444)(1).

Para superar as dificuldades referidas acima, o conceito de «antropagogia» aparece como «a teoria e a prática da formação do homem na plenitude da sua humanidade», recolhendo a riqueza secular da palavra grega *anthropos* (Patrício, 1992, 9)(2).

(1) Citação de Peters R. S. (1977). *Filosofia de la Educación* México: F. C. E.

(2) Toda a «Introdução» desta obra discute a oposição com «pedagogia», sobretudo até à pág. 16. Todo o livro reflecte a preocupação fundamental indizível nos conceitos mais comuns

Este conceito tem a importante característica de tocar, poderíamos dizer, o núcleo da Educação, e ao fazê-lo, elaborar uma profunda Filosofia da Educação, ao admirar a dignidade e dinamismo do «anthropos», que «encorpora», na dialéctica transcendente-concreto, a utopia do adulto, a fragilidade e a esperança do *μῆτις*, e sobretudo o desejo lutador pela excelência, pela virtude (*areté*). Maia (1996b) fala de «antropogogia», para vincar a dimensão ética essencial quando interferimos no brotar da vida *εὖ*= bem, em grego). Contudo, a noção de desenvolvimento aqui em causa implica a realização progressiva do «bem» que compete à natureza do *ἄνθρωπος*. O que lembra as palavras de Vieillard-Baron (1994, 7): «A partir de Montaigne, o homem moderno procura o melhor meio de elevar [será neste passo a tradução mais adequada, com justificação etimológica, de *élever*] a criança até ao homem». De certo modo, antropogogia deixa mais tênue a componente tecnológica do ensino. Mas já o autor recém citado, na mesma página, comenta que «o problema filosófico da educação não é o do ensino». E alude um juízo comum «ensina-se uma matéria — educa-se um ser humano».

Mais uma vez nos confrontamos com a noção de *desenvolvimento*, talvez omnipresente a todas as concepções de educação. Reflectindo sobre esta palavra, podemos ver no *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1992) que «développement» é um derivado antinómico de «envelopper (enveloppement)», que por sua vez tem origem na junção do vocábulo «faloppa» (palha, grão de trigo, no baixo latim) com o clássico termo latino «volvere», cujo radical indo-europeu *uel* significa rolar — sentido que os derivados gregos mantêm (por ex. *εἶδος* - rolar, *ἑλῖξ*= hélice, espiral). Sobressai a ideia de movimento, presente nos termos portugueses «revolução, vale (movimento de descer — cfr: o francês «avalen» = engolir), volta, valsa, evolução, volúvel, volume», etc.. O *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora (1989) dá os seguintes sentidos para o termo «desenvolver»: «tirar do invólucro, fazer

e porventura radicalmente indizível. Cfr: o Cap. II da 3ª parte, em especial. Sobre o tema de formação, vale a pena considerar as dimensões semânticas do conceito alemão de «Bildung».

medrar, aumentar, expor minuciosamente». Se admitimos, na esteira deste e doutros dicionários, que «desenvolver» é dar (mostrar, patentear...) toda a extensão, amplitude, superfície, volume... daquilo que é próprio do objecto considerado, vemos como este elenco tão «físico» das características do objecto apela ao conceito filosófico de «verdade», manifesto no profusamente utilizado conceito grego *alétheia* que recobre a ideia de desocultar.

Mas convém não esquecer que a noção de *desenvolvimento* é de facto ambígua, pois o mal ou o que é relativamente mau também se desenvolve: seja um cancro bem desenvolvido, seja uma ideologia nazista bem desenvolvida, seja a empolgante cruzada pela liberdade sexual, seja o indiscutível «progresso» da violência.

Embora temas centrais em filosofia e em educação, não é possível «desenvolver» nestas páginas o problema do bem e do mal, o problema dos fins (*télos*) e a também misteriosa riqueza escondida no termo *ánthropos*.

O conceito de *desenvolvimento*, seja ou não com um objectivo preciso, seja da pessoa na sua totalidade, seja de uma ou várias virtualidades do indivíduo, refere a acção de possibilitar ao sujeito um estágio considerado «superior», obviamente na linha do que é ou *deve ser natural*. Pensadores como Tomás de Aquino, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Marx, Freud, Dewey, Montessori... todos aceitam como base ou ponto de partida o «acto natural» próprio do homem. Todos tomam partido pelo «bom desenvolvimento», aquele que será o mais coerente com a «natureza humana», perspectivada segundo a capacidade de apreensão e construção conceptual de cada qual.

Porém, perante o facto do «desenvolvimento», como noção e como processo, se encontrar demasiado sujeito a valorizações diversas, o critério da educação não terá que ir mais além? Para não amiscar um processo infinito, por que não reter como cume e critério do acto educativo essa própria busca insatisfeita dum objectivo e dum critério? Tanto a teorização como a acção implicam *escolha* — do que parece «melhor», do que é «mais prático», do que «apetece mais»... Ora a escolha «própria do homem» tem que ser «racional». Isto é, o critério da educação (e daí o objectivo genérico

da educação) pode afirmar-se como a *procura contínua de justificação* — exercício da razão. Portanto, o homem educado é um homem crítico, que não descansa nos dados que vai obtendo(3).

Vale a pena terminar com outra reflexão de Fullat (1990b, 445): «A «theoria», a «sophia» e a «phrónesis», são três conceitos aristotélicos muito significativos em educação. A *theoria* olha as coisas para além da sua utilidade, porque merecem, porque são um «Telos» da acção e reflexão educacionais. A «sophia» é o lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas, e que por isso consiste num lento, penoso mas gratificante «filo-sofar». O homem é um ser que *pode*, precisamente porque ainda *não é*. A «phrónesis» é a sabedoria prática que pressupõe saborear o sentido da vida, o conflito entre bem e mal, e a constatação de que tudo *poderia ser sempre de outra maneira*».

Pode-se assim inferir que o critério de educação aludido ganha corpo no desejo de realizar o *ánthropos*:

E, como desejo, manifesta o errar característico do ser humano enquanto *poietés* encandeado quer pelo mais transcendente quer pelo mais concreto, ele «age» descobrindo que o bem se impregna no agir. Talvez se possa ler esta dialéctica em Patrício (1993a, 51), quando escreve: «A educação, insistimos, é acção». Mas não uma «acção desligada do pensamento», «teoricamente cega». «É acção atravessada de uma ponta a outra pelo conhecimento do homem e pela intencionalidade axiológica a seu respeito».

2. O desejo da filosofia da educação

A filosofia é um trabalho penoso, juntando embora o castigo do *tripallium* à participação no acto criador pelo nosso *work*, cuja enERGia provém do

(3) Este gosto pelo risco pode ser exemplificado pelo mero título de dois interessantes trabalhos: Boavida — «A vertigem como valor», título do quarto parágrafo de «Acesso e Processo em Axiologia Educacional» (1998, 230); e o de J. M. Araújo — «Valores e Educação na Metáfora da Viagem» (1998).

étimo indo-europeu *nerg*. Na ascese para o Uno, elabora sínteses adequadas a cada nível da realidade como esta é apreendida, atendendo à *compreensão e extensão* dos conceitos. É muito importante ser consciente da «precaridade» de uma teoria — de outro modo cai-se no dogmatismo e na paralização da criatividade de cada pessoa. Este perigo é tanto maior quanto mais uma teoria se apresenta escorada por «autoridades» reconhecidas, acéticamente em voga no próprio meio científico.

O objecto material da educação e a peculiaridade do processo educativo, momento se consideramos a educação *in actu exercito*, apontam para a não inclusão da teoria educacional numa teoria estritamente científica. Relembre-se, a propósito, o bom senso e perspicácia de Aristóteles (1959, 1094b) sobre o conceito de «exactidão» adequada a uma área de saber como a de educação. O factor de predição, no campo de saber em que nos movemos, é necessariamente muito probabilístico, justamente na medida em que entra no «jogo» a liberdade da pessoa humana. Portanto, quanto maior riqueza humana for abarcada por uma teoria, menos predictiva esta será. O que não põe em causa o valor do concurso de ciências mais ou menos afins ao nosso tema, como a Biologia, Sociologia, Psicologia, etc.

No esforço teorizante em educação, poderíamos inventariar as seguintes pretensões:

- 1) Proceder ao reconhecimento de tudo o que possa ser considerado como pertencente ao conjunto do fenómeno educativo. Obteríamos uma teoria sistemática de tipo cartesiano, capaz de facilitar uma visão panorâmica desse processo; concomitantemente, proceder-se-ia a um levantamento cuidadoso dos conceitos-chave e elementos definitórios, a poderem ser utilizados fiavelmente pelos estudiosos.
- 2) Explicar a relação entre os fenómenos integradores do conceito geral de fenómeno educativo.
- 3) Explicar os processos da alteração de comportamentos visada pelo processo educativo em geral e por alguns objectivos considerados de primeira importância, estabelecendo hipóteses de causa-efeito.

Para tanto, é necessário o concurso das várias ciências auxiliares da educação.

- 4) Implicar ou induzir um hábito filosófico de complicação/explicação, questionante do porquê e para quê desse estudo. Aqui nos acercamos do problema do Homem no Mundo, na sua dimensão antropológica e cosmológica.
- 5) Discernir as implicações deontológicas de toda a acção dentro do processo educativo. Não apenas a deontologia profissional, mas também a deontologia da acção humana como tal, que não pode ignorar (podendo até perverter) o universo dos valores.
- 6) Implicar e induzir um hábito filosófico de admiração e atenção às «surpresas» que surgem do horizonte possível do ser humano.
- 7) Ponderar a adequação dos conceitos e nexos causais à dignidade da pessoa humana (livre, contingente, em mutação contínua, sujeito de um desejo nunca satisfeito, e sempre um «fim» em si própria, concretização do valor supremo).
- 8) Ser exemplo de *consciência educacional*, no sentido radical de *cum-scientia* ou saber partilhado («comum»). Consciência que é a origem da verificação, organização e síntese, da inextricável relação sujeito-objecto, da vida psíquica como unidade.
- 9) Revelar consciência do dinamismo do próprio conceito de *teoria*

A filosofia da educação intrinca-se-ia assim com a teoria do processo de desvelamento das potencialidades do *ânthropos* que, no processo educativo, assume a forma de «construção» (*Bildung*) do «homem educado» ou de actualização do *telos* próprio do ser humano, a que se dirige o seu desejo profundo.

