



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Humanidades y
Ciencias
de la Educación



ALFE



2º Congreso Latinoamericano de

Filosofía de la educación

ORGANIZAN
Instituto de Historia y Filosofía de la
Educación, Instituto de Educación,
Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación,
Departamento de la República
A.L.F.E. - Asociación Latinoamericana de
Filosofía de la Educación

21, 22 y 23 de marzo de 2013 - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay



Programa

<http://2docongreso-filosofia-de-la-educacion.blogspot.com/>



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación

Eje 3: La Filosofía de la Educación y sus problemas actuales

Eje 3: La Filosofía de la Educación y sus problemas actuales.....	2
A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL LATINO-AMERICANO DA ATUALIDADE	7
Antonio Joaquim Severino	7
A DIFUSÃO DO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESBOÇO DE UM MAPA.....	21
Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci	21
Cintya Regina Ribeiro	21
FILOSÓFICA POLÍTICA Y EDUCACIÓN: UNA CRÍTICA A LA CLAUSURA DE LA REFLEXIVIDAD	34
Prof. Mariana M. Geniz	34
ENTRE BONDY Y ZEA: CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.	50
José Díaz Fernández	50
QUANTO TEMPO TEM O TEMPO DO EDUCAR?	60
Alexandra Quadro Siqueira	60
TECNOLOGÍA COMO UN PROBLEMA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.....	72
Gildemarks Costa e Silva	72
O DEVANEIO POÉTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA BACHELARDIANA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	86
Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes, REDECENTRO/OBIPD/UNIUBE.....	86
PARRESIA E IMAGEN EM DELEUZE E FOUCAULT.....	101
Gilson RM Teixeira.....	101
DO ENCONTRO ENTRE FILOSOFIA E CULTURA DE MASSA: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA.....	113
Guilherme do vale Oliveira.....	113
A CRISE NA EDUCAÇÃO, UM PROBLEMA POLÍTICO:	125
REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT.....	125
Erica Benvenuti.....	125
DE “ RECUERDOS” Y “ HERENCIAS” EN EL ÁMBITO DE LO EDUCATIVO. UNA MIRADA DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	138

Marcelo Viñar	138
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: O PENSAMENTO COMO ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DO MUNDO	143
<i>Crislei de Oliveira Custódio</i>	143
TEMPO E APRENDIZADO EM DELEUZE	160
Leonardo Araújo Oliveira	160
PROCURA-SE LEITORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	175
Autor: Mauro Juarez Sebastião dos Reis Araujo	175
PROPUESTA DE UNA EVALUACIÓN ANALÓGICA	185
Alfonso Arriaga Juárez	185
DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO: DISCURSOS, DESENTENDIMENTOS E TENSÕES1.....	199
Daniele P. Kowalewski2.....	199
IMPLICAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	213
Joy Nunes da Silva Barros.....	213
PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: UM DESAFIO NAS LICENCIATURAS	223
Maria das Graças de Almeida Baptista.....	223
O PENSAMENTO TRÁGICO E A CRIAÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE CRÍTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O	239
ESTATUTO POLÍTICO DO PENSAR.....	239
Cintya Regina Ribeiro	239
IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO ÉTICA DO	251
PROFESSOR.....	251
João Baptista de Almeida Junior	251
Sônia Aparecida Siquelli	251
PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: UM NOVO OLHAR SOBRE O TEMPO.....	264
Bianca da Silva Toledo.....	264

DA PAISAGEM DOGMÁTICA À PAISAGEM DA INVENÇÃO NA EDUCAÇÃO: POR OUTRAS VIAS POSSÍVEIS	266
Maria dos Remédios de Brito	266
EDUCAÇÃO COMO OBRA DE ARTE: A PINTURA NA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE MERLEAU-PONTY.....	282
Adriana Maria da Silva;	282
Miguel Angel de Barrenechea.....	282
APORTES DE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA A LA PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA.....	293
Fernando Fava,.....	293
Dante Klocker,	293
Mariana Saint Paul	293
FORMAÇÃO DOCENTE E A PROPOSTA DE UM CÓDIGO DEONTOLÓGICO: o que podemos depreender desse debate?	300
Alexnaldo Teixeira Rodrigues e	300
Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.....	300
EDUCAÇÃO, OBRA DE ARTE E TRADIÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	316
Thiago de Castro Leite.....	316
“AUTOEVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA”	325
Florencia Chemelli	325
Paula Yacuzzi	325
REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS PERCUTIDAS NA ESCOLA ANTE AO ENSINO BÁSICO E NA UNIVERSIDADE FRENTE AO ENSINO SUPERIOR.....	348
CUIDAR DE SI MESMO: UM CONVITE PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA	354
Lógicas de conocimiento del pensamiento complejo de Edgar Morin, y sus consecuencias epistemológicas en educación.	355
Tensiones entre igualdad y diferencia: una aproximación a partir de los aportes de Lévinas .	359
Lipman e Freire – um encontro para a construção do pensamento crítico.....	360
Autoridade e educação: o desafio em face da ruptura com a tradição.....	364

