

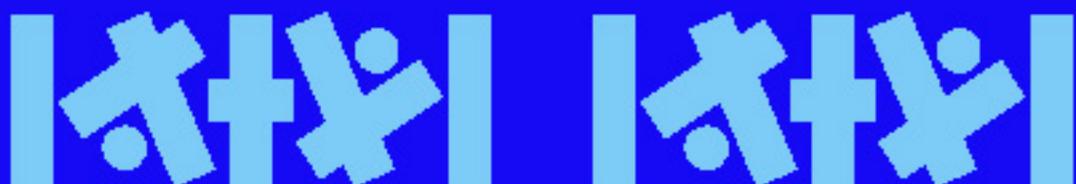


IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 5 - Número 10
2018**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**





Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 5 - Número 10
2018



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2017-2019

Presidencia: Renato Huarte Cuellar
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Secretaria: Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Organizador nuevo Congreso 2019:
Marisa Meza
Universidad Católica de Chile

Organizador del Congreso pasado 2017;
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Vocales:

Leopoldo Arteaga Ramírez
Universidad Ricardo Palma - Perú

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com

Próximamente / Em breve...



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÉ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Artur Vitorino, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina. (**curador**)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de los Andes, Colombia

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alfe@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 5 - NÚMERO 10 - 2018
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

8. Furlan de Olivera, M & Tavares da Silva, A. **Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética.** p. 171
9. Ferreira Rodrigues, V. **Por uma docência criativa em tempos de regressão.** p. 187
10. Lima Piai, M & Padilha Henning, L. **A escola nova e os fundamentos sociais da transformação escolar** p. 205
11. Mercader, A. **Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de Gubernamentalidad.** p. 227
12. Quintiliano, A. **Epistemologia e educação: dos princípios da arte de conduzir à liberdade.** p. 241

AVISOS / ANÚNCIOS:

5º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación p. 263

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 272

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

Nómina de evaluadores externos *ad hoc* que colaboraron en el Volumen 5:

El Comité Editorial de Ixtli, agradece de modo muy especial a los siguientes especialistas que han colaborado generosamente en la evaluación doblemente ciega que se ha realizado para seleccionar los artículos del presente Volumen 5 (2018)

Bruno Pucci

Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

Cintya Regina Ribeiro

Universidade de Sao Paulo, Brasil

Claribel del Valle Pereira Rojas

Universidad Central de Venezuela

Claudia Mársico

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Daniel Román March

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Danilo Rodrigues Pimenta

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Esteban Mizrahi

Universidad Nacional de la Matanza, Argentina

Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Fredderick Sneider Hernández

Universidad de los Andes, Colombia.

Irazema Ramirez

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México

Janine Cecília Gonçalves Peixoto

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Juan Carlos Sánchez Antonio
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Mexico

Juan Martín López Calva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Laura Alicia Ruiz López
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Lucía Laura Meo Galazzi
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marco Aurelio Praça
UNIESP, Brasil

Marcos Antônio Lorieri
Universidade Nove de Julho, Brasil

Marcos Lorieri
Universidade Nove de Julho, Brasil

María Dolores García Perea
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Maria Emanuela Esteves dos Santos
Universidade Federal de São João Del Rei - Brasil

María Gisella Boarini
Universidad Nacional de Cuyo, CONICET, Argentina

María Guadalupe García Casanova
Universidad Nacional Autónoma de México

Mariana Inés Conde
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ofélia Maria Marcondes
Instituto Federal de São Paulo, Brasil

Paulo Moacir Godoy Pozzebon
Pontificia Universidade de Campinas, Brasil

Pedro Angelo Pagni
Universidad Estadual Paulista, Brasil

René Rogelio Smith
Universidad Adventista del Plata, Argentina

Ricardo Buseti
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Vicente Zatti
Instituto Federal do Río Grande do Sul, Brasil

Víctor Vásquez Ibáñez
Universidad Anáhuac Oaxaca, México

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética

Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina
marta.furlan@yahoo.com.br

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do GEPEI – Grupo de Estudos em Educação e Infância. Linha de pesquisa: Teoria Crítica, Educação Infantil, Formação de Professores..

Anilde Tombolato Tavares da Silva
Universidade Estadual de Londrina

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do GEPEI – Grupo de Estudos em Educação e Infância. Linha de pesquisa: Teoria Crítica, Educação Infantil, Formação de Professores.

Resumen - Resumo - Abstract

O texto versa sobre a formação emancipatória do indivíduo no processo educacional à luz da Teoria Estética em Theodor Adorno. Pela análise do potencial libertador desta teoria há o compromisso crítico para denúncia da alienação da arte na esfera da dominação da sociedade vigente. A arte que se desvia do caminho da autorreflexão como defende Adorno, percorre a lógica da mercadoria e consumo sujeitando-se à racionalidade instrumental e ao processo de semiformação. Nesse sentido,

El texto versa sobre la formación emancipatoria del individuo en el proceso educativo a la luz de la Teoría Estética en Theodor Adorno. Por el análisis del potencial liberador de esta teoría hay el compromiso crítico para denunciar la alienación del arte en la esfera de la dominación de la sociedad vigente. El arte que se desvía del camino de la autorreflexión como defiende Adorno, recorre la lógica de la mercancía y el consumo sujetándose a

This text focus on individual's emancipatory formation in the educational process through Theodor Adorno's Aesthetic Theory. Through the analysis of the liberating potential from this theory, there are a critical commitment to report the alienation of art in the area of domination in the actual society. The art that diverts the way of self – reflection as defended by Adorno, covering the logic of merchandise and consumption submitting to

sua adaptação aos “moldes” da Indústria Cultural condiciona e a determina enquanto produção em série de bens culturais que visam satisfazer, de forma ilusória e sedutora, as necessidades geradas pelo consumo e mercadoria. A metodologia envolve um estudo teórico a partir dos fundamentos da teoria crítica, tendo como leitura principal a obra de Theodor Adorno que nos dá a possibilidade de concluir que é possível a emancipação pela via da Teoria Estética e educação devolvendo à humanidade a sua capacidade formativa e crítica sem com isso criar uma barreira entre homem e natureza, ou mesmo, entre políticas ou ideologias diversas. Como resultado, apontamos a necessidade de refletir novos horizontes formativos em favor da desbarbarização e autorreflexão sobre a consciência cosificada como ideal educativo que se esconde sob as demandas de sucesso e adaptação na educação contemporânea.

la racionalidad instrumental y al proceso de semiformación. En este sentido, su adaptación a los “moldes” de la Industria Cultural condiciona y la determina como producción en serie de bienes culturales que pretenden satisfacer, de forma ilusoria y seductora, las necesidades generadas por el consumo y la mercancía. La metodología involucra un estudio teórico a partir de los fundamentos de la teoría crítica, teniendo como lectura principal la obra de Theodor Adorno que nos da la posibilidad de concluir que es posible la emancipación por la vía de la Teoría Estética y educación devolviendo a la humanidad su capacidad formativa y crítica sin crear una barrera entre el hombre y la naturaleza, o incluso entre políticas o ideologías diversas. Como resultado, apuntamos la necesidad de reflejar nuevos horizontes formativos en favor de la desbarbarización y autorreflexión sobre la conciencia cosificada como ideal educativo que se esconde bajo las demandas de éxito y adaptación en la educación contemporánea.

instrumental rationality and the semi – formation process. For that matter, its adaptation to “patterns” that the cultural industry conditions and determines while series production of cultural goods which means to satisfy, in an illusory and seductive way, the needs created by consumption and merchandise. The methodology involves a theoretical study from the critical theory fundamentals, being the main reading the work of Theodor Adorno that gives the possibility to get into conclusion that it is possible to emancipate through Aesthetic Theory and education, returning to humanity its formative and critical capacity without creating a barrier between man and nature, or even, between politics and diverse ideologies. As a result, we point out the need to reflect about new formative horizons in favor to debarbarization and self – reflection about a conscious focus on things as an educative ideal that hides under success and adaptation demands in the contemporary education.

Palavras-chave: Teoria Estética. Educação. Formação. Emancipação.

Palabras Clave: Teoría Estética. Educación. Entrenamiento. Emancipación.

Keywords: Words: Aesthetic Theory. Education. Formation. Emancipation.

Recibido: 01/03/2018

Aceptado: 30/07/2018

Para citar este artículo:

Furlan de Oliveira, M. & Tavares da Silva, A. (2018). Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(5). 171-185.

Educação para a formação emancipatória do indivíduo: contribuição da teoria estética

Introdução

Este texto objetiva desenvolver uma reflexão sobre o conceito da Teoria Estética em Theodor Adorno; analisando como esse conceito contribui no processo de educação e emancipação do indivíduo. Tem ainda o intuito de apresentar o potencial libertador da arte e denunciar sua alienação na esfera da dominação. Esse estudo é fruto de uma preocupação em relação ao conceito de arte na sociedade capitalista que se desvia do caminho da autorreflexão como defende Adorno e percorre a lógica da mercadoria e consumo, sujeitando-se à racionalidade instrumental. Ela se adapta aos “moldes” da Indústria Cultural que condiciona e determina a arte enquanto produção em série de bens culturais que visam satisfazer, de forma ilusória e sedutora, as necessidades geradas pelo consumo e mercadoria. Nesse mundo repleto de necessidades o conceito de arte gerado pela Indústria Cultural preenche o espaço de carência de subjetividade, que gera contradição e conflito por considerar a necessidade, que está associada ao inexorável e ao desejo que se caracteriza por um querer ser ainda não realizado.

À medida que a Indústria Cultural transforma a arte em diversão, ela impede que se realize a reflexão sobre a realidade em que ela se produz e se mantém. Assim quando a arte corresponde a uma necessidade social, transforma-se numa empresa governada pelo lucro. É por muitos motivos que os produtos da Indústria Cultural taxados com o selo de “arte” não expressam uma visão de mundo e uma dimensão social de protesto e denúncia. São produtos para o deleite e “vitaminas a cansados homens de negócios” (ADORNO, 2001, p. 12). O que Adorno exige da arte contemporânea é que recupere a capacidade de autorreflexão; que dialogue com indivíduos autênticos e não com membros de uma massa amorfa. Procedendo dessa maneira a arte se renova e cumpre seu papel de dimensão social, de conhecimento, de emancipação.

Nesse sentido, Adorno desenvolve a Teoria Estética como plano de emancipação do homem, em oposição ao projeto do *Esclarecimento* no século das Luzes, cuja intenção coincide e colabora com a implantação e implementação do sistema capitalista responsável pelos efeitos nocivos provocados

na educação, na cultura e na política. Se a razão instrumental foi o objetivo do Esclarecimento para elevar a humanidade a um patamar de soberania frente à natureza, esse ideal não se cumpriu. O *Esclarecimento*, a serviço da criação, difusão e manutenção do mundo capitalista transformou o burguês em arquétipo de homem esclarecido e bem sucedido e, fazendo uso da alienação, impôs suas propostas de cunho estritamente ideológico. A primeira e mais forte destas propostas foi a divisão social do trabalho, promotora da dicotomia corpo e espírito (Adorno, 1993).

Se o pensamento esclarecido percorre o caminho do uso da razão instrumental como ferramenta humana para a conquista de sua soberania em relação aos fenômenos naturais, Adorno vai por outra direção e traz a arte como possibilidade de devolver à humanidade a sua capacidade crítica, sem com isso, criar uma barreira entre homem e natureza, ou mesmo, entre políticas ou ideologias diversas. Diante disso, o que se pretende com a arte não é separar nem criar ruptura, mas fornecer ao sujeito condições favoráveis de recuperar a sua inerente capacidade reflexiva sem imposições na formação do homem garantindo experiências e relações estabelecidas com o mundo real. O papel da arte passa a ser o de reconciliação de um momento em que o conhecimento humano surgia da relação entre homem e natureza e que foi abandonado pela razão esclarecida em prol do progresso.

Postulando uma crítica a esta lógica do *Esclarecimento*, a Teoria Estética em Adorno não deve ser lida como uma obra que trata somente dos objetos de arte e obras de arte, ela é muito mais que isso, seu tema principal é a liberdade traduzida na própria expressividade humana que denuncia aquilo que se sente em relação a realidade e não pode ser desvinculada de seu compromisso social. Se a liberdade é sistematizada, ela deixa de ser livre, por isso, a saída é deixar o objeto do pensamento se manifestar livremente. Adorno postula uma autonomia para a arte no sentido libertador, de independência aos ditames pré estabelecidos com suas determinações sociais e políticas. É a arte autêntica porque tem o que dizer (expressar), é livre e deve seguir sendo livre porque esta é a garantia da liberdade humana em uma sociedade opressiva e coisificadora. A consonância interna da Teoria Estética em Adorno pretende, antes de tudo, apresentar-se como um modelo de pensamento e não um pensamento sistematizado.

174

Numa sociedade onde a arte já não tem nenhum lugar e que está abalada em toda a reação contra ela, a arte cinde-se em propriedade cultural coisificada e entorpecida e em obtenção de prazer que o cliente recupera

e que, na maior parte dos casos, pouco tem a ver com o objeto. O prazer subjetivo na obra de arte aproximar-se-ia do estado que se esquivava da empiria enquanto totalidade do ser-para-outro, não da empiria (Adorno, 1993, p.27).

A Teoria Estética, enquanto postura eminentemente antagônica e autônoma em relação à sociedade capitalista, representa a possibilidade de uma experiência em si mesma, o retorno ao belo e ao mesmo tempo é a instância crítica por excelência. Desse modo, a Teoria Estética adornoiana é a emancipação do homem pela arte – não por si mesma, mas pelo conteúdo que habita o exterior da atividade mimética mas com o qual esta atividade mantém uma comunicação direta. É a dialética entre mimesis e racionalidade que tenta reestruturar a capacidade do homem de construir e apreender o conhecimento diante de sua experiência com o real. Assim, a “arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (Adorno, 2001 p. 13). É ainda, a capacidade de fazer resistência à indústria cultural e ao processo de dominação do capital sobre a sociedade e as artes em geral.

Teoria estética e sua contribuição ao processo de formação e emancipação

Na trajetória desse estudo há a necessidade de refletirmos sobre as relações entre a teoria estética e sua contribuição ao processo de formação e emancipação especialmente as provenientes do campo da estética, como uma proposta de educação da sensibilidade, de um pensar que esteja além de uma perspectiva instrumentalizada e também analisar os conceitos da “razão instrumental” e da “Indústria Cultural” numa perspectiva da crítica ao processo de racionalização da cultura que desencantou o mundo, instrumentalizou o pensar, ofuscando as capacidades criativas e emancipadoras, impedindo o exercício da autonomia que Adorno, juntamente com Horkheimer fazem na *Dialética do Esclarecimento* especificamente no ensaio *O conceito de esclarecimento*.

Horkheimer e Adorno (1985) buscaram compreender o processo de racionalização da cultura (iluminismo) como sendo um processo de esclarecimento da razão que ao tentar superar o conflito com o mito pela força dada à racionalidade científica, altera o papel fundamental da razão transformando-a em razão instrumental, denunciando assim, seu caráter essencialmente dominador e de adaptação do indivíduo. A partir do iluminismo o esclareci

mento que se propunha a luz da razão atingir uma sociedade mais igualitária e justa através da emancipação da consciência, para favorecer o progresso e desenvolvimento humano não alcançou este propósito e essa meta foi revertida em uma perspectiva contrária em que a racionalidade passa a ser instrumento de domínio e controle da realidade. Para Horkheimer e Adorno (1985, p.17) o esclarecimento

tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Nesse sentido, o esclarecimento instrumentiza as relações humanas a medida que se qualifica com a saída da obscuridade religiosa, da superstição, do medo perante as desconhecidas forças da natureza e coloca o homem como “senhor” do mundo. Na sua projeção de superar o mito pela razão científica que favoreça o domínio da natureza, a ciência e o conhecimento passam a ser o poder e, assim, a proposta do esclarecimento que se propunha emancipar e livrar o homem do medo e da alienação ao desejo de dominação da natureza nunca poderá ser alcançado pois, como afirmam Horkheimer e Adorno (1985, p.21):

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens.

O processo de esclarecimento quando busca o processo de emancipação intelectual, transforma-se num desencantamento do mundo onde vai desmistificando os mitos por um processo de racionalização que alcança todos os setores da vida social: econômica, política, cultural, educacional, etc. Um processo que ao mesmo tempo separa o próprio espírito da natureza humana; fortalecendo e alimentando cada vez mais a alienação diante do trabalho e esforço do conhecimento científico para construir a cultura e as riquezas que os homens são capazes de gerar. O Esclarecimento acabou reduzido à técnica. Em vez da soberania metafísica apoderou-se da força do capital e a conseqüente mercantilização da sociedade e da cultura e as relações humanas passam a sofrer “as conseqüências de um procedimento teórico e prático que não tem outro objetivo que estender e solidificar o

predomínio humano sobre a natureza” (Duarte, 2002, p. 28). Com isso, a dominação se volta contra o próprio homem. Horkheimer e Adorno (1985, p.35) assinalam que:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo.

A sociedade que supostamente estaria mais esclarecida converte sua intenção de formação cultural emancipatória em semicultura produzida pela Indústria Cultural. A alienação se reflete na semiformação do indivíduo reificado, pois o pensamento degrada-se em mero processo técnico em que o sujeito se torna equivalente as coisas que a ele foram submetidas. Um procedimento técnico em que o conhecimento no seu trajeto entre o mito e a ciência reificou o pensamento e que Horkheimer e Adorno designam como razão instrumental e onde a autonomia da razão, tão preconizada pelo iluminismo, transformou-se em autodomínio e autorrepressão da própria razão.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantile e burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a afastar o mito, voltando a cair sob o seu influxo levado pela mesma dominação (Horkheimer e Adorno, 1985, p.38)

Neste processo de dominação constata-se que o mito, assim como o esclarecimento, possuem as mesmas raízes e necessidades: sobrevivência, autoconservação e medo. Dentro da análise sobre a noção da racionalidade torna-se clara a perspectiva denunciada por Horkheimer e Adorno de que a autoconservação nasce do medo mítico e disto gera um recolhimento egocêntrico do sujeito sobre si mesmo; o desconhecido torna-se perigoso e precisa ser dominado e, assim, propiciando o ofuscamento das potencialidades da razão humana. Neste processo de domínio da razão instrumental, constata-se a transformação do papel cultural em mercantilização dos produtos simbólicos designado por Horkheimer e Adorno como Indústria Cultural.

No livro *Dialética do Esclarecimento*, especificamente no ensaio “A Indús

tria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas” Adorno e Horkheimer utilizam pela primeira vez, tal conceito. De acordo com os autores, a Indústria Cultural se assemelha a uma indústria quando destaca a uniformização de determinado objeto – como é o caso da arte – quando se restringe à racionalização das técnicas de distribuição. Os autores tem a preocupação em compreender o processo de racionalização que se expandiu no seio cultural, através da indústria cultural em que “a tudo confere um ar de semelhança” (Adorno e Horkheimer, 2002 p.5). Nesse sentido, instaura a razão objetivada, calculadora, unificante e dominante; tendo como clichê atender as necessidades dos consumidores, o que possibilita a aceitação pelo indivíduo sem resistência e oposição.

No que se refere a arte no conceito de Indústria Cultural verifica-se que está configurada pelo imediatismo e pela proliferação mercadológica e econômica de sua expressão. Há o embrutecimento e a regressão dos sentidos humanos pelo processo de produção e reprodução desse sistema economicamente social que se diz “arte” e que acaba constituindo a entropia da subjetividade e da expressividade humana enquanto processo de autodeterminação e crítica. Torna-se clara a perspectiva do domínio sedutor desta lógica de mercado da arte que tem ofuscada as potencialidades da razão humana. Tal lógica dominadora tem se expandido para diferentes instâncias sociais, inclusive para a Teoria Estética e cultural.

Nesse cenário, o que dá durabilidade à obra de arte não é nem o material de que é feita, tão pouco a forma que a conforma ou deforma, mas sim, porque se torna propriedade, mercadoria de consumo pela expressão “cultura de massa”. Ao se tornar mercadoria, a obra de arte se fetichiza. Nesse sentido, o proprietário se adorna da coisa ao consumir, pensando, contudo que consegue fazê-la durável porque a integra a si. Assim, em todo ato de compra-e-venda da arte está pressuposta a esperança da duração da própria afirmação no mundo, o que é um pensamento ilusório do indivíduo.

Vale considerar que a Indústria Cultural não é uma cultura que surge meramente de baixo para cima, de certos grupos sociais isolados, mas é imposta de cima para baixo, racionalmente organizada, com a finalidade de adaptar-se e integrar-se à ordem vigente. Nesse sentido, Adorno (1994, p.92) aponta a respeito da necessidade de utilizar o conceito de Indústria Cultural:

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por ‘Indústria Cultural’,

a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo de massas e que em grande medida determinam esse consumo.

As implicações da chamada “arte de mercado” influenciam, tanto no aspecto cultural como no social, gerando a conformação do pensamento e comportamento dos indivíduos em relação a racionalidade técnica que nada mais é do que a própria dominação. De maneira especial, estes são seduzidos para a “chamada” expressividade do artista que carrega o conceito de arte espetáculo, arte mercadoria, arte fetiche. A ilusão sobre esse conceito de arte via Indústria Cultural provoca o esfacelamento da expressividade humana e da própria autorreflexão convertendo-se em mercadorias padronizadas da arte que podem ser trocadas, consumidas, cobrada por seus dividendos mercadológicos na consolidação da sua individualidade danificada. Nesse sentido, há pelo processo da Indústria Cultural a standardização da arte como produto mercadológico e, ainda, a própria racionalização das técnicas de distribuição da mercadoria.

Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. De fato, o que explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia (Adorno, 1985, p.100).

A arte à luz da Indústria Cultural e racionalidade instrumental, então, caminha para o processo com a própria adaptação do pensamento em que o conceito de “belo” está relacionado ao sempre igual e semelhante como um princípio de identidade que acaba sendo o elemento central de sustentação desse sistema industrial. Assim, o princípio da identidade consubstanciado nessa

estrutura social como justificativa e confirmação da arte-mercadoria, torna-se o processo pelo qual o conceito se iguala à coisa. Para Adorno “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (Adorno, 1995, p. 178).

No entanto, conforme apontamentos em Adorno o verdadeiro conceito de Teoria Estética é inalienável, “brilha, embeleza a escuridão e desaparece” (Adorno, 2002 p.10). Nesse prisma, o autor busca na estética contemporânea a viabilidade de um resgate da percepção dos sentidos em relação aos fetiches totalitários inculcados pela indústria cultural. Faz, ainda, a crítica em relação ao conceito de arte predominante na esfera capitalista e instrumental em que tem submetida a um estado de barbárie catastrófico, gerado pela Indústria Cultural que provoca a produção em série de bens culturais, cuja finalidade é satisfazer, de forma ilusória, as necessidades geradas pela estrutura de trabalho e, manter a carência humana para com novos produtos. Assim apontam Adorno e Horkheimer (1985, p.113):

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado para se por de novo em condições de enfrenta-lo. Mas ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho.

Para Adorno, a Teoria Estética apresenta a possibilidade de uma experiência que tenha sentido em si mesma e, portanto, livre das regras impostas pela indústria cultural. Nesse sentido, representa a possibilidade do retorno ao belo natural, ao reino da liberdade e daquilo que não foi submetido ao estado de dominação imposto pela racionalidade capitalista. Mas temos que considerar que nem tudo pode ser considerado arte “autêntica”. Existe um tipo de arte que serve aos interesses do capital neutralizando qualquer perspectiva de cognição. A arte com vistas ao entretenimento não pode desempenhar o papel de emancipação do sujeito, uma vez que seu objetivo é ser “comercializável”. Assim, a arte só pode ser abarcada numa dimensão social quando está vinculada à crítica e à filosofia para resistir ao processo de dominação que usurpa sua autonomia.