Não é por acaso que vários autores colocam a filosofia mais perto da arte do que das «ciências exactas», no que respeita à verdade, uma vez que filosofar tem muito de construção criativa, não só quanto à escolha do tema mas também quanto ao estilo de argumentação. Porém, como contrapõe Levi

(1974a, 249), «se a filosofia não é verdadeira no sentido da ciência, também não é falsa no mesmo sentido»: para a ciência, o passado tem um interesse meramente histórico, enquanto portador do erro a eliminar. Para a filosofia, o passado é sempre vivo, inspirado e sugestivo, e o seu estudo é fonte de um renovado conhecimento dos grandes problemas da humanidade, de prazer e de criatividade. Não ter em conta o passado da filosofia é incorrer num grande empobrecimento.

Para o nosso propósito, basta chamar atenção para o dinamismo do pensamento filosófico que não poucas vezes nos provoca o «espanto» aristotélico. É um dinamismo reactivo ao pensamento conhecido, não só dos outros como do próprio pensador. Reactivo também ao ambiente histórico, ora procurando distanciar-se para alcançar a verdadeira *theoria*, ora colándo-lo à organização da sociedade organizada pelo espírito filosófico (pensemos em Platão e em Comte, por exemplo).

Exemplos desse dinamismo, ao longo dos tempos, podemos ver na filosofia grega, enriquecida pela conjugação do espanto religioso com o espanto dos princípios e elementos do mundo natural. Com a formação das cidades, desenvolveu-se a preocupação pelos temas sociais, com ênfase para o conceito de «política», colocando a cosmologia em segundo lugar e trazendo para o primeiro plano os problemas da salvação e da sobrevivência num mundo caótico. O cristianismo soube aproveitar a riqueza do pensamento grego para aprofundar os novos problemas de uma religião extraordinariamente dinâmica, como os de criação, verdade, razão e fé. Ao teocentrismo medieval sucede a grande descoberta do mundo e das ciências naturais chamando a atenção para a epistemologia, fundamentação das ciências humanas e «estudos do espírito humano» capaz de tão extraordinários empreendimentos.

A filosofia vai assim de passo com os sinais dos tempos, as preocupações, os inventos, numa palavra, com o polimorfismo do desejo. Porém, para o desejo ser virtude no sentido aristotélico de equilíbrio, tem que evitar os extremos ligados à etimologia do vocábulo que o pretende descrever: estará em luta permanente quer contra o *siderar-se* quer contra o *desiderar-se*.

Nem rigidez nem anarquia, mas sim o movimento perpétuo heracliteano, buscando uma contínua justificação. Aqui se pode falar do desejo de rigor em filosofia da educação. No que talvez não estejamos longe do pensamento de Dilthey, para quem, no contexto histórico, a filosofia não se pode limitar a discutir a imersão do «pluralismo de verdades» emergentes das obras dos mais diversos pensadores, mas deve ser «uma filosofia da filosofia» (Zubini, 1963, 263) descobrindo as suas raízes hermenêuticas.

Na execução dos seus objectivos, a filosofia da educação não pode partir do princípio de que «os velhos problemas desapareceram ou perderam o seu interesse» (Haldane, 1998, 103). Não parece sensato propor soluções a formulações antigas, mas sim formular adequadamente o problema contemporâneo, que pode ser sobretudo uma formulação moderna de um problema antigo. Porém, na opinião do autor citado, também seria insensato e metodologicamente ineficaz não olhar para as posições primitivas dos problemas e por que é que consideramos mais ou menos válidas as soluções da época (op. cit., 114). Com efeito, Haldane considera que muitos problemas fundamentais, porventura os mais fundamentais, são independentes da evolução da humanidade, das diferenças culturais e da demografia. Ao longo dos séculos, mais ou menos directamente, encontramos as questões: Como é possível e justificável ensinar? Qual a finalidade da educação?

«A vitalidade filosófica», no dizer de Boavida (1993, 364), está no enfrentar continuamente problemas tão antigos como modernos, reformulando-os com audácia e humildade, tendo consciência da «errância» que reflecte e gera a riqueza da filosofia.

Será necessário justificar a Filosofia da Educação? Como diz Ibañez-Martín (1990, 412-413), «justificar é fazer justiça». E, continua, os oponentes da Filosofia da Educação têm razão quando nela descobrem «métodos de trabalho claramente deficientes», como a «mistura de superficialidade e palavreado», ou com a redução da Filosofia da Educação a um mero encaixe de sistemas filosóficos e de autores, atribuindo-lhes, por vezes, interpretações de «extensão educativa» não devidamente fundamentadas. A desconfiança

da filosofia da Educação não é pois «fruto exclusivo de uma conjura anti-filosófica», mas uma saudável reacção contra a falta de rigor do seu discurso, e de se não poder considerar um marco de referência luminoso no domínio da educação. Não poucas vezes, a falta de coragem e rigor científicos, ainda segundo o mesmo autor, disfarça-se sob impressionantes volumes quanto a tamanho e à obscuridade conceptual, que deixam «siderados» aqueles leitores para quem só os textos mais incompreensíveis é que são indiscutivelmente repletos de sabedoria.

Fullat (1990a, 70) sublinha que «grande parte dos significantes da linguagem educativa acusam polissemia, o que impede conhecimento exacto sobre o que trata o discurso emitido». E as fronteiras semânticas dos conceitos mais próximos são «surpreendentemente imprecisas». E dá o exemplo de que, quando dois matemáticos se encontram, os conceitos utilizados são claramente unívocos e a salvo da subjectividade. A imprecisão da linguagem educativa abre caminho à emotividade subjectiva dos interlocutores, o que pode levar a não se poder aplicar ao conteúdo o estatuto de «factos reais intersubjectivos» (*ibid.*). Mas já Aristóteles «respondia» (!) a Fullat, voltando a citar o cap. 3º do livro I da *Ética a Nicómaco*, mostrando que não se pode esperar que dois matemáticos discutam à base de raciocínios de tipo filosófico, nem que um retórico desenvolva o seu raciocínio à base de demonstrações matemáticas, acrescentando que um homem educado conhece o nível de rigor a esperar de cada assunto.

Sem dúvida que é necessário um esforço contínuo por clarificar os conceitos e evitar os tais «chavões» de fogo de artifício que já se encontram esvaziados da sua riqueza, porque para tudo servem. Quanto à boa vontade de tender para uma uniformidade terminológica, talvez que seja necessário apostar primeiro na elaboração de «um conteúdo informacional o mais rico possível» (Brezinka, 1992, 77) mais analítico do que sintético, para que os projectos sintetizadores se formem sobre a retaguarda de ideias claras na sua inovação e penetração intelectual. A uniformidade, aliás, tem perante si

um grande obstáculo resultante do forte enraizamento cultural do fenómeno educacional(4).

142

Porém, Ibañez-Martin (1990, 411) levanta a pergunta com outro alcance: Porquê justificar a filosofia da educação — quando há tantas disciplinas «inúteis» a não necessitar de justificação «porque estão relacionadas com a mentalidade dominante»? Este é um problema grave nos graus superiores do ensino, e tanto mais grave quanto mais «superior». É um problema difícil de resolver, mas o mais curioso é que o estudo das raízes do problema (*têlos* educativo, condição humana, doutrinarismo, democracia, autoridade, valores, conceito de «homem educado»...) pertence *de facto* à Filosofia da Educação, e *de jure* pela referida compreensão dos conceitos de educação e filosofia, ficando a ratificação dependente da política nacional e da política interna das instituições de ensino superior. Acresce que os curricula normais, quer de «ciências» quer de «humanidades», impedem «uma penetração real nos temas», atendo-se à «simples memorização do que é considerado suficiente para ser aprovado», eliminando totalmente a autenticidade da formação de um «profissional da educação» (op. cit., 412).

3. «Filosofia da Educação» ou «Educação filosofante»?

A Filosofia da educação é analítica num primeiro tempo: debruça-se sobre o problema «educação» para nele provocar a revelação ontológica e teológica, lembrando Aristóteles e Heidegger. Considerando, como já se viu ao falar de antropagogia, que a educação é a revelação do *ánthropos*, caberá a este acto de revelar e revelar-se a conquista da visão do *sábio* numa linha aristotélica: uma visão o mais vasta possível, que não se prende a todos os pormenores e que está simultaneamente atenta e descomprometida da vida concreta.

(4) Cfr. Cavalho (1992, 47; 1998/1999, 88).

Um mero aplicar a filosofia à educação seria colar pensamentos filosóficos à expressão de uma situação educacional concreta. Seria mais exacto dizer que se *filosofia a educação*, revelando pelo enfrentamento deste problema-objecto (os heideggerianos poderiam desenvolver oportunamente o conceito de *Sorge*), a preocupação genuinamente filosófica, que leva o ser humano a desejar o fundamento do sentido da existência, cuja manifestação objectal é a *vida* e por excelência a vida humana. Sublinhe-se que é a vida como fenómeno trans-individual, cabendo a cada pessoa, na medida da sua maturação, realizar-se como «administradora da vida».

O termo «filósofo» foi provavelmente criado por Protágoras (Fritz, 1974, 253). S. Tomás de Aquino atribui o termo a Pitágoras, que o teria adoptado por modéstia — *amator sapientiae*(5). Mas foi Sócrates que o aplicou a quem pensa a sério, a quem luta pela sabedoria e discute as opiniões e acções para avaliar a sua consistência. Segundo o autor do artigo citado, talvez se possam reduzir a dois os seus princípios: nada fazer de mal, nem mal; quem realmente conhece o que é bom e correcto, age em conformidade.

Para Heidegger, a Filosofia é a admiração da *ex-sistētia* que implica a preocupação pelo sentido da vida, ou em termos mais heideggerianos, o sentido do ser. Para este filósofo, segundo Zubiri (1963, 274), ao projecto da minha existência pertence o cuidado (*Sorge cura* em latim) «de descobrir e compreender o que são todos os seres que há nesse mundo» (o trabalho da *alētheia*). O nosso modo de *ex-sistere* implica «formalmente a possibilidade de vir desde o ser ao que ainda não somos mas que viremos a ser». Mas não se entende o ser a partir do Homem: é o Homem que se entende a partir do ser; como estado presente (*Da'*) do ser (*Sein'*), ele vem do ser para se encontrar a ele próprio, e o campo dos seus projectos é o mundo (Zubiri, 1963, 272-273).

(5) São muito sugestivas as notas de Tricot a Aristóteles (1972), especialmente nas pp. 16-17 (*Metafísica A, 2*).