Entre cuidado y libertad en la propuesta educativa nietzschiana: “Llega a ser el que tú eres”.	369
Ética e Educação em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação transgressora	370
UM ENSINO DE FILOSOFIA DESDE LATINOAMERICA	372
A melodia do diálogo: exercício imaginativo sobre o encontro educativo	373
“La educación no es noticia”	374
Cine, Filosofía y Educación: experiencias de formación, de la historia y del arte en films de F. Truffaut, V. de Sica y G. Tornatore	376
<i>Dra. Liliana J. Guzmán</i>	376
UNA NUEVA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA NUEVA LÓGICA MÁS ALLÁ DE LOS PROCESOS COLONIALES	389
<i>William David Peña Peña¹</i> ,	389
<i>Luis Enrique Muñoz Pico²</i>	389
La comprensión y aceptación ética de las diferencias:	394
una lectura del film <i>El Hombre Elefante</i>	394
<i>Dra. Liliana J. Guzmán</i>	394
Palabras Claves: Diferencia – Normalidad - Formación – Cine - Subjetividad	403
Bibliografía:	403
Agamben, G. (2011) <i>Infancia e Historia, destrucción de la experiencia y origen de la historia</i> , Buenos Aires: Adriana Hidalgo.	403
Foucault, M. (2000) <i>Los Anormales</i> , Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.	403
Foucault, M. (2008) <i>Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión</i> . Buenos Aires: Siglo XXI.	403
Larrosa, J. (1995) <i>Escuela, poder y subjetivación</i> , Madrid: La Piqueta.	404
Skliar, C. – Tellez, M. (2008) <i>Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia</i> , Buenos Aires: Noveduc.	404
Skliar, C. (2011) <i>¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia</i> , Buenos Aires: Miño y Dávila.	404
La necesidad de trascender los modelos educativos modernos en Latinoamérica	404
Aldo Manuel Muñoz Granados	404

Una visión relativa de la autonomía como propósito educativo	405
Por qué las disposiciones no pueden cubrir la brecha entre las habilidades y la acción en el pensamiento crítico.....	410
Pedro Figari, filósofo de la educación:	411
Discusión de algunos problemas actuales.....	411
Dialética da diferença.....	416
Mundo de la vida y potenciales de emancipación. Notas para pensar la formación de la ciudadanía en la escuela.	420
Mag. Andrea Díaz (NEES, UNCPBA, Argentina)	420
Fundamentos antropológicos y éticos de la responsabilidad social universitaria.	421
PROJETO CINEMA NA ESCOLA : Imagens para o pensar-fazer	426
Tatiane Chagas Lemos.....	426
LA PALABRA CREADORA COMO PRAXIS LIBERADORA	429
Mg. Luisa Cristina Carmona Patiño	429
Esp. Willian Fredy Palta Velasco.....	429
Los aprendices sin maestro. El-Niño que sabe y animismo posmoderno en <i>La educación prohibida</i>	431

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL LATINO-AMERICANO DA ATUALIDADE

Antonio Joaquim Severino¹

Resumo

Ao assumir sua tarefa de buscar a construção do sentido da educação, a reflexão filosófica se vê necessariamente envolvida com o compromisso de abordá-la como parte integrante do processo real constitutivo da existência concreta dos homens em sua realidade histórico-social. Deste pressuposto decorre que pensar e praticar a Filosofia da Educação no contexto cultural latino-americano implica tomar como referência a educação que nele se desenvolve concretamente. Assim, este trabalho, vinculado à pesquisa que venho desenvolvendo sobre a Filosofia da Educação na América Latina, busca explicitar e debater alguns desafios educacionais que se colocam para a educação em nosso continente. Com efeito, a educação na América Latina defronta-se com significativos desafios de diferentes naturezas que precisam ser assumidos pela reflexão e superados pela prática para que a educação possa atingir seus objetivos de transformação da realidade social que vivenciamos. Busca-se então identificar, explicitar, descrever e debater questões, de fundo antropológico, decorrentes das relações intrínsecas da educação com as demais dimensões da existência histórica do homem latinoamericano e concernentes à cultura, ao conhecimento, ao agir individual e coletivo. que se colocam como problemas fundamentais para a reflexão filosófico-educacional. Desse modo, debater-se-á a própria possibilidade desta modalidade de conhecimento frente à hegemonia da ciência na cultura contemporânea, a exigência da dimensão ética da formação humana numa sociedade marcada pelo pragmatismo da ação, a força da estetização do pedagógico que vem crescendo na teoria educacional influenciada por vigorosas vertentes do pensamento pós-moderno e o esvaziamento da formação política numa sociedade que tende, cada vez mais, a se administrar por vias puramente técnicas. Espera-se assim contribuições teóricas para a compreensão mais lúcida do sentido e do papel da Filosofia da Educação entre nós.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Conhecimento, Ética e educação, Estética e educação, Política e educação.

Abstract

The philosophy of education and the challenges of education in Latin American socio-historical context today.

¹ Uninove / São Paulo / Brasil - e.mail: ajsev@uol.com.br

Upon assuming his task of seeking the construction of the meaning of education, philosophical reflection is seen necessarily involved with a commitment to address it as part of the process of incorporation of real concrete existence of men in their historical and social reality. This assumption follows that thinking and practicing the philosophy of education in Latin American cultural context involves taking as reference the education that it develops concretely. This work, which is linked to the research I have been developing on the Philosophy of Education in Latin America, seeks to explain and discuss some educational challenges that lay ahead for education in our continent. Indeed, education in Latin America is facing significant challenges from different sources that need to be made by discussion and practice to overcome that education can achieve its goals of transforming the social reality we experience. Search was then identify, explain, describe and discuss issues, anthropological background, arising from intrinsic relationships education with the other dimensions of the historical existence of man and latinoamerican concerning culture, knowledge, to act individually and collectively. problems that arise as fundamental to philosophical reflection and educational. Thus, it will discuss the very possibility of this type of knowledge against the hegemony of science in contemporary culture, the requirement of the ethical dimension of human development in a society marked by pragmatism action, the strength of the aestheticization of teaching that has been growing in educational theory influenced by vigorous strands of postmodern thought and emptying of political education in a society that tends increasingly to be administered by purely technical ways. It is expected theoretical contributions to the understanding of the more lucid meaning and role of philosophy of education among us.