Tecendo algumas considerações

A concepção de *estética* tem origem grega *aisthesis*, e significa a faculdade de sentir e de compreender pelos sentidos sendo comumente definida como o estudo do belo, que não se limita apenas a analisar a beleza, mas sim, despertar a sensibilidade humana e a manifestação livre do pensamento e da visão de mundo. A arte deve servir como alicerce para a construção da liberdade humana, oportunizando ao indivíduo estabelecer uma visão crítica da realidade a partir da categoria da totalidade. Diante disso, a experiência estética valoriza a percepção, a dimensão racional e sensorial em que as reflexões estão envolvidas pela análise sobre a relação que os seres humanos estabelecem com as diferentes expressões artísticas; os sentimentos e pensamentos provocados pela arte.

Adorno defende na Teoria Estética parte desta concepção e avança à medida que não pode ser desvinculada de seu compromisso social. A análise do fenômeno artístico é um processo de “denúncia” do caráter mercadológico da arte imposto pela Indústria Cultural. No caminho de integração entre o homem e a natureza a que se propõe a Teoria Estética, a crítica social e crítica artística não podem se separar quando o assunto é a consciência das pessoas. “*A priori*, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (Adorno, 2001, p. 13). A arte por meio de suas obras é sempre uma aparência de verdade testemunhando um mundo administrado pela violência da razão instrumental.

A Teoria Estética, que é considerada uma obra inacabada, por ter sido escrita em um só fôlego sem qualquer tipo de divisão em capítulos ou tópicos; busca ressaltar a visão de Adorno sobre a arte como veículo formativo eficiente na condução do homem à emancipação e à reconciliação com a natureza que se perdeu em algum momento. É uma obra em que o tema central gira em torno das relações entre o mundo administrado e o lugar que este atribui a arte. A Teoria Estética é uma obra em que Adorno busca fugir das estruturas adaptativas deste mundo e visa encontrar, para a arte, uma função específica com sua autonomia e imanência. Para ele “a situação da arte é hoje aporética.” (Adorno, 1993. p. 266). Ela se encontra num processo de paralisia, pois no mundo administrado, livrou-se das funções culturais, religiosas, morais ou políticas que exercia assumindo outro lugar específico no seio da realidade

social que é o da “ilusão da totalidade” numa tendência do sempre igual e reproduzida em série, pronta, polida e acabada. A ideia da arte reacionária se liga a conclusão da obra do artista por meio da violência da manipulação do material e da própria denúncia que lhe é inerente. Não se leva em conta a força do seu compromisso de transformação social muito menos a história.

A arte é, nas palavras de Adorno (1993, p. 117), “protesto constitutivo contra a pretensão à totalidade do discursivo [...]”. Um protesto radical contra todo o poder, inscrito não em seu conteúdo, mas em sua forma. É na forma que se encontra o verdadeiro elemento de protesto. Para ter forças contra uma sociedade gananciosa e de concorrência, a arte precisa ser inútil em sua forma, uma inutilidade radical para resistir ao poder da falsa integração. Por isso, Adorno apresenta uma nova perspectiva com a teoria da emancipação do homem pelas obras de arte num aprofundamento marcado pela análise técnica, cujo objetivo é revelar o conteúdo de verdade que passa despercebida pela visão idealista das obras. É o retorno do belo como instância crítica social onde “o conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico” (ADORNO, 1993, p. 49). Um conteúdo que não se encontra fora da história, mas constitui a sua cristalização de autorreflexão crítica nas obras em busca de recuperar seu caráter libertador e de reconciliação entre homem e natureza.

Desse modo, o autor apresenta a Teoria Estética e educação como uma possibilidade de pensar a realidade para além do enquadramento dominador da razão; como caminho à emancipação humana dinamizada pela relação equilibrada entre os elementos sensitivos, perceptivos e racionais. A arte aliada ao processo de autorreflexão pode levar o homem a um conhecimento verdadeiro da sua realidade reconciliando-se com a natureza. Reconciliação essa que significa o retorno da experiência entre o sujeito e o objeto, entre o homem e o real e esta é a sua perspectiva de libertação humana de qualquer tipo de aprisionamento. Quando não se há o controle do domínio da natureza, o homem fica suscetível às ideologias, ou seja, “presa fácil”.

Aquela indignação insere-se, pois, na ideologia da dominação. Semelhante fealdade desapareceria se, um dia, a relação dos homens com a natureza se expurgasse do caráter repressivo, que perpetua a opressão do homem, e não o inverso. Num mundo devastado pela técnica, o potencial para isso reside numa técnica tornada pacífica, não em enclaves planificados (Adorno, 1993 p.61).

Nesse sentido, a reconciliação assume o papel importante na Teoria Estética, pois se relaciona ao exercício de reconduzir o homem a esse momento de harmonia esquecido pela razão instrumental e Indústria Cultural. A arte dialogada com a educação tem como fundamento último fornecer subsídios ao homem no sentido de ressignificar sua capacidade crítica em vistas a sua emancipação, evitando, assim, que a humanidade sofra com os efeitos nocivos de controles ideológicos que perpassam a economia e o entretenimento.

Pelo processo de educação há a necessidade da ousadia de uma reflexão que não se curva aos parâmetros lógicos e técnicos da racionalidade instrumental, logo, que seja desafiada a provar sua coerência e seus propósitos perante a sociedade do consumo e da Indústria Cultural; denunciando pela Teoria Estética as dimensões regressivas do próprio progresso técnico e mercadológico.

Bueno (2009 p.101) corrobora ao afirmar que:

Ao julgar a realidade objetiva à luz de critérios transcendentais e negativos que apontam para uma humanidade justa, pacificada e reconciliada com a natureza, o pensamento crítico paga o preço de sua rebeldia sob a forma de dilemas e contradições que são creditadas a sua insuficiência e não à própria realidade objetiva.

Assim, o convite é pensarmos a educação como processo emancipatório em diálogo com a Teoria Estética enquanto postura decidida de denúncia da realidade que recusa justamente o caráter doutrinário e adestrador da “arte” instrumental. É perceptível, desse modo, que os atos de barbárie prosseguem; entretanto, temos o desafio de resistir pelo pensamento educacional crítico e reflexivo a esses ditames do consumo. É preciso negar o mundo administrado pela razão esclarecida, negar a dominação dos homens e da natureza, negar o sistema e sua tendência de reduzir tudo a valor de troca. Essa negação é pelo próprio processo de denúncia e crítica em relação aos artefatos do consumo e da Indústria Cultural.

Nesse sentido a Teoria Estética e educação em Adorno é, ao mesmo tempo, o grito de esperança, um convite à emancipação e um exercício de liberdade; mexendo nas entranhas do pensamento filosófico, enraizando “o pensamento em uma consciência dos corpos em sofrimento” gerados pela Indústria Cultural e razão instrumental (Thomson, 2010, p.198); propiciando, pela reflexão, o apelo à transformação das tendências autoritariamente esclarecidas da razão

instrumental e de suas práticas repressivas.

Destarte, a experiência estética pode tornar-se formativa quando possibilita repensar a monopolização da subjetividade; ao questionar o demasiado formalismo racional que instrumentalizou o pensar; ao dinamizar a razão e sensibilidade favorecendo a reelaboração do pensamento crítico e autorreflexivo. Nesse sentido, a educação para a sensibilidade estética é o caminho para se reeducar a racionalidade com vistas a emancipação do pensamento; no intuito de dinamizar os sentidos e ampliar as experiências de conhecimento e reflexão sobre o mundo. Assim, a Teoria Estética pela educação permite o despertar do pensar crítico para além do enquadramento da razão, captando o não idêntico e reeducando a sensibilidade domesticada pela razão instrumental, bem como as percepções massificadas. Para tanto, o propósito educacional da Teoria Estética é liberar os sentidos e aguçar a consciência verdadeira sobre a realidade, ressignificando o imaginário, a criatividade, a espontaneidade que são meramente expressões de uma subjetividade livre e emancipada.

Acreditamos que uma expressiva contribuição da Teoria Estética em Adorno na área formativa consiste no fato de que tematizar a emancipação sob as condições vigentes da razão instrumental e arte massificada implica a necessidade de refletir à luz de novos horizontes formativos em favor da desbarbarização e autorreflexão sobre a consciência coisificada como ideal educativo que se esconde sob as demandas de sucesso e adaptação na educação contemporânea.

Referência

Adorno, T. (1993). *Teoria Estética*. [trad. Artur Morão], Lisboa: Edições 70.

Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. [Trad. de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Adorno, T. (2001). A arte é alegre? In: Ramos-De-Oliveira, N.; Zuin, A.; Pucci, B. (Orgs.). (2001) *Teoria crítica, estética educação*. Campinas: Unimep, p. 11-18.

Adorno, T. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de Textos de Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo Paz e Terra.

Bueno, S. (2009). Dialética e senso comum: reflexões sobre a cultura, política e ciência na sociedade contemporânea. In: Bueno, S. (org). *Teoria Crítica e Sociedade Contemporânea*. São Paulo: UNESP, p.101 -118.

Duarte, R. (2002). *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento*. R.J.: Jorge Zahar.

Duarte, R. (1994). Indústria Cultural. In: Cong, G. (org). *Theodor W. Adorno*. 2º ed., São Paulo: Ed. Ática.

Thomson, A. (2010). *Compreender Adorno*. Petrópolis: Vozes.

Zuin, A. (2001). Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. *Cadernos Cedes*, XXI(54), p.09 -18.



Por uma docência criativa em tempos de regressão

Valter Ferreira Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba – Brasil)

valterfilosofia@superig.com.br

Professor no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014); Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2007); Graduado em Filosofia pelo Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus de Belo Horizonte (2003). Áreas de interesse: Filosofia Política da Educação, Ensino de Filosofia, Ética e Educação, Filosofia Brasileira.

Resumen - Resumo - Abstract

Quando considerada não apenas como um tipo de saber historicamente estabelecido, mas principalmente como uma atividade da inteligência, capaz de transformar o modo como o ser humano compreende a si, o mundo e a maneira como constrói e age sobre a realidade, a Filosofia, enquanto filosofar, se converte numa experiência crítico-criativa do pensamento e da ação. À luz dessa compreensão, os processos de ensino e aprendizagem da Filosofia, independentemente do nível ou modalidade de ensino, buscam levar os sujeitos neles inseridos a terem um contato direto com uma “filosofia completa”, isto é, ao mesmo tempo teórica e prática. No entanto, por causa de um conjunto de mudanças impostas pela atual legislação educacional brasileira, o ensino filosófico no país corre sério risco de novamente ser retirado do

Cuando se considera la Filosofía no sólo como un tipo de saber establecido sino como una actividad de la inteligencia, capaz de transformar el modo cómo el ser humano comprende a sí mismo, el mundo y la forma como construye la realidad, la Filosofía cambia en una experiencia crítico-creativa del pensamiento y de la acción. Los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía buscan llevar a los sujetos a tener un contacto directo con una “filosofía completa”, al mismo tiempo teórica y práctica. Sin embargo, debido a un conjunto de cambios impuestas por la actual legislación educativa brasileña, la enseñanza filosófica en el país

When Philosophy is considered not only as a kind of knowledge but also as an activity of intelligence, capable of transforming the way the humanity understands itself, the world and the ways it constructs and acts on the reality, Philosophy becomes a critical-creative experience of thought and action. Processes of teaching and learning of Philosophy seek to put the subjects in contact with a “complete philosophy”, at the same time theoretical and practical. However, because a set of changes imposed by the current Brazilian educational legislation, the philosophical teaching can be removed from the curriculum. This article reflects about the necessity

o enfraquecimento de importantes conquistas, como, por exemplo, o contato dos jovens com a produção filosófica, a crescente familiaridade com os procedimentos reflexivos e o despertar do espírito crítico na juventude. O texto reflete sobre a necessidade de se promoverem práticas e ações pedagógicas que sejam capazes de se resistir ao atual momento de regressão que recai sobre o ensino de Filosofia, a partir da promoção de uma docência criativa. Dialoga com filosofias que ajudam a pensar na ideia de criação e na relação entre a prática filosófica e o exercício de criação, aplicados ao ensino e aprendizagem filosóficos. Chama atenção para a necessidade de uma docência que se pauta em praxis criadoras capazes de ajudar a os mais jovens a fazerem a experiência de (re)criação de si mesmos e do mundo ao seu redor, como um exercício contínuo de discernimento criativo, a partir de novas formas (sub)versivas de ensinar que operando por rizomas e desterritorialização do pensamento produzem novas cartografias na educação, tendo como pano de fundo uma filosofia revolucionária, que consiste numa força de intervenção no mundo, ao tempo que resgata e promove a figura do professor-filósofo como alguém cujo traquejo com a Filosofia não apenas inspira e anima os mais jovens na prática do filosofar, mas que encontra nessa mesma prática sua maior fonte de criatividade e potencial filosóficos.

corre el riesgo de volver a ser retirado del currículo escolar y ver el debilitamiento de importantes conquistas, como el contacto de los jóvenes con la producción filosófica, su creciente familiaridad con los procedimientos reflexivos y el despertar del espíritu crítico en la juventud. El artículo refleja sobre la necesidad de promover prácticas y acciones pedagógicas capaces de resistir al actual momento de regresión con la promoción de una docencia creativa. Dialoga con filosofías que ayudan a pensar en la idea de creación y en la relación entre la práctica filosófica y el ejercicio de creación, aplicados a la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. Llama la atención sobre la necesidad de una docencia que se pauta en prácticas creadoras capaces de ayudar a los jóvenes en la experiencia de (re)creación de sí mismos y del mundo a su alrededor, desde una filosofía revolucionaria, que consiste en una fuerza de intervención en el mundo, al tiempo que rescata y promueve la figura del profesor-filósofo que inspira y anima a los jóvenes en el filosofar.

to promote pedagogical practices and actions capable of resisting the current moment of regression and to promote a creative teaching. It draws attention for a teaching that is guided by creative practices capable of helping young people in the experience of (re)creating themselves and the world around them, based on a revolutionary philosophy, which consists in an intervention in the world and promoting the teacher-philosopher who inspires and encourages young people to philosophize.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Filosofar. Ensino Médio. Docência Criativa. Práxis.

Palabras Clave: Enseñanza de la Filosofía. Filosofar. Enseñanza Media. Docencia Creativa. Praxis

Keywords: Words: Teaching of Philosophy. Philosophize. High School. Creative Teaching. Praxis

Recibido: 01/03/2018

Aceptado: 20/08/2018

Para citar este artículo:

Rodrigues, V. F. (2018). Por uma docência criativa em tempos de regressão. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(5). 187-203

Por uma docência criativa em tempos de regressão

A filosofia em tempos de regressão

Mais uma vez, o ensino de Filosofia no Brasil encontra-se sob ataque e que ao lado de outras matérias, como a Sociologia, tem sua obrigatoriedade posta em risco com a substituição dos principais marcos legais que garantiam sua presença na Educação Básica, em particular no Ensino Médio. Trata-se de um conjunto de preocupantes mudanças que vêm sendo implementadas sem o devido respeito à opinião pública, à comunidade acadêmica nacional e aos demais especialistas em educação, que têm se oposto à maioria das decisões governamentais que são tomadas de cima para baixo e mormente acordadas por grupos políticos interessados em adequar o currículo escolar a exigências internacionais de natureza econômica.

Desde que tomou posse em 31 de agosto de 2016, o governo pós golpe, apoiado por uma base parlamentar, composta por uma parcela majoritária de investigados em crimes de corrupção, vem impondo um conjunto de mudanças que colocam em risco os direitos dos cidadãos, a exemplo da cruel reforma previdenciária, cuja aprovação nos moldes previstos afetará a aposentadoria de todos os trabalhadores durante os próximos anos. Apartado da fantasia lírica cantada em verso no hino nacional, o brasileiro nunca em sua história dormiu, de fato, em berço esplêndido ou ficou-se tranquilo ao som do mar ou à luz de um céu de azul profundo. Cobiçoso e a serviço de uma politicalha, o governo submete toda nação a um verdadeiro retrocesso impondo mudanças que haviam sido barradas desde 2003 e que atualmente representam o fim de um almejado ideal democrático. É nesse contexto de regressão que nós professores somos novamente desafiados a pensar o ensino e aprendizagem da Filosofia em nosso país que, ao contrário do que alguns possam pensar, não corre o risco de ser suprimido apenas das escolas, mas também do ensino superior.

Com um olho na história e outro na realidade presente, aqueles que se dedicam a pensar o ensino de Filosofia no Brasil sabem que sua presença no currículo oficial nunca gozou de completa ou plena tranquilidade. Marcada por uma trajetória de momentos de presença e de ausência, a história do ensino de Filosofia na Educação Básica é também a história dos árduos esforços

de muitos que lutaram por sua inclusão e obrigatoriedade no Ensino Médio, na busca pelo direito de, ao aproximar os estudantes da riqueza produzida pelo pensamento filosófico no decorrer do tempo, contribuir com o desenvolvimento do pensamento autônomo dos jovens, com o exercício da reflexão, da dúvida, e, sobretudo, da crítica engajada voltada para as questões de ordem política, econômica e social que tanto nos afetam e que são próprias do filosofar no Brasil (Severino, 2007). Em tempos em que tramitam por várias casas legislativas de todo o país Projetos de Lei (PL) cujos objetivos são os de vigiar e punir todos os professores que ousarem expressar suas opiniões nos conteúdos ministrados em sala de aula, especialmente aquelas de natureza política, a situação do ensino da Filosofia é muito preocupante. Atualmente estão tramitando no Legislativo Nacional, mas também em outras esferas do Poder (municipal e estadual), Projetos de Lei que têm como base aquilo que foi denominado como “Programa Escola Sem Partido” e a instauração da chamada “lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, que como alerta o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior, tem como objetivo cercear a autonomia pedagógica, a liberdade de expressão e o pensamento nas escolas brasileiras.

Em 16 de fevereiro desse ano foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.415 que modifica o Ensino Médio e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDB) e a lei obrigatoriedade do ensino de Filosofia que, até então, garantiam a permanência dessa disciplina no currículo escolar, passando a depender de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em elaboração.

Após a antiga Lei de Diretrizes e Bases 1971, a Filosofia voltaria a ser citada no currículo escolar oficial em 1996, com a promulgação de uma nova LDB. Contudo, foram necessários ainda 12 anos de espera e a promulgação de outra lei federal em 2008 (Lei Federal N. 11864), para que o ensino de Filosofia fosse tornado obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. No total, foram 37 anos de espera até obter autorização para retornar às salas de aula. Mesmo enfrentando sérios desafios que vão desde o tempo e espaço necessários para o seu ensino, a confecção e utilização de materiais didáticos adequados para um ensino filosófico, passando por questões que envolvem o tipo e qualidade do ensino de filosofia que é ofertado por nossas escolas, o ensino de Filosofia vinha se estruturando no país e pela primeira vez em anos a matéria tinha deixado de ser assunto estranho para a grande maioria dos jovens estudantes. Com o retorno da disciplina às escolas, o número de pesquisas e publicações voltadas a essa temática aumentou

consideravelmente nos últimos anos. Apenas para ilustrar o tamanho desse desenvolvimento apresentamos dois exemplos: o primeiro deles diz respeito ao número de trabalhos apresentados por pesquisadores de todo país que têm se dedicado ao tema do ensino e da aprendizagem da Filosofia. Em 2016, o XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), um dos maiores do mundo no gênero, no Grupo de Trabalho (GT) “Filosofar e Ensinar a Filosofar” contou com 42 trabalhos aprovados e três inéditas conferências sobre a temática. Segundo dados da própria ANPOF, esses números quando comparados ao encontro anterior de 2014, que contou com 25 trabalhos aprovados, indicam um aumento de quase 70% na quantidade de trabalhos apresentados em dois anos. Esses são dados que também se fazem notar fora do país, como demonstra o aumento na participação de pesquisadores brasileiros que apresentaram trabalhos sobre o ensino da Filosofia em eventos internacionais, promovidos por instituições estrangeiras.

Um segundo exemplo desse processo de expansão foi a criação e o início de um inédito Mestrado Profissional em Filosofia, em 2017. Aparentemente o primeiro no seu gênero trata-se de um mestrado dedicado exclusivamente para professores de filosofia da educação básica, preferencialmente os da rede pública de ensino e que contou em sua primeira seleção com 184 professores aprovados em todo país, espalhados por 15 núcleos participantes.

Uma maior familiaridade com o pensamento filosófico por parte dos estudantes, o aumento no número de publicações e a criação de uma Pós-Graduação voltada *strictu sensu* para o ensino e aprendizado da Filosofia são resultados claros dos avanços que vinham sendo produzidos no Brasil nessa área e agora correm um sério risco de não irem adiante. Como dissemos há pouco, interdições e obstáculos impostos à Filosofia não causam estranheza e tão somente servem como confirmação de que o projeto neoliberal instaurado deliberadamente no país, principalmente na década de 90 até o ano de 2003, sempre esteve presente, se metamorfoseando por entre os corredores do poder, rastejando no solo da política e economia brasileiras. É o que indicam, por exemplo, as declarações da ex-diretora sênior para a educação do Banco Mundial, a senhora Cláudia Costin que, conforme relata o jornal *El País Brasil* (Rossi, 2017), diz não haver problemas no fim da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia porque é “interessante que não seja necessariamente por meio de uma disciplina. Você pode ensinar sociologia inserida na disciplina da física, por exemplo. Não precisa ser uma disciplina à parte”. Nesse sentido, não é possível esconder a frustração diante das reformas impostas e

a manutenção de um modelo de educação (e de ser humano) a serviço dos interesses da ordem econômica internacional.

Em tempos de regressão predominam a inércia, a confusão e a letargia do pensamento, a sensação de se estar de braços e pés amarrados, a insegurança total ou de total falta de norte, de horizonte, tamanha a força de nosso desnorreamento e de nossa desorientação. Em tempos de regressão achamo-nos zonzos, atordoados e atormentados como se a obscuridade estendesse um manto sobre o tempo e a história presente. Em tempos de regressão muitos preferem uma ou mais das várias formas do totalitarismo contemporâneo, às vezes mascarado de bondade liberal travestida, às vezes cruel e violento frente às diferenças, mas, sempre o mesmo e sufocante totalitarismo. Em tempos de regressão há também aqueles que se lançam na loucura do anomismo ético, do relativismo total, do popularmente chamado “banda voou”, do “tô nem aí”, como se “nem aí” pudéssemos de verdade estar.

Submetidos a essa onda de retrocesso e ao nos defrontarmos com as atuais reformas no sistema educacional brasileiro, como proceder de agora em diante, que posicionamentos tomar, quais as perspectivas e rumos tomar? Não é nosso objetivo aqui fazer previsões ou apresentar soluções prontas para os desafios que se nos impõe o cenário atual, principalmente quando ainda navegamos sobre águas hostis. Na esteira daquilo que nos ensinou Deleuze, se trata de permitir que essas inquietações ecoem através de nós e que na forma de problemas sirvam de matéria para o pensamento, tornando o adverso em oportunidade para a experiência crítico-criativa do pensar e agir filosóficos. Nesse sentido os recentes ataques ao ensino de Filosofia convertem-se em provocação que perturba o filósofo e lança-o à prática do filosofar, à criação de novas compreensões, agenciamentos, pontos de fuga e versões para a uma educação filosófica.

Nosso ponto de fuga se constrói na contraposição às ideias de retrocesso ou regressão no ensino de Filosofia a ideia de uma docência criativa tornando-a uma força de resistência frente a tudo que opera contra a Filosofia e sua contribuição à formação escolar. No presente trabalho tomamos como referência duas obras filosóficas que carregam si bases teóricas significativas para pensarmos a ideia de criação e a relação entre a prática filosófica e o exercício de criação ou de criatividade. São elas o texto dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é a Filosofia* (2009), seguido por uma das obras mais ricas que existe sobre o conceito de práxis na história da Filosofia, em particular na filosofia de Karl Marx, que é a *Filosofia da Práxis*

(1990) do filósofo espanhol, radicado no México, Adolfo Sánchez Vázquez, Nessa última, o autor distingue dois tipos de práxis: a chamada práxis criadora e práxis reiterativa ou imitativa. O que pretendemos é aproximar a noção de práxis criativa de com a de criação filosófica deleuzo-guattariana refletindo como essas duas perspectivas distintas podem nos ajudar a pensar e contribuir para com o ensino de Filosofia no contexto atual.