A ideia de que o Homem deve ser olhado como projecto de vida perfeita e feliz também é sustentada por Espinosa, para quem filosofar é procurar a filosofia da vida. Aristóteles já teria dito que o grande problema humano é encontrar as melhores condições para alcançar o estado mais perfeito possível, o que implicaria uma análise vocacional do trabalho e a possibilidade de escolhas sucessivas na vida, em ordem a uma vida de qualidade. Fritz (1974, 254) chama fortemente a atenção para que Aristóteles não trocou o mundo das ideias por um mundo contingente: em vez das ideias transcendentais de Platão, propõe que o espírito humano se preocupe com o que pode captar (de universal, de «ideático») nos seres individuais.

Esta vida perfeita implica necessariamente a felicidade. «A felicidade é o fim último de que é supérfluo inquirir o porquê» (Canto-Sperber, 1996, 166). Bem na linha de Aristóteles (cfr. particularmente os Livros I e X da *Ética a Nicómaco*), e mesmo na linha de várias correntes eudemonistas e até de um certo hedonismo racional (onde se poderia falar de Epicuro), S. Tomás de Aquino reafirma essa tendência natural.

A vida perfeita, porém, terá que ser uma *vida total* (Bergson falará de «experiência integral»), em que todas as potencialidades do ser humano concorram para admirar a existência dos mais diversos ângulos. É neste sentido que Dilthey se debruça sobre o «enigma da vida», do mundo, dos valores, das acções: na vida, o Homem vê-se rodeado e tocado pelo invisível; e a experiência religiosa gera uma concepção religiosa do mundo. A fulcralidade deste tema transparece, aliás, em inúmeras obras (livros e artigos) dentro da especialidade de filosofia da educação. Por seu lado, a concepção artística do mundo manifesta o poder e importância da liberdade.[®]

A vida total implica a presença e aproveitamento de todas as nossas emoções. Schopenhauer considera que a razão não consegue alcançar a

(6) Note-se que os recentes estudos sobre a arte, do ponto de vista da Filosofia da Educação, ainda não adquiriram o alcance que lhes devia caber.

Vontade Cós mica Universal, que se exprime na aparente confusão e conflito heraclitiano da natureza e do ser humano. Só penetrando esta realidade sem *a priori*s racionais, é que poderemos contactar a verdadeira realidade. O mesmo sentimento parece encontrar-se em Nietzsche, que advoga a educação como destruição dos velhos valores supostamente racionais, e criação de um mundo novo, onde o Homem faz valer toda a sua força sem peias. Por sua vez, Kierkegaard dirá que o essencial da vida não é pesquisar infinitamente, mas sim um resoluto compromisso que se alimenta do aspecto emocional, da ansiedade e do desespero. E Scheler mostrará a sua preocupação com o papel das emoções nos valores (cfr. Levi, 1974b, 271-273). A História da Educação testemunha a importância de todo este pensamento para a prática educativa e Filosofia da Educação.

É neste quadro de vida total que se manifesta a Filosofia como preocupação por problemas aparentemente particularizados como a justiça e a liberdade. Platão, John Stuart Mill, Jaspers, Dewey e Sartre são alguns dos mais notáveis filósofos sobre estes temas. Aristóteles (1972, 982 b 26) já tinha sublinhado que a sabedoria só é património do «homem livre», pois só ele existe como homem. Só os homens livres é que podem agir na linha do bem desejado, só eles podem atingir a virtude *garete* baseada no hábito (*Chélsis*) de agir em vista do melhor. A liberdade é mesmo uma condição do *theorein* do que se falará no último parágrafo.

Para este modo de «experiência perfeita», é necessário que a Filosofia, e conseqüentemente a Educação, se abram, sem pruridos, ao mais vasto leque de conhecimentos possível.

Podemos ver exemplos desta abertura no séc. XII, quando a velha educação baseada nas artes liberais enfatizando a gramática e o estudo dos clássicos latinos deu lugar à lógica, dialéctica «e ao ensino do *quadrivium* com novos métodos extraídos da mais profunda filosofia», como escreveu João de Salisbúria, da Escola de Chartres (Maurer, 1974, 258). Ou quando o filósofo S. Alberto Magno dedicou a sua atenção à botânica, zoologia e mineralogia, domínios em que realizou algumas descobertas, dando um ilustre exemplo

de vastidão de interesses. Por sua vez, S. Tomás de Aquino destacou-se como tendo procurado e aproveitado a verdade em tudo quanto estudou, usando-a para enriquecer e solidificar o pensamento cristão. Para ele, a razão e a fé não se podem contradizer, umas vez que nascem da mesma fonte divina. O desabar das barreiras do mundo conhecido, nas dimensões físicas e intelectuais da cosmologia, suscita o ainda actual criticismo renascentista, espicaçando estudos em filosofia política, humanismo e na filosofia da natureza. Nos seus *Principia*, Descartes apresenta a filosofia como o estudo da sabedoria e o conhecimento perfeito de tudo o que podemos conhecer, o que nos abre a sabedoria da vida (exemplificada na moral), a sabedoria da integridade biológica e o poder de invenção (exemplificado na sua mecânica). Finalmente, as ideias fundamentais do Iluminismo — apostando na razão e na convicção do progresso intelectual e do papel da natureza como fonte de inspiração e de valores, defesa do ideal de tolerância e liberdade... — produziram uma explosão de estudos interdisciplinares em todos os campos, como a História, Economia, Sociologia, Direito, etc., onde as diferentes correntes filosóficas se entrecrocaram.

Esta explosão de conhecimentos reactivou o conceito de filosofia como sabedoria universal, no sentido contemporneo, competindo à razão *explicar* a ordem do mundo. Nicolau de Gusa testemunha bem a visão da globalidade, ao falar de Deus como *coincidentia oppositorum*. Na sua infinitude, Deus abarca todas as coisas numa perfeita unidade, como que superando o clássico princípio de contradição. E nos fragmentos de Heráclito podemos ler: «A harmonia é feita de contrastes» (14, A27); «A partir das divergências, forma-se o mais belo dos enredos. E assim todas as coisas têm origem na discórdia» (14, A5). E para que não seque a novidade, podemos dizer que a discórdia é um princípio permanente e que deve ser continuamente actualizado. Por isso, «é preciso agitar, para que uma boa mistura não se desagregue» (14, A6), ao que se deverá conformar o movimento do filosofar e do educar. Não se sente o próprio Homem um foco de contradições?... Todas as coisas estão em movimento, todas as coisas como que dançam

coreograficamente, sem a linearidade do rio que apenas vai correndo: *Punta khorei kai oudén néne*(14, A125).

E terminamos com uma citação de Moreno (1997, 6): «Hemos dado cabida a una tonalidad polifónica de voces, pues *la verdad es sinfónica*».

147

4. A educação «filosofante»

Para Platão só a verdade deve ser ensinada. Ora «so a filosofia procura uma verdade global, sintética» (Vieillard-Baron, 1994, 16), em contraste com as verdades «parciais» dos outros conhecimentos. Portanto... O autor citado acrescenta que «educar é ensinar ao homem uma verdadeira filosofia» (op. cit 15), ensinar ao Homem as grandes perguntas e preocupações (das quais se pretendeu dar uma visão geral, no parágrafo anterior).

Brezinka (1992, 167) faz suas as palavras de John Cochr «A pedagogia depende essencialmente da filosofia» — uma vez que a pedagogia precisa, para se dar, de uma teoria sobre o sentido da vida humana. Boavida (1993, 353), que dedica muitas páginas à interdependência destes dois conceitos, escreve que «a filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, na medida em que produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente desconstrutivo/constutivo e vocacionalmente fundamentador de novas evidências» (1993, p. 353). E continua: «Por outro lado, a pedagogia é filosófica na medida em que, definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas. E (...) uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica» (*ibid*).

Na mesma obra (378-381), explica como a relação íntima entre Filosofia e Pedagogia também se exemplifica com o movimento pela filosofia na

infância. Pensar é filosofar. Filosofar é entusiasmar-se pelas construções da sabedoria humana onde o *outro* assume o relevo do *eu*, descobrindo o vastíssimo problema da comunicação, na qual a metodologia pedagógico-filosófica encontra o seu grande tronco matricial. A questão do filosofar na infância, adolescência, adultez e velhice, dá relevo à «vocação» da Filosofia da Educação, ao aceitar o conceito de antropagogia.

Mas para que este conceito se concretize com a maior eficácia possível é imprescindível fundamentar e ordenar um «tempo e templo» particularmente propícios à progressiva revelação do *ánthropos*, com a preocupação de bases sólidas para a vastidão do conhecimento e para a construção da identidade pessoal. Tempo e templo provêm do étimo indo-europeu *tem* cujo sentido geral é «cortar»: podem pois significar um corte na «durée» e no espaço, conferindo-lhes uma função e estatuto especiais.

Neste tempo e templo, procuramos o mínimo de interferências para compreender e realizar o valor da *vida a sério*. Como dizia Agostinho da Silva (1990, 30), não devemos desistir de fazer o que podemos, por muito que nos critiquem negativamente, por muito que nos autocritiquemos devastadoramente. Nunca faremos tudo bem, mas devemos tender para fazer o melhor possível, quer nas mais «insignificantes» coisas quer nas de «responsabilidade», como dar uma aula, escrever... E continua o autor citado: «Um dia, a obra será classificada como inferior, mas só por ela será possível esta sentença dos juizes; se o que se escreveu pode ser considerado mau já o mesmo se não dirá do acto de escrever; eis a base em que se firmaram as escadas que vão até ao céu, eis o ideal alicerce dos templos perfeitos; não os erguemos nós próprios, mas que importa? Adivinhamos os homens futuros que puliriam os fustes e abriam os relevos e tudo demos à vida para que eles existissem; se recuássemos, teríamos recuado o seu aparecimento; mas foi por termos trabalhado em lodo e água turva que a ponte se lançou entre eles e a cultura; foi por nós que se fez a viagem que os limpou da baixa condição». E em «Da frialdade científica», (op. cit 12) refere a falta inicial — o desprezo do que não é comum, à qual «haverá que

juntar a de um ensino mal administrado, a de uma cultura insignificante; o amor da ciência, a compreensão do que ela encerra de mais sublime que todas as estátuas e todos os poemas só podem vir do seu conhecimento; e esse exige um esforço, uma aplicação, uma persistência de trabalho, uma abundância de informações, um poder de raciocínio que de nenhum modo se pedem na apreciação do ritmo das linhas».