Keywords: Philosophy of Education, Knowledge, Ethics and Education, Aesthetics and education, policy and education.

Introdução

Para se tratar dos desafios da educação latino-americana na atualidade, é preciso iniciar colocando alguns pressupostos. O primeiro deles é que a Filosofia da Educação encare a educação como processo prático real, integrante da existência concreta dos homens, de sua existência histórica e social. Com efeito, educar, quer quando o derivamos de *educare* (nutrir, cuidar) quer quando o derivamos de *educere* (conduzir de dentro para fora) (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002), traz sempre o sentido de conduzir o sujeito humano de uma condição de ser puramente natural para a condição de máximo de culturalidade, ao máximo de humanização, pela qual ele possa realizar, o mais plenamente possível, as características que o especificam como ser humano. Mas, por mais que a tradição filosófica e pedagógica da cultura ocidental veja nesse processo a atualização de uma potência, o processo formativo só ocorre mesmo pela mediação de suas práticas reais, graças às quais ele tece seus modos de relacionar-se com a natureza, com a sociedade e com a cultura. Isso quer dizer que sua humanização só pode ocorrer na tessitura de sua malha biofísica, de sua rede interrelacional e de seu sistema simbólico. O que vem a ser o sujeito humano?

Ser e agir: a prática como solo do existir

Sem dúvida, a substância do existir é a **prática**. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana. Mesmo quando se está diante de um objeto puramente material, a sua "essência", enquanto conjunto de características mais ou menos fixas, só tem sentido enquanto capacidade de uma forma de ação. Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. Até para se falar conceitualmente de uma possível "essência" dos homens, é da ação deles que se poderia identificar os traços dela.

Nesse sentido, a consciência, o pensamento enquanto equipamento da subjetividade humana, nasceu embutido na própria prática do homem, na sua prática produtiva, pela

qual garantia sua existência material, mantendo-a inserida no processo originário e permanente de trocas com a natureza. Por isso, a esfera básica da existência humana é aquela do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. Esta esfera da prática produtiva constitui o universo do **fazer**, o ambiente do *homo faber*.

Mas a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente falando, expressão necessária de um **sujeito coletivo**, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais. Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens, não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas "sociedades" animais: um elemento específico interfere aqui, mais uma vez marcando uma peculiaridade humana: a sociedade humana é atravessada e impregnada por um **coeficiente de poder**, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma **sociedade política**, uma **cidade**. Este coeficiente que marca as nossas relações sociais como relações políticas e que caracteriza nossa prática social, envolve os indivíduos na **esfera do poder**. Este é o ambiente do *homo politicus*.

Mas se a prática é prioritária e fundamental na configuração do modo de existir humano, impõe-se considerar que a prática humana tem suas especificidades, não se reduzindo nem ao determinismo onto-essencialista da metafísica, nem ao mecanicismo naturalista da ciência, nem ao seu decorrente pragmatismo funcionalista. A prática tipicamente humana, que delinea seu modo de ser, não é prática mecânica, transitiva; ao contrário, é uma **prática intencionalizada**, marcada desde suas origens, pela simbolização. É que, instaurando-se como prolongamento das forças energéticas instintivas, a subjetividade se constitui como um novo equipamento, próprio da nova espécie, transformando-se num instrumento de ação dos homens. Aqui se insere o âmbito de atividade do *homo symbolicus*.

Vai ocorrer então que tanto a **prática produtiva** quanto a **prática política** só se tornam práticas humanas porque são atravessadas por uma terceira dimensão específica do agir humano: trata-se da **simbolização, da prática simbolizadora**. Com efeito, a atividade técnica de transformação da natureza, só se torna viável na medida em que os homens, graças a seu equipamento de subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos que são dados a sua experiência.

Pode-se então equacionar a existência humana como se dando mediada pelo tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Como os três ângulos de um triângulo, esses três universos se complementam e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, a partir de sua própria especificidade. E é nesse contexto que podemos entender as relações do conhecimento com o universo social. Com efeito, o conhecimento pressupõe um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento.

A educação como prática mediadora

De seu lado, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens... Portanto, ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transitividade do instinto e, com ela, a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade mas ao mesmo tempo torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da

despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas, podem levar não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o...

Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação.

Para quem da metafísica essencialista...

Este pressuposto da historicidade e da praxidade do conhecimento e da educação implica em renunciar às pretensões essencialistas da metafísica tradicional que os vê como decorrências de uma natureza humana, concebida como uma entidade eterna e imutável, imune às determinações da temporalidade histórica e da espacialidade social.

Isso marca uma ontologia radical, a ontologia do ser social [para além do gregário], um ser cultural [para além do orgânico natural]. Um ser prático, produtivo, que constrói e utiliza ferramentas técnicas para transformar o mundo [o *homo faber*]; um ser social, que habita a *polis*, cidadão, integrando a malha das relações sociais [*homo politicus*]; um ser cultural, dotado de sensibilidade não apenas lógica, mas também ética e estética [*homo symbolicus*]. Esta complexa configuração do modo de ser do homem o

diferencia profundamente do *homo rationalis*, cuja diferença específica era a simples razão, entendida como potência lógica.