A criatividade no ensino e aprendizado da filosofia

Em todas as nossas reflexões sobre o lugar e a importância da Filosofia na sala de aula, seja nas escolas, seja na universidade, aqui tendo em vista as muitas graduações e licenciaturas que possuem essa disciplina como um de seus componentes curriculares, temos defendido que os processos pedagógicos que envolvem o ensino e aprendizagem da Filosofia devem caracteriza-se como verdadeiros exercícios filosóficos e/ou como práticas pessoais da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é a de criar, produzir e inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas) e que, nesse sentido, se configura como uma experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos. Trata-se de um modo de compreender o ensino e a aprendizagem da Filosofia que tem origem em nossa própria compreensão da Filosofia em si, a saber, enquanto um saber historicamente constituído e uma experiência do pensamento.

Enquanto tipo de conhecimento histórico, a Filosofia é um produto do gênio humano ao lado de outras formas históricas do conhecimento que compõem nossa herança intelectual, como a religião e a ciência. No entanto, ao lado dessa compreensão se desenvolve outra que a complementa que é a da Filosofia como *experiência* viva do pensamento, como *ação*. Isto é, a Filosofia não é somente um tipo de saber historicamente estabelecido, mas, sobretudo, o próprio filosofar, ou seja, uma experiência do pensamento, uma atividade da inteligência, capaz de transformar, não apenas o modo como o ser humano compreende a si e o mundo, mas constrói e age sobre a realidade. Ao definirmos a Filosofia como um produto da inteligência e ao mesmo tempo como uma ação, afirmamos que ela corresponde a um tipo de saber em que o teórico e o prático, sem se confundirem, estão profundamente imbricados. Qual seria então a concepção de ensino que daí decorre? Uma na qual ensino e aprendizagem da Filosofia se dá de maneira experiencial, pois visa proporcionar aos estudantes a oportunidade de experimentarem o filosofar, de se tornarem praticantes da Filosofia, independentemente do nível ou da

modalidade do ensino, através do contato direto dos estudantes com uma “filosofia completa”, isto é, teórica e prática.

Ao tratarmos da Filosofia como atividade, como filosofar, estamos afirmando que não há aprendizado da Filosofia sem experiência do filosofar, mesmo quando consideramos toda produção filosófica. É fundamental que se esclareça que aqui não se trata de menosprezar ou simples e equivocadamente, deixar de lado toda herança filosófica de que dispomos. Trata-se de, mais uma vez, reconhecer que a importância da Filosofia vai muito além daquilo que já foi produzido, pois estamos interessados também na capacidade que a produção filosófica disponível tem de suscitar novas e outras experiências filosóficas. Concordamos que, tanto de um ponto de vista filosófico, quanto pedagógico, a história da Filosofia é necessária. Enquanto história das produções filosóficas que resultam das experiências que cada pensador fez, nela acham-se os elementos necessários para dar continuidade ao exercício do pensamento filosófico. Um ensino de Filosofia para além de sua história não significa um ensino sem ou aquém desta. O que colocamos em questão é a manutenção de uma espécie de Filosofia “maior”, “oficial”, imposta como a única possível. Apoiamos um ensino ativo da Filosofia enquanto atividade de criação e nos unimos a tantos outros que têm se dedicado a pensar seu ensino como espaço filosófico de produção filosófica.

Um ensino de filosofia, predominantemente baseado no estudo das produções filosóficas, com pouca ou quase nenhuma abertura para a experiência do filosofar, tende a ser um tipo de ensino historicista, que muitas vezes utiliza como método uma leitura histórica da filosofia, cujo resultado não vai além de uma atualização de lembranças. Mesmo as propostas pedagógicas que visam superar um ensino de tipo puramente historicista e que adota como base o estudo de temas e/ou eixos temáticos de caráter filosóficos, como o que propõem, por exemplo, os principais documentos que norteiam o ensino de Filosofia no Brasil, conforme nos alerta Gallina (2004), não asseguram que as atividades desenvolvidas pelo professor de filosofia sejam uma atividade propriamente filosófica, pois mesmo que as propostas temáticas representem a tradição filosófica ou que a escolha dos temas seja pautada por critérios filosóficos, ainda assim, pode se perder de vista “uma condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, o nascimento do novo” (p. 361). Ao pensarmos a Filosofia e seu ensino na perspectiva da experiência do filosofar partimos de duas premissas fundamentais: a primeira diz respeito ao caráter criador ou criativo da experiência do filosofar e a segunda refere-se à intrínseca relação entre o pensar e o agir que compreende a atividade

filosófica como uma atividade, ao mesmo tempo, teórica e prática.

É importante dizer que nessa abordagem, “fazer experiência” não coincide com “experimentação” no sentido que essa palavra tem no âmbito científico como no método científico experimental. A compreensão de experiência aqui apresentada fundamenta-se numa perspectiva ética oriunda da reflexão filosófica, voltada para o agente, o sujeito da ação, e sua prática, isto é, seu agir. Nessa perspectiva, a noção de experiência diz respeito a um tipo de atividade que afeta, sobretudo, aquele que pratica a ação e que diz respeito àquilo que desde o início da filosofia se entende como ação ética, isto é, uma ação ou uma prática na qual o sujeito da ação além de estar diretamente comprometido, também é fortemente afetado por ela. Para os gregos, por exemplo, o *telos* da ação ética era a perfeição (*areté*, *virtus*) do homem, representado no ideal de cidadania e na vida política (Vaz, 1999).

A noção experiência aqui apresentada remonta à noção de práxis de Vázquez, que na obra *Filosofia da Práxis* (1990), desenvolveu um profundo estudo sobre a práxis ao longo da história do pensamento filosófico até chegar em Marx e na superação de uma Filosofia que limitar-se-ia apenas a decifrar a realidade, por uma capaz de agir em prol de sua transformação. Não obstante a importância que damos a categoria de práxis, optamos pelo termo “experiência do filosofar”, por entendermos que sua significação abrange outros elementos de natureza pessoal ligados à subjetividade e às necessidades, vivências e sentimentos pessoais. Entendemos que as ações éticas também envolvem elementos não racionais e que estas não são guiadas apenas por uma racionalidade moral ou razão prática, conforme nos ensina a tradição racionalista. Em *Diferença e repetição* (1988), Deleuze, ao criticar aquilo que chamou de imagem dogmática do pensamento, nos mostra que o pensamento resulta por força de uma necessidade que irrompe desde uma instância pré-racional. O pensamento (*cogitatio*) tem seu início quando a inteligência é movida por algo que a força desde fora. Trata-se de algo que inicialmente só pode ser sentido e que sensibiliza o espírito e o coloca num estado de perplexidade, obrigando-o a pensar e podendo ser apreendida “sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor” (p. 138). Essa força propulsora que dá impulso a atividade filosófica recebe o nome de *problema*. O problema é o motor do pensamento e aquilo que antecede o próprio pensar, despontando como uma instância pré-filosófica, um acontecimento que se surge no âmbito da sensibilidade, nada tendo de racional em sua origem e que não aponta para qualquer solução pré-concebida no pela operação racional. Nesse sentido, num ensino de Filosofia a partir da perspectiva deleuzo-guattariana, o

contato com os problemas é fundamental, pois, sem eles não haveria uma atividade criativa. No entanto, esse contato deve acontecer, principalmente, no plano da experiência sensível, da sensibilidade (sensibilização) e os problemas não devem ser tratados como questões prontas e que demandam uma solução racional e/ou técnica. Os problemas devem ser vivenciados, experimentados para que a atividade do pensamento seja uma verdadeira experiência de criação.

Abordando a criação conceitual ou a criatividade filosófica a partir de Deleuze e Guattari, juntamente com a noção de práxis criadora de Vázquez, veremos que sendo o mundo resultado da práxis dos sujeitos, este enquanto tal encontra-se sempre em estado de construção, seja quando através das ações humanas surge algo inteiramente novo que modifica e afeta profundamente a realidade, a exemplo dos eventos revolucionários que a história registra, seja quando também através das ações dos sujeitos sobre o mundo o que se pretende é garantir a conservação da realidade nos moldes atuais e com isso a manutenção do *status quo*. Vázquez chama a atenção para aquelas ações que são responsáveis pela transformação da realidade e para as que garantem a sua conservação ou formato atual.

As ações responsáveis pela transformação do mundo compõem aquilo que Vázquez chamou de *práxis criadora*. Esse tipo de práxis torna o ser humano apto para enfrentar novas necessidades e situações e embora não vivamos em um constante estado de criação, o ato de criar é a primeira e mais vital necessidade humana. A ação criadora se distingue de outros tipos de ação pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser “prático” e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da práxis. Simplesmente saber o que faz não garante uma prática criadora, assim como não se deve pensar que na prática reiterativa a consciência está ausente. O filósofo chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da práxis, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Segundo ele, a práxis criadora é a práxis autêntica e esta difere e se contrapõe a um segundo tipo de práxis classificada como inautêntica e denominada de práxis reiterativa.

A práxis reiterativa ou imitadora se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável. Trata-se daquelas ações que não produzem nada novo e não opera nenhuma mu-

dança qualitativa na realidade presente, portanto, não a transforma. A práxis reiterativa é “uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente” (Vázquez, 1990, p. 258), que deve ser superada através da práxis reflexiva, única capaz de combater os diversos processos de alienamento que a ação imitativa promove. Socialmente a práxis reiterativa está alinhada às práticas burocratizadas (social, estatal, política, cultural, educativa etc.) e se configura como um tipo de práxis degradada porque nela o grau de participação da consciência é menor e seu modo de proceder consiste na imitação do que já fora criado anteriormente. Não há margem para o improvável, para o imprevisível, para a criatividade e, portanto, converte à ação em reprodução o que faz dela uma práxis reprodutivista.

Vejamos um exemplo da crítica a esse tipo de práxis com relação ao trabalho: a prática imitativa quando aplicada ao mundo laboral aliena o homem de sua essência criadora e a ação transformadora que deveria resultar na humanização do ser humano e a construção do mundo, antagonicamente, transforma-se em ação que “coisifica” as pessoas e degrada a natureza. Como a atividade produtiva é perpassada por relações (sociais) de produção, esse processo alienatório resulta de uma estratégia dos grupos sociais que detém o domínio dos meios de produção. Em uma sociedade submetida ao capital e através da exploração da capacidade criadora do ser humano, o controle da produção obedece a interesses predeterminados e a atividade prática deve adequar-se, sobretudo, aos interesses econômicos.

No âmbito de uma Filosofia da Educação e à luz da reflexão que Vázquez nos presenteia, a ideia de uma docência criativa em tempos de regressão está respectivamente associada às ideias de uma práxis criadora frente a uma práxis reiterativa. Infelizmente, esse segundo tipo de práxis ainda predomina em nossas escolas e universidades e por vezes também nós, professores, enquanto agentes educacionais, somos patrocinadores de práxis inautênticas. O exercício da práxis reflexiva é o caminho para a superação da práxis reiterativa. A Filosofia, enquanto atividade teórica e reflexiva converte-se em Filosofia da práxis ou prática, à medida que instaura um movimento de aprofundamento da própria práxis, através da reflexão crítica sobre esta e suscita ou permite experiências de inconformismo. A crítica como experiência de não aceitação, cria a necessidade de repensar a realidade e as práticas existentes, exigindo sua superação e sua substituição por ações criadoras capazes de operar mudanças. Nesse sentido, partindo da relação entre a reflexão crítica-criativa e a busca da transformação pela criação de novas

práticas é possível conceber um ensino e aprendizado da Filosofia como experiência com um tipo de “saber prático” e transformador. Numa perspectiva perpassada pela ética, os processos de ensino e aprendizado se concretizam enquanto experiências crítico-criativas do pensamento e através da (trans) formação das ideias, conceitos e perspectivas daqueles que praticam exercício filosófico. Com potencial para despertar mudanças na própria realidade desses sujeitos filosofantes, a começar por sua própria (trans)formação, é a experiência crítica que nos arranca da alienação e nos faz superar uma práxis alienada na educação, pois dela surge a necessidade de criar, de inovar, de romper, de sermos criativos.

Uma atividade docente capaz de promover a práxis criadora ou criativa pode ajudar as pessoas, especialmente os mais jovens, a fazerem a experiência de (re)criação de si mesmos e do mundo ao seu redor, como um exercício contínuo de discernimento criativo. Para tanto, se faz necessário investir em formas (sub)versivas de educação e em formas rizomáticas e desterritorializadas de pensamento e de atuação didático-metodológica que sejam capazes de promover novas cartografias na educação, tendo como pano de fundo uma “filosofia revolucionária” inspirada em Deleuze e Guattari. Nas palavras de Gallo, a Filosofia consiste numa força de intervenção no mundo, “ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira” (Gallo, 2008, p. 34). O conceito não deve ser confundido com uma definição ou um princípio definidor da realidade e não corresponde às determinações de um logos demonstrativo, cujas “as proposições definem-se por sua referência, e a referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação com o estado de coisas ou de corpos, bem como as condições desta relação” (Deleuze & Guattari, 2009, p. 35).

Uma pedagogia para o ensino e aprendizado da Filosofia, enquanto atividade de criação e na qual a experiência ou exercício filosófico ocupa a centralidade de todo processo pedagógico, se constitui numa pedagogia do conceito. O conceito é um modo (filosófico) de exprimir o mundo, o real, sob a forma de um acontecimento. Numa crítica a toda tradição filosófica platônica e sua concepção de essencialista da realidade, a filosofia deleuziana concebe o mundo como uma “louca” colcha de retalhos (*crazy patchwork*), composto pela multiplicidade de acontecimentos que se desdobram em infinitas conexões rizomáticas. Os conceitos participam da construção do mundo, compreendido como esse conjunto rizomático de acontecimentos, cuja função é a de “dizer” os acontecimentos, isto é, torná-los possíveis. Para Deleuze, o que predomina

é a multiplicidade; não existe um mundo dado como algo *a priori*, mas um mundo de possíveis, criados a partir de um infinito número de possibilidades de outros mundos possíveis. Aquilo que chamamos mundo real é na verdade uma versão oficial de um conjunto determinado de possibilidades como mundo-dado, mantido mais pela força do poder das sociedades de controle de um mundo-imposto, que pela ação criativa do ser humano.

O ensino e aprendizado filosófico no âmbito da experiência do filosofar, na perspectiva teórica da atividade de criação de conceitos, é uma ação educativa e filosófica que incentiva a invenção de tantos outros mundos possíveis e diferentes e toda criação, “por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada, torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação” (Aspis, 2012, p. 205). A provisoriade da produção filosófica, embora represente seu próprio limite, também se apresenta como possibilidade de criação, uma vez que permite o surgimento do novo e garante a inserção na Filosofia de uma dinâmica processual de construção e renovação do próprio conhecimento. O ensino filosófico não deve prescindir dessa dinâmica, muito menos temê-la; antes, deve promover essa renovação criativa de si mesmo. Ensinar estando preso a um currículo, ainda que mínimo, mesmo que pautado naquilo que é produzido ao longo da história da Filosofia, costuma resultar em conteudismo, paralisia da inteligência, esterilidade e alienação. E, ainda que sejam adotados currículos ou programas escolares mais inteligentes, libertários, emancipatórios etc., corre-se o risco de não avançarmos na aprendizagem da Filosofia, quando se constata a inexistência de tempo e espaços didáticos adequados à experiência, à prática do filosofar. Novamente ressaltamos que não se trata de propor um ensino de Filosofia hostil à tradição e à produção filosófica, mas de criticar qualquer forma de fetiche pelo saber enciclopédico por uma concepção de aprendizagem baseada no acúmulo de informações.

Em resumo, seja desde uma abordagem “prático-criadora”, como a que identificamos em Vázquez ou desde a atividade de criação conceitual de inspiração deleuzo-guattariana, não há Filosofia sem experiência do filosofar, mesmo quando consideramos toda produção filosófica até hoje criada; e, por conseguinte pode-se afirmar que não há ensino e aprendizado da Filosofia sem a práxis do filosofar, isto é, sem aquela atividade, cuja principal característica é a de criar ou produzir saberes e práticas capazes de modificar o modo como quem pratica ou experimenta a filosofia costuma enxergar e agir sobre a realidade e sobre si mesmo.

Por uma docência criativa

Com vistas a uma docência criativa capaz de resistir aos principais obstáculos que o ensino de Filosofia tem enfrentado, partimos de uma reflexão acerca da experiência filosófica como exercício da inteligência que opera através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade. Afirmamos que o exercício crítico-criativo da inteligência torna possível que o sujeito crie não apenas novas compreensões acerca da realidade em que se insere ou conhece, mas também possibilita novas compreensões acerca de si mesmo e à medida que a compreensão que o sujeito tem de si muda, é ele quem muda. Essa mudança “interior” não fica circunscrita ao âmbito conceitual, pois afeta os próprios valores, decisões e ações do sujeito-filósofo. Sendo assim, a experiência do filosofar repercute no campo da práxis e afeta, portanto, as esferas do ético-moral (plano individual) e do político (plano coletivo).

A docência pensada a partir dessa perspectiva atua no sentido de promover o exercício crítico-criativo da própria maneira de pensar, ser e agir de todos os sujeitos envolvidos no processo e relações pedagógicas. Todavia, isso só será possível quando se admitir uma estreita correlação entre o aprendizado da Filosofia com o exercício do filosofar, concebidos como faces de uma mesma realidade, na qual o ato de aprender filosofia e o ato de filosofar constituem uma única e idêntica experiência. Essa correlação é fundamental para que a prática docente em Filosofia esteja carregada daquilo que denominamos *potencial filosófico*, isto é, seja capaz de promover experiências do filosofar junto aos estudantes.

Há muito se tem afirmado que a aula ou a disciplina de Filosofia pode e deve ser considerada como um espaço privilegiado para o ensino-aprendizagem enquanto prática do exercício filosófico ou experiência do filosofar e que nos processos de ensino-aprendizagem da Filosofia não deveria haver dicotomia entre aprender e fazer o autêntico exercício de pensar filosoficamente. A Filosofia e o filosofar ocorrem em tempos e lugares diferentes, o que nos permite entender a relação entre ensino-aprendizagem de filosofia e experiência do filosofar sempre a partir de diferentes contornos e desdobramentos, leituras e significados. É importante reiterar que adotamos uma opção teórico-metodológica na qual o processo de ensino-aprendizagem da filosofia é compreendido a partir de uma dinâmica criadora da experiência filosófica ou do exercício do filosofar, cuja premissa inicial é a de que as questões

que envolvem tanto o ensino, quanto a aprendizagem estão profundamente interligadas na ideia de uma experiência do filosofar, uma vez que, antes de se tornar um produto da inteligência e da cultura humana, a Filosofia é, antes de tudo, uma experiência, que converte seu ensino uma prática ou um autêntico exercício do filosofar.

O principal objetivo de uma prática docente criativa que se pauta nesses referenciais é o de promover uma autêntica *akmé*, isto é, um “despertar filosófico” dos estudantes. No entanto, o contato com o cotidiano escolar e com uma maioria de professores tem demonstrado que a simples afirmação de que o ensino e a aprendizagem filosófica devem se constituir em experiências filosóficas costuma ser insuficiente para superar um tipo de ensino há muito enraizado na educação brasileira e classificada pela crítica como uma “educação bancária” (Freire, 2009, *passim*.), por seu caráter narrativo, depositante de conteúdos petrificados e por sua natureza opressora por reduzir o ser humano a um autômato. Nesse sentido, uma prática criativa que exige dos docentes um trato direto com o exercício filosófico. Se os professores de filosofia compreendem a atividade filosófica como uma atividade de criação, espera-se desses profissionais que tenham traquejo nessa prática e capacidade de caminhar nas trilhas, nem sempre fáceis da Filosofia. O professor deve ser ele mesmo um aprendiz da Filosofia, alguém disposto a refletir sobre seus próprios pensamentos e suas ações; deve ser alguém que seja capaz de exercer uma autocrítica cotidiana e esteja disposto a escutar os argumentos dos outros, especialmente, quando esses são seus próprios alunos. Portanto, o ensino e aprendizado da Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar exige da docência uma postura participativa nesse processo de criação filosófica.

No entanto, o filósofo na condição de professor também deve ser alguém capaz de atuar de maneira competente dentro ambiente educacional, algo que exige uma formação pedagógica adequada. Embora a qualidade do ensino de Filosofia não se reduza a questões de ordem técnicas ou didático-metodológicas, ela demanda dos docentes familiaridade com as teorias pedagógicas e técnicas didático-metodológica existentes e atualmente em desenvolvimento, a fim de superarmos algo que é infelizmente ainda é comum em nossas escolas: o “amadorismo pedagógico”. Não podemos ignorar os limites dos nossos cursos de licenciatura naquilo que diz respeito à formação e pedagógica em geral. Contudo, há que se ter em mente que a formação do professor se constitui como tarefa contínua ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (Matos, 2013). Todo planejamento escolar deve se pautar na

reflexão cuidadosa e na articulação de ações pedagógicas, com vistas a resultados de natureza formativa e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. As teorias pedagógicas são as ferramentas teóricas de que dispomos na execução dessa tarefa, e os esforços públicos despendidos na capacitação dos professores deveriam ajudar os docentes a se aproximarem dessas ferramentas e fazer uso delas. Além de ser fundamental que o professor seja formando em Filosofia (não vale apenas notório saber), este profissional precisa possuir uma sólida formação pedagógica para que sua prática de ensino resulte em ações pedagógicas competentes e eficientes. Cabe ao professor conhecer que teorias pedagógicas contribuem para fazer da aula ou do programa de filosofia um espaço de experiências filosóficas. Em outras palavras, o professor de Filosofia pedagogicamente preparado pode melhor reconhecer o potencial filosófico presente nas teorias educacionais existentes, para que, uma vez reconhecido esse potencial, possa-se promover de maneira criativa o ensino e aprendizado filosóficos.

Sendo uma atividade, vimos que a Filosofia nunca está pronta e o mesmo se dá com seu ensino e aprendizado. As filosofias aqui refletidas indicam o valor da contínua reflexão e (re)criação do pensamento e das práticas. O momento atual exige e se torna oportunidade para uma resistência criativa, para que ao invés de assistirmos ao fim da Filosofia na escola, protagonizarmos sua renovação. Mais uma vez somos chamados à luta e a unirmos forças e interesses em prol uma revolução educacional que nunca tivemos de fato e na qual a escola seja espaço de formação humana e não um lugar de formatação de pessoas para fins de empregabilidade. Mais uma vez precisamos resistir à concepção tecnicista da educação escolar, à serviço das forças produtivas. Mais uma vez, por força do momento, a Filosofia é chamada a contribuir na ressignificação não apenas da escola, mas da educação em todo o país (Pimenta & Pinto, 2013).

Referências

- Aspis, R. L. (2012). *Criar saídas e um ensino de Filosofia*. Campinas: Revista Educação.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2009). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Gallina, S. (2004). *O ensino de Filosofia e a criação de conceitos*. Campinas: Cad. Cedes.
- Gallo, S. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Matos, J. C. (2013). *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Pimenta, S. G.; PINTO, U. A. (2013). *O papel da escola pública no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ed. Loyola
- Rossi, M. (2017) *Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado*. São Paulo.
- Severino, A. J. (2007). *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Vaz, H. C. L. (1999). *Escritos de Filosofia IV: ética filosófica* São Paulo: Ed. Loyola.
- Vázquez, A. S. (1990). *Filosofia da práxis*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.



A escola nova e os fundamentos sociais da transformação escolar

Maria A. Lima Piai
Universidade Estadual do Paraná
maria-piai@usp.br

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); licenciada em Filosofia (UEL) e Educação Artística (UNAR). Professora da rede pública e particular de educação básica do estado do Paraná. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Apucarana)..