O que faz lembrar Montaigne, para quem a educação não é uma mobília, mas uma têmpera. No século passado, os belos textos de Lavelle (particularmente *L'Erreur de Narcisse* e *La Conscience de Soi*) desenvolvem o conceito de **génie propre** intrincado com o de «vocação»: a educação permite-nos aproveitar e adaptamo-nos a tudo — mas sem nunca perdemos a nossa identidade, que se fortifica com a fidelidade ao projecto pessoal nas pequenas e grandes coisas. Está em jogo a harmonia da pessoa, em que as artes desempenham um papel fulcral, já desde os gregos clássicos — e assim se põe de lado uma interpretação arriscada do último texto citado de Agostinho da Silva. Para Aristóteles, a arte (*τέχνη*) é a primeira via para atingir a verdade (*Ética a Nicómaco*, VI, III, 1).

Confirmando o valor da arte para a revelação do *ánthropos*, M. Ives (1970, 14-19) lembra a escola pitagórica, que vê no indivíduo um microcosmos recriador da ordem cósmica, em que o todo dá sentido às partes. Lembra Platão, para quem o homem justo combina a razão, o desejo e a paixão, como uma harmonia de três notas — a própria ginástica só contribui para a harmonia da pessoa, quando a excelência de uma alma boa procura as melhores condições para o corpo. «O ritmo e a harmonia penetram as camadas mais profundas da alma» (*República*), mas a personalidade harmoniosa não é necessariamente uma sucessão de frases musicais com a mesma chave: pode variar, mais ou menos bruscamente, com pausas, pianíssimos e fortíssimos. Tudo isto se integra num todo que dá o «tom moral», «na personalidade idealmente harmoniosa como é representada pelo verdadeiro *schoene Seele* desdobrando a vida inteira como um modelo cheio de beleza e dignidade» (*op cit* 67). O que leva Macbain (1986) a perguntar, na sua introdução a *The*

Book of a Thousand Poems «será assim tão *démoté* o treino da linguagem, a locução clara, a compreensão do humor e do divertido */fun/*, a revelação da beleza no pensamento e na apreciação dos valores mais altos?»

Aliás a educação filosofante de modo algum poderá fugir ao lugar da arte como uma resposta aos fins do filosofar. Nela se podem aliar a liberdade, o dever e o transcendente: o ser educável, sempre capaz de se ultrapassar a si próprio, não pode limitar-se à adaptação acima referida, por mais rica que seja: tem que descobrir o seu próprio valor e o da sua vontade. E como alerta Haldane (1998, 113), «se não nos pudemos ancorar na ideia de um *télos* natural, a noção de virtude afoga-se no meio da turbulência criada pelo geral cepticismo moral». Note-se que, na linha de Aristóteles, a educação é libertadora, em contraponto com o facto de só poder ser educado o «homem livre», capaz de criar o seu tempo e templo para se elevar até à sabedoria (o termo latino *liberi* significa «livres» e «filhos», procedendo do étimo indo-europeu *leub*= crescer).

Neste novo espaço-tempo, a filosofia, como temos vindo a querer dizer, é fulcral mas age «subterraneamente». Aí surge a figura do educador-filósofo, que poderia ser caracterizado, conforme disse Platão e repetiram Montesquieu e Fichte, nomeadamente nas *Conférences sur la destination du savant* deste último (Vieillard-Baron, 1994, 20-21 e 48-51), como não sendo um puro especulativo, por mais genial que seja, não se sentindo feliz sem tirar os companheiros das trevas e ilusões da «caverna». Depois de analisar longamente o conceito de «sábio» *[savant]*, Fichte conclui que «o seu destino é ser *pedagogo* da humanidade» (op. cit 50), utilizando a sabedoria do longo e errático caminho da filosofia.

O educador-filósofo precisa de enfrentar o praticismo redutor da consciência dos professores e educadores em geral. Como diz Patrício (1993a, 51-52), «mitifica-se irracionalmente o puro fazer, a prática conceptualmente vazia. Reduz-se anti-humanamente a relação educativa a uma relação estritamente objectal, em termos quase físicos». Ora «não é possível realizar a prática humana mais importante, que é a da construção humana do

próprio homem, sem a pensar até ao fundo e sem lhe dar sentido» — como é impossível «fazer educação» sem um tempo e templo dignificado. Por isso continua o mesmo autor (Patrício, 1997, 27) «Comênio disse-nos que a escola é oficina da humanidade. Concordarei, se essa oficina for portadora da natureza e dignidade do templo. Poderemos não estar hoje à altura da escola, mas a escola é a instituição mais nobre que o homem criou e o templo mais sagrado que edificou. É na escola que o homem se faz geminar a si mesmo. O que há de espiritualmente mais elevado na obra do homem tem a sua fonte nessa geminação. Que é arte serão uma escola? Que são a técnica, a ciência, o direito, a filosofia, serão escolas? Que é a religião serão a mais funda e ansiosa escola do homem?».

É com a mesma preocupação que escreve Simões: «Ao ler um autor tão consagrado como Comênio, pode colher-se a ideia (apressada) de um certo didactismo iluminista, isto é, que um ensino escolar, ministrado por métodos infalíveis, resolveria o problema da educação. Porém, não seria preciso muito esforço de atenção para se dar conta de que o pedagogo checo (1657)(7) considera ineficaz e pernicioso o saber que se não converte em moralidade (p.151) e que a escola não corresponde ao seu fim quando, além do saber, não inclina a vontade para o bem» (1989, 9, nota).

Os objectivos dos diferentes ramos de saber, como a física e a arte, têm que ser pensados deste modo, sem o quê o professor/educador fica gravemente reduzido na sua formação, e não é competente para a formação da nova geração (cfr. White, 1982, 123)(8).

E na dimensão filosófica, nunca deveriam faltar miradoiros para a «admiração», para o «projecto de vida perfeita», para as «emoções», para a «vida total», para a «felicidade»... Mas este olhar tem que ser comprometido, convidando a viver diferentes experiências filosóficas.

(7) Refere-se a *Didáctica Magna* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

(8) Este pensamento é reafirmado por Carvalho (2003, 21-22), ao falar das características do humanismo contemporâneo.

Novamente se reaviva o desejo da verdadeira teoria, só possível no templo do silêncio.

Encontramo-nos com o cada vez mais reconhecido princípio de que é intrínseco à educação estar «em crise». Sobretudo com a recente dimensão de educação contínua, o conceito de educação compreende em si próprio o «joeirar» da vida, em todos os momentos — de trabalho, de descanso, de diversão e de sofrimento. De modo nenhum me refiro aos *crivos* de «standardização», mas à «joeira» de todas as situações da vida, fruto e seiva de criatividade: a vida é uma arte de joeirar.

O processo educativo é pois estruturalmente crítico, colocando a todos os implicados numa «cisão contínua» com o passado, o presente e os projectos — sempre em mudança. O que de modo algum tende, por si, a destruir a identidade do educador e do educando (Veiga, 2004). Nem o passado, nem o presente, nem o futuro são desconsiderados. Muito pelo contrário, são altamente valorizados enquanto jogos de estruturação, enriquecendo a experiência e tomando o projecto mais racional e mais dotado de intuição. Talvez se pudesse aplicar de novo a célebre frase de Heráclito, para quem **panta khoré** (e não apenas «rhei») *kai oudén ménei**: tudo está em movimento, como que numa dança «coreográfica» e nada permanece imóvel.⁽⁹⁾ Mas para dizer — e fazer — tudo isto, não é necessária a educação como compromisso vital, — e portanto original? Não se segue que é a educação que muda a sociedade — mais do que o contrário? E sendo a educação um «joeirar», não deve ser o «homem educado» a orientar (sem esquecer as origens) a mudança social?⁽¹⁰⁾

É necessário, justamente, sentir o espírito de grupo — por muito pequeno que este seja — que alimente a determinação, discuta as ideias sem as destruir e muito menos sem destruir os participantes*, criando um novo estilo

(9) «Tudo está em movimento e nada está imóvel» (Colli, 1992, 117).

(10) Sobre a responsabilidade da escola no mundo «violentamente» tecnológico e altamente especializado, cfr. Veiga (1998b). Faure (1972, 174-181 *et passim*) sublinha a reformulação do auto-conceito do homem

de diálogo, em que todos procuram a riqueza nele contida, muitas vezes so virtualmente, mas que pode originar uma cadeia ascendente de ideias novas, ideias validadas, fundamentadas, conhecedoras do ambiente que nos cerca e da praxis optimal, elaborando juízos de acção bem joierados pela prudência. Note-se que a prudência é uma pré-avaliação e também premonição do possível, que de modo algum diminuirá o entusiasmo da mudança. Apenas leva à discussão, em «grupo perfeito», o próprio conceito de mudança, com as suas raízes no passado e nos sonhos do futuro, procurando, mais uma vez, o difícil equilibrio da virtude aristotélica. «Mudar por mudar» não faz sentido; como não o faz «manter por manter», nem o «porque sim» de quem não tem a faculdade ou a coragem de fundamentar uma linha de orientação(11).

Um efeito perverso do que se disse nos parágrafos anteriores poderá ser o relativismo actual e o medo de afirmar e de se afirmar que chegam a minar a «confiança» necessária para elaborar teorias da educação (cfr. Moore, 1983, 88). O medo ao dogmatismo e fundamentalismo exacerbou-se de tal modo que se transformou em «Horobus»: anti-dogmatismo fundamentalista e anti-fundamentalismo dogmático.

Como se pode ler em *Filosofia da Educação e Aporias da Religião* (Veiga, 1988, 31), a *referência à totalidade* ou uma visão tendencialmente completa do mundo podia ser um critério do homem educado, pois deixa-nos supor uma firmeza originária, reveladora da sua potencialidade. A justificação teórica é necessária para que o trabalho dos educadores seja coerente e com sentido. Com efeito, a coerência interna da argumentação filosófica facilmente se desfaz ao penetrar a realidade educacional. Verifica-se que mesmo os argumentos, em si sólidamente fundamentados, carecem da retaguarda de uma teoria sólida (cfr. Moore, *op cit.*)

M. Fabre (1999, 271-272) retoma, numa excelente síntese, o tema principal: «A filosofia não é um corpo de saberes mas um questionamento»: «é *un*

(11) Tema desenvolvido em Boavida & Sanches (1997), nomeadamente na p. 63.

interrogação total sem matéria específica, uma atitude de inquietação e aventura perante a vida; «é *um questionamento radical*», enquanto procura aprofundar e «suspeitar» o mais possível, consciente porém de que não se pode ir «ad infinitum» (por razões teóricas e práticas!); «o *fim último é aquilo a que nos devemos prender* seja o bem de Platão, a pessoa humana ou a vida; «é *a razão que conduz este questionamento*», a razão em exercício.

Referindo-se a Bachelard, M. Fabre (*ibid.*, 273-274) lembra que o espírito é escola: com efeito, o *cogito* implica desdobramento não patológico do eu em mestre e discípulo, uma vigilância intelectual de si próprio, que é condição de rigor e fecundidade.