Há que se entender a reflexão metafísica clássica, com suas boas intenções, mas equivocada por se perder na transcendência. É que a plena humanização nunca é levar o ente a uma situação sobrehumana, a uma transcendência que o transformasse em algo para além de si mesmo. Nossa transcendência se tece impregnada, capilarmente, em nossa imanência. A relação entre essas duas dimensões é rigorosamente dialética, entendendo-se, por esse vínculo, uma mútua e insuperável implicação recíproca (MOUNIER, 1950). A metafísica tradicional perdeu essa vinculação intrínseca ao conceber como essência humana uma condição ontológica que se diferenciava totalmente de seus supostos de imanência: a alma, nas antropologias de Platão, de Aristóteles, de Agostinho e de Tomás de Aquino, mas também na de Descartes, tinha consistência própria e autonomia em relação ao corpo. Não havia como escapar de um radical dualismo. A união dos dois entes ficava sem uma explicação satisfatória.

Este modo essencialista de pensar vai ser hegemônico na tradição filosófico-educacional da cultura ocidental, chegando à cultura latino-americana junto com a cultura cristã e a escolástica jesuítica, impregnando-a profundamente (SEVERINO, 1986). Embora se possa constatar que nossos atuais discursos pedagógicos questionam e recusem esse modo de pensar, a prática educativa concreta continua fortemente marcada por ele.

O único sustentáculo, de fundo ontológico, para a identidade humana é a condição da pessoa como sujeito de dignidade, como afirmação e reconhecimento como valor e fonte de valor. Só se pode falar de ontologia sob a perspectiva da axiologia. Por isso mesmo, tem toda razão Dussel, quando propõe a ética como fundamento da ontologia. Pode-se falar então de uma universalidade da condição humana, não sob a perspectiva de uma essência que se expressaria pelo conceito, mas sob a perspectiva de um valor. É ao que “vale” a pessoa, a sua dignidade, a que corresponde uma exigência de respeito incondicional, é o que é a referência ontológica universal. O incondicional humano é a dignidade pessoal de que cada indivíduo, sem exceção, é investido.

Disso decorre a relevância ontológica da alteridade: a ação, fundada em valores, nos põe como necessária a presença de um outro reconhecido como tal, portador de dignidade igual à nossa, suscitando a exigência de nossa sensibilidade ética e de nossa consciência política. (Dussel, Buber, Lévinas, Marcel, Mounier).

Assim, o que se trata de reconhecer, sob o signo da ontologia, é essa condição axiológica do ente pessoal --- não é sua essência, natureza, código genético, pertença a determinados grupos --- que deve ser levada em conta quando se quer falar da humanidade, pois é ela que estabelece as referências para um destino comum.

O que faz a essencialidade do humano é a prática, o agir, pois o ser decorre do agir. Mas a ação não é uma realização articulada de conceitos, mas de valores, ou seja, o sentido do humano não se encontra na implementação de um modo de ser, mas na encarnação de um valor. Desse modo, o nosso *to einai* é necessariamente um *to prattein*, a nossa quiddidade se adensa não na atualização de uma essência mas na vivência de um valor, como insiste Mounier. (1950, p. 155-162).

É por isso que o sentido, alvo permanente da reflexão filosófica, não está alojado em algum lugar, como um atributo de uma substância. Não pode então ser descoberto, como se descobre um elemento natural do mundo, até então desconhecido, mas que já se encontrava lá, oculto. A rigor, o sentido não se revela nem se desvela. Ele precisa ser construído, doado pelos próprios homens, mediante o exercício de sua subjetividade, em seu vetor axiológico.

Para além do determinismo naturalista...

Mas esse mesmo pressuposto da radical historicidade humana implica também recusar a hegemonia autocrática do olhar científico, ao vincular a humanização tão somente a determinantes causais da realidade natural das pessoas e da sociedade. Essa visão marcadamente cientificista se equivoca ao reduzir o homem a sua condição de organismo biológico [o *homo naturalis*], pura imanência ao processo vital. Não por pressupor essa condição mas pelo equívoco do olhar: acerta o objeto mas erra no

processo de abordagem, restringindo-se à metodologia experimental, que não pode ir além da fenomenalidade do mundo natural. A metafísica errou quanto ao próprio modo do ser ao caracterizá-lo a partir do que lhe é transcendental. A ciência se equivoca ao restringir-se à pura imanência da realidade biofísica.

Por uma educação integral

Ressaltados estes pressupostos, pode-se então explicitar os desafios que enfrentam a educação na América Latina e a reflexão filosófica encarregada de interpretá-la.

O primeiro desafio então para a reflexão filosófico-educacional em nossa cultura é vencer o pragmatismo ativista, que reduz a educação à mera preparação técnica para a atividade laboral. Não se trata, obviamente, de questionar a tarefa educação na formação tecno-profissional, indispensável para o trabalho no mundo moderno. O que se questiona é a determinação na escolha e no direcionamento dessa formação para as demandas imediatas do mercado de trabalho que se submete à pura lógica capitalista. Educar para o trabalho não pode ser processo compreendido e executado como preparação para o mercado de trabalho tal qual se configura à cada momento histórico da humanidade.

Sem dúvida, situa-se, também aqui, o desafio da complexidade da condição humana e sua repercussão sobre a concepção que dela precisamos ter historicamente. Trabalhar é uma prática intrínseca que constitui a condição humana e sendo essa condição histórica, a prática operativa assume configurações diferentes em cada época, ganhando fisionomia própria. É o que ocorre, agora, num momento em que todo o processo produtivo é especificamente marcado pelas relações capitalistas, o que gera então o modelo vigente de mercado de trabalho, atrelado à busca desenfreada do lucro, busca o mais das vezes insensível à agressividade sobre a condição do trabalhador. Daí a contradição a ser enfrentada: como formar para o trabalho sem condenar o futuro trabalhador à degradação pelo modo de trabalhar?