Leoni M. Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina
leoni.henning@yahoo.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da área de Filosofia da Educação no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL).

Resumen - Resumo - Abstract

O objetivo deste trabalho é recuperar a reflexão de Anísio Teixeira acerca da sociedade moderna, vista por ele como aquela que se encontra em dinamismo constante e, de uma proposta de escola que atenda às necessidades desta sociedade. A pertinência do tema é muito atual e parece relevante ressaltar a proposta pedagógica deste pensador brasileiro, uma vez que a escola brasileira demonstra não conseguir ainda lidar com todo este dinamismo social trazido pela evolução científica,

El objetivo de este trabajo es recuperar la reflexión del Anísio Teixeira, acerca de la sociedad moderna, vista por él con el dinamismo constante y una propuesta escolar que satisfaga las necesidades de esta sociedad cambiante. La relevancia del tema es muy actual y parece relevante hacer hincapié en la propuesta pedagógica de este pensador brasileño, una vez que la escuela brasileña demuestra que aún no puede lidiar con

The objective of this work is to recover the reflection of Anísio Teixeira on the modern society, seen by him as the one that is in constant dynamism, and also consider his proposal of school that meets the needs of this society. The pertinence of the theme is very current and it seems relevant to highlight the pedagogical proposal of this Brazilian thinker, since the Brazilian school still demonstrates that it is not yet able to deal with all this social dyna

pela industrialização e pela popularização da democracia. A escola brasileira ainda parece estar aquém de muitos dos ideais progressistas pensados por Teixeira. Esta Escola Nova é progressiva porque precisa ser repensada constantemente, precisa estar aberta para as mudanças continuamente em curso no seio da sociedade. O desenvolvimento científico que se refaz permanentemente carrega consigo a necessidade da constante reconstrução da sociedade e da escola, pois os processos educativos vão ganhando novos significados e novas configurações. No entanto, a escola brasileira de hoje é diferente da escola dos dias de Teixeira e traz consigo novos fundamentos sociais.

todo este dinamismo social traído por los avances científicos, por la industrialización y la popularización de la democracia. La escuela brasileña todavía parece estar lejos de los ideales progresistas diseñados por Teixeira. Esta nueva escuela es progresiva porque tiene que ser repensada constantemente, necesita estar abierta a cambios, pues se presenta continuamente en progreso dentro de la sociedad. El desarrollo científico que se renueva de forma permanente lleva consigo la necesidad de reconstrucción en curso de la sociedad y la escuela debido al hecho de el proceso educativo está ganando nuevos significados y nuevos ajustes. Sin embargo, la escuela brasileña de hoy es diferente a la de los días de escuela de Teixeira y trae nuevas bases sociales.

mism brought about by scientific and technological evolution, industrialization and the popularization of democracy. The Brazilian school still seems to be fall short of many of the progressive ideals thought by Teixeira. That New School is called progressive because it needs to be constantly rethought, it needs to be open to the continually changing society. The scientific development that is constantly renewed carries with it the need of the constant reconstruction of society and of the school, since the educational processes are gaining new meanings and new configurations. However, today's Brazilian school is different from the days of Teixeira's school and brings with it new necessities and challenges to be considered as social foundations.

Palavras-chave: Escola Nova. Sociedade. Educação. Mudanças. Anísio Teixeira.

Palabras Clave: Escuela Nueva. Sociedad. Educación. Cambios. Anísio Teixeira.

Keywords: Words: New School. Society. Education. Changes. Anísio Teixeira.

Recibido: 01/03/2018

Aceptado: 20/10/2018

Para citar este artículo:

Lima Piai, M. & Padilha Henning, L. (2018). A escola nova e os fundamentos sociais da transformação escolar. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(5). 205-225.

A escola nova e os fundamentos sociais da transformação escolar

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um pensador brasileiro da educação que fez reflexões acerca dos problemas e desafios do crescimento humano e desajuste da evolução social frente à civilização industrial e democrática de seu tempo. Para ele, esses desajustes são desafios contínuos para o homem repensar a sociedade na qual ele se encontra. Ele vê a necessidade de repensar “[...] a criação de uma nova cultura adaptada às condições novas da época” (GERIBELLO, 1977, p. 114), pois os modelos tradicionais aristocráticos não serviam mais. Anísio Teixeira é de um grupo de intelectuais que, de modo geral, “[...] cobram do Estado um papel de protagonista na reorganização do sistema de ensino, mas, ao mesmo tempo, de guardião da autonomia das instituições educativas” (MENDONÇA, 2008, p.60). O Estado tem o dever de propiciar a educação formal, mas de não intervir no sistema de modo político, mantendo um certo distanciamento das diretrizes educacionais para que não houvesse manipulação dos interesses educacionais em prol de campanhas políticas. O que Teixeira propunha era a autonomia e supremacia da educação e de seus intelectuais para o direcionamento da sociedade, acima inclusive dos interesses políticos do Estado, pois “[...] nosso sistema educacional reproduz estruturalmente a educação dominante nas sociedades conduzidas aristocraticamente” (Teixeira, 2017, p. 9). Essa aristocracia seria uma aristocracia política e, ele propunha essa superação por uma aristocracia intelectual comprometida com a sociedade, com a educação e com os rumos democráticos do país.

Para Teixeira, a sociedade se constitui ou se define a partir de uma consciência ou compreensão comum a todos de sua (da sociedade) própria finalidade, que se constitui num processo comunicativo e numa participação social e política inteligente. Influenciado por Dewey que afirma: “A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação” (Dewey, 1979, p. 04), Teixeira também acredita que é a transmissão que assegura a existência contínua da sociedade. Firma-se então uma forte ligação entre a ideia de sociedade e de educação, pois “Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que se comunica – se mudem ou se transformem de certo modo” (Teixeira, 1967, p. 20). Portanto, comunicação é educação. Assim, o cotidiano e a eterna renovação do ho

mem vão se construindo pela “[...] permanente circulação de reações e de experiências e de troca de conhecimento, portanto numa perene reeducação” (Geribello, 1977, p. 115).

De acordo com Anísio Teixeira (1978), a escola progressiva é uma necessidade social. Ela é progressiva porque necessita de mudanças constantes bem como afirmou Kilpatrick em *Educação para uma civilização em mudança* (1974) uma vez que, fundamentado em Dewey, nos mostra quais as três tendências da vida moderna: “a) uma nova atitude mental diante da vida; b) a industrialização e, c) a democracia” (Kilpatrick, 1974, p. 20). As obras destes dois pensadores da educação têm uma forte influência sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira.

Portanto, a proposta progressiva de Teixeira é de uma escola que atenda às necessidades de uma sociedade em constante mudança, pois dentre outros fatores, o desenvolvimento científico, que se refaz permanentemente, carrega consigo a necessidade de reconstrução permanente da sociedade e da escola.

A educação, para Teixeira, é uma arte e não uma ciência, no entanto, a ciência é fornecedora de:

[...] conhecimentos intelectuais para rever e construir, com mais inteligência e maior segurança as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas práticas educacionais, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana (Teixeira, 2008, p. 238).

Aquilo que se chamou de Escola Nova é a proposta de transformação da escola, assim como “[...] se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam” (Teixeira, 1978, p. 26). Teixeira usa o exemplo da medicina antiga para afirmar o desenvolvimento da ciência e a necessidade de buscar novos métodos que afastem o homem dos erros. O objetivo dos homens parece ser sempre o mesmo. Tanto no passado como no presente, o homem procura construir, curar, educar, no entanto, os meios, ou seja, os instrumentos com os quais desempenha seu intento mudam a cada tempo; evoluem.

Assim como a medicina e a engenharia evoluíram com o passar do tempo, a educação também carece de renovação e, ela “Renova-se nos seus meios e, por intermédio dos meios, nos próprios fins” (Teixeira, 1978, p.26). Pois,

para Teixeira, assim como para Dewey, o processo educativo não separa os meios da finalidade. Meios e fins se confundem.

Esta nova forma de ver a educação muda sua finalidade e, conseqüentemente, seus meios, uma vez que os meios são a própria finalidade. Ou seja, a finalidade da educação continua sendo educar, mas, o que confere um novo significado é a concepção de educar. Não cabe mais a essa sociedade que está posta ver a educação com uma finalidade objetiva, uma vez que todo o crescente desenvolvimento científico, com sua provisoriedade, nos tira da rotina, fixa e propõe a necessidade de uma maior flexibilidade diante de um mundo imprevisível, efêmero e passageiro; põe-nos diante de um mundo em constante mudança, de incompletude. Desta forma, fica impossível estabelecer um objetivo permanente para as coisas.

Deste modo, a escola se encontra em meio a tantas impossibilidades e divergências. Com o desenvolvimento científico assim entendido, parece ser ingênuo querer que um agente concilie todos os conhecimentos e especificidade em fazeres determinados e objetivos.

As divergências são inevitáveis, como inevitáveis as confusões, as expectativas exageradas, os entusiasmos e os desânimos, as audácias e os temores, as alas direita e esquerda de uma transformação inevitável, mas que não se têm ainda os elementos integrais para definir, em toda a amplitude, o objetivo e o alcance e traçar, com nitidez, os caminhos e os processos (Teixeira, 1978, p. 27).

Anísio Teixeira vê a escola como instituição fundamental de uma sociedade e, ao mesmo tempo, sua base, uma vez que ela oferece estabilidade e apoio para as novas projeções. As transformações sociais e econômicas ocasionadas pelas descobertas e invenções científicas, transformam, contudo, a escola – como já expusemos. E essas transformações sofridas pela escola abrangem o social e o psicológico humano. Neste trabalho, serão abordadas as transformações sociais apontadas por Anísio Teixeira, principalmente, no livro *Pequena introdução à filosofia da educação*.

1. Transformações sociais

As transformações sociais estão fundamentadas no aspecto material da sociedade. A ideia de progresso se constrói por meio das mudanças físicas como,

por exemplo, as fortes mudanças ocorridas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro do final do século XIX e primeira metade do século XX como: os meios de transportes, as casas, tecnologias, política, etc. O desenvolvimento tecnológico mudou a vida material, principalmente, nos grandes centros urbanos com muita rapidez. Mas, como isso aconteceu com tanta rapidez? Anísio Teixeira atribui esse fato à aplicação das ciências à civilização humana (1978, p. 28). O progresso seria então o resultado do maquinário inventado pela humanidade.

O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos, e crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo maior da civilização (Teixeira, 1978, p. 28).

O desenvolvimento científico trouxe também uma nova mentalidade na qual as coisas deixaram de ser estáveis e permanentes e passaram a ser dinâmicas. Percebemos nesses posicionamentos uma certa ingenuidade, uma vez que não anteciparam os prejuízos que essas conquistas resultaram igualmente à humanidade.

1.2 Da estabilidade ao dinamismo

A própria experimentação científica é um método progressivo, pois a curiosidade, a revisão dos achados, que são suas marcas, podem ser constantemente reavaliadas. O mundo sofre transformações constantes e o homem passa a vê-lo em função dessas mudanças. Tudo é provisório: o que é hoje, amanhã pode já não ser. O homem moderno está mergulhado num processo de permanente transformação. Num mundo onde as coisas são temporárias, assim as instituições, as convicções, os estilos de vida mudam rapidamente e não se solidificam em costumes ou verdades absolutas, sempre verdades provisórias, como descreveu Zygmunt Bauman (2003).

A sociedade habitua-se, neste contexto, às mudanças constantes. Para Anísio Teixeira, o homem moderno, próprio do seu tempo, é o homem que se habitua às mudanças que ele mesmo provocou ou criou, construindo e reconstruindo seu próprio ambiente (1978, p. 29). Este fazer e refazer, construir e reconstruir da civilização, num primeiro momento dá a impressão de que somente as condições materiais é que sofreram mudanças, no entanto,

não é bem assim, pois essas mudanças materiais refletem no não material, no social. Anteriormente, a sociedade e a sua moralidade, pareciam seguir sempre as mesmas regras que eram vistas como verdades eternas. Não havia pretensões de mudanças no comportamento das pessoas até que esse novo contexto material começou a desestabilizar toda a estrutura social e moral com mudanças na configuração familiar e nas vivências comunitárias, dentre outras.

Mudaram-se os hábitos e os costumes dos homens, pois eles também passam pelo crivo da experiência. Essas experiências fizeram a subordinação e a docilidade com relação às autoridades de personalidades sociais se degradarem. As responsabilidades sociais são outras; as necessidades sociais e morais do homem moderno configuram novos perfis. Suas ações possuem mais autonomia, elas não são mais guiadas por normas cegas passadas de uma geração para a outra como valores absolutos. As ações humanas agora são guiadas por um porquê e por um sentir que lhe são peculiares; cada indivíduo é guiado por sua experiência e não mais por uma ordem religiosa ou tradicional preestabelecida (Cf. Teixeira, 1978, p.30).

Assim, ao construir e reconstruir o mundo material, o ser humano também constrói e reconstrói o mundo social e moral e altera as estruturas em que encontrava enraizada sua tradição.

O tradicionalismo foi sendo substituído por essa nova ordem permanente de mudança, uma nova ordem de revisão constante, que também alteram o conceito de educação da escola tradicional. Assim: “a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para o futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (Teixeira, 1978, p. 30). Diante de uma civilização apoiada na experimentação científica e animada por uma contínua reconstrução, Teixeira aponta três grandes tendências que marcam o caminho dessa evolução.

A primeira diretriz é a nova postura do homem frente a vida, que deixa para trás aquela atitude de medo e insegurança, de sublimação e desconfiança diante da natureza. O método experimental encheu o homem de coragem, segurança e otimismo perante a vida fortalecendo a confiança do homem em si mesmo.

Porém, o velho dogmatismo das verdades eternas, ainda perdura em meio a essa autoconfiança, pois as mudanças eminentes devem estar ligadas

a experimentações, isto é, à prova experimental. Diante desse contexto, a crítica deve ser feita não às conclusões que esse método permite, mas ao próprio método ou crença que lhe é debitada. O método experimental está a dar ao homem um novo senso de segurança e de responsabilidade. Teixeira esclarece: “De segurança, porque, graças a esse método, se está construindo a civilização progressiva dos tempos de hoje, toda feita pelo homem e para o homem” (1978, p. 31).

O método experimental possibilitou ao homem o governo dos elementos da natureza ou pelo menos conhecer esses elementos a fim de ordená-los a seu favor. E, mesmo que alguns acontecimentos escapem do seu controle, o homem elabora explicações para esses acontecimentos, sejam eles naturais ou sociais, nutrindo a esperança de resolvê-los e dominá-los em outro momento – daí o caráter de provisoriedade da ciência.

1.2.1 Uma nova postura humana

A responsabilidade está no fato de o homem saber que pode e deve mudar o rumo das coisas. É o estado de segurança e independência que lhe confere tal sentimento. A autoridade não lhe provém do outro. Na modernidade, cada um é possuidor de sua própria autoridade não havendo necessidade de um outro atribuir-lhe direção condutora para que as suas ações se realizem; é a própria condição humana que confere tal autoridade. Mas, o que realmente isto significa? A autonomia é sua orientação interna diante das mudanças do mundo (externo)

Toda mudança material acaba por conferir ao homem também uma mudança ou progresso social e moral. O homem antigo, segundo Teixeira, era desprovido de autonomia; outros lhe ditavam o modo de vida, modo esse que era interpretado como um castigo por ser um homem simples e que já trazia a ideia de maldade, incapacidade e fraqueza diante da natureza e do mundo. Com a modernidade, esse novo homem começa a ser possível (1978, p.32). Surge a ideia de autonomia do indivíduo diante dos problemas da coletividade. Foi com a Reforma Protestante, no século XVI, que o homem passa a ser pensado enquanto indivíduo, até então ele era visto num contexto de coletividade. Com Lutero, vimos ressaltar-se a ideia do homem criado à imagem e semelhança de Deus com quem podia diretamente direcionar seus pedidos e orações sem intermediações de outros.

Teixeira parece nos convidar a viver o modelo desse novo homem, essa nova espécie e deixar para trás as crenças nas verdades eternas, como por exemplo, que sempre existirá guerra, que o crime e a moléstia sempre flagelarão o homem, etc. (1978, p. 32). Ele nos alerta que o progresso nos foi apresentado recentemente e que ainda não nos demos conta do quanto podemos progredir e conhecer. Esse mundo que estamos presenciando é como uma pequena amostra daquilo que podemos ser, pois “[...] o homem está refazendo a vida, para sua maior tranqüilidade, seu maior bem-estar, sua maior dignidade e sua maior felicidade” (Teixeira, 1978, p.32) com muita rapidez. A ciência e a tecnologia são descobertas humanas, portanto devem estar a serviço do desenvolvimento humano e agregada ao bem-estar da humanidade. Afinal o que significa todo esse desenvolvimento técnico? O desenvolvimento tecnológico só faz sentido se estiver a favor do bem-estar da humanidade, pois se a técnica não é para o bem-estar do ser humano, ela torna o homem objeto e não sujeito.

De modo geral, as pessoas comentam do passado manifestando um saudosismo em relação a esse período, afirmando que o homem era mais honesto por causa da sua pobreza, por exemplo. Anísio Teixeira dá a sua opinião em relação a este modo de pensar: “[...] eu só reconheço um crédito aos que me precederam: eles sofreram mais do que nós e, por isso, tudo lhes deve ser perdoado” (1978, p. 32). No entanto, o homem moderno, mais que o homem antigo, tem uma espiritualidade que o leva a mais sacrifício e heroísmo pela conquista do progresso. Juntamente com o progresso da ciência, vem a ideia de que o homem não precisa esperar uma vida em outro plano (espiritual) para gozar de benefícios. O bem do homem é possível agora e neste mundo e, é responsabilidade do próprio homem lutar por essas benesses. E, o projeto da Escola Nova ou escola progressista é preparar este novo homem. Mas prepará-lo fundamentado em quais valores? Nos valores científicos? O professor forma seu aluno baseado em que valor ou valores? Assim como Dewey, Teixeira vê a ciência como um conjunto de fatos particulares e de leis específicas que influem sobre as pessoas determinando suas condutas. Por isso o progresso científico não deveria estar desassociado das questões éticas, das questões que dizem respeito ao humano.

A ciência, quando tomada como verdade, sugere o que fazer ou o que não fazer e quais os meios a ser utilizado na execução da ação. Porém, entendida desta forma simplória e objetiva, a ciência não contribui significativamente ou amplamente para a conduta humana, pois as ações estão sempre submetidas ao objeto particular em destaque. Para contribuir significativamente, é

preciso que as atitudes sejam guiadas a partir de considerações gerais de toda uma gama de conhecimentos amplos, e não somente do conhecimento científico. O objeto científico isolado não dá conta da totalidade. A compreensão e generalização do objeto se fazem na relação com o mundo, por isso, a formação não pode ser simplesmente científica. O conhecimento científico toma significado dentro de um contexto mais geral, dentro do contexto de uma formação humana. E, uma vez que essa formação humana tenha sido enfraquecida na formação escolar, a educação desliza, perde o seu objetivo essencial de formação no sentido mais amplo e abrangente, ficando uma lacuna ou uma fragmentação no saber que teria sido realizado por um sujeito autônomo, inteligente. Por exemplo, perdeu-se a elegância no falar dando uma fragilidade à linguagem que acaba por prejudicar a própria interpretação da ciência.

É preciso ir além da matéria do objeto científico, é preciso ter uma experiência com o mundo que permeia o objeto e o sujeito do conhecimento. Pois, como bem salientou Dewey, a causa final não é competência da matéria ou objeto, mas do sujeito (Cf. Dewey, 1979, p. 358). A ciência diz respeito às generalizações possíveis acerca de um determinado objeto, mas as atitudes e condutas em relação a um determinado objeto não é competência de um método científico ou de uma ciência puramente, mas de todo um conjunto que compõe a formação humana. Provavelmente a interpretação dos filósofos que valorizavam as ciências ou o cientificismo foi mal explicada. A tecnologia, segundo Teixeira, exige um novo homem, um homem mais livre, mas ao invés disso, a maquinaria está escravizando o homem. “O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto direção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos” (Teixeira, 1978, p.101). Eis aí o papel da escola de conduzir o homem a participar da cultura da civilização e o dever de preparar o homem para guiar a sua própria renovação, de preparar o homem ao constante aprender a aprender (Cf. Teixeira, 1978, p.103).

1.2.2 A industrialização

A segunda diretriz da vida moderna é o industrialismo. Todas as descobertas científicas, toda intelectualidade é aplicável a fim de melhorar as condições de vida do homem, surgindo assim as invenções. A industrialização caminha para a completa exploração dos recursos materiais do planeta, constituído

por países e/ou setores econômicos conectados e interdependentes. Para a realização das atividades eram antes necessários muitos homens, mas, com a tecnologia dos nossos dias, isso acaba sendo realizado por apenas um ou poucos. Os meios de comunicação e transporte colocam os homens em comunicação material e espiritual. Essa interdependência nos torna mais ricos e nos traz um “[...] sentimento novo de profunda dependência dos demais centros de produção ou cultura” (Teixeira, 1978, p. 33). É possível perceber que a integração mundial não se restringe à esfera material, mas a uma integração de ideias e pensamentos. Assim, o pensamento do homem moderno ultrapassa os isolamentos territoriais que em outros tempos da história se restringiam a apenas uma localidade.

Essa nova sociedade, que agora é global, requer membros responsáveis e inteligentes; e, a escola progressiva, de acordo com Anísio Teixeira, é a escola que vai atender a essa nova exigência social.

A família, que compõe essa sociedade moderna, também vem sofrendo alterações e a função econômica que ela tinha vem se extinguindo: o preparo dos alimentos e roupas, por exemplo, está deixando de ser função da família e passando a ser realizado pela indústria. Diversão e trabalho cada vez mais são realizados fora de casa. O lar, cada vez mais, passa a ser o lugar no qual as pessoas voltam à noite para repousarem (Cf. Teixeira, 1978, p.31). O industrialismo também vem deixando o mundo cada vez mais especializado.

A despeito das enormes vantagens dos elementos descritos próprios do “mundo moderno anisiano”, o pensador brasileiro enfatiza as características do taylorismo e fordismo que coloca o trabalho numa condição de coisa, como já havia alertado Marx. Logo, a condição na qual o trabalho moderno coloca o homem, é criticada pelo intelectual brasileiro, pois as novas formas de trabalho não estão dando espaço para o homem “[...] pensar, nem para ter sua natural satisfação de saber o que está fazendo e o que está fazendo valer a pena” (1978, p. 34). O papel da escola é, para Teixeira, tirar o homem dessa interdependência mecânica e degradante, pois a desintegração das unidades lar/trabalho/cidade ocasiona problemas/desafios que precisam ser resolvidos e, para tal, o homem carece de ter mais liberdade e compreensão da sua condição social. De frente para esses problemas, afirma Teixeira, a educação tem de dar conta de resolver (Cf. 1978, p. 34).

1.2.3 Democracia

A democratização é a terceira diretriz do mundo moderno, ela é “[...] o modo de vida social” (Teixeira, 1978, p. 35) que traz consigo a ideia de respeito pela pessoa ou personalidade humana. Condição que oferece ao homem oportunidade de expressar-se de modo “[...] a não reprimir valores de ninguém, mas, antes, facilitar a máxima expressão de todos eles” (Teixeira, 1978, p. 35). Para Teixeira, os ideais democráticos são os que mais se aproximam dos ideais científicos. Para ele, a democracia atende aos ideais humanos e científicos, pois assim como Dewey, Teixeira entende a democracia para além de uma forma de governo, mas, como esclarece: “democracia é acima de tudo, um modo de vida, uma expressão ética da vida [...]” (Teixeira 1978, p. 35).

Uma vida que fuja dos ideais democráticos, provavelmente, nunca deixará os homens satisfeitos. Assim, a democracia é vista por Teixeira como uma tendência moderna da qual dois deveres se desprendem: “[...] o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois pólos dessa formação humana que a democracia exige” (Teixeira, 1978, p. 35). Esses dois polos estão profundamente ligados à educação. Eles (personalidade e cooperação) devem ser, para Teixeira, parte da formação humana e é uma exigência da própria democracia.