Se aceitamos a Filosofia da Educação como o «saber crítico, que esclarece os conceitos, os enunciados e as argumentações que utilizam educadores e pedagogos» (Fullat, 1990b, 443), já veríamos aqui de algum modo fundamentada a diversidade de temas que se encontra sob a capa de Filosofia da Educação. É mesmo imprescindível um ponto de observação bem alto para uma cabal *theoria*..

Como escreveu A. D. Carvalho (1998, 115-116), «a reflexão sobre a educação delineia-se (...) como uma indagação filosófica múltipla em que sobressaem, designadamente, uma ontologia do limite, uma *ética da responsabilidade*, uma *hermenêutica do desejo*, uma *estética da palavra* e uma *antropologia da esperança*».

5. «Sophós» e «theorós»

«Qualquer saber e qualquer ciência é mais útil do que a filosofia, mas nenhum é mais nobre» — assim sintetiza Zubiri (1963, 43) uma das máximas de Aristóteles⁽¹²⁾. Esta nobreza provém do exercício da capacidade última do

(12) *Metafísica* A, 1, 981 h. *Vide* tradução de Tricot, vol. I, pp 10-11 e notas.

ser humano, que manifesta, seguindo o pensamento de Aristóteles, um impulso e um desejo orientados a um saber em que possuamos intelectivamente a verdade das coisas (Zubini, *op. cit.* 15)(13)

Segundo Zubini (*op. cit.*), Aristóteles distinguia cinco modos de estar na verdade das coisas: *tékhnē, phrónesis, epistémē, nous, sophia*(14) São as «virtudes dianoéticas», que permitem ao espírito humano caminhar cada vez com mais solidez e firmeza, profundidade e universalidade, para a perfeita sabedoria, que é própria da divindade.

O *tekhnites* é aquele que domina a *tékhnē*: «sabe melhor as coisas do que aquele que só tem experiência» (Zubini, 1963, 17), porque sabe a razão ou o *porquê* dessa coisa, obtendo assim a capacidade de generalizar. Um curandeiro, exemplifica Aristóteles, pode curar melhor do que um médico — mas so este é técnico, uma vez que so este conhece a razão das propriedades dos remédios. Aliás, é devido a este trabalho universalizante da razão que a *tékhnē* pode ser ensinada — «ensinar é explicar as causas de cada coisa» C *Metafísica*, A, 2, 982 a). A obra resultante da *tékhnē* chama-a Aristóteles de *poiesis*(Zubini, 1963, 18).

Para além deste *poiéin* o saber de fazer coisas, de produzir ou criar, há o saber agir (*prátein*), saber viver o seu próprio agir, como se se tratasse de dois conceitos com a mesma compreensão. Só o homem virtuoso, ou o *homem educado* se preocupa com submeter por principio todo o percurso da vida à prudência decisória (*phrónesis*), particularmente útil em toda as funções sociais e políticas(15) Este *prátein* tem por termo não um objecto exterior ao homem mas a sábia ordenação da vida psíquica, da sua

(13) Nesta breve aplicação do pensamento aristotélico, seguimos de perto a tradução e interpretação das obras citadas de Zubini (1963) e de Tricot (1959), rodeando assim o problema de grande falta de consenso da parte de tradutores e comentadores de Aristóteles.

(14) o nome, a classificação e sobretudo a tradução e interpretação destes termos são ainda assunto polémico, como se pode verificar nos vários estudos sobre o pensamento aristotélico.

(15) Aristóteles, logo no início da *Ética a Nicómaco*, ao dizer que todas as coisas tendem para o Bem, refere a arte (*tékhnē*), investigação (*methodos*), acção (*praxis*) e escolha (*proairesis*): esta última implica racionalidade, deliberação e reflexão (Cfr. Tricot, 1959, 31ª nota).

enérgeia no grau mais alto: em vez da *poiesis* obtemos uma *praxis*. Devido ao sentido de ordenação correcta da própria vida, alguns comentadores de Aristóteles, mesmo entre os modernos, traduzem *phronesis* pelo termo latino *disciplina*.

Continuando o caminho para a visão da verdade, Aristóteles espera que os modos seguintes alcancem «o que os gregos chamavam o *que é sempre* (*aei ôi*), subentendendo que este «sempre» significa «necessariamente» (Zubiri, 1963, 20).

«Uma das grandes criações de Aristóteles é a ideia do saber científico» (*ibid* 21): *episteme*, ciência no sentido estrito. Já não basta conhecer pelas causas, mas «saber com verdade a interna articulação» que constitui necessariamente um objecto. Estamos perante a *demonstração* (*apodeixis*). Note-se que não se trata propriamente de um raciocínio, mas de «uma exibição que a própria coisa faz da sua interna estrutura necessária» (*ibid*).

Chegamos a um passo de grande importância para o nosso propósito. Com efeito, se o *sylogismos* é a conexão (*syn*) dos *logoi*, atribuindo uma dada propriedade a um sujeito seguindo um *metodos* rigoroso, a verdade é que os primeiros princípios em que assenta um silogismo não podem ser demonstráveis por ele próprio, ou cairíamos numa *petitio principia*. O conhecimento dos princípios básicos é atingido pelo *nois*, traduzível por intelecção, intuição, que possibilita a indução, como se pode depreender do Livro VI da *Ética a Nicómaco*. É este nível de visão superior que nos logra o saber que nos permite afirmar o que um ser é necessariamente ou que o ser é necessariamente. Para Platão, este nível atinge-se com a contemplação das Ideias; para Aristóteles, a visão noética é capaz de descobrir este traço de necessidade em todas as coisas(16).

Dá-se ainda um modo de saber insuperável: será a união de *episteme* e *nois*— a *sophia*, que junta a visão dos princípios à ciência que demonstra

(16) a propósito da «visão» da unidade, veja-se o interessante estudo de Theodor Haecker (1959) na tradução e excelente comentário crítico de Manuel Ganido.

a necessidade com que um objecto deles deriva ou com eles se articula. Esta «ciência filosófica» (Zubiri, 1963, 23) é rigorosa porque explica os seus princípios, procura a sua própria interioridade e fundamento — é uma *zetouménē epístémē*, expressão que pode unir o sentido próprio de dinamismo com o sentido antropológico da insatisfação humana (bem no centro do sentido de educação).

Será humanamente atingível um nível de saber que implica que «nenhuma coisa seja sabida por si mesma enquanto distinta das demais, mas segundo o todo (*kathólon*) em que está?» (op. cit., 27). De certo modo, a resposta está na exigência do próprio saber: pois tudo aquilo em que coincide tudo o que há é *o Ser*; que se revela na diversidade do real. Fica aberta a entrada para a «teoria divina».

Note-se que já desde o tempo dos «Sete Sábios» se mantém um sentido básico para *sophós*: «um homem que possui uma forma superior de saber» desde a *téchne* mais elementar à *sophía* mais universal (op. cit., 36). Afinal é o traçado da Filosofia da Educação como profissão, produção e *sophía*. Continuando com Zubiri (*ibid.*), podemos sintetizar deste modo as características do *sophós*: (a) Procura o mais difícil domínio de conhecimento, universal e rigoroso; (b) Um conhecimento capaz de ser ensinado (*mathemátē*); na *Metafísica* (A 1, 981 b), Aristóteles escreve que «a marca distintiva do sábio é a capacidade de ensinar»; (c) O seu grau de saber dá-lhe autoridade para dirigir e mandar; (d) Finalmente, «possui um saber que se busca não pelos seus resultados mas somente por si mesmo. Este saber não se ordena a nenhuma produção (*poiésis*) mas é uma acção que se basta por si mesma, é pura *praxis*; é a vida na sua força».

Porém, nada disto vale a pena se não se persegue a vida mais feliz: necessariamente é a que tem o fim mais nobre e detém em si própria a razão da felicidade — ou seja a «vida teórica» (*bios theoretikós*), a vida consagrada à verdade do que as coisas são (Zubiri, 1963, 49-50).

O saber desejável na *skolé* é pois a *theoría*. É nesse tempo e tempo de libertação que podemos desenvolver o prazer de tudo examinar e a

capacidade de nos admirarmos perante tudo o que existe. A teoria passará a ser o verdadeiro agir do homem, um hábito contínuo, de cuja unidade os actos particulares participam como elementos⁽¹⁷⁾.

Todavia, a felicidade não se libertará da contingência enquanto não se envolver na felicidade de *o que sempre é*. Para Aristóteles, a eterna felicidade aparece como um atributo divino. A mais nobre e suficiente das substâncias pode-se dar o nome de *Theós*, tanto que a «filosofia primeira» se pode chamar *teologia*, embora sem o sentido religioso corrente: é um *Theós* que nada produziu nem atrai as coisas a si; a natureza inclui este *Theós* como bem supremo e como norma da aspiração de cada coisa a ser o que pode e tem que ser. A natureza tende portanto à felicidade, e filosofar é ser feliz na medida em que se entra em união com o ser mais perfeito. O homem verdadeiramente sábio transforma a sua vida (*energeia*) em *theoria*.

Ao que parece, para o fim da sua vida, Aristóteles foi sentindo cada vez com mais acuidade que o conhecimento mais certo não é plenamente certo e que a filosofia, afinal, é o mito do saber. A sua metafísica ter-se-ia desenvolvido entre «o mito que ainda não chegou a ser um saber e o saber como mito» (Zubini, 1963, 56). Tricot (1972, 17, nota 3) resume assim o jogo de palavras de Aristóteles com *philónythos/philosophos*: «O Mito está cheio de factos que excitam a admiração; aquele que admira pensa que é ignorante; aquele que se crê ignorante deseja a ciência; portanto o amante de mitos é um amante da ciência (um filósofo, no sentido etimológico)». Como o próprio Aristóteles deixou escrito: «Quanto mais solitário e abandonado me encontrei, mais amigo do mito (*philonythóteros*) me tomei» (Zubini, 1963, 56).