Na América Latina, a educação vive um momento totalmente dominado por essa concepção pragmatista. Visa apenas abastecer o mercado de trabalho com uma mão de obra que pode até ser qualificada tecnicamente, mas sem preocupação consistente em complementar essa formação técnica com as dimensões constituintes do *homo politicus* e do *homo simbolicus*. (ROMÃO, 2000). Alge-se a educação ao mundo produtivo e competitivo do mercado. E essa situação busca legitimar-se pelo pensamento orgânico do sistema.

Segundo Romão (2000), o processo geral de globalização que vem conduzindo a educação superior nos países periféricos, em geral, mas particularmente no continente latino-americano mostra bem a hegemonia de uma concepção de educação como mero serviço de adestramento técnico para provisão de força de trabalho para o mercado capitalista.

Comentando a internacionalização do ensino superior na América Latina, via privatização, Romão destaca:

“Nos dias que correm, se a tendência do pensamento hegemônico é a de considerar a educação como um ‘serviço’, ao invés de um direito, é no Ensino Superior que esta tendência se manifesta mais radicalmente. E é nos países latino-americanos, em que a expansão do grau superior vem ocorrendo graças à expansão do ensino privado, que esta tendência vai se consolidando, a despeito das manifestações contrárias” (p. 34).

A retórica presente nos discursos oficiais e na própria legislação chega até a formalizar a exigência dessa tríplice dimensionalidade da educação. É o que se lê, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, matriz de toda política educacional que se busca implementar no país. É o que estabelece, literalmente, o art. 2º. “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

As finalidades são claramente postas mas nem sempre as mediações são instauradas. Sem dúvida, cabe à Filosofia reiterar, com insistência, os fins e cobrar da sociedade e de seus gestores, os meios.

Um pensar contextualmente situado.

Se a educação é um processo prático, integralmente inserido no contexto histórico-social, então a filosofia da educação latino-americana deve se praticar como etnofilosofia, entendida esta como o exercício, como uma logopraxis teórica, expressa a partir das circunstâncias concretas em que o *homo symbolicus* latinoamericano se encontra historicossocialmente situado.

Trata-se então de reconhecer que o conhecimento não é obra de uma racionalidade que atuaria autonomamente como uma máquina poderosa a funcionar apenas sob determinações lógicas. Há que se afirmar a marca profunda que as experiências pré-racionais da vivência sociocultural têm na produção do conhecimento. Daí a relevância do olhar antropológico e da abordagem etnográfica para se entender o seu processo.

Como nos lembra Teilhard de Chardin, (1989) com fortes e belas metáforas, no seu famoso livro, *O fenômeno humano*, a emergência do pensamento humano, a noogênese, cria uma nova camada que cobre toda a superfície do planeta, como mais uma esfera envolvente. Fora e acima da biosfera, uma noosfera, “na majestosa ordenação das folhas telúricas, ... uma membrana a mais.

A noosfera é a camada tecida como que uma membrana de subjetividade que recobre todo o planeta habitado pelo homem. Mas ela se expressa como uma logosfera específica, de maneiras diferenciadas, em cada circunstância, em cada ambiente histórico-social, de formas tão ricas e variadas como ocorreu com as manifestações da biosfera, criando a maravilhosa rede da biodiversidade. Foi assim que se formou a logosfera específica do helênico *homo symbolicus*, lastro da filosofia e da cultura ocidentais. O seu brilhantismo, a sua fecundidade, encontrando terreno fértil, fez com se tornasse uma logosfera hegemônica de um significativo segmento da humanidade, o que a fez se autoconsiderar, se apresentar e se impor como se fosse a própria noosfera. Poderosa, enfeitiçou e continua enfeitiçando grande parcela da humanidade, da qual se tornou então fetiche, ou seja, objeto de veneração inconteste.

Só que esse encantamento muitas vezes se deu sob o signo da opressão, da dominação e da violência, física ou simbólica. A colonização do planeta pelos europeus ocidentais se fez acompanhar não só de etnocídios físicos mas também de etnocídios simbólicos, sob a forma de epistemicídios: o conquistador/colonizador nega ao conquistado o direito à prática de seu modo próprio de conhecer, retirando-lhe o direito de conservar, no ritmo próprio de seu tempo, sua própria logosfera. Todos os povos, sem exceção, na medida em que compartilham uma mesma noosfera, desenvolveram uma logosfera específica que, no entanto, não consegue resistir ao impacto violento de outras logosferas. O conquistador europeu, ao invadir a África e a América, mesmo quando não praticou o etnocídio físico, praticou o epistemicídio, sufocando a própria fonte de cada cultura específica. Dessas culturas destruídas, sobram traços sob as ruínas e alguma fagulha sob as cinzas.

Lembra-nos Ubiratan D´Ambrosio, de forma mais que pertinente, a alienação do colonizado pelo colonizador, a perda de sua própria identidade. O conquistado, mesmo sobrevivendo fisicamente, torna-se vítima de um epistemicídio.

O conquistador não pode deixar o conquistado se manifestar. A estratégia fundamental no processo de conquista, de um indivíduo, grupo ou cultura [dominador] é manter o outro indivíduo, grupo ou cultura [dominado] inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer as raízes que dão força à cultura, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (2000, p. 149),

A remoção da historicidade implica na remoção da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento da terra e da natureza e dos sistemas de explicação em geral” (149)... “Os sistemas de sobrevivência e de transcendência são substituídos. Os sistemas dos dominados foram simplesmente eliminados e, em alguns casos, o próprio indivíduo conquistado foi eliminado, numa evidente prática de genocídio (2000, p. 149-150).