Diante do que até aqui foi exposto, podemos afirmar que a escola precisa então atender a essas novas exigências do ambiente social, que vem sofrendo severas mudanças devido à aplicação da ciência à vida humana que, por sua vez, tem mudado as condições materiais e concomitantemente as condições sociais, pois a visão do homem sobre a vida também tem se modificado fortemente com os avanços científicos. Desta forma, cada vez mais as novas gerações vêm abandonando os sistemas tradicionais e religiosos que configuram autoritarismo.

Uma característica do conceito de liberdade na modernidade, enfatizado por Teixeira, é a capacidade de o homem se orientar por uma autoridade interna (1978, p. 36). As autoridades tradicionais e/ou religiosas não se impõem mais, elas perderam suas forças e não são mais aceitas. A crítica de Teixeira à escola tradicional é que esse modelo não dá mais conta de formar esse novo homem, necessário à nova sociedade, que faz uso de sua razão para examinar as ideias e os fatos.

Esse novo homem, com hábitos novos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo da aplicação da ciência à vida (Cf. Teixeira, 1978, p. 36). “Uma compreensão clara e eficaz da cultura contemporânea não poderá ser obtida sem uma ampla formação científica e social” (Teixeira, 1978, p.103), por isso, a necessidade de uma Escola Nova, de uma escola que acompanhe o progresso do conhecimento humano. A escola, para Teixeira, precisa ser entendida então como “instrumento de renovação social” (Teixeira, 1978, p.102).

Assim a finalidade da Escola Nova é: “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (Teixeira, 1978, p. 36). Uma educação para a sociedade democrática não comporta mais “ensinar a seguir e obedecer” (1978, p. 36). A necessidade é educar para a autonomia, para que todos tenham características de líderes, pois, pelo menos a si mesmo o homem tem de guiar.

A nova escola deve instruir para a autonomia. A sociedade que está a se construir carece de membros que tragam em si personalidades e cooperação, pois precisam se autoguiar e precisam fazer isso “[...] com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto [...]” (Teixeira, 1978, p. 36).

A escola tradicional, que é preparatória, pois prepara o indivíduo para obedecer a um conjunto de regras e comportamentos, e suplementar porque reforça os valores fixos da família e da sociedade, tem novas necessidades precisando se consolidar, de acordo com Teixeira, como escola progressiva de educação integral.

Se a “escola é retrato da sociedade”, a escola tradicional não representaria mais essa sociedade em mudança que já está posta. Teixeira demonstra que os pressupostos da escola tradicional foram alterados na modernidade. Essa nova mentalidade trazida a partir das descobertas e invenções tecnológicas, esse espírito da nova civilização, precisa de uma escola que se apoie nessa nova mentalidade, ela precisa de uma nova escola, de uma escola progressiva.

Teixeira elenca quatro pressupostos que, a seu ver, demonstram a necessidade de superação da escola tradicional: a) defende que sua função seja

suplementar, pressupondo que a educação seja função da família e sociedade e que à escola corresponda apenas a função complementar, oferecendo instrumentos para a aquisição de cultura. Esses instrumentos seriam ler, escrever e contar matematicamente e diversas outras informações que o estudante usaria mais tarde; b) a escola tradicional pressupõe uma ordem estática, sendo sua função preparar a criança para assumir uma função futura, que geralmente era a mesma de seus pais; c) a escola tradicional faz perpetuar determinados valores, considerados corretos e permeados de dogmatismo geralmente proveniente dos interesses do Estado e/ou religião; d) a escola tradicional pressupõe que não deveria ensinar certas técnicas, fatos, modos de proceder que preparasse para o futuro, uma vez que esse futuro era considerado conhecido.

Esse modelo tradicional se ancora na aprendizagem por meio do decorar lições, “Assim a escola nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que era ensinado, decorando as lições que os professores *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar” (Teixeira, 1978, p. 38). O estudo seria “[...] o modo de aprender uma lição” (1978, p. 38) e, nesse contexto “Aprender significa aceitar e fixar, na memória ou no hábito, um fato ou uma habilidade” (1978, p. 38). O ensinar na escola tradicional nada mais é, para Anísio Teixeira, que uma doutrinação. O bom aluno era dócil, ou seja, “[...] aquele que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro” (1978, p. 38). Esse modelo de escola suplementar e tradicional, não atende mais à realidade dos novos tempos. Nem aquela do tempo de Anísio Teixeira, nem a dos tempos de hoje. A função suplementar da escola se perdeu porque “[...] a educação que a criança recebia diretamente da família e da comunidade perdeu o seu antigo caráter de eficiência e integração” (Teixeira, 1978, p. 38), e esses dois deveres, no entender de Anísio Teixeira, também passaram a ser deveres da escola. Contudo, em sua origem, “[...] nunca se deixou de julgar que a criança se educa, vivendo [...]”. A escola simplesmente ensinava certas artes e certos conhecimentos necessários lá para fora, onde sua vida e sua educação transcorriam” (Teixeira, 1978, p. 38).

A vida em família deixou de ser uma instância de educação integral como era entendida em outros tempos. A complexidade da vida social oferece às crianças apenas aspectos fragmentados dessa complexidade. Essas instituições (família, vida social) sofrem transformações com muita rapidez e frequência perdendo por isso a consciência de sua ação educativa (Cf. Teixeira, 1978, p. 39).

Para Teixeira a Escola Nova precisa tomar para si grande parte da função da família e do meio social para dar a essas crianças a oportunidade de se ajustarem ao dinamismo dessa nova ordem social. A escola está com responsabilidade dobrada e Anísio Teixeira tem consciência disso, sua proposta é que a escola tome consciência dessa responsabilidade. Para ele, estamos no advento de uma nova era da qual as instituições tradicionais de educação estão fracassando. Assim, os profissionais de educação precisam reorganizar a escola para que ela atenda a sua função educadora em uma sociedade dinâmica. A nova função dessa Escola Nova é, para Teixeira, trazer a vida para o ambiente escolar, isto é, “A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plenamente e integralmente” (1978, p. 39).

É por meio da vivência que a criança irá adquirir os hábitos morais e sociais necessários para a vida integralizada e feliz em meio ao dinamismo no qual a sociedade se encontra. O velho sistema de disciplinas e lições fechadas não dá conta de preparar a criança às lições de tolerância, bondade e entusiasmo. Teixeira vê a escola como possibilitadora de informações, fornecedora de conhecimentos científicos, proporcionadora de atitudes críticas para “[...] julgar e pesar as coisas com hospitalidade mas sem credulidade excessiva [...]” (Teixeira, 1978, p. 40), capaz de separar as tendências científicas das tendências dominadoras preservando a individualidade e o discernimento das pessoas, percebendo a interdependência mundial, conciliando o nacionalismo e a economia nacional com a perspectiva dessa interconexão global que curiosamente anteviram. Tanto Dewey como Teixeira pensaram que esse mundo globalizado traria perspectivas positivas à sociedade. Ou seja, a interconexão global, apoiada na democracia, iria melhorar o mundo. No entanto, o mundo está tão ou mais perigoso e cheio de problemas que nos tempos em que viveram esses autores, apesar das Guerras Mundiais! Temos hoje uma variedade assustadora de procedimentos mais sutis de dominação e subjugo do “mais fraco” a serem usados. É claro que temos também um incrível avanço material que “pode” jogar a favor da humanidade. Esse dilema, como mostraram os autores, deve ser enfrentado por uma escola mais bem aparelhada teórica e praticamente, alicerçada por medidas legais que concorram para a realização dos ideais democráticos, defendidos até aqui. A escola brasileira, assim como a escola de forma geral, se modernizou e, se não alcançou a universalização da educação básica, está cada vez mais inclinada nessa busca. Desta forma, podemos questionar se as proposições de Anísio Teixeira eram tão ingênuas ou, se a escola não se tornou de fato democrática e quais as razões disso. Talvez, essa seja uma tarefa investigativa que os professores da educação básica pudessem com autoridade se de

bruçar já que estão in locus. E, essa investigação teria de partir da análise da própria postura enquanto professor se perguntando até que ponto as próprias ações são autoritárias ou democráticas. Até que ponto o professor oferece autonomia para o aluno promover sua formação e progresso e individual no contexto coletivo da escola.

3. Considerações finais

Para concluir, é relevante afirmar a preocupação de Anísio Teixeira com a prática escolar democrática. A escola, para esse intelectual da educação brasileira, deveria ser a grande provedora de oportunidades para a prática democrática valorizando os indivíduos como pessoa. Assim, em sua visão, a escola deve estar compreendida como um espaço democrático para professores e alunos, sendo que ambos seriam responsáveis pela própria direção de suas vidas e pela participação na vida econômica de sua sociedade, de seu país.

Esse espírito moderno deve ainda entender a democracia como modo de vida moral, ou seja, a democracia teria de ser uma diretriz para a vida, para o comportamento moral, para a ética social. Assim a escola deve ser fomentadora do espírito democrático.

Anísio Teixeira traz novas perspectivas para a escola brasileira, apostando num novo modelo de escola e tecendo alternativas para a superação do modelo vigente que não atende as necessidades da sociedade moderna que vem se instaurando. Neste contexto, as instituições tradicionais de educação precisam ser repensadas e reorganizadas para atingirem sua função e seus objetivos educacionais diante de toda a dinamicidade dos avanços científicos. A proposta de Teixeira é trazer vida para o ambiente escolar, tornar a escola um lugar no qual as crianças possam experimentar plenamente a vida em suas diversas facetas.

No entanto, essa proposta educacional de Teixeira para o Brasil, inspirada na filosofia de Dewey, não foi bem vista pela ala política e religiosa conservadora daqueles tempos que, inadvertidamente, direcionaram a proposta de educação para a vida em ensino técnico para o mercado de trabalho, desvirtuando a proposta de educação plena e integral apresentada por esses filósofos da educação. Da mesma forma, nos dias atuais, a educação brasileira está cada vez mais distante dessa proposta democrática e progressista

e mais próxima de um conservadorismo e autoritarismo. Assistimos a uma crescente desvalorização das áreas humanas na formação dos jovens e, uma tendência para a inibição do próprio diálogo aberto em sala de aula, diante da proposta, por exemplo, do projeto “Escola sem partido”, que tem como pano de fundo a censura aos debates políticos no âmbito escolar.

As novas gerações vão se deparar constantemente com novos conflitos e o tradicionalismo com seus desdobramentos nos dias de hoje, não dá mais conta de preparar essas gerações para resolver os problemas que vão surgindo. Ademais, a função da escola é oferecer às novas gerações “[...] método e juízo, para lutar com os problemas que vai encontrar, e o sentido da responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas” (Teixeira, 1978, p. 41). E, toda essa liberdade e responsabilidade necessária para resolver os problemas vindouros, tanto morais como sociais, se constitui numa sociedade democrática. Os ideais da Escola Nova, traziam consigo essa grande responsabilidade de:

[...] educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares... (Teixeira, 1978, p. 41).

Nos dias atuais esses valores ainda não estão na pauta dos sistemas educacionais brasileiros, ainda não foram alcançados e continuam sendo debatidos e distantes das situações reais que a escola brasileira enfrenta. A atual reforma do ensino médio, aprovada recentemente nesse ano de 2017, retrocede ainda mais a perspectiva de uma escola que promova educação para a liberdade. As amarras dessa nova legislação direcionam o estudante da educação básica para mercado de trabalho sem se preocupar com as outras dimensões da vida social. Ao restringir os conteúdos básicos à matemática e à língua portuguesa, a lei coloca como objetivo da educação escolar a instrução e não a educação nas suas dimensões variadas.

Para alcançarmos uma escola que eduque e não somente instrua, uma escola que prepare pessoas para uma sociedade dinâmica, como a dos dias atuais, é necessário um novo programa escolar, novos métodos, novos professores, isto é, uma nova escola precisa se instaurar para atender essa nova demanda da sociedade, tanto a dos tempos de Anísio Teixeira, como a dos dias de

hoje, pois não alcançamos ainda muitos daqueles ideais. Ideais que ainda se mostram necessários à sociedade que, como descreveu Teixeira inspirado em Kilpatrick e Dewey, é dinâmica e se encontra em constante mudança. A escola brasileira ainda tateia em meio a um modelo tradicional que não atende às reais necessidades de uma sociedade desejosa em realizar os ideais daquela constituída democraticamente. Trata-se da abertura democrática que só se dará num constante repensar e refazer da sociedade. E a escola, neste cenário, tem um papel importante, pois pensar segundo os moldes e padrões de uma escola não democrática, numa sociedade com o perfil democrático que a ela imputamos nos dias de hoje, ou que simplesmente se diz democrática, nos parece contraditório.

A proposta educacional de Teixeira, à luz do pragmatismo deweyano, procura superar os dualismos, por exemplo, razão e experiência, reconstruindo uma nova teoria do conhecimento que integraria filosofia e ciência, teoria e prática. Colocando a educação como uma arte que se constitui e se aprimora com a aplicação dos conhecimentos científicos. Desta forma, teoria e prática deveriam ser integradas. Assim como Dewey, Teixeira entende que a filosofia está atrelada a formação humana, portanto diretamente vinculada aos processos educativos.

A educação não é uma ciência, mas uma arte que faz uso da ciência e essa, “[...] longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos para seus maiores vãos e audácias” (Teixeira, 2008, p. 240). Assim, a ciência ou os conhecimentos científicos ajudarão o educador a observar e diagnosticar melhor o ambiente escolar e os processos educativos, conseqüentemente, elaborar uma melhor arte de educar. A ciência é quem vai oferecer os dados básicos para o aperfeiçoamento da arte de educar, ela jamais deve ser entendida como a regra final. O autor (Teixeira, 2008, p. 241) nos adverte que o professor e o aluno vão assim descobrindo as operações nas situações da prática educativa levando em conta os conhecimentos científicos, mas sempre de modo autônomo, promovendo a formação e o progresso humano do indivíduo.

Dialogar com os autores que pensaram os problemas da educação de seu tempo nos permite contextualizar melhor os problemas educacionais dos nossos dias, nos permite definir e interpretar melhor o mundo atual, em específico os problemas da escola. Dewey e Teixeira defenderam a democracia como condição para o desenvolvimento social, tal como defendemos hoje, no entanto, nos dias atuais a democracia que temos está sendo desafiada por

problemas que, na época dos autores, não havia. A Escola Nova confrontou a escola tradicional, de vertente religiosa ou racionalista, que era herdeira do nefasto dualismo, apontado pelos nossos autores, e cujos prejuízos disso decorrente aprofundavam ainda mais as desigualdades sociais. Nas décadas posteriores, assistimos a uma série de críticos que crescentemente vem fustigando o que caracterizam como escola tradicional ou conservadora. Mas, o modelo tradicional de hoje não abarca a mesma estrutura do modelo tradicional dos dias de Anísio Teixeira. A escola tradicional de nossos dias está muito mais atrelada ao modelo liberal de mercado, daí não gerar menores problemas do que aqueles já apontados por nossos autores, ao se referirem, por exemplo, aos perigos de um individualismo exacerbado e a falta de sensibilidade social em uma nação dita civilizada e moderna.

Assim, apesar de toda a contribuição advinda dessas fontes, temos de considerar que a compreensão de democracia, exige hoje uma revisão dos fatores que concorrem para seu sucesso e seus fracassos. Nos dias de Dewey e Teixeira o enfrentamento em relação à escola tradicional colocava outros empecilhos para a realização da democracia, diferentemente dos que temos hoje. A tão sonhada visão progressiva que eles desejavam difundir, também requer hoje incorporação de outros elementos e crítica daqueles fatores que eles apostaram. Um exemplo disso é o industrialismo que, em nossa época, acabou gerando uma série de problemas novos que interpelam cientistas, sociólogos e outros especialistas para acorrerem aos campos de pesquisa. Ademais, a produção em larga escala exige uma postura ética, um compromisso social amplo e bem construído – e, nisso eles não erraram. Nós é que não fomos devidamente sagazes! Vemos um descaso de grandes empresas que colocam em risco a saúde da população com vista lucros cada vez maiores. Todo o deslumbramento e otimismo em relação à ciência ofuscou os problemas da sociedade exploratória. Embora Teixeira tenha salientado a necessidade dos fatores éticos atrelados ao desenvolvimento científico, ele parece ter trazido consigo um exagerado otimismo em relação aos avanços científicos e tecnológicos que, de certa forma, o fez olhar para o futuro com uma certa ingenuidade acerca das possibilidades que esse avanço poderia ser concretizado também para alienar e não tanto para educar.

Há, portanto, um explícito otimismo pedagógico inerente a esses pensadores em relação ao que a ciência poderia oferecer aos processos educativos. Embora tenham visualizado a globalização, muito próximo de como ela se configura hoje, o mundo todo estando interconectado, esses pensadores não pensaram ou previram as estratégias que o mercado tem e vem praticando

atualmente. O otimismo era daquele momento, os fundamentos sociais hoje já são outros.

Assim, os fatores que eles colocaram como molas mestras para o desenvolvimento humano não se revelou da forma como acreditaram, como por exemplo, a tecnologia, a indústria, a ciência, a democracia. Mas, tanto Dewey como Teixeira sentiram os impasses dos seus dias e os enfrentaram propondo algo novo, exequível em grande medida. Dão-nos suas experiências diante do autoritarismo e dogmatismos de seu tempo, e assim, suas sugestões para que a democracia se efetive se traduz em nossos esforços de revisitar as suas obras e, com suas ideias, interpretarmos o mundo em que vivemos.

Com efeito, não objetivamos com nossas reflexões e estudo, fazermos uma apologia aos autores em destaque. Mas, queremos mostrar que não temos levado com a seriedade merecida muitas das sugestões que foram aprofundadas por suas inteligências e dedicação às questões concernentes a uma valorosa filosofia da educação. Lendo-os e pesquisando sobre o seu pensamento, extraímos excelentes sugestões, muitas das quais, às vezes estreitamente vinculadas aos problemas concernentes ao século passado, mas que ainda merecem ser revisitadas, reinterpretadas e retomadas como ideias motivadoras para a dinamização e renovação do pensamento atual em educação. Acreditamos que com elas, além de tantas outras, podemos nos prevenir de modelos ideologizados, pacotes de ideias fechadas, sugestões apressadas e medidas descuidadas com aquilo que mais primamos: a formação humana.

Referências

Bauman, Z. (2003). *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Atualizada até 2017.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Gerinbello, W. (1977). *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas.

Kilpatrich, W. (1974). *Educação para uma civilização em mudança*. Trad. Noemy S. Rudolfer. 12a ed. São Paulo: Edições Melhoramento.

Mendonça, A. (2008). O CBPE: um projeto de Anísio. In: Brandão, Zaia; Mendonça, Ana Waleska. *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira (org.)*. 2a ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação.

Teixeira, A. (1967). *A pedagogia de Dewey, esboço da teoria de educação de John Dewey*. In: *Vida e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 4a ed. São Paulo: Melhoramentos.

Teixeira, A. (2008). *Ciência e arte de educar*. In: Brandão, Z.; Mendonça, A. *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira (org.)*. 2a ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

Teixeira, A. (2017). *Educação e desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/desenvolvimento.html>. Acesso: 28 de fevereiro de 2017.

Teixeira, A. (1978). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8a ed. São Paulo: Ed. Nacional.



Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de Gubernamentalidad

Ana Laura Mercader
Universidad Nacional de Salta, Argentina
anitamercader@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO), Estudiante de la Maestría en Epistemología e Historia de la Ciencia (UN-TREF). Se desempeña como Profesora Adjunta de la cátedra de Filosofía y Epistemología de la Educación, Universidad Nacional de Salta. Investigadora categorizada del CIUNSa. Es Miembro Integrante de varios proyectos de Investigación.

Resumen - Resumo - Abstract

La tesis central de este trabajo es que las efemérides escolares: actos, rituales, prácticas, discursos recordatorios etc., de fechas y sucesos que se consideran relevantes para la historia argentina, se constituyen como prácticas de gubernamentalidad de las conductas de los sujetos. Esta noción fue utilizada para describir la práctica concreta de gobierno de las conductas en diversos ámbitos y aquí se propone una mirada desde esta perspectiva acerca del papel que juegan las efemérides en la construcción de la identidad nacional. Para comprender los cuestionamientos y problematizaciones que ha suscitado la lectura de Foucault en relación a los rituales y celebraciones escolares, se realiza un breve recorrido del desarrollo de los conceptos en la obra de Foucault, ello no sólo como parte de una reconstrucción que sirva para analizar las prácticas, sino

A tese central deste trabalho é que as efemérides escolares: atos, rituais, práticas, lembretes, etc., de datas e eventos que são considerados relevantes para a história argentina, eles são constituídos como práticas de gubernamentalidade dos comportamentos dos sujeitos. Esta noção foi usada para descrever a prática concreta de governar comportamentos em vários áreas e aqui é proposto uma olhada a partir desta perspectiva sobre o papel desempenhado pelas efemérides na construção da identidade nacional. Entender as questões e problematizações que a leitura de Foucault provocou em relação aos rituais e celebrações escolares, se realiza um breve

The central thesis of this work is that the school ephemeris: acts, rituals, practices, reminders, etc., of dates and events that are considered relevant to Argentine history, are constituted as governmentality practices of subjects' behaviors. This notion was used for describing the concrete practice of governing behaviors in various fields and here a viewpoint is proposed from this perspective to analyze the role of ephemerides in the construction of national identity.

To understand the questions and reflections that the reading of Foucault's contributions has provoked in relation to rituals and school celebrations, a brief tour of the development

también para hacer visibles las relaciones que el mismo autor ha podido enunciar y que poseen un inmenso valor heurístico. En una instancia posterior del trabajo se plantean aspectos vinculados a las mencionadas efemérides escolares, tanto desde algunos de los marcos normativos vigentes en la Argentina y de forma particular en la Provincia de Salta, como desde su consolidación histórica como prácticas escolares específicas.

passeio do desenvolvimento de conceitos no trabalho de Foucault, não apenas como parte de uma reconstrução que serve para analisar as práticas, mas também para tornar visíveis as relações que o mesmo autor foi capaz de enunciar e que possuem um imenso valor heurístico.

Em uma instância posterior do trabalho, se desenvolvem aspectos relacionados às efemérides escolares, tanto de alguns dos quadros normativos em vigor na Argentina e particularmente na Província de Salta, como também a partir de sua consolidação histórica como práticas escolares específicas.

of concepts in Foucault's work is presented, not only as part of a reconstruction that serves to analyze the practices, but also to make visible the relations that the author has been able to enunciate and that possess an immense heuristic value.

Later, some aspects related to the school ephemeris are considered, from the current normative framework in Argentina and particularly in the Province of Salta, and also from its historical consolidation as specific school practices.

Palabras Clave: Efemérides Escolares, Gubernamentalidad, Identidad Nacional, Poder
Palavras-chave: Efemérides Escolares, Governamentalidade, National identity, Poder
Keywords: Words: School Ephemeris, Governmentality, National Identity, Power

Recibido: 25/04/2018

Aceptado: 29/08/2018

Para citar este artículo:

Mercader, A. (2018). Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de Gubernamentalidad. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(5). 227-240.

Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de Gubernamentalidad

“Una nación es algo abstracto, pero tiene un poco una cosa concreta, que son el conjunto de cosas o ideales que sigue un grupo de personas, de gente, una población, ideales comunes, metas comunes, sentimientos comunes. Por ejemplo, el 25 de Mayo, que es un hecho que nos pasó, es algo que compartimos todos porque vivimos en el mismo territorio. Una nación es algo que uno lleva muy dentro, también por cosas que a uno le cuentan, cosas de decir ‘a mí me contaron, mi tatarabuelo’, uno siente un ser nacional.” Rocío, 16 años (tomado de Carretero, M. y Kriger, M, 2006)

Ya es tradicional asociar los estudios del Poder a las categorías de análisis planteadas por Michel Foucault, quien ampliando su perspectiva introdujo la noción de gubernamentalidad en la década de 1970 en el transcurso de sus investigaciones sobre el poder político. La gubernamentalidad como concepto intenta poner en claro que los individuos se ubican bajo una cierta autoridad que dirige sus acciones y es responsable de lo que éstos hacen y de lo que les sucede. Esta noción fue utilizada para describir la práctica concreta de gobierno de las conductas en diversos ámbitos, por lo que se han planteado desarrollos más profundos aun dentro de la misma retórica foucaultiana, en torno a la Gubernamentalidad y la educación.