A Filosofia da Educação, para fazer jus à sua riqueza, deve exercer o hábito dos passos do «conhecimento científico» no sentido aristotélico, a caminho da «contemplação divina». Considera atentamente, desde o nível de

(17) *vide* porém a posição de Fullat, já mencionada, para quem a *sophia* é que cumpre as funções de «lugar utópico donde desejaríamos olhar todas as coisas».

tekhrites; o mundo educacional, sua área específica, cuja visão só é sábia se não esquece a visão suprema. Mais do que em qualquer outra área, se verifica que toda a especialização só é plenamente humana enquanto se abre à plenitude da *theoria*

Se recorrermos à história do pensamento, veremos que a cultura cristã foi particularmente sensível ao «reino das coisas invisíveis», como *topos* da visão verdadeira, adoptando o platonismo e até uma pluricultural tradição esotérica. Na linha das últimas considerações, e sempre na perspectiva educacional, seria injusto ignorar o tema da *philosophia ancilla theologiae*. Ao legado platónico deverá S. Agostinho a sua convicção de que «para além do mundo dos sentidos existe o reino da verdade espiritual e eterna, que é o objecto do espírito humano e o objectivo do esforço do Homem» (Maurer, 1974, 257). Esta verdade é identificada com o Deus do cristianismo, a encontrar dentro de nós próprios, e a *Cidade de Deus* representará «o drama universal da história humana como um movimento progressivo da humanidade redimida por Deus para o descanso final junto do seu Criador» *Cibid.X*

Este caminhar dramático é exposto misticamente no *Itinerarium mentis in Deum* de S. Boaventura: caminhamos do mundo exterior para o mundo espiritual e deste para o eterno, ajudados pela iluminação divina. Porém, duzentos anos antes (séc. XI), já S. Anselmo desenvolvia profundamente a complementaridade da polaridade fé-razão (ou unidade polarizada?), no seu *Proslogium - Fides quaerens intellectum* no *Monologium* cujo título original era «Meditação sobre a razoabilidade da Fé». A iluminação divina também tem que se dar como um processo racional. Este tema viria a ser aprofundado de um modo muito mais objectivo (aplicando as muito criticáveis categorias modernas...) por S. Tomás de Aquino.

Poucos anos depois de S. Boaventura, Duns Scotus, o «Doctor Subtilis» vincava que a filosofia não bastava para encher o desejo de conhecimento. Por isso, afirmou que «um puro filósofo como Aristóteles não podia entender verdadeiramente a condição humana, porque ignorava a Queda

do homem e a sua necessidade de graça e redenção» (Maurer, 1974, 270). Deste modo, a antropologia implicará o desejo de salvação, como a meta feliz da antropagogia.

Muito interessante é a posição de Samuel da Silva (contemporâneo da dinastia filipina) sobre como entender a obediência da filosofia à teologia. Como explica Pinharanda Gomes (in Calafate, 2001, 284), «a ancilaridade nunca é desprestigiante, a ideia de *serviço* equivale à ideia de *dom gratuito*, e a filosofia que busca a ancilaridade afirma-se, então, gratuito dom. Que filosofia será filosofia, se não exercitar-se como dom para a verdade? A filosofia não nasce nem morre em si mesma: nasce como filosofia, mas morre em mistério, dissolvida na verdade que, por amor ama e por amor inquire». Poderíamos comentar dizendo que, como serva, não é livre, no sentido aristotélico, o que a proíbe de alcançar a *sophia*. Mas como dom e como amor é uma virtude e capacidade (*areté*) para a teologia, constroi a teologia (já como *tékhné*) e atinge a *theoria* da plenitude, de Deus.

Note-se que dentro da secular disputa em torno do sentido de uma filosofia cristã, Bergson, no princípio do século XX, apresenta a «evolução criadora» como «o *élan* ascensional que nos leva até à raiz e meta final da vida» (Zubini, 1963, 210), a eternidade de vida que é Deus.

Este acto de *theorêin* originado pela *zetounéne epistéme*, reforça o *critério da educação* como *busca contínua* da plenitude própria do homem. A antropagogia confunde-se finalmente com a divinização desejada tanto pelo mito como pela razão. O despertar do *ánthropos* coincide com a consciência das divisões e oposições, culminando com a visão divina da unidade de todas as coisas, englobando os diversos níveis de saberes, na sua perfeição relativa.

Mais ou menos envergonhadamente, de acordo com as modas de pensamento, acabamos por reconhecer que a melhor técnica e a melhor ciência só são dignas do Homem se conduzem a uma *theoria*.

O nível da *theoria* longe da «Bequemlichkeit» heideggeriana (que refere o conceito de Deus como um «repouso» para o espírito), é a recusa radical

da sectorização e limitação da realidade, enfrentando a infinitude do ser, sentida muitas vezes como aquela vertigem do «abismo que atrai abismo». É uma eterna aventura que historicamente evolui e *khoreî* (dança, movimentar-se) dentro dos limites extremos da experiência sensível e espiritual (que nunca se dá no estado puro). Nesta «dança», cabe um papel específico à Filosofia da Educação, enquanto visão teórica capaz de «coreografar», com *sophrosyne*, a polivalência do caminho revelador do que é próprio e necessariamente próprio do ser humano na sua perfeição.

O drama deste processo pode-se exemplificar com a seguinte passagem de A. D. Carvalho (2000a, 87): «Em educação, teremos de confrontar os modelos de Homem, de Sociedade e de Mundo — apresentados pelas diferentes utopias pedagógicas — entre si, com os sujeitos por eles visados, bem como com os próprios ideais e situações reais que contextualizam as suas formulações. É, para isso, de facto decisivo que se aceite o questionamento incessante do estatuto e das funções dos limites relativamente à extensão e à direcção da realização humana. Por isso, também, a busca da totalidade não pode, de facto, fazer degenerar a humildade que terá de inspirar esse projecto de realização para que ele permaneça crítico e criativo, sem cair, portanto, na arrogância dogmática da pretensão da posse do fundamento. Esta última liquidará sempre, com certeza, a dinâmica educativa de qualquer processo, para além de representar, igualmente, um empobrecimento do ser humano pelo empolamento da sua vontade de não aceitar os desafios que a vivência do limite suscita, inclusive perante a inexorabilidade dos limites antropológicos do mistério» (cfr. também, entre outras, as pp. 15 e 168, *op. cit.*). «Mistério» corajosa e honestamente enfrentado na obra de Gabriel Mareei.

Valerá a pena redizer este ponto essencial: *theoreîn* permite ver com serenidade todo o campo possível de acção, e assim seremos mais prudentes nas escolhas dos caminhos e do «meta-odós» que constituem os pequenos campos da nossa intervenção.

A Teoria da Educação e a Filosofia da Educação poderiam ser consideradas como dois momentos oscilatórios do pensamento educacional, nos quais todos os processos de índole didáctica e tecnológica se manifestam como pontos de contacto com a realidade (obrigando, por vezes, a «pôr entre parênteses» a liberdade humana, fonte inesgotável de surpresas). Mesmo quando se encontram ao mais alto nível poderíamos atribuir à Teoria a saboreadora contemplação, que nada exclui, e que procura ver todas as coisas no seu lugar — lógica e afectivamente. Cabe-lhe a alegria do sabor da eternidade, sendo a limitação desse «experimental» a fonte do desejo de tomar eterno esse momento. A Filosofia ficaria sobretudo com a inquietação, a dúvida, a ponderação mais ou menos angustiante, tendo o infinito como pano de fundo fundamentante, e a endémica desamunicação contínua de sistematizações. Cabe-lhe a alegria das amizades e aventuras do **Homo Viator**.

Concluiremos que a Filosofia da Educação «sem medo de aventuras» se abre necessariamente ao Transcendente(18).

O Evangelho, no conhecido episódio de Marta e Maria, hierarquiza os valores «estritamente» humanos de nova maneira, subordinando a acção à contemplação. A acção é imprudente sem a visão profunda que a deve dirigir. Porém, o Novo Testamento (como já o Antigo) vinca várias vezes que pelos frutos conheceremos a qualidade da energia manifesta na *poïésis* e na *praxis*.

(18) Cfr. Veiga, 1988a. Das pp. 372-373, passo a citar: «O conceito de «homem educado» pode ser altamente manipulável: pela sociedade e pelo próprio indivíduo. A integração do «homem religioso» é combatida ou defendida por obra dos vários grupos de pressão social. Sempre que se dá esta «alienação», esta destruição da *educação liberal* talvez se encontre, na raiz *individual*, o *medo*, o medo de que exista um espaço para *opções pessoais* não só para os outros, mas para mim também. Uma característica do sentido religioso da vida, frente a qualquer sentido meramente humanista, é de ser o único que lança o homem para além dos seus limites, sem medo de ser *aventureiro*. «Unigme ne bloque pas l'intelligence, mais la provoque» (cit. De Ricoeur, P. (1965, 27), *De l'interprétation - essai sur Freud* Ed. du Seuil).

Na realidade, parece dar-se uma finalidade comum à teoria e filosofia da educação: a contemplação que, ao nível poético «humano, profundamente humano», leva Rilke (1993) a proclamar: «Pois o belo apenas é / o começo do terrível que só a custo podemos suportar; / e se tanto o admiramos é porque ele, impassível, desdenha destruir-nos. / Todo o anjo é terrível» (*As Elegias de Duin*, primeira Elegia, versos 4 a 8).

Na introdução à edição bilingue de *As Elegias de Duin*, explicita a tradutora: «O Anjo das *Elegias* é e criatura em que já se deu a transformação do visível em invisível que nós operamos. Para o Anjo das *Elegias* as torres e palácios do passado existem todas, *por* serem há muito invisíveis, e as torres e pontes da nossa existência que ainda subsistem são para ele já invisíveis, embora (para nós) ainda tenham duração corpórea. O Anjo das *Elegias* é aquele ser ao qual cabe reconhecer no invisível uma categoria superior da realidade. Por isso ele é ‘Terrível’ para nós, porque nós, que amamos e transformamos a realidade, ainda estamos presos ao visível» (*id. ibid.*, 1993, 17).

O «anjo» de Rilke bem pode simbolizar a teoria como sabedoria, que tudo vê *sub specie aeternitatis*. Atitude que implica uma dolorosa expansão do «eu», demasiado preso pelos condicionalismos, solicitações e manipulações do dia-a-dia.

Poderíamos assim aplicar ao filósofo da educação o que Santo Inácio de Loyola desejava para cada jesuíta: «ser contemplativo na acção». Dão-se, de facto, estas vertentes: a) caminhar perseverantemente para a «suprema visão» (a «sophia» como Fullat a apresenta nos artigos citados), numa atitude marcadamente contemplativa; b) comprometer-se no despertar para a vida, no seu sentido pleno, causa eficiente e final (na terminologia neo-escolástica) do acto educativo. De ambas estas vertentes se alimenta a vida, sob o signo do «grupo perfeito».

A *praxis* pressupõe a *razão* que fundamenta a sua *ordem* uma razão não instrumentalizada, nem política, nem económica, nem religiosamente.

Uma razão que ama a sua liberdade intrínseca, o que lhe permite «voltar sobre si mesma»(19).