Os esforços para suscitar desses vestígios as epistemologias sufocadas, aqueles que sobrevivem nas logosferas do pensamento do sul, como constatam estudiosos como Boaventura de Sousa Santos (2009), Josef Estermann e Enrique Dussel (2009), ao investigar o pensamento filosófico dos povos indígenas latino-americanos são promissores ensaios de etnofilosofia, que muito podem nos inspirar.

Segundo Tavares,

“a expressão *Epistemologias do Sul* é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmação, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal” (p. 183)

A crítica ao eurocentrismo não significa a supressão da interação com o pensamento ocidental, nem em sua expressão científica e nem em sua face filosófica. Isso porque, pela nossa imanência, não mais podemos existir e nos manifestar sem essas mediações. O que está em questão é a forma dessa interação: ela precisa ser dialógica, ou seja, lugar de efetiva troca.

Dada nossa condição historicossocial, não podemos jamais abstrair nossa herança, vínculos profundos nos ligam necessariamente, à tradição europeia, a sua logosfera. Principalmente somos dependentes do sistema linguístico indo-europeu, mas para além desse, somos intrinsecamente dependentes da estruturação lógica de nossa forma de pensar. Esse diálogo vai na linha da proposta de uma filosofia intercultural, da qual Raul Fornet-Betancourt vem nos dando pioneiras e inspiradoras pistas (2004), propondo a superação tanto de uma fusão numa filosofia supostamente universal quanto de um isolamento numa filosofia puramente nacional e a busca de um entrelaçamento de múltiplas culturas, onde nenhuma expressão filosófica ocupe o centro. Socorrendo-nos das considerações de Menezes, pode-se dizer que a filosofia intercultural busca “promover uma reflexão profunda sobre a pluralidade dos saberes produzidos pela humanidade” (2011, p. 327)

Referências bibliográficas

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 10 ed. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2006.

CHARDIN, Teilhard de. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 1989.

D´AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 143-152.

DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHORQUEZ, Carmen. (Eds.) *El pensamiento latinoamericano del Caribe y “latino” (1300-2000): História, corrientes, temas y filósofos*. Mexico: CREFAL / Siglo XXI Editores, 2009.

- ESTERMANN, Josef. *Filosofia andina: sabiduria indígena para un mundo nuevo*. 2 ed. La Paz: ISEAT, 2006.
- FORNET-BETANCOURT, Raul. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2004.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. São Leopoldo; Ed. UNISINOS, 1994.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis:Vozes, 1997.
- MENEZES, Magali M. de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. *Educação*. Porto Alegre. v. 34, n. 3, p. 324-329. Set./dez 2011.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Moraes Editores, [1973]
- ROMÃO, J. Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise. (Orgs.) *Prometeu desencantado: educação superior na ibero-América*. Brasília: LiberLivro, 2000.
- SAMPAIO, Carlos M. A.; SANTOS, M. do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178 , set./dez. 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. Paula (Orgs.) *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- TAVARES, Manuel. Resenha de Epistemologias do Sul. *Revista Lusófona de Educação* [on line] 2009. n. 13. p. 183-189. Lisboa

A DIFUSÃO DO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESBOÇO DE UM MAPA

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Cintya Regina Ribeiro

RESUMO

Esse trabalho propõe apresentar um *estado da arte* dos estudos de cunho deleuziano no campo educacional brasileiro, focalizando para tanto os artigos publicados nos 33 mais renomados periódicos acadêmicos da área – de acordo com a tabela Qualis 2012 – entre os anos 1990 e 2011. Por meio de um movimento genealógico, tal como defendido por Michel Foucault, buscaremos captar o momento de erupção desta literatura, às quais questões visa debater e apontar para as formas de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze por esta seara educacional.

Essa pesquisa parte da percepção, cada vez mais acentuada, da centralidade que alguns conceitos formulados por Deleuze e Deleuze-Guattari têm tido no pensamento educacional brasileiro. Não é difícil depararmos com conceitos como *nomadismo*, *devir*, *rizoma*, *platôs*, *desterritorialização* e tantos outros. Diante dessa sombra “deleuziana” que paira sobre o campo, da imensa miríade de escritos que vemos surgir a cada dia, faz-se necessário interpelar essa literatura de forma a configurar um possível horizonte da difusão de tal pensamento na produção acadêmica educacional brasileira, apresentando um mapa, cartografando, portanto.

Acreditando que Deleuze surge no campo educacional com mais força a partir de meados da década de 2000, buscando dar um novo fôlego aos estudos de linhagem “pós-estruturalistas” na área – de acordo com diagnóstico de Tomaz Tadeu da Silva, um dos responsáveis pela difusão do filósofo francês no país –, convém indagarmos qual a promessa de tais escritos, para onde apontam? Qual a verdade dessa literatura? Questões e hipóteses que cremos ser possível responder por meio de uma análise genealógica das fontes, análise esta capaz também de nos ajudar a compreender um pouco melhor essa nova linha discursiva que vemos surgir no campo. Tal pesquisa, longe de querer esgotar o tema, buscará somente chamar nossa atenção para esse novo filão que tem tomado corpo e para os problemas que tal literatura circunda: para onde caminhamos, por fim.

PALAVRAS-CHAVE: Gilles Deleuze; Genealogia; Literatura Educacional; Pensamento da Diferença; Mapa

No Brasil, os estudos pós-estruturalistas em educação vêm crescendo a cada ano,

sendo inúmeros os dossiês e livros publicados acerca dessa abordagem – sobretudo a partir da década de 2000. Os nomes de Foucault, Deleuze e Derrida, entre tantos outros que compõem a linha de autores denominados “pós-estruturalistas”, já soam familiares aos ouvidos de pedagogos e pesquisadores da área.