La tesis central de este trabajo es que las efemérides escolares: actos, rituales, prácticas, discursos recordatorios etc., de fechas y sucesos que se consideran relevantes para la historia argentina, se constituyen como prácticas de gubernamentalidad de las conductas de los sujetos. La palabra “Efeméride” se origina en el idioma griego, del vocablo ephémēris, de ephémēros y significa “de un solo día”. En el ámbito escolar, las efemérides refieren a la narración y recordatorio de acontecimientos sucedidos en el pasado y se manifiestan a través de diversos rituales y prácticas que atraviesan la cotidianeidad de la escuela.

Éstas prácticas constituyeron y constituyen actividades evocativas del pasado destinadas a transmitir las narraciones oficiales de una historia en común.

Se trata de fechas en las cuales se conmemoran, en un estilo patriótico, reivindicativo y de fuerte emotividad, diversos acontecimientos históricos relacionados al origen de la Nación y a la fundación del Estado. Las efemérides se concretan principalmente en actos escolares, aunque también se realizan en carteleras, discursos y tareas escolares y ritos especiales. En este trabajo nos centraremos en las efemérides entendidas de manera general como actos y rituales escolares.

Para comprender los cuestionamientos y problematizaciones que ha suscitado la lectura de Foucault en relación a los rituales y celebraciones escolares, es importante realizar un breve recorrido del desarrollo de los conceptos en la obra de Foucault, ello no sólo como parte de una reconstrucción que sirva para analizar las prácticas, sino también para hacer visibles las relaciones que el mismo autor ha podido enunciar y que a pesar de su incompletud¹, poseen un inmenso valor heurístico.

En una instancia posterior del trabajo se plantean aspectos vinculados a las mencionadas efemérides escolares, tanto desde algunos de los marcos normativos vigentes en la Argentina y de forma particular en la Provincia de Salta, como desde su consolidación histórica como prácticas escolares específicas.

De las relaciones de poder a la gubernamentalidad

En los análisis de Foucault, el poder tuvo un papel protagónico. Inicialmente señaló que el Poder era una relación que no se alojaba específicamente en ningún espacio concreto. Se trataba más bien de una red de relaciones que atravesaba a todos, desde el Estado y sus instituciones hasta el espacio más ínfimo e invisible. La consideración de lo capilar, de lo “común y corriente”, fue designado como “microfísica del poder” y ello implicaba entender esa red de relaciones desde ámbitos cotidianos (lo micro) hacia lo más abarcativo y general como las grandes estrategias estatales (lo macro), es decir adentrarse en aquellos aspectos que por ser tan próximos resultaban “naturales” o naturalizados.

1 La incompletud se refiere a que los escritos de Foucault aún están siendo estudiados en relación a aspectos educativos y el tema de este trabajo es tan específico que resulta un desafío en sí mismo.

Sin embargo, estas formas de análisis muy productivas ya en su época, fueron completadas y/o sustituidas por la introducción del concepto de “gobierno” que realizó el mismo Foucault a finales de los años 70.

Este giro teórico tuvo que ver con, al menos, dos cuestiones que se tornan evidentes: en primer lugar el contexto en el que Foucault inicia éstos análisis coincide con la inauguración de las políticas neoliberales tanto en Europa como en Estados Unidos.

En segundo lugar, el desplazamiento conceptual se vinculó con la aparición de un tipo de poder que no podía ser explicado desde los esquemas foucaultianos ni desde otros esquemas más tradicionales, como el modelo jurídico del poder. Se trataba de tecnologías políticas que no se dirigen al individuo sino que se orientan sobre las acciones de los otros o de uno mismo.

Desde esta perspectiva, el gobierno implica “...una actividad que se ocupa de conducir a los individuos a lo largo de sus vidas situándolos bajo la autoridad de un responsable por lo que hacen y por lo que les sucede.” (Foucault, citado por Rose, 2012 p. 114). Los sujetos sobre los que se actúa son activos, por lo que el gobierno requiere de la libertad de los gobernados para utilizarla a su favor.

Así Foucault da cuenta de la relaciones entre la libertad y el poder sin maniqueísmos, justamente señalando las ambivalencias que se producen en un sujeto capaz de elegir entre opciones limitadas. “El gobierno presupone entonces la libertad, con la que mantiene, no una relación de antagonismo, sino un vínculo de “agonismo”, implicando un juego permanente de incitación y desafío recíprocos” (Vázquez García, 2009, p. 6). Se ponen así de relieve en esta nueva forma de entender las relaciones de poder, los aspectos positivos que promueven el conflicto y el disenso.

Según esta posición, las relaciones de poder y los mecanismos que las producen generan discursos de verdad, por lo que verdad y poder son dos caras de una misma moneda. En otras palabras, el poder crea mecanismos discursivos que se configuran como efectos de verdad que a su vez los retroalimentan.

Foucault sostiene que el poder no se ubica en un lugar determinado en el tiempo y el espacio, sino que es constitutivo de todas las relaciones sociales. Tampoco se trataría de la mera dominación subordinada a las estructuras económicas o jurídicas, sino por el contrario el poder produce saberes, discursos y verdades que confluyen también en la producción de sujetos que se

encuentran de esta forma atravesados por relaciones de poder.

Entre los intersticios de las relaciones de poder es posible ubicar las técnicas de gobierno, que configuran uno de los aspectos vinculados a la gubernamentalidad. De esta forma, la noción de gubernamentalidad incluye por una parte la relación que entabla el sujeto consigo mismo; el que a su vez desarrolla una serie de prácticas que se vuelcan a los otros.

Foucault distingue cuatro tipos de técnicas de gubernamentalidad: 1) las técnicas de producción que permiten producir, transformar y manipular objetos, 2) Técnicas de significación o comunicación que permiten la utilización de signos y símbolos, 3) Técnicas de poder y de dominación que permiten determinar la conducta de los otros), 4) Técnicas de sí, aquellas que permiten a los individuos realizar ciertas operaciones sobre sí mismos: operaciones sobre el cuerpo, sobre el alma, sobre el pensamiento, etc. (Castro, 2004, p. 152). Entre las técnicas de dominación y las técnicas de sí se inscribe la gubernamentalidad.

De acuerdo a la definición de gubernamentalidad, el establecimiento de regímenes de verdad, ligados a mecanismos de poder, se da sobre la base de problemas particulares, es decir ámbitos específicos que requieren algún tipo de dispositivo que produzca el gobierno de las conductas de los otros (técnicas de gobierno) y las propias (técnicas del yo). Se trata entonces de indagar esos mecanismos por medio de los que los individuos se moldean a sí mismos como sujetos “sujetados” a ciertas pautas (morales) y efectos de verdad.

Esos discursos crean y regulan nuestra realidad, son discursos hegemónicos de poder porque se imponen de forma tal que terminan por parecer la única verdad sostenible. En el ámbito educativo, estos mecanismos se distribuyen a partir de diversas prácticas escolares, que tienen por objeto no sólo institucionalizar la verdad sino también formar sujetos acordes a esa realidad. Por ello, el problema de gubernamentalidad involucra el problema de la construcción de subjetividad, es decir, de las maneras como en nuestra cultura nos volvemos sujetos o seres con un sentido de identidad.

Dispositivos de poder: las efemérides patrias

Uno de los puntos esenciales de la subjetivación es la construcción de la iden-

tividad nacional y con ello del ciudadano, que se irá conformando a través de dispositivos vinculados a discursos y narrativas sobre la nación. Dichos relatos componen una trama histórico - identitaria” que vida, se van entretejiendo en cada sujeto con los relatos de la propia desde el inicio los primeros años de escolarización. De esta manera, cuando los sujetos ya son mayores, suelen reconstruir la significación de las efemérides escolares en relación con su identidad personal y su recorrido biográfico. (Carretero y Kriger, 2010, p. 68)

Las efemérides promueven una concepción de la nación centrada en su existencia ontológica y territorial. La documentación vigente afirma que:

La celebración de estos actos cívicos tiene una intrínseca finalidad pedagógica que no debe ser falseada. Ella se refiere a la formación de una conciencia patriótica argentina, fundada sobre el conocimiento y la experiencia de los momentos cumbres de nuestra historia y nuestros héroes legítimos. (Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Salta, Art. 64).

De esta forma, la nación opera simultáneamente como fundamento y como objetivo; se presenta como aquello que ya existe “desde siempre” pero que también “debemos” construir entre todos.

La historia de la escuela como institución y más aún la del currículum, muestran significativamente las funciones que le fueron atribuidas a la educación de acuerdo a los proyectos políticos específicos: mientras que en su origen moderno la escuela era el instrumento básico de civilización, tuvo también períodos en los que primó el disciplinamiento y/o la formación de capital humano.

Actualmente, las instituciones educativas tienen, entre sus varias funciones, educar a los futuros ciudadanos, preparar para el mundo del trabajo, especializar a los sujetos en diversos campos de la producción de bienes materiales y simbólicos, fomentar el bienestar y la salud brindando elementos para el desarrollo personal, por mencionar algunas cuestiones, pues el desempeño en la vida (pos?)moderna requiere diversas capacidades y habilidades que la escuela debe brindar.

Esas funciones, ligadas a proyectos políticos específicos, se reflejaron y se reflejan en aspectos concretos tales como la selección de ciertos contenidos y la elusión de otros. En estos procesos se ponen de relieve ciertos valores que se relacionan estrechamente con un contexto y con una cosmovisión determinados. Los valores, así como las representaciones y concepciones

del mundo se vehiculizan a partir de discursos. En este sentido es posible analizar el papel de todas las disciplinas escolares, pero en especial de las Ciencias Sociales, sus contenidos y las prácticas organizadas a partir de ello, como dice Mario Carretero (2010),

Los valores tienen entonces una función que le es propia: son mecanismos que generan consenso y homogeneidad cultural y como tal se constituyen en instrumentos de hegemonía. En otras palabras, el discurso histórico circula en las instituciones escolares garantiza la transmisión de visiones dominantes - hegemónicas del pasado que responden a ciertos intereses de grupos que detentan el poder (político, cultural y simbólico).

Las Ciencias Sociales, entonces, tuvieron la principal tarea de unificar los relatos sobre el pasado histórico para crear una identidad nacional, componiendo dicha identidad a partir de la definición y descripción territorial, a partir de la difusión de valores “comunes”, de una visión cultural que se impone, desde un lenguaje único. Esta estrategia se concretó a partir de dos mecanismos básicos: los planteos curriculares, es decir los contenidos seleccionados y las efemérides y celebraciones patrias. Así se fueron configurando, como ya se dijo, en nada más ni nada menos que dispositivos de subjetivación que distribuyen y potencian los discursos de verdad dominantes.

La celebración escolar de las efemérides patrias se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Latinoamérica. Fue dentro del contexto en el que primaban políticas estatales en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas (Carretero y Kriger, 2006). Concretamente en Argentina, surgieron en 1887 como parte de los festejos del aniversario de la Revolución de Mayo de 1810, realizados por el Director de Escuelas Pablo Pizzurno. Hasta entonces, las efemérides patrias no constituían una actividad usual y pautada dentro del calendario escolar, su incorporación implicó que el estado se apropiase de celebraciones que tradicionalmente eran populares, militares y/o religiosas, lo que significó su nítida intervención en un proyecto de educación nacionalista.

Un aspecto que no escapa a los análisis foucaultinos, posiblemente el que más se ha realizado, es el que señala que estas celebraciones y efemérides están altamente pautadas, responden a esquemas predefinidos e históricamente puestos en práctica:

Las celebraciones conmemorativas que realicen las escuelas se ajusta-

rán a las categorías y ceremonial determinados por la autoridad escolar competente, sobre todo en lo que atañe a las fiestas de los otros países.

Corresponde crear en los alumnos la sensación de que las principales celebraciones hacen referencia a nuestras fiestas de carácter nacional, que jalonan nuestra vida ciudadana. (Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Salta, Art. 65).

Existen rutinas que se ponen en juego a diario y en ocasiones son tan específicas, que fomentan ciertas actitudes en los participantes. El objetivo es siempre construir la nacionalidad, una identidad nacional específica, como rasgo distintivo del sujeto.

El ritual cotidiano del izamiento de la bandera nacional, reproduce los mecanismos existentes de clasificación social en base a criterios meritocráticos, poniendo en evidencia el lugar de cada uno ocupa según su rol: los docentes y directivos en el lugar de la vigilancia, los estudiantes que a su vez son mercedores o no de participar activamente en el ritual, los espectadores de los logros ajenos. La campana o el timbre marcan el inicio diario de la jornada escolar a lo que le sigue la formación, basada en los cuerpos acomodados y ordenados de determinada manera: postura firme, derechos, manos a los costados del cuerpo y fuera de los bolsillos, silencio, respeto, orden, seriedad, sin mascar chicle, sin capuchas ni gorras, etc. Es un mecanismo más que posee el estado para hacerse presente, de recordarnos el amor a la patria, de marcarnos el respeto que requiere la situación.

Por su parte, en cualquier acto escolar en la República Argentina, es fácil identificar estructuralmente tres momentos: 1º) un momento protocolar, de culto a los símbolos patrios (banderas e himnos); 2º) Un momento discursivo – narrativo, en el que se rememora el relato histórico que motiva la celebración; 3º) Un momento expresivo, en el que los alumnos llevan adelante una manifestación artística alusiva (bailes, cantos, representaciones teatrales, etc.). Los objetivos generales de esta práctica son: el de fomentar el sentimiento de pertenencia y la identidad nacional en los estudiantes, mediante el encuentro entre el Estado, representado por la escuela, y la sociedad civil, representada por los padres.

La instalación de las rutinas y los rituales patrióticos en la escuela ha favorecido entonces la reproducción de esquemas de obediencia, disciplina y jerarquía. Esto resulta tan naturalizado que terminan siendo rituales solemnes

y formales, que hasta cierto punto han sido vaciados del conflicto ideológico que posiblemente originó el relato inicial, tal como suele suceder con las luchas sociales, políticas e ideológicas se dieron a lo largo de la consolidación histórica de nuestro país, así como la eliminación de la complejidad étnica de los diferentes grupos constituyentes de la Argentina, en particular los pueblos originarios y/o la reducción de sectores sociales a personajes pintorescos.

Es claro que en estos casos el poder se dirige a los cuerpos, para individualizarlos y tornarlos útiles y dóciles. Esta cuestión se evidencia en las posturas y gestos que se “debe” adquirir durante los rituales escolares: cuándo ingresa la Bandera, cuando toma la palabra la autoridad, cuando se entona el Himno Nacional Argentino, cuando se anticipa en alguno de los actos recordatorios, etc.

...se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación. Su particularidad se afirma en su carácter grupal y en la carga de significación que poseen los gestos practicados por cada uno y por el conjunto de los participantes. El silencio, la postura firme, la mirada atenta, cobran significación como conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado: el homenaje a la patria, a la nación, a los próceres, a los símbolos” (Amuchástegui, 1995, p. 23).

Así, estamos en presencia de una forma más de adiestrar los cuerpos pero con la finalidad de hacerlos sujetos productivos en la creación de la nacionalidad.

La práctica discursiva escolar de las efemérides salvaguardaría así el “relato oficial”, afianzando el mandato original para el que surgieron: forjar la nación, celebrar la patria, inmortalizar sus héroes y las gestas, introducir los colores de las insignias patrias en mentes y cuerpos (como es el uso obligatorio de la escarapela, Art 73 del Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Salta), enaltecer mediante himnos y cantos los honores pasados: “El uso de los símbolos y canciones patrias se ordena a despertar y tonificar el sentimiento patriótico.” (Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Salta, Art. 69) Todos estos mecanismos consiguen, como afirma Guillén, que los sujetos incorporen en su subjetividad el concepto hegemónico de nación y generando una noción particular de ciudadanía (2008).

Al respecto, el historiador Felipe Pigna, sostiene:

Nuestro elemento fundacional como país, históricamente hablando, es un tema de acto escolar. Los sucesos de mayo son difíciles de pensar – para la mayoría de los argentinos – despojados de betún, corcho quemado y pastelitos (...) Es alarmante la efectividad de este mecanismo que despolitiza y reduce, en el imaginario social, prácticamente a la nada nuestra historia. Y, por otra parte, rotula como históricos, con ese pobre concepto de historia, los hechos remotos vinculados al calendario escolar y les niega historicidad a los sucesos más recientes, determinantes de nuestro presente (Pigna, 2004; p.14).

Los recursos que se ponen en acto, a partir de las celebraciones patrias en la escuela, son múltiples y eficientes: a través de los niños se han movilizó y se movilizan sentimientos populares y patrióticos en los adultos, se intensifican los relatos oficiales del pasado con dramatizaciones, poesías, música, imágenes, entre otras. A todo ello se asocian emociones que configuran una parte importante de las primeras experiencias de socialización y de aprendizaje de la historia.

De este modo, podemos afirmar que las imágenes históricas promueven y convocan ciertas miradas afectivas que se vinculan con la definición de quiénes somos, a dónde pertenecemos, quiénes componen nuestro grupo y quiénes no, en definitiva, elementos históricos y culturales sobre los cuales se va conformando la propia identidad.

Estas tecnologías de gobierno, basadas en la vigilancia, el control y la observación son “internalizadas” y se configuran sin solución de continuidad en tecnologías del yo, a partir de las cuales el sujeto se “autocontrola”, se “autovigila” y se “autoobserva”. Este sujeto entonces es responsable de su propia existencia, de sus recorridos y trayectorias, de construirse a sí mismo, en la coyuntura actual, como ciudadano y como consumidor.

Se aprecia en estos planteos que la instauración de tecnologías de gobierno, está íntimamente ligada a la historia de las tecnologías del yo. Se produce una coordinación entre las estrategias generales por las que autoridades (gobernantes) de diversa índole tratan de conducir la propia conducta y las prácticas que uno mismo pone en juego para conformarse como sujeto de acción moral. Las efemérides escolares, con la impronta estatal que las origina, producen un sujeto nacional, cívico, autónomo, con capacidad de elegir, responsable de sus propios actos, a imagen y semejanza de nuestros próceres, reivindicando sus luchas, adorando nuestra patria.

Algunas reflexiones finales

Siempre sucede con Foucault que su lectura despierta múltiples cuestionamientos. Algunos de ellos giran en torno a pensar en teorías conspirativas elaboradas por quienes desean gobernar a los demás. Sin embargo, el análisis de este tema nos ha llevado a considerar que las estrategias aquí señaladas no poseen un valor intrínsecamente negativo, ni positivo, y tampoco responden a una supuesta conspiración. Se trata más bien de desnaturalizar aquellas prácticas que han sido constituidas históricamente, atravesadas por factores ideológicos, políticos, económicos y culturales. Esa desnaturalización implica necesariamente la comprensión histórica de las prácticas estudiadas, para al menos reproducirlas críticamente hasta poder transformarlas.

Como dice Oliverio Girondo: “La costumbre nos teje diariamente una telaraña en las pupilas. Poco a poco nos aprisionan la sintaxis, el diccionario, y aunque los mosquitos vuelen tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles...” (Espantapájaros, poema XIV)

No se trata entonces de aniquilar las efemérides, ni tampoco de darles otros sentidos, aunque seguramente podríamos pensar en algunos cambios. La idea es sacudirse las telarañas de la costumbre de Oliverio, como una señal de que se pueden ver, pensar y hacer otras cosas. Se puede convertir el acto del 9 de Julio en un momento para pensar en los sentidos de la independencia y en los condicionantes de nosotros como sujetos, también podemos pensar de diversas maneras en la cartelera del día del maestro o en el Himno Nacional Argentino o en San Martín, por decir algunos ejemplos, poniéndonos en contacto con otros saberes y otras experiencias.

Referencias

Amuchástegui, M. (1995). "Los rituales patrióticos en la escuela pública." En A. Puiggrós (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Carretero, M. y Kriger, M (2006) "La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas», en Carretero, M. y González, R. A. (compiladores), *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2007), "Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica", *Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Carretero, M. y Kriger, M. (2010), "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares", en *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Bs. As., p. 55 – 81

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes.

El Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Salta, 1987, disponible en: http://www.edusalta.gov.ar/index.php?option=com_docman&Itemid=126

Foucault, M. (1972) *El Poder, una bestia magnífica, sobre el poder, la prisión y la vida*. Editorial Siglo XXI

Foucault, M. (2006), *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, FCE.

Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal Argentina. *Avá*, (12), 137-156. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942008000100008&lng=es&tIng=es.

Grinberg, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". *Revista Argentina de Sociología*. 4(6). pp. 67-87.

Grinberg, S. M. (2007) Gubernamentalidad: estudios y perspectivas, *Revista Argentina de Sociología*. 5(8). pp. 95-110.

Pigna, F (2004) *Los mitos de la historia argentina*. Nuenoa Aires: Norma.

Rose, N.; Pat O.'Malley y Valverde, M. (2012). "Gubernamentalidad". *Astrolabio*. 8.

Vázquez García, F. (2009), "De la microfísica del poder a la gubernamentalidad neoliberal. Nota sobre la actualidad filosófico-política de Michel Foucault" disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9165/ArtContrahis.pdf?sequence=1>

Veiga-Neto, Alfredo, (2010) "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación", traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera Ramírez, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 22(56), pp. 213-235.



Epistemologia e educação: dos princípios da arte de conduzir à liberdade

Aimberê Quintiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
aimbegui@gmail.com

Professor de Filosofia e de Filosofia da educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Tem como linhas de pesquisa: Epistemologia, Fenomenologia, Lógica, Democracia, Educação. Trabalha hoje com pesquisas sobre a Lógica, as Ciências e a Fenomenologia e sobre as relações entre Filosofia, Política, Democracia e Educação.

Resumen - Resumo - Abstract

Esse artigo apresenta algumas indagações sobre as relações entre epistemologia e educação. A partir de uma análise de A formação do Espírito Científico, de Bachelard, de A estrutura das Revoluções Científicas, de Kuhn e de Um discurso sobre as Ciências, de Boaventura de Sousa Santos, tentamos compreender como os procedimentos da ciência podem determinar aspectos da educação. Analisamos assim em que medida os conceitos epistemológicos de formalização, de paradigma e de construção social da ciência são pertinentes para compreender os processos educacionais e orientar as práticas pedagógicas. Percebemos então como a ciência pode ser considerada, em seus procedimentos e em sua historicidade como uma referência fecunda

Este artículo presenta algunos de los problemas concernientes a la relación entre epistemología y educación. A partir de una análisis de La Formación del Espíritu científico, de Bachelard, de La Estructura de las Revoluciones Científicas, de Kuhn y de Un Discurso sobre las Ciencias, de Boaventura de Sousa Santos, intentamos comprender como los procedimientos de la ciencia pueden determinar aspectos de la educación. Analizamos así en que medida los conceptos epistemológicos de formalización, de paradigma y de construcción social de la ciencia son pertinentes para comprender los procesos educacionales y orientar las prácticas pedagógicas. Per-

This article presents some issues about the relations between epistemology and education. From an analysis of The formation of the scientific spirit, by Bachelard, The structure of the scientific revolutions, by Kuhn and A discourse upon the Sciences, by Boaventura de Sousa Santos, we try to understand how the scientific procedures can determinate some educational aspects. We study, thought, in which measure the epistemological concepts of formalization, paradigm and social construction of science are pertinent to understand the educational processes and to orient the pedagogical practices. We cans see then how science can be conside-

para a educação. Esperamos nessa investigação revelar algumas características interessantes da educação como preparação para a atividade científica e como exercício de aproximação do real pela participação das novas gerações às concepções do mundo que precederam a sua emergência.

cibimos entonces como la ciencia puede ser considerada, en sus procedimientos y en su historicidad como una referencia fecunda para la educación. Esperamos en esta investigación revelar algunas características interesantes de la educación como preparación para la actividad científica y como ejercicio de aproximación del real por la participación de las nuevas generaciones a las concepciones de mundo que han precedido su emergencia.

red, in its procedures and in its historicity, as a fecund reference to education. We hope by this investigation to reveal some interesting characteristics of education as a preparation to the scientific activity and as an exercise of approach to the reality through the participation of the new generations in the world's conceptions which came before their arising.