A Filosofia da Educação, para ser autêntica, não pode ter medo de perguntar: Que sentido pode haver numa Filosofia da Educação? Que fundamentos para tal conceito?

É um «porquê» intimamente ligado ao «para quê», vincando mais uma vez como a causa final e a eficiente se intrincam inseparavelmente no «acto humano», ou seja, no acto revelador de «humanidade». É a procura insaciável de quem *ainda não* alcançou a «alegria que requer eternidade» (expressão de Nietzsche), só própria da divindade. É sempre um passo arrojado na «espiral da vida», experimentando PERigos e procurando PORTas e PORTos, encontrando sempre uma saída que se enriquece com os próprios desaires e passos obscuros(20). É o esforço de uma incansável justificação deste seu «errar», adquirindo o hábito de alimentar o desejo do *theorin* que lhe permite gozar do *telos*— plenitude do *ánthropos*.

Siglas

Dias/Araújo = Dias, J. R., & Araújo, A. F. (Org), (1998). *Filosofia da Educação- Temas e Problemas (Actas do Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM

R.P.F.= *Revista Portuguesa de Filosofia*

R.P.P.= *Revista Portuguesa de Pedagogia*

(19) «Hoc enim est proprium intellectivae partis, ut in seipsam reflectatur; nam intellectus intelligit seipsum et similiter ratio de suo actu ratiocinari potest» (S. Tomás de Aquino. *Arz-toteles Libros Posteriorum Analiticorum* Proemium, ad 1).

(20) pER e por são formas do radical indo-europeu «per», cujo sentido nuclear abrange as ideias de «passagem, para a frente, perto, primeiro» (Watkins, 1975).

- AA.VV. (1989). *Symposion Internacional de Filosofia de Educación*. Barcelona: Universitat Autònoma.
- AA.VV. (1990). *Filosofía de la Educación Hoy - Entorno filosófico y contexto pedagógico* (2 vols.) (Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, 1988). Madrid: U.N.E.D.
- AA.VV. (1990). *Filosofía de la educación hoy. Conceptos - Autores - Temas*. Barcelona: Dykinson.
- AA.VV. (1995). *Ciências da Educação: Investigação e Acção - Actas do 11 Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: S.P.C.E.
- Abba, G., *Felicitá, Vita Buona e Virtú - Saggio di filosofia morale*. Roma: LAS.
- ACTES du VI^e Congrès International des Sciences de l'Éducation* (1976): *L'Apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (2 vols). Paris: EPI.
- Adams, J. (1960). Education. In *Encyclopedia of Religion and Ethics* (vol V, pp. 166-174). Edinburgh: T. and T. Clark.
- Araújo, A. F. (1998). Parsifal e o Graal. Variações em torno da Educação enquanto Ritual Iniciático. In J. R. Dias & A. F. Araújo *Filosofia da Educação - Temas e Problemas (Actas do Encontro Nacional de Filosofia da Educação)* pp. 25-46. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Araújo, A. F. (2004). *Educação e Imaginário - da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Publismai.
- Araújo, A. & Magalhães, J. (org.). (2000). *História, Educação e Imaginário*. Braga : U.M., Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Araújo, J. M. (1998). Valores e Educação na Metáfora da Viagem. J. R. Dias & A. F. Araújo *Filosofia da Educação - Temas e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)* pp. 297-308. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Archambault, R. D. (1974). *John Dewey on Education - Selected Writings*. Chicago/London: The Univ. of Chicago Press.
- Aristóteles (1994). *Nicomachean Ethics* (Ed. bilingue). Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Aristóteles (1959). *Éthique à Nicomaque*. Tradução e notas de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Aristóteles (1972). *Métaphysique* (2 vols.). Tradução e notas de J. Tricot. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Avanzini, G. (Dir.). (1996). *La Pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod.
- Avanzini, G. (1996). Les finalités de l'éducation. In Avanzini, (Dir.) *La Pédagogie aujourd'hui* pp. 229-239. Paris: Dunod.

- Baptista, I. (1998). A Educação como lugar de Interrogação e Desejo. J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 183-188. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM
- Barbosa, F. M. B. (1996). Da Teoria crítica à educação de adultos. *In* Almeida, L. & al. (org), *2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (Actas)*, pp. 172-179. Braga: Univ. Minho.
- Barbosa, M. (1998). O Educador e a Teoria: que perspectivas de relacionamento em cenários de incerteza?. *In* J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação- Tems e Problemas (Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 119-124. Braga: I.E.P./C.E.E.R, UM
- Barrow, R. & Milburn, G. (1990). *A critical Dictionary of Educational Concepts* London: Harvester Wheatsheaf.
- Benveniste, É. (1969). *Le vocabulaire des institutions indoeuropéennes* (2 vols), Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bible (La) de Jerusalem*(1981). Dir. École Biblique de Jérusalem. Paris: Cerf.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do Ser e do Ensinar*. Coimbra: I.N.I.C.
- Boavida, J. (1991). Crise na Educação - por uma mudança como categoria educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25(2), pp. 205-212.
- Boavida, J. (1993). Pedagogia-Filosofia Filosofia-Pedagogia. *R.P.P.*, 3 pp. 349-385-
- Boavida, J. (1998). Acesso e Processo em Axiologia Educacional. *In* Dias/Araújo (pp. 227-240).
- Boavida, J. (1996). Filosofia e processos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), pp. 109-132.
- Boavida, J. (1998). *Educação: Objectivo e Subjectivo - Para uma teoria do itinerário educativo* Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. (2000). Norma e liberdade: Para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 pp. 673-729.
- Boavida, J. & Sanches, M. das D. F. (1997). Velozes sem rumo e poderosos sem causa?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, pp. 59-87.
- Boillot, H. & Le Du, M. (1993). *La Pédagogie du Vide - critique du discours pédagogique contemporain* P. U. F.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge (An Introduction to the Foundation of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics)*. Trad. do orig. *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (1978). London: Kluwer Academic Publishers.
- Buck, C. D. (Org), (1988). *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages - A contribution to the history of ideas* Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Calafate, P. (Dir.) (2001). *História do pensamento filosófico português Vol. II. Renascimento e Contra-reforma* Lisboa: Ed. Caminho.
- Canto-Sperber, M. (Dir.), (1996). *Dictionnaire d'Éthique et de Philosophie Morale*. Paris: PUF.
- Carr, W. (1995). *For Education - Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1994a). *Utopia e Educação* Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994b). *Olhares percorridos* St. Maria da Feira: Grafipube.

- Carvalho, A. D. (1998). A Dimensão Filosófica dos Projectos Educativos. In J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 115-118. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Carvalho, A. D. (1998/99). O Estatuto da Filosofia da Educação: Especificidades e Perplexidades. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.
- Carvalho, A.D. (2000a). *A Contemporaneidade como Utopia* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (Coord.), (2000b). *Diversidade e Identidade - I Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. D. (Org.), (2000c). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: ensaios de filosofia da educação* Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (Org.), (2001). *Filosofia da Educação: Tems e Problemas* Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2003). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Afrontamento.
- Castro, M.T. (2005). *Agostinho da Silva - Naturalidade e transcendência no acesso a Deus* Guimarães: Editora Cidade Berço.
- Casulo, J. C. de O. (1998). Roteiro Pedagógico da História da Filosofia: sugestão de algumas hipóteses de investigação. In J. R. Dias & A.F. Araújo *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*, pp. 103-111. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Casulo, J. C. de O. (1997). *Filosofia da Educação em Teixeira de Pascoaes* Braga: Universidade do Minho.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Chisholm, R. M. (1973). *The Problem of the Criterion* (The Aquinas Lecture, 1973). Milwaukee: Marquette University Press.
- Colli, G. (1992). *La sagesse Grecque III - Heraclite* (orig italiano). Combas: Éd. de l'éclat.
- Copleston, F. (1979). *Historia de La Filosofia* (9 vol.s). Barcelona: Ed. Ariel.
- Cormier, D. (1973). *Philosophie et Sciences de l'Éducation. Recherches sur les fondements actuels de la culture pédagogique*. Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Cunha, P. da (1996). *Ética e Educação* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (Eds.), (1975). *Education and The Development of Reason* (3 vol.s). London: Routledge and Kegan Paul.
- Deusdado, F. (1995). *Educadores Portugueses* (Seguido de *Esboço Histórico da Filosofia em Portugal nos séc. XIX* dir. de Pinharanda Gomes). Porto: Lello e Irmão.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livr. Almedina.
- Dias, J.R., e Araújo, A. F. (Org), (1998). *Filosofia da Educação - Tems e Problemas (Actas do 1 Encontro Nacional de Filosofia da Educação)*. Braga: I.E.P./C.E.E.P., UM.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (1989). Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa* (2001). (2 vol.s). Lisboa: Ed. Verbo.
- Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1992). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Dictionnaire de la Sagesse Orientale (Bouddhisme-Hindouisme-Taoïsme-Zen)* (1989). Paris: Robert Laffont.

- Dictionnaire De Spiritualité Ascétique Et Mystique - Doctrine Et Histoire* (1982). Paris: Beauchesne.
- Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de la Formation*(1994). Paris: Ed. Nathan.
- Doyle, J. F. (Ed.), (1975). *Educational Judgements - Papers in the philosophy of education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Encyclopaedia Britannica*(1974), (30 vol.s). Chicago/London: William Benton Publ.
- Encyclopédie Philosophique Universelle* (1990): I. L'Univers Philosophique; II. Les Notions Philosophiques; Les Oeuvres Philosophiques. Paris: P.U.F.
- Erdas, F. E. (1979). *Teorie dell'educazione*. Teramo (Itália): Lisciani & Zampetti Ed.
- Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation? In Houssaye, J. (Dir.), *Éducation et Philosophie- Approches contemporaines*(pp. 269-298). Paris, ESF.
- Finance, J. de (1973). *L'affrontement de Vautre- Essai sur l'altérité* Roma: Université Gregoriana Editrice.
- Finance, J. de (1980). *Citoyen de deux mondes - La place de l'homme dans la création* Roma: Univ. Gregoriana.
- Fiores, S. de & Goffi, T. (Dir.), (1983). *Nuevo Diccionario de Espiritualidad* Madrid: Ed. Paulinas.
- Fragata, J. (1983). Direitos fundamentais da educação. *R.P.F.*, 29 pp. 3-12.
- Fragata, J. (1986). A filosofia e o saber. *R.P.F.*, 42 pp. 1-2, pp. 3-15.
- Fritz, K. von & al. (1974). Philosophy, History of Western. In *Encyclopaedia Britannica*, XIV, (pp. 247-275). Chicago/London: William Benton Publ.
- Fullat, O. (1990a). Educación. In AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy*: (pp. 69-90). Madrid, Dykinson.
- Fullat, O. (1990b). Estatuto Epistemológico de la Filosofía de la Educación. In AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy*: (pp. 423-448). Madrid: Dykinson.
- Fullat, O. (1992). *Filosofía de la Educación, Paideia* Barcelona: Ed. CEAC.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación, Politeya - Paideia* Barcelona: Ed. CEAC.
- Fullat, O. (1998). Dos Modelos Antropológicos de la Educación. In Dias/Araújo (pp. 163-175).
- Gadamer, H.G. (2001). Education is Self-Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), pp. 529-538.
- García Carrasco, J. (Coord.), (1984). *Teoría de la Educación* Madrid: Ed. Anaya, S.A.
- García Yebra, V. (1982). *Metafísica de Aristóteles* Edição trilingue (grego/latim/espanhol). Madrid: Ed. Gredos.
- Garforth, F. W. (1985). *Aims, Values and Education* Hull: Christygate Press.
- Gary, T. (1997). What's the Use of Theory? *Harvard Educational Review* 67 (1), pp. 75-104.
- Haecker, Th. (1959). *Metafísica del sentimiento* Trad, e estudo crítico de Manuel Garrido. Madrid: Ed. Rialp.
- Haldane, J. (1998). Metaphysics in the Philosophy of Education. In Hirst, P. & White, P. (Ed.), *Philosophy of Education -Major Themes in the Analytic Tradition*(4 vols). (Vol. I, pp. 103-119). London: Routledge.
- Hasting J. (1956). *Encyclopaedia of Religion and Ethics* Edinburgh: T. & T. Clark.