Entendendo o quão importante é realizar um “balanço periódico do estado de coisas vigentes numa área de pesquisa”, uma vez que permite múltiplas possibilidades de se pensar o cenário teórico e metodológico predominante no campo (Angelucci et al., 2004), nossa comunicação visa seguir um movimento que há alguns anos vem tomando forma no cenário educacional brasileiro: uma revisão da literatura dita pós-estruturalista.

Nossa pesquisa, contudo, não pretende tomar toda a miríade de escritos pós-estruturalistas – extensa, diga-se de passagem -, mas centrar-se em certa literatura que vem sendo produzida nesta seara: aquela ligada ao pensamento de Gilles Deleuze. Porque Deleuze? Devido à posição de destaque que tal autor tem tido entre nós, sobretudo. Se antes esse filósofo adentrou na discussão educacional conjuntamente com Michel Foucault e Félix Guattari, hoje tem aparecido de forma independente e com certa regularidade. Outro motivo que nos fez escolher tal autor deve-se à escrita muito peculiar que caracterizaria os “deleuzianos”: são “saltos”, “piruetas”, “cambalhotas” etc., que visam animar e trazer movimento ao campo da educação. Basta um rápido bater de olhos sobre a produção recente no campo para percebermos que certos conceitos como *nomadismo*, *devenir*, *rizoma*, *platôs*, *desterritorialização* etc. são hoje bem conhecidos e parecem circular com certa facilidade nos periódicos da área.

Buscando captar a forma e os momentos nos quais emergem diferentes modos de apropriação do pensamento deleuziano no campo educacional, optamos por cartografar os 33 mais bem cotados periódicos da área de acordo com a tabela Qualis 2012². São eles: *Avaliação*; *BOLEMA (Boletim de Educação Matemática)*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Educação*; *Cadernos de História de Educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Ciências & Educação*; *Currículo sem Fronteiras*; *Diálogo Educacional*; *E-currículo*; *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação (PUCRS)*; *Educação e Filosofia*; *Educação e Pesquisa*; *Educação em Questão*; *Educação em Revista (UFMG)*; *Educação Temática Digital*; *Educar em Revista*; *Ensaio*; *Estudos de Avaliação Educacional*; *Perspectiva (UFSC)*; *Práxis Educativa*; *Pró-Posições*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Educação Especial*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Brasileira de História da Educação*; *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*; *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*; *Revista de Investigação em Ensino de Ciências*; *Revista Educação Pública*; *Revista FAEEBA*.

Esses periódicos contemplam todo o universo A1 e A2 da tabela Qualis, havendo apenas duas exceções: os *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e

² A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) disponibiliza anualmente uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção, comumente conhecida como Tabela Qualis. Os dados utilizados são obtidos a partir de informações fornecidas pelos próprios veículos, por meio de um aplicativo desenvolvido pela própria CAPES. Maiores informações podem ser obtidas no site da própria instituição: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Acessado em: 18/dezembro/2012.

Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira). O primeiro, avaliado como B2, vem sendo publicado desde 1971 e tem como objetivo “divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área”; já o segundo, avaliado como B1, é um dos mais antigos periódicos brasileiros na área, sendo publicado desde 1944, e visa publicar artigos “inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que ofereçam subsídios às decisões políticas na área”. O tempo de sua publicação e o escopo justificam, ao nosso ver, a relevância dos periódicos para nossa lista.

Cabe referendar nossas escolhas: Por que artigos? Dentre tantas produções na área, focalizamos os artigos acadêmicos por entendermos que eles esboçam um *pensamento em movimento* sempre validado por pares, e que, portanto, permitem nos mostrar as diferentes formas por meio das quais Deleuze foi apropriado pelo campo, bem como o quanto este está campo se vê permeável a tal pensamento. Quanto ao recorte temporal, vinte e um anos podem parecer um período extenso, mas na verdade não o é, pois um breve contato com as fontes sugere que Deleuze surge no campo como bibliografia de apoio, sobretudo aos autores que operam com o pensamento de Foucault, nunca como principal referência teórica. O ponto de virada se dá em fins da década de 1990, quando um conjunto de artigos emerge nessas publicações, não só utilizando Deleuze como grande referencial teórico mas, em muitos casos, trazendo uma espécie de escrita inventiva.

Nosso problema, por fim, vem a ser: em resposta ao quê Deleuze surge no cenário educacional? A quais problemas tal apropriação teórica visa responder? Em

suma, analisar a publicação recente buscando não enxergá-la ali onde ela se mostra, mas seu rastro, seu suposto movimento rumo a possíveis aberturas no pensamento da área.

Frente à produção no campo educacional ligada ao pensamento de Gilles Deleuze, a pergunta que nos move é fomentada pelo pensamento de outro autor: Michel Foucault. O que procuraremos fazer é uma análise genealógica dessa produção, projeto tão bem desenvolvido pelo filósofo francês em suas investigações. Ao que visa a genealogia? De acordo com o próprio:

concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, que, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular

(Foucault, 2006, p.65-66)

Assim, tomamos os periódicos tendo em vista captar a formação dessa literatura deleuziana no campo. Do ponto de vista metodológico, a triagem do acervo foi realizada a partir de dois critérios: a) os artigos deveriam fazer referência explícita a Gilles Deleuze ou Félix Guattari e b) os artigos deveriam indicar uma ou mais obras destes autores em sua bibliografia. Alguns artigos, contudo, apesar de trabalharem com conceitos caros a estes pensadores e indicar seus nomes no corpo do texto, não indicavam sequer uma de suas obras na bibliografia. Desse conjunto, convém notar,

apenas dois foram publicados anteriormente ao ano de 2005, momento em que acreditamos despontar como o de consolidação do pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari, e somente um deles, assinado por Tomaz Tadeu da Silva, afirma-se como sendo de caráter deleuziano. Tal evidência pode vir adensar a tese de que os conceitos deleuzianos (desterritorialização, cartografia, devir etc.) só começam a circular de forma independente na literatura da área após 2005.