Palavras-chave: epistemologia, filosofia, educação, paradigma, sociedade, revolução

Palabras Clave: epistemología, filosofía, educación, paradigma, sociedad, revolución

Keywords: Words: epistemology, philosophy, education, paradigm, society, revolution

Recibido: 01/03/2018

Aceptado: 09/11/2018

Para citar este artículo:

Quintiliano, A. (2018). Epistemologia e educação: dos princípios da arte de conduzir à liberdade. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(5). 241-259

Epistemologia e educação: dos princípios da arte de conduzir à liberdade

Há inúmeras questões complexas e paradoxais que percorrem os caminhos possíveis para se pensar a educação. Seu escopo inclui questões sobre sua história, sobre seus fundamentos sociais, políticos, éticos, científicos, sobre sua prática, sua organização, seu conteúdo, suas finalidades. A questão que vai nos ocupar é a relação que o projeto educacional que se desenvolveu desde as primeiras repúblicas contemporâneas, embasada nos princípios iluministas do século 18, entretém com o pensamento científico no aspecto de sua vinculação com a história das ideias e seu significado sociocultural.

Existe uma ligação, já identificada pelos pensadores da antiguidade, entre a filosofia e a educação. Seus procedimentos e metodologias – raciocínio lógico, classificação, numeração, experimentação, registro ou memorização, comparação, analogia, mensuração, repetição, exercício, estudo, etc. –, seus conteúdos – as diversas formas e objetos encontrados na natureza ou que compõem uma cultura, suas instituições e simbólicas, em seu aspecto estrutural, estético, moral e histórico, ou seja: o mundo – e também os seus objetivos – construir uma sociedade fundada na esperança que haja sentido na aventura humana –, coincidem.

A partir da obra *O Emílio, ou da educação*, de Rousseau, que indica a necessidade de uma ciência particular para adaptar os métodos didáticos à natureza das crianças e dos jovens, a pedagogia se torna uma ciência relativamente independente. Porém, o que chamamos mais amplamente *educação* continua mantendo uma relação estreita com a filosofia. Essa relação aparece nos textos fundadores da ciência moderna, como as *Regras para a Direção do Espírito*, de Descartes ou o *Novum Organum*, de Bacon. Na sua regra X, por exemplo, Descartes elabora a ideia que seria necessário partir das coisas simples, de conjuntos completamente determinados, e proceder com método para caminhar progressivamente até as estruturas e objetos mais complexos, de forma a garantir um raciocínio adequado e pertinente. É possível, afirma ele, conhecer por uma intuição vaga ou por sorte, mas isso levaria o educando a se acostumar com um conhecimento superficial e ocasional, que muitas vezes redundaria em um conhecimento simplesmente falso. Bacon,

por sua vez, após ter elaborado uma metodologia de investigação experimental, descreve minuciosamente as armadilhas do pensamento, as *ídola*, como ele as chama, as ilusões que são oriundas da deficiência do espírito humano, das crenças pessoais e culturais, da linguagem, dos dogmas e da tendência ao espetáculo que caracteriza o ser humano. As duas obras podem ser consideradas tanto como metodologias científicas quanto como tratados didáticos para a formação do espírito no sentido pedagógico. Assim, a forma como compreendemos a ciência, em sua prática e métodos, se desdobra naturalmente em considerações acerca da educação.

Com os textos de Bachelard, Kuhn e Boaventura de Sousa Santos, vamos percorrer alguns conceitos que nos parecem interessantes no sentido de uma repercussão das ideias epistemológicas contemporâneas no campo da educação. Destacaremos em particular as ideias de *formalização*, *paradigma* e *construção social da ciência*, que podem nos ajudar a pôr em relevo um aspecto fundamental da educação que vem sendo negado pelas políticas contemporâneas que submetem a escola aos imperativos econômicos da indústria e da finança: a sua relação com a formação do espírito crítico como condição de possibilidade do pensamento autônomo e da liberdade.

O espírito científico e a possibilidade da transmissão do conhecimento

A atividade científica, segundo a epistemologia clássica, consiste em tornar geométricas as nossas representações, delineando os fenômenos e ordenando uma série de acontecimentos, de modo a atingir uma *quantidade representada*. Esse objetivo, em definitiva, é o de chegar a uma forma ideal intermediária entre o concreto e o abstrato, conciliando a experiência e a matemática, os fatos que nós podemos observar e analisar e as leis da natureza que nós elaboramos a partir dos dados que recolhemos deles ou que nós descobrimos pelo raciocínio lógico. Tal ideia pareceu realizada, aos olhos dos modernos, em sistemas teóricos como o cartesianismo, a mecânica newtoniana ou a ótica de Fresnel. O problema é que a *adequação*, considerada então como o critério da verdade, sempre se revela insuficiente. Entre a matemática e o real, a relação é de aproximação, devida ao processo de formalização, que elimina do cálculo as quantidades consideradas como irrelevantes.

Esse fato levou Bachelard a pensar que a formalização matemática não

é descritiva, mas *formadora* ou *transformadora* do real. Ela é um ato de abstração, de extração da forma a partir da realidade material, à qual ela se relaciona sem poder se tornar idêntica a ela. Nessa “concepção” da forma, da regra ou da lei, nos diz Bachelard, “a curiosidade é substituída pela esperança de criar” (Bachelard, 2011, p. 8). Ele se opõe assim a Bergson, seu contemporâneo, para quem a ordem é *encontrada* ou *achada* no mundo, revelada pela intuição.

A ordem pura que resulta do processo de organização dos fenômenos é *provada* pelos resultados experimentais (mesmo que, como afirma Popper, se trate em definitiva de uma prova temporária, aceita em razão da impossibilidade de demonstrar a falsidade da teoria testada), e corresponde dessarte ao que se considera, no campo da ciência formal, ser a verdade, uma verdade provisória ou incompleta. Nenhum conhecimento, além da lógica formal e da matemática pura, pode ser considerado como definitivo. Por isso Bachelard distingue o espírito científico de um instrumento de dominação do real, como pensam os defensores do utilitarismo, preferindo definir a ciência como uma “estética da inteligência” (Bachelard, 2011, p. 13).

Existiriam assim três estágios na criação das leis que compõem as teorias científicas: a observação, a geometrização e a abstração. Porém, a efetuação da transição entre os diversos “estados” (segundo a terminologia bachelardiana), não é mecânica. Ela se fundamenta em bases afetivas, revelando um interesse particular para o sujeito que opera a formalização e fazendo da consciência científica uma consciência dolorosa, ameaçada por interesses dedutivos sempre imperfeitos, arriscada pelo pensamento sem suporte experimental estável e dividida pela necessidade de uma abstração completa. Essa situação existencial incerta gera a dúvida que motiva a busca de conhecimento, a tentativa de atingir, para além do fluxo fenomênico presente, o *hypokeimenon* ou a *substancia*, o permanente que jaz sob as transformações temporais ou a essência. A ordem da abstração, mais leve e mais dinâmica, mas também mais uniforme e estável do que a confusão e o peso que se mostram na ordem da realidade fenomênica, se torna então objeto de uma tentação de conhecimento absoluto, ao mesmo tempo motivadora, quando nos leva a refletir e a desvelar as estruturas profundas do Ser, e assustadora, quando nos apresenta o abismo entre a nossa capacidade de compreender e a infinidade vertiginosa do mundo. A experiência, nesse sentido, se apresenta como um obstáculo para a compreensão do real, mas também como sua matéria necessária, sua fonte e seu destino, pois o propósito da ciência é entender essa realidade móvel e indomável que nos inquieta. Seria

necessária, para compreender a atividade do cientista, uma “psicanálise” da ciência, pois as forças psíquicas em ação são confusas, exauridas, hesitantes. Não é evidente que a ciência possa ser compreendida como algum tipo de erudição, que possuiria seu objeto de modo claro, distinto e completo. A tese de Bachelard é que a ciência se constitui em contradição com a experiência comum, a partir de *obstáculos epistemológicos*. Estes não são externos, atrelados à complexidade e à fugacidade fenomenal, nem dependem de certa fragilidade dos sentidos ou do espírito. Eles se apresentam, no próprio ato do conhecer, como um “imperativo funcional” que ameaça o conhecimento de estagnação ou regressão mas que fornece ao mesmo tempo o ensejo de ultrapassar a dificuldade. Conhecer, é enfrentar a resistência do real e de seu próprio espírito, de suas crenças, de suas opiniões, de sua cultura. Conhecer, é se auto-educar.

O ato de conhecer se constitui assim sempre *contra* um conhecimento anterior, e só se torna claro *depois* que foi efetuado. Os obstáculos, por assim dizer, se encontram *no próprio espírito* ou no consenso temporário sobre as verdades determinadas por um paradigma. “Diante do real, afirma o autor, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (Bachelard, 2011, p. 18). A ciência, como já afirmavam os gregos, se constitui contra a opinião, que ela deve antes de tudo destruir – e não somente corrigir. O primeiro passo é saber formular *problemas*, colocando deste modo em questão aquilo que se sedimentou ou territorializou, como diria Deleuze (Deleuze e Guattari, 1980), que se tornou habitual, gerando inércia para o espírito. Eis a origem da ideia que a educação deva provocar o espírito crítico antes de tudo. Não são os conteúdos ou o destino utilitário que geralmente são colocados como sua essência que contam mais: é a capacidade de problematizar o real, de não aceitar preconceitos ou dogmas, de interrogar toda e qualquer afirmação. Em resumo, seu objetivo, como afirma Kant, é realizar a *liberdade* do ser humano, que coincide com a sua maioria e com a sua dignidade (Kant, 1784).¹

De forma global, a evolução do conhecimento realiza “revoluções espirituais”, e não caminha para uma unidade simples, mas ao contrário se ramifica continuamente, evoluindo e se transformando. Por isso, a educação não pode

1 Ver também Pico della Mirandola, De Humanis Dignitate Oratio, 1486, que define a dignidade humana como a sua indeterminação. Uma liberdade à qual, como dizia Sartre, o homem é condenado. Trata-se em definitiva não de tornar livre pela educação, mas de dar a ver a sua própria liberdade ao discente, de mostra-la ou ensina-la.

ser pensada a partir da ideia de uma repetição daquilo que já é conhecido, pois o que é exigido é, ao contrário, um tipo de catarse intelectual e afetiva, ao modo do que propunha Descartes quando afirma, no *Discurso do Método*, que é necessário se desfazer de tudo que foi aprendido com a família, os amigos ou na escola, antes de poder ingressar na busca pela ciência.

O conhecimento científico se contrapõe também ao conhecimento geral, que se apresenta como outro obstáculo para ele. Contra as afirmações de Aristóteles, Bachelard apresenta a generalização como perigosa para o espírito científico, pois ela produz uma sedução pela facilidade. Ele reconhece que a redução das teorias ao seu aspecto generalizador foi útil pedagogicamente, mas pondera que na nossa época a tendência à generalização vem entrando o progresso da compreensão do mundo, encobrendo as diferenças, criando sistemas normativos desumanos e impedindo a compreensão das particularidades dos indivíduos que compõem o nosso universo. A ciência deveria então se situar entre o universal e o singular, entre o conhecimento em compreensão e o conhecimento em extensão. A ciência é dinâmica, e a fecundidade de um conceito científico é proporcional ao seu poder de deformação, de transformação, de criação. O que deveríamos então fazer é incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito, dar a entender, nos processos pedagógicos, não os resultados do trabalho científico, mas as circunstâncias, procedimentos, interesses, que estão em jogo na criação dos conceitos da ciência. Não transmitir ideias prontas, mas apresentar a formação das ideias. Isso seria criar, segundo Bachelard, um “novo racionalismo” que realizaria a união da experiência com a razão. A ciência constrói seus objetos, ela não os encontra prontos, e o que o educando deve saber, é como eles são construídos, a fim que ele possa construir seus próprios conceitos ou *pensar por si mesmo*.

A educação, pautada nesses princípios, se apresenta então como uma relação empírica/racional fundada num diálogo entre o educador e o educando. Todo cientista, afirma Bachelard, deve ser também professor, pois somente no ato de ensinar ele pode realizar plenamente os pressupostos, a “psicanálise” do que está operando quando elabora os conceitos científicos. Nesse ato, o que foi descoberto é colocado em questão, arriscando-se à destruição, à substituição por conceitos mais pertinentes ou eficientes. Assim conclui Bachelard:

Na obra da ciência só se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado negando-o, pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento

escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade. (Bachelard, 2011, pp. 309-310).

Tal descrição nos lembra a Escola em sua origem, a *σχολή* (*scholé*) esse “tempo livre” que os atenienses usavam para ensinar e aprender sem constrangimento, abertamente, educando-se continuamente pelo debate e pela pesquisa, fazendo da ciência um elemento vivo e compartilhado por todos os cidadãos livres.

As revoluções do conhecimento

Os tratados científicos tradicionais relatam a história da ciência como um percurso contínuo, no qual uma descoberta prepara o terreno para a seguinte, avançando assim de forma linear e determinando um progresso constante do nosso conhecimento, em direção a uma compreensão total da realidade que se apresentaria como o *telos* da ciência em geral. Essa visão, segundo Kuhn, é mais “mitológica” do que científica.

A ciência “normal”, aquela que consiste na busca e na experimentação cotidianas, realizadas nos laboratórios sob a espécie de uma aplicação do conhecimento anterior a novos objetos, é impedida por “revoluções”, forçando a comunidade dos pesquisadores a adotar uma visão renovada dos objetos que eles consideram, um novo paradigma. A ciência normal se apresenta desta forma como uma atividade que consiste em resolver “quebra-cabeças”, num contexto em que os resultados experimentais se dão numa margem estreita, já estando de certo modo previstos pela teoria. A ciência normal é a atividade que permite o aperfeiçoamento e o acabamento de um paradigma. “Resolver um problema da pesquisa normal é alcançar o antecipado de uma nova maneira”, explica Kuhn (Kuhn, 2011, p. 57). Isso consiste em usar as regras dadas por um paradigma para solucionar os problemas dados pela teoria, que indica soluções *possíveis*. Isso não significa que os cientistas trabalhem com um conjunto completo de regras, nem que todas as regras sejam dadas. De fato, trabalha-se também a partir de modelos adquiridos pela educação num sentido amplo e de forma geral pela cultura. Quanto

mais rica e diversificada for a educação, mais possibilidades se abrem para pensar novos problemas.

As descobertas, por outro lado, os momentos de invenção, que são os que fazem de modo mais profundo a historicidade das ciências, são devidos a novos fenômenos, que aparecem no decorrer do trabalho da ciência normal mas não encontram solução pelo paradigma vigente. As novidades produzidas pelo jogo realizado a partir das regras de um paradigma, quando revelam novos fatos, implicam na elaboração de um novo conjunto de regras. Para Kuhn, as descobertas são novidades relativas a fatos, quando as invenções são novidades relativas à teoria. A descoberta começa então com a consciência de uma anomalia, de uma “violação” das expectativas teóricas oriundas de um paradigma determinado. Se a ciência normal procede de modo acumulativo, a revolução paradigmática se torna cogente diante da impossibilidade de tratar a novidade com os instrumentos teóricos disponíveis. A descoberta, no entanto, não é um ato simples, e é impossível dizer que um cientista, sozinho, descobriu um fenômeno particular. Geralmente, a novidade surge lentamente, em diversos experimentos, até que seja identificada e deva ser tratada como uma novidade inevitável.

Podemos deste modo apresentar três momentos na passagem de um conjunto de fenômenos bem conhecidos e tratados corretamente por um paradigma a um conjunto problemático. Primeiro surge uma consciência prévia da anomalia: o problema. Em muitos casos, ela é rejeitada como um caso particular e não é enfrentada diretamente. Tenta-se antes resolver outros problemas da teoria (toda teoria implica problemas e dificuldades) para ver se uma das soluções encontradas se aplicaria à anomalia em questão. É comum se pensar também a pedagogia como uma prática que consiste em resolver problemas, na qual a dificuldade serve de motor para a mobilização dos conhecimentos adquiridos e para a descoberta de novas ideias ou procedimentos. Em segundo lugar assistimos à emergência gradual e simultânea de um reconhecimento conceitual e observacional que impele à criação de uma nova teoria. Enfim se produz uma mudança das categorias e procedimentos paradigmáticos, com muita relutância por parte dos cientistas. A comunidade científica tende a sentir um grande desconforto diante das anomalias e na maior parte dos casos tenta ignorá-las. Portanto, há certa dificuldade na emergência de uma novidade, e constatamos um esforço para permanecer na concepção já assimilada.

Para além das descobertas e de seu reconhecimento, as revoluções com

portam uma dimensão de invenção. Novas teorias devem ser forjadas, e elas não procedem diretamente da ciência normal. Por esta razão a comunidade científica passa por crises que preparam a emergência de uma nova teoria, encontrando-se nesse intermédio numa situação de grande desconforto profissional. Segundo Kuhn, há uma dimensão psicológica dessa resistência e um aspecto social: é necessário reconhecer a incapacidade de tratar um problema com os instrumentos existentes para poder se projetar, se arriscar, em direção a uma nova concepção da realidade. Na maioria dos casos, os cientistas não renunciam a um paradigma e não tratam as anomalias como contraexemplo para o paradigma, e só reconhecem que a teoria é inválida quando já existe uma alternativa para ela, um novo paradigma emergindo. Em muitos casos, aqueles que inauguram um novo paradigma, ao ver dos que defendem o paradigma anterior, são aqueles que pensam “errado” ou de “modo estranho”. Em outros casos, são aqueles cientistas que, trabalhando de forma ordinária, encontram um problema ou um resultado experimental inesperado e se rendem a uma evidência que eles não desejaram. Quando a anomalia é reconhecida, a ciência entra em sua fase “extraordinária”, em que são exigidas a criatividade e a superação dos problemas. Três possibilidades se apresentam então: 1) a ciência normal acaba se revelando capaz de tratar o problema; 2) quando o problema resiste, os cientistas concluem que nenhuma solução pode surgir no estado atual da área de pesquisa ou de estudo, rotulam o problema e o põem de lado para uma solução ulterior; 3) a crise faz emergir um novo candidato a paradigma e uma batalha para a sua aceitação tem início. Nesse último processo a área deve ser reconstruída com novos princípios, renovando as generalizações, os métodos, as regras e as aplicações. É como uma mudança de *Gestalt*, uma reorganização a partir de um novo sistema de relações, numa configuração inédita, com um quadro de referências diferente, do mesmo conjunto de dados. Muitas vezes, o paradigma emerge antes que a crise esteja plenamente desenvolvida ou reconhecida.

A nova teoria resolve as anomalias entre a antiga teoria e a natureza, permitindo predições diferentes das que eram produzidas pela teoria anterior. As duas teorias não são logicamente compatíveis e a nova deverá substituir a antiga. Kuhn compara esse processo com a mudança de regime político, por isso utiliza a palavra “revolução”. Além do aspecto formal, ele enfatiza o caráter polêmico, as rixas e brigas em torno dos problemas levantados, a renitência dos cientistas já instalados confortavelmente em seus cargos, e a vontade insistente dos jovens de ultrapassar as concepções estimadas retrógradas e insuficientes. Os mestres geralmente freiam o processo. Os

discípulos geralmente tentam acelerá-lo. Isso revela uma estrutura fundamental da relação educativa: o que nós ensinamos está sempre ameaçado de não ser mais pertinente ou atual, pois é a nova geração que levará nossas concepções adiante, amiúde negando-as. Por outro lado, podemos ver isso como uma oportunidade de nos tornarmos novamente alunos e de aprender algo novo, de nos renovar e rejuvenescer. As revoluções científicas são também revoluções culturais, pois elas desembocam em novas concepções do mundo, em novas *Weltanschauungen*. Assim, quando mudam os paradigmas, “muda com eles o próprio mundo” (Kuhn, 2011, p. 147).

Para que a ciência se transforme de tal maneira, há necessariamente um ajuste da percepção, a partir de uma nova visão do mundo. Dentro do paradigma que vigorava em sua época, os dados que Galileu observava quando olhava uma pedra se balançando num fio eram compreendidos por ele como dados de um pêndulo. Quando observamos os mesmos dados a partir dos paradigmas atuais, não somos capazes de ver o que Galileu percebia sobre os pêndulos. Isso significa que a possibilidade de perceber novos fenômenos, com novas características, *depende da educação*. O paradigma prévio serve como leito para a emergência de um novo paradigma. Mas isso significa também que um paradigma não pode ser imposto de maneira dogmática, pois isso comprometeria a capacidade de uma geração a perceber as novas realidades que surgem a partir dos novos fenômenos observados. Delicada missão para os professores: ensinar uma visão de mundo de modo que ela possa ser superada por aqueles que a aprenderam. A condição de possibilidade de tal superação é a constituição de uma consciência crítica e aberta, que usa tanto a razão quanto a imaginação (reprodutora e produtora, no sentido kantiano). A aparência de linearidade na história das ciências é o resultado de uma vontade pedagógica de simplificar as relações entre os paradigmas. Por um lado isso ajuda a obter uma visão global. Por outro isso dificulta a criação de novas teorias e a mudança de paradigmas. Paradoxos da educação... Mas talvez esses paradoxos revelem também um aspecto essencial da educação: a necessidade de enfrentar a complexidade do mundo, que contradiz a tendência atual à eficiência e à rapidez dos processos e técnicas ensinados. Educar exige que nos deparemos com a ausência de sentido englobante. Logo, ela não é simplesmente uma arte que consistiria em transmitir conhecimentos sedimentados. Na educação, existe uma dimensão política e social, fundamental.

O aspecto social da prática científica

O caráter social e político da educação não consiste somente, e talvez nem principalmente, na formação das novas gerações para o mundo produtivo do trabalho. A antiga visão de uma ascensão social pela educação se viu desmentida pela experiência contemporânea. Ela era mais o produto de uma dinâmica econômica e empresarial do que um resultado das metodologias e formas educacionais. Hoje vemos muitos jovens com altíssimo nível de formação que não encontram emprego no qual suas capacidades e seu conhecimento sejam necessários. Ao contrário, vemos pessoas sem ou com pouca formação e cultura se enriquecendo pelo comércio de bens e imóveis, na administração de empresas ou na política. O que a escola de hoje tenta ensinar, como diz Rancière, é um comportamento, a aceitação de uma condição, mais do que uma habilidade, uma cultura, uma técnica ou um ofício (Rancière, 1988). Portanto, são as características sociais por assim dizer *internas* que vão nos interessar nessa última parte da exposição. A ciência, do mesmo modo que a educação, é uma atividade eminentemente social, em suas práticas, em sua organização e em suas finalidades.

A posição epistemológica de Boaventura de Sousa Santos é uma posição antipositivista, mesmo em relação à física e à matemática. Segundo ele, a ciência não se resume a teorias representacionais da verdade, nem a meras explicações causais objetivas do real. A ciência é socialmente construída. Seu rigor é devido a limites que ela não pode ultrapassar e a sua objetividade não é a suposta neutralidade invocada desde os modernos. A situação das ciências hoje é de revoluções muito importantes. Assim escreve ele:

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verosímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar. (de Sousa Santos, 2010, p. 14).