- Hirst, P. H. (1978). *Knowledge and the curriculum - A collection of philosophical papers*. London: Routledge and K. Paul.
- Hirst, P. H., e Peters, R. S. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. & White, P. (Ed.), (1998). *Philosophy of Education - Major Themes in the Analytic Tradition* (4 vols). London: Routledge.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Houssaye, J. (Dir.), (1999). *Éducation et philosophie - Approches contemporaines*. Paris: ESF.
- Ibañez-Martin, J. A. (1990). El Concepto y las Funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo. *In* AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- International Encyclopaedia of Education* (1989). Oxford: Pergamon Press.
- Kechikian, A. (org), (1993). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Colibri.
- Kohlin, W. (Ed.), (1995). *Critical conversations in Philosophy of education*. New York: Routledge.
- Lacoste, J.Y. (Dir.), (1998). *Dictionnaire Critique de Théologie*. Paris: P.U.F.
- Lalande, A. (1962). *Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie*. Paris: P.U.F.
- Lavelle, L. (1939). *L'Erreur de Narcisse*. Paris: Grasset.
- Lavelle, L. (1951). *La Conscience de Soi* 15ª ed. Paris: Bernard Grasset Ed.
- Lavelle, L. (1951-1955). *Traité des Valeurs* (2 vol.s), Paris: PUF.
- Leif, J. (1976). *Vocabulário Técnico e Crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Leif, J. & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'éducation* (4 tomos): *I. Pédagogie générale* (Leif et Rustin), *II. Inspirations et tendances nouvelles de l'Éducation* (Leif), *III. Les doctrines pédagogiques par les textes* (Leif et Biancheri), *IV. Vocabulaire technique et critique de la Pédagogie et des Sciences de l'Éducation* (Leif). Paris: Delagrave.
- Léon-Dufour, X. (Dir.), (1977). *Vocabulário de Teologia Bíblica*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Levi, A. W. (1974a). Nature, involvement and writing of the history of philosophy. *In Encyclopaedia Britannica* (XIV), pp. 248-250. Chicago/London: William Benton Publ.
- Levi, A. W. (1974b). Philosophy in the Modern World. *In Encyclopaedia Britannica* (XIV), pp. 261-274. Chicago/London: William Benton Publ.
- Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (5 vol.s), (1989/1990). Lisboa: Ed. Verbo.
- Macbain, J.M. (1986). *The Book of a Thousand Poems*. New York: Peter Bedrick Books.
- Maia, C. (1995). A Dimensão Ética da Função Educativa. *R.P.P.*, Ano XXIX, 2, pp. 41-60.
- Maia, C. (1996a). Uma ética para o futuro. *R.P.P.*, 30 (3), pp. 165-186.
- Maia, C. (1996b). *Valores, Educação e Adolescência: a legitimidade de modelos em educação*. Braga: APPACDM.
- Maia, C. (2000a). *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Mandolfo, S. (1982). La filosofia dell'educazione di M. F. Sciacca. *Filosofia Oggi*, V, pp. 379-390.

- Manso, A. (2000). *Agostinho da Silva Aspectos da sua vida, obra e pensamento*. V. N. Gaia: Estratégias Educativas.
- Marcel, G. (1954). *Le déclin de la Sagesse*. Paris: Plon.
- Marcel (1944). *Homo Viator*. Paris: Aubier.
- Maritain, J. (1954). *Science et Sagesse*. Paris: Plon.
- Maritain, J. (1959). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. Paris: Fayard.
- Maurer, C. (1974). Medieval Philosophy. In *Encyclopaedia Britannica* (Vol. XIV, pp. 256-261). Chicago/London: William Benton Publ.
- Mayer, F. (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. O. (2002) (Coord.). *Utopia e Pragmatismo em Educação: Desafios e Perspectivas*. Actas do II Colóquio de Filosofia da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Meillet, A., & Ernout, A. (1985). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine - Histoire des mots*. Paris: Ed. Klincksieck.
- Mèlich, J. C. (1987). *Pedagogia de la Finitud*. Publ. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moore, T. W. (1983). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Ed.
- Moreno, M. (Dir.) (1997). *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Nanni, C. (1986). *Educazione e Scienze dell'Educazione*. Roma: L.A.S.
- Nanni, C. (1994). Pedagogia e filosofia dell'educazione a fronte della problemática formativa. *Quadrante scolastico*, 62, pp. 89-103.
- New Catholic Encyclopaedia* (1967). New York: McGraaw-Hill Book Company (15 vols).
- Oliveira, C. C. (1999). *A Educação como processo auto-organizativo - Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Lisboa.- Instituto Piaget.
- Patrício, M. F. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto Ed.
- Patrício, M. F. (1993a). *A Escola Cultural - Horizonte decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Ed.
- Patrício, M. F. (1993b). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Ed.
- Patrício, M. F. (1996). Pela construção de uma filosofia da educação no horizonte do universal concreto. *R.P.F.*, 52, pp. 633-666.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peters, F. E. (1983). *Terms Filosóficos Gregos - Um léxico histórico*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian.
- Peters, R. S. (1978). *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (Ed.), (1978). *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, R. S. (Ed.), (1979). *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. & Hirst, P. H. (1979). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Peukertruth, H. (1993). Basic Problems of a Critical Theory of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (2), pp. 159-170
- Polis - Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (4 vols.), (1983, Iº vol.). Lisboa: Ed. Verbo.
- Quintana Cabanas, J. M. (1983). Concepto de Filosofía de la Educación. *Eisrahona*, V-VI, pp. 109-116
- Quintana Cabanas, J.M. (1988). *Teoría de la educación: concepción antiúnica de la educación* Madrid: Dykinson
- Rahner, K. (Dir.), (1982), *Sacramentum Mundi - Enciclopédia Teológica* (6 vols.). Barcelona: Herder.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* Paris: PUF.
- Reimão, C. (1998). Ética e acção educativa. *Broéria*, 14(5), pp. 405-416
- Rilke, R. M. (1993). *As Elegias de Duino* Ed. bilingue; Trad, e introd. de Mª Teresa Dias Furtado. Lisboa: Assírio e Alvim
- Santos, Delfim (1977). *Obras Completas* (3 vols.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Santos, L. F. (1991). Algumas reflexões em torno de uma educação pós-moderna. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), pp. 129-135. Braga: UM
- Santos, L. F. (1993). O caso da educação desfundamentada. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. Braga: UM
- Santos, L. F. (1993). *Educação e cultura em Nietzsche* Braga: U.M., Instituto de Educação.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación* Barcelona: CEAC.
- Silva, Agostinho da (1990). *Diário de Alcestes* Lisboa: Ulmeiro.
- Silva, A. J. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação* Coimbra: Quarteto Ed.
- Simões, A. (1989). Que é educar? Àcerca do constitutivo formal do conceito. *R.P.P.*, 23 pp. 3-20
- Soëtard, M. (1996). Philosophie et éducation. In Avanzini (Dir.), *La Pédagogie aujourd'hui* (pp. 98-116). Paris: Dunod.
- Soëtard, M. (1997). Pédagogie, Philosophies historiques et Philosophie de l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), 35-44. IEP, Univ. do Minho.
- Thomas, G. (1997). What's The Use of Theory?. *Harvard Educational Review*, 67 (1), pp. 75-104
- Tricot, J. (1959). *L'Éthique à Nicomaque* Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin
- Tricot, J. (1972). *Métaphysique* Tradução, introdução e notas ao original de Aristóteles. Paris: Librairie Philosophique Vrin
- Vegas Gonzalez, S. (1981). Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado. *Revista Española de Pedagogía*, 153, pp. 143-159.
- Veiga, M. A. da (1988a). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião* Lisboa: INIC.
- Veiga, M. A. da (1997). Aceitação de Erro e Pluralismo Cultural. In Patricio, M. F. (org), *Formação de Professores para a Escola Cultural no Horizonte do Ano 2000* (pp. 397-408). Porto: Porto Editora.
- Veiga, M. A. da (1998b). *Vida, Violência, Escola, Família* Braga: AP PAC DM (3ª ed. 2003).

- Veiga, M. A. da (2004). *Um Perfil Ético para Educadores* Viseu: Palimage.
- Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira De Cultura*(1963/1991). Lisboa: Ed. Verbo.
- Vieillard-Baron, J. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation? - Montaigne, Fichte et Lavelle* (Textos e comentários). Paris: Vrin.
- Watkins, C. (1975), Indo-European and the Indo-Europeans. In Morris, W. (Ed.) *The Heritage Illustrated Dictionary of The English Language* (pp. 1496-1550). New York: American Heritage Publ.
- White, J. (1982). *The Aims of Education Restated* London: Routledge and Kegan Paul.
- Wiener, Ph. (Ed.), (1973). *Dictionary of the History of Ideas* New York: Charles Scribner's Sons.
- Wilson, J. (1979). *Preface to the Philosophy of Education* London: Routledge and Kegan Paul.
- Zubiri, X. (1963). *Cinco lecciones de Filosofia* Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.