Com mais de 90% das revistas já cartografadas, nosso arquivo conta, até o presente momento, com 355 artigos; destes, 296 são de autores brasileiros, 56 de autores estrangeiros e 3 de autoria mista. Dentre os primeiros, há mais de 290 autores, espalhados pelas cinco regiões do país em 69 instituições diferentes (sendo que a região sudeste é a que mais tem produzido, seguida de perto da região sul); já entre os estrangeiros, contamos com a predominância de autores de língua espanhola, em sua maioria oriundos da América Latina, e um número significativo de autores anglo-saxões.

Os assuntos educacionais tratados por essa literatura são variados, discutindo-se desde temas “inovadores”, *pedagogia da diferença* por exemplo, até alguns mais clássicos – vale notar a recorrência de alguns deles: *aprendizagem* aparece 9 vezes; *currículo*, 30; *disciplina*, 8; *educação*, 44; *escola*, 7; *ensino*, 9; *formação*, 22; e *práticas pedagógicas*, 9. Tais publicações também versam sobre *arte*, *filosofia* – sobretudo questões ligadas ao seu *ensino*, que aparece 12 vezes -, *tecnologia* e *ciências*. Percebemos também que alguns conceitos são considerados nucleares. Apontamos os mais citados entre as palavras-chave: *diferença*, que aparece 23 vezes; *experiência*, 6; *genealogia*, 5; *governamentalidade*, 9; *rizoma*, 6; *pós-moderno*, 9; e *subjetivação*, com

18 recorrências. Alguns autores também aparecem constantemente nos termos-chave: é o caso de Michel Foucault, apontado 22 vezes, e Nietzsche, 6 vezes citados; o próprio Deleuze aparece 21 vezes e Guattari apenas 5.

Quando surge essa literatura? O primeiro artigo a referenciar Deleuze é de 1990, citando seu livro *Foucault*. Nesse artigo – intitulado “Aproximando-se da escola: algumas considerações à luz de Michel Foucault” de Maria Juracy Toneli Siqueira e publicado na revista *Perspectiva* de Florianópolis – evidencia-se também a referência à obra de Félix Guattari em parceria com Suely Rolnik - *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Vale destacar que ambas as obras são citadas somente na bibliografia final, sendo o corpo do texto articulado apenas com referenciais foucaultianos.

Textos pioneiros e responsáveis por iniciar a introdução do pensamento de Deleuze, ao nosso ver, seriam os de Fabrini (1992) e Favareto (1993), publicados na *Educação e Filosofia* e na *Revista da Faculdade de Educação* (atual *Educação e Pesquisa*) respectivamente. Ambos discutem o ensino de filosofia e dialogam entre si – o primeiro, abordando o livro de Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é Filosofia?*, como referencial teórico; o segundo, evocando alguns pontos de *Diferença e Repetição*. Destacamos, porém, que estes artigos não operam exclusivamente com Deleuze como referencial teórico, apresentando o filósofo francês sempre acompanhado de outros pensadores.

O artigo de Nyvia Cristina Bandeira Castro, intitulado “Questões discursivas: retomando algumas considerações” e publicado em 1993 no periódico *Educação e Filosofia*, por sua vez, parece dar início a uma leitura mais exegética e densa da obra de Deleuze. Termos como *palavras de ordem*, *diferença* e tantos outros circulam de forma

mais densa, sendo trabalhados e analisados no corpo do próprio texto. Emerge toda uma série de discussões e problematizações que encontraremos anos depois em muitos dos estudos que se auto-referenciam como deleuzianos. A esse respeito, a conclusão do artigo é notável:

Produzir é fazer a diferença, é problematizar. O que nos interessará, então, é perceber que tipo de estratégia está fazendo funcionar o estrato histórico (produto do visível e o enunciável) e, no qual, está inserido o segmento discursivo que leva à produção, à ação e, conseqüentemente, às transformações que mobilizam nosso interesse como objeto de estudo

(Castro, 1993, p.39).

Aqui percebemos um emaranhado forte Foucault-Deleuze na medida em que ambos aparecem com uma mesma força para se problematizar dada questão – algo que raramente observamos nos demais escritos desse período.

Esses artigos são emblemáticos do estrato entre 1990 e 1995, espaço de tempo no qual 22 artigos foram escritos, tomando Deleuze sempre como uma “figura menor”: aparecendo sempre ao lado de Foucault, Kant, Nietzsche ou mesmo Guattari. Este, convém frisar, é um dos autores mais citados no início desta década – talvez devido ao forte impacto de seu pensamento e sua presença no Brasil na década de 1980.

No cenário brasileiro, o livro de Deleuze mais referenciado no período 1990-1995 é seu *Foucault*, citado oito vezes, seguido de seu *A Dobra: Leibiniz e o Barroco*,

A Filosofia Crítica de Kant e Lógica do Sentido – estes três últimos são citados duas vezes. Vale notar que dessas obras, três remetem a estudos monográficos, condição que só tende a acentuar nossa visão de que a entrada de Deleuze no pensamento educacional parece realizar-se a partir de seu caráter de comentador de outros importantes filósofos. Tal situação distingue-se da posição de Guattari, pensador que, no mesmo