Essas flutuações da percepção sobre nossa época seriam anunciadoras de um período de transição? Ou indicariam esses paradoxos uma maior aproximação do real? O que está em questão, como para Rousseau (1751), é a

relação entre ciência e virtude, assim como a ideia de que a ciência deveria substituir o conhecimento “vulgar”. Hoje pensamos, no entanto, em termos de revolução ou de transição entre paradigmas diferentes, mas não marcados por uma hierarquia. O que pretende Boaventura de Sousa Santos é distinguir as condições sociológicas e as condições teóricas, indagando sobre a realidade da emergência de uma nova ordem científica. Em um primeiro momento, ele tenta mostrar que a diferenciação entre as ciências sociais e as ciências naturais deixou de fazer sentido. O pólo catalisador é a ciência social, que se opõe ao positivismo – lógico ou empírico – e ao mecanicismo – tanto naturalista quanto idealista. De certa forma, isso significa uma valorização, no mundo contemporâneo, das humanidades. É uma posição surpreendente nos dias de hoje, em que a academia se pauta nas estruturas e nos métodos das ciências exatas, mas que faz sentido de modo mais geral, num contexto que podemos qualificar de pós-moderno. Vamos tentar esclarecer essa tese.

Segundo o autor, a ciência de hoje não é mais unificada. A superespecialização e a compartimentação entre as diferentes áreas impedem que haja uma teoria geral, representativa de um paradigma unitário ou de uma visão de mundo compartilhada. É interessante constatar que dentro da mesma ciência, a física por exemplo, dois colegas que trabalham em áreas diferentes (digamos a mecânica quântica e a astrofísica) são às vezes incapazes de compreender o trabalho um do outro. O que temos se assemelha muito mais a um conjunto de “galerias temáticas” apresentadas pelas diferentes ciências. A ciência moderna, ao contrário, apresentava uma concepção global e totalitária do conhecimento, relegando a história, a filologia, o direito, a literatura, a filosofia e a teologia (as “humanidades”) à esfera do conhecimento “não científico”. As ciências, segundo a concepção dos modernos, consistiria em uma análise sistemática e rigorosa do real, na qual opera uma distinção fundamental entre conhecimento científico e senso comum, uma separação entre a humanidade e a natureza e uma desconfiança das evidências da percepção, consideradas como “ilusão”. Nesse quadro, a matemática se torna um instrumento privilegiado, que dirige a lógica de investigação e que fornece as representações adequadas da matéria.

As consequências de tal visão são importantes. Primeiro, conhecer, neste sentido, é quantificar. Para isso, as ciências operam uma redução da complexidade do mundo, justificada pela incapacidade da mente humana de se representar a totalidade do que existe. No entanto, isso se apoia num pressuposto metateórico: o mundo seria determinado pela ordem e pela estabilidade (lembramos da tentação pela estabilidade de Bachelard). Nesse contexto,

o passado se repetirá no futuro, e as conquistas da ciência são definitivas e seguras: o mundo é uma máquina que podemos conhecer e dominar. Dessa visão decorrem o utilitarismo e o funcionalismo que vão dominar a era moderna e perdurar até a segunda metade do século XX. Trata-se, em fim de contas, mais de controlar o real do que de conhecê-lo.

As ciências sociais são originalmente pensadas a partir da aplicação à sociedade das regras da ciência natural, como indicam os trabalhos de Comte – a sociedade como estrutura funcional (Comte, 1969-1970) –, Spencer – as leis da evolução social (Spencer, 1898) –, Durkheim – o fato social (Durkheim, 2013) – ou Weber – os tipos ideais (Weber, 1921). Porém, desde sua origem, a ciência social reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprios, pois existe para ela uma clara dificuldade operatória na “redução” dos fenômenos que ela deve considerar. Existem, com efeito, alguns obstáculos para adequar as ciências sociais ao ideal dos modernos. Em primeiro lugar, elas não possuem teorias explicativas capazes de abstrair do real seus objetos e de buscar na natureza provas de suas colocações. Em segundo lugar, elas não podem estabelecer leis universais, pois os fenômenos sociais não são previsíveis de maneira fiável: as previsões estatísticas são relativamente corretas, mas a previsão de um comportamento individual é impossível. Os elementos psicológicos, ocasionais, culturais, são importantes demais nos contextos sociais para que isso seja factível. Em terceiro lugar os fenômenos sociais são de natureza subjetiva. Não há objetividade clara nos comportamentos humanos, que sempre nos surpreendem. Em quarto lugar, para concluir, o cientista social não pode se liberar da observação, contínua e repetida, dos valores e de sua própria prática.

A crise do paradigma dominante, que começa com o século XX, mais precisamente com a descoberta dos pacotes de energia ou quantas por Planck em 1901, é irreversível, pois procede da própria investigação científica. Ela representa um avanço do conhecimento, paradoxal, mas fundamentado pela própria ciência. A mecânica quântica e a relatividade de Einstein, que segundo Boaventura de Sousa Santos resultam de condições sociais e teóricas ao mesmo tempo, são sinais de um grande avanço do conhecimento, que põe ao mesmo tempo em xeque as nossas concepções anteriores. Não localidade, indeterminação, relatividade dos sistemas de referências, imprevisibilidade de fenômenos complexos – como afirmam Prigogine ou Morin –, influência do observador sobre o observado, são características intrínsecas do conhecimento científico atual. A redução do real a uma soma das diferentes partes que nós podemos examinar separadamente não é mais possível, e a

complexidade se torna um elemento incontornável de nossa representação do mundo. O teorema de Gödel, em 1931, acaba, por fim, com toda esperança de uma matematização completa da realidade.

De um mundo fechado ou enclausurado, diriam Bergson ou Koyré, nós passamos a um devir aberto ou a um universo infinito, não linear e imprevisível. Nesse contexto, a ciência adquire duas facetas de cunho sociológico: 1) uma reflexão levada pelos próprios cientistas conclui que nós devemos conhecer a nós mesmos (voltando assim ao que propunha o oráculo de Delfo, ao princípio da filosofia, γνωθι σεαυτόν), aos processos utilizados nas ciências e aos interesses em jogo nas atividades científicas; 2) a reflexão geral dos cientistas começa a incluir questões que antes eram deixadas aos sociólogos, como as condições sociais da produção de conhecimento, os contextos culturais, os modelos de organização científica, as metodologias de pesquisa, ou seja, uma série de questões epistemológicas que envolvem um conhecimento das condições humanas do trabalho científico. Por outro lado, a biologia, a partir dos trabalhos de Canguilhem e da psicologia da forma de Perls, representada principalmente por Wertheimer e Guillaume, passa a conceber o organismo como um corpo auto-organizado, capaz de modificações internas e de adaptações que contradizem as teorias mecanicistas. Não se fala mais em leis, mas em estruturas, em sistemas, em modelos. Não se coloca mais a causalidade como única via de compreensão dos fenômenos, mas se supõe certo finalismo nos processos vitais.

O paradigma emergente, representado por Prigogine e a “nova aliança”, por Capra e a “nova física”, por Wigner, Bell, Habermas e a sociedade comunicativa, levam Boaventura de Sousa Santos a pensar em um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (de Sousa Santos, 2010, p. 60), curiosamente próximo da visão dos filósofos gregos relativamente à ciência. Assim, a complexidade, a interação sistêmica, os fenômenos globais, a imprevisibilidade, a subjetividade operante, a sociedade ativa, a linguagem limitada e poética e, enfim, a negação da metafísica, são os elementos de uma revolução científica em uma sociedade revolucionada pela ciência: o paradigma emergente não é só científico, ele é também social. Seu objetivo não é mais o poder sobre a natureza, mas uma “vida decente”. A fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo, o pragmatismo se tornam correntes dominantes do pensamento acerca do ser humano e de sua inserção no mundo. Eles orientam a compreensão do universo e determinam o sentido de nossas descobertas científicas. Eles são a marca pós-moderna do paradigma emergente.

No contexto desenvolvido pelas novas abordagens científicas, o método se torna múltiplo, os caminhos plurais, as relações vivas e complexas, os estudos interdisciplinares. A fragmentação pós-moderna do saber não é disciplinar mas temática; a ciência se torna – novamente² – analógica, transgredindo os contextos originais e visando a um conhecimento sobre as “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (de Sousa Santos, 2010, p. 77). Todo conhecimento, compreendido desta forma, se torna também um autoconhecimento, e a educação tende a se tornar uma autoeducação. Não é uma missão simples, a de realizar tal projeto, pois ela pressupõe que nós sejamos capazes de escolher caminhos que façam sentido nesse universo multifacetado e aberto, que sejamos capazes de realizar um “desejo de harmonia e de comunhão com tudo o que nos rodeia”, diz Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 83). O objetivo da ciência de hoje é de “saber viver”, quando o objetivo da ciência dos modernos era “sobreviver”. Como não pensar diante dessas considerações que educar consiste antes de tudo em permitir que se estabeleça um diálogo entre docentes e discentes, uma possibilidade de acompanhar o movimento intergeracional ou transgeracional³ que sustenta a ideia de educação, a produção de um elo de compreensão entre os mais velhos e os mais jovens? Tanto o conhecimento científico quanto a educação comportam dimensões sociais. Ambos exigem diálogo, uma comunidade de indagação e de pesquisa, uma possibilidade de desdobrar as atividades em aplicações úteis, agradáveis ou, de forma geral, desejáveis para uma sociedade determinada. Ambos têm uma finalidade de conhecimento e uma finalidade social.

Conclusão:

Nos tempos em que vivemos, a humanidade veio a produzir uma quantidade impressionante de novos saberes, relativos às práticas científicas e educacionais que impulsionaram uma difusão rápida e permanente do pensamento, das produções artísticas e culturais, dos objetos ou das modas. As trocas de informação já eram parte essencial do fazer científico no século 18 e esse processo acelerou conseqüentemente na era digital. O problema que as

² Em um sentido diferente da ciência analógica medieval. Não é possível, infelizmente, desenvolver esse assunto aqui.

³ Ver Kant, 1996

gerações futuras encontrarão é mais o de um excesso de conhecimento do que de uma falta dele. Mas o conhecimento em si não é nada: o que está em questão é o uso que dele podemos fazer. Por isso é necessário repensar as condições e as características da ciência e da educação contemporâneas.

Essa ciência que dialoga com o senso comum e busca sentido em nossas vidas, porém, caminha em paralelo com o desenvolvimento de uma tecnologia que muitas vezes tira o sentido da existência humana, que imprime um movimento que não é desejado mas sofrido, que institui um ritmo que nos faz perder a capacidade de organizar nossas atividades, que nos prende a um universo de controle absoluto de nossas vidas pelo registro de informações quase infinitas sobre nossas mínimas ações. Ainda nos resta compreender mais profundamente as evoluções extremamente rápidas dos últimos anos. As viagens espaciais, a nanotecnologia, a inteligência artificial, a conectividade absoluta de todos os objetos de uso cotidiano, a engenharia genética, ainda hão de nos surpreender e de transformar nossas jornadas por este mundo. Se é verdade, como afirmavam Hegel e Heidegger, que a filosofia só é capaz de conhecer e de revelar aquilo que de fato já se concretizou, talvez estejamos presenciando a emergência de um novo paradigma, cujas particularidades ainda não podemos perceber. Nós passamos assim de um espanto diante do conhecimento a um conhecimento que, ao que parece, requer de nós grande prudência. Esse aspecto ético, que se coloca então como fundamental, se torna assim, como para os filósofos da antiguidade em Atenas, o mais importante de todos, num mundo em que a ética, infelizmente, se encontra submetida à ditadura esmagadora de uma economia devastadora e, apesar de ser sustentada pela diversão e pela distração, criadora de uma vida sem relevo e sem direção, sem sentido. Em última instância, tudo indica a necessidade de realizar outra vez uma aproximação entre a educação e a filosofia, na esperança que isso nos ajude a encontrar novamente o alento para dar um sentido profundo e profícuo às nossas atividades e à nossa educação.

Bibliografia:

Bachelard, G. (2011). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Bacon, F. (1997). *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural.

Bergson, H. (1932). *Les deux Sources de la Morale et de la Religion*. Paris: Alcan.

de Sousa Santos, B. (2010) *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.

Botter, B. (2012). “A pedagogia antes da pedagogia”, in Oliveira, P. (org.). *Filosofia da educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de estudos Bandeirantes.

Comte, A. (1970). *Système de politique positive ou Traité de sociologie*. Paris: Editions Anthropos.

Deleuze, G. e Guattari, F. (1980) *Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Descartes, R. (2012). *Regras para a Direção do Espírito*. São Paulo: Martins Fontes.

Descartes, R. (1970). *Discours de la méthode*. Paris: Le Livre de Poche.

Durkheim, É. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF.

Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*.

Kant, I. (1996). *Reflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.

Koyré, A. (1973). *Dumonde clos à l'univers infini*. Paris: TEL Gallimard.

Kuhn, T. (2011). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspective.

Rancière, J. (1988). *École, production, égalité* (Escola, produção, igualdade), publicado em *L'école de la démocratie* (A escola da Democracia), Edilig, Fundação Diderot, Edições Horlieu, Paris. Uma tradução em português pelo autor do presente artigo acaba de ser publicada na revista *Pro-posições*, da Unicamp.

Rousseau, J.-J. (1969). *Émile ou de l'éducation*. in: *Œuvres complètes*, Paris: Gallimard, coll. La Pléiade.

Rousseau, J.-J. (2010). *Discours sur les sciences et les arts*. Paris: Livre de poche.

Spencer, H. (1898). *The Principles of Sociology*. New York: D. Appleton and Company.

Weber, M., 1995, *Économie et Société*, Pocket, [1921], Paris.

AVISOS / ANÚNCIOS:



ASOCIACIÓN
LATINOAMERICANA DE
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

V CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

**“Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una
relación”**

Santiago de Chile - 3 al 6 de diciembre de 2019

2ª Comunicación - noviembre 2018

La Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (ALFE), y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile convocan a todos los interesados(as) en temas relacionados con filosofía de la educación a presentar propuestas de trabajos para el V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse entre los días martes 3 y viernes 6 de diciembre de 2019 en Santiago de Chile.

Uno de los propósitos centrales de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) es la promoción de espacios de intercambio

y colaboración académica en Filosofía de la educación con el fin de conformar redes cada vez más amplias y con contactos más estrechos entre diversos investigadores e investigadoras de distintos países. Por ello, y desde su fundación, ALFE potencia la generación de redes e intercambios académicos a través de las publicaciones periódicas de la revista *IXTLI*, de un congreso bienal que permite la discusión directa y que se ha realizado en diversos países (Brasil, Uruguay, México, Argentina y ahora Chile) y, a partir de este año, de un diálogo virtual mediante el Foro de *IXTLI* que ha permitido superar barreras espaciales y temporales entre los participantes.

Dado que la filosofía, por una parte, desde su origen ha estado ligada tanto a la educación como a la enseñanza y que por otra, en el último tiempo, la formación filosófica y la enseñanza de la filosofía se han puesto en cuestión en los sistemas educativos de distintos países y en diversos niveles, se convoca especial, aunque no únicamente, a todos y todas las que han pensado, experimentado, reflexionado, investigado sobre este asunto al **V Congreso de Filosofía de la Educación**, cuyo tema central problematiza los vínculos entre filosofía, educación y enseñanza y por eso se llama:

“Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación”

EJES TEMÁTICOS

1. Sentido y lugar de la filosofía en la educación.
2. Sentido y lugar de la filosofía en la educación escolar (secundaria, inicial y primaria) y superior (licenciatura y posgrado).
3. Tradiciones en América Latina, educación y filosofía.
4. Género, educación y filosofía.
5. Filosofía como forma de vida y educación.
6. Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación.

7. Educación, acontecimiento ético, cultura y ciudadanía.
8. Filosofía política de la educación o perspectiva filosófica de las políticas educativas.
9. Estudios poscoloniales y educación.
10. Innovaciones en la enseñanza de la filosofía y la sociedad digital.

PARTICIPACIÓN

El Congreso se dirige a los miembros de ALFE, a investigadores(as), profesionales de la enseñanza de la filosofía, profesores(as) de filosofía, profesores(as) de enseñanza primaria, secundaria y superior, miembros de organizaciones de la sociedad civil, estudiantes de pedagogía, de filosofía y estudios afines, interesados y público en general.

Se reciben propuestas en tres modalidades: comunicaciones o ponencias, simposios y talleres. La presentación debe realizarse a través del correo oficial del Congreso (**5tocongresoalfe@gmail.com**).

COMUNICACIONES O PONENCIAS

- Las comunicaciones o ponencias pueden ser de *trabajos concluidos* o *en proceso*.
- Una persona podrá presentar uno o más trabajos, procurando siempre resguardar la calidad de las presentaciones.
- Las comunicaciones o ponencias se presentarán con otros trabajos en espacios compartidos de una hora y 45 minutos.
- Para los *trabajos concluidos*, cada mesa estará compuesta por tres comunicaciones (ponencias). El tiempo estimado es de 20 minutos

para cada presentación, 10 minutos para comentarios y 15 minutos para preguntas y discusión.

- Para los *trabajos en proceso*, cada mesa estará compuesta por 4 ó 5 comunicaciones (ponencias). Cada una contará con 10 minutos para la presentación, 5 minutos para comentarios y 5 minutos para preguntas y discusión.
- El comentario estará a cargo de un miembro de la mesa o de un encargado de ella, en su defecto, previamente asignado para tal fin. Cada participante deberá preparar el comentario de - al menos - una ponencia presente en la mesa. Se sugiere a los autores de las comunicaciones incluir aspectos a debatir o desafíos que faciliten el trabajo de comentaristas.
- Cada mesa contará con un moderador.
- Sólo los coautores que asistan al Congreso y hayan realizado el pago de su inscripción recibirán certificado de asistencia.
- Las comunicaciones o ponencias deben incluir: 1. Línea temática 2. Título del trabajo 3. Indicación de si se trata de un trabajo concluido o en proceso 4. Nombre y apellido, pertenencia institucional, correo electrónico y tipo de participante (investigador, docente, estudiante de postgrado, de pregrado, etc.) y de todos si se trata de más de un autor(a). 5. Resumen de la propuesta (1000 palabras) y 6. Un máximo de 4 palabras clave.
- El resumen debe incluir: propósito de la presentación, fundamentación que considera pertinencia y relevancia, tesis o idea que se quiere mostrar, desarrollo de la tesis o idea, principales conclusiones y listado de - al menos - tres referencias bibliográficas centrales del trabajo.
- Cada propuesta de comunicación o ponencia que se envíe debe indicar en "Asunto" del correo y en el nombre del documento adjunto "Comunicación/ponencia". Todas las propuestas deberán ser sometidas en formato word (.doc/.docx) y no PDF para garantizar el proceso de dictamen doble ciego.

Los simposios son sesiones centradas en una temática o problema específico común a un grupo de interés. Por ello, los simposios pueden ser presentados por un equipo de investigación o por una persona que convoca a un grupo de investigadores para pensar un tema o problema específico desde diferentes perspectivas o enfoques con el fin de propiciar la discusión y profundización en diálogo con los asistentes. Las temáticas o problemas deben alinearse con los ejes temáticos propuestos y se ofrecerán simultáneamente a las mesas de trabajo/paneles, siendo la misma duración.

La persona que presente el simposio ya sea académico (a) o profesional será el o la encargado(a) de coordinar el simposio y evaluar los resúmenes de las propuestas que lo integrarán. Los simposios se conformarán por un mínimo de cuatro y un máximo de cinco ponentes.

Las propuestas de simposio deben incluir:

- Título del simposio.
- Propósito general (máximo 100 palabras).
- Fundamentación que considera pertinencia y relevancia (máximo 300 palabras).
- Nombre, correo electrónico y filiación institucional del coordinador(a) y de cada uno de los participantes del simposio.
- Antecedentes de la red académica o de investigación que lo promueve (máximo 200 palabras). El Congreso priorizará la organización de simposios por parte de redes académicas o de investigaciones existentes y en curso.
- Resúmenes de cada uno de los trabajos aceptados en el simposio con: Título del trabajo, nombre y apellido, pertenencia institucional,

correo electrónico de cada autor, resumen (500 palabras) y hasta 4 palabras claves.

- Cada propuesta de simposio que se envíe debe indicar en “Asunto” del correo y en el nombre del documento adjunto “Simposio”. Todas las propuestas deberán enviarse en formato Word (.doc/.docx) y no PDF para poder garantizar el proceso de evaluación doble ciego.

TALLERES

En esta modalidad pueden presentarse propuestas que signifiquen una experiencia práctica para los participantes como filosofía y teatro, filosofía y cine, filosofía con niños y niñas, filosofía con adolescentes, entre otros. Cada taller contará como máximo con una hora y 45 minutos para su realización y cada propuesta debe incluir: 1. Tipo de taller (de Filosofía con niños y niñas, de escritura, etc.) 2. Nombre del taller 3. Nombre y apellido, pertenencia institucional, correo electrónico de la o las personas que ofrezcan el taller 4. Breve descripción de su experiencia en relación al tema que se ofrece 5. Descripción del taller (máximo 400 palabras) 6. Grupos de personas a los que está dirigido (para trabajar con docentes, adultos, estudiantes de pregrado, etc.). Para que un taller se ofrezca deberá contar con un mínimo de 10 inscritos y su capacidad máxima será la determinada por sala.

Cada propuesta de taller que se envíe debe indicar en “Asunto” del correo y en el nombre del documento adjunto “Taller”.

Aspectos generales de los envíos de propuestas

- Las propuestas de comunicaciones o ponencias, simposios o talleres pueden ser enviadas en castellano, portugués o cualquier otra lengua hablada en América Latina. Las propuestas que no estén en castellano o portugués deberán anexar una traducción de la misma

a cualquiera de estas dos lenguas para garantizar el diálogo con los participantes que no la hablen.

- Una vez aceptadas las propuestas, la extensión de los **trabajos completos** debe ser de entre 6.000 y 7.000 palabras y entre 4.000 y 6.000 palabras para **trabajos en proceso**. En ambos casos, una vez aceptados los trabajos, éstos deben ser enviados de manera íntegra. En caso de que no se desee que aparezcan en las Memorias del Congreso (cuentan con ISSN desde la primera edición), deberán indicarlo expresamente.

Las propuestas deben ser enviadas al correo: **5tocongresoalfe@gmail.com**

- Cada envío debe explicitar el eje temático al que se adscribe en el asunto del correo y, tanto en asunto del correo como en el nombre del documento que se adjunte, si se trata de “comunicación o ponencia”, “simposio” o “taller”.
- Todos los trabajos deben enviarse en archivo .doc o .docx. Las propuestas deben enviarse con letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1.5, en hoja tamaño *carta*, márgenes amplios y letra de color negro. El archivo no puede exceder de 4 MB. En caso de contener imágenes, éstas deberán ser incorporadas al documento base en su tamaño original (no redimensionar en el documento base) a 72 dpi de resolución máxima. Se sugiere usar formatos .jpg o .gif para imágenes.

AGENDA

1ª Convocatoria* Comunicaciones/ponencias, simposios y talleres.	Apertura lunes 27 de agosto 2018 Cierre jueves 27 de septiembre 2018
Respuesta de trabajos aceptados 1ª Convocatoria	Viernes 8 de marzo 2019
2ª Convocatoria Comunicaciones/ponencias, simposios y talleres	Apertura viernes 16 de noviembre 2018 Cierre viernes 28 de diciembre 2018
Respuesta de trabajos aceptados 2ª Convocatoria	Viernes 10 de mayo de 2019
CONGRESO	Martes 3 de diciembre al viernes 6 de diciembre de 2019

ARANCELES

	Hasta 30 septiembre 2019 (USD)	Hasta 20 de noviembre 2019 (USD)	Durante el Congreso (USD)
Ponentes de mesas, simposios o talleres	90	110	130
Estudiantes de grado y postgrado que presentan ponencias, simposios o talleres	80	100	120
Público general asistente	10	15	20
Estudiantes y docentes del sistema educativo que participan como asistentes	10	10	15
Membresía a ALFE (duración 2 años)			USD 37 Durante el Congreso

ORGANIZADOR LOCAL

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixltli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixltli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixltli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alf@gmail.com

|| 𐌲𐌿𐌸𐌰 || || 𐌲𐌿𐌸𐌰 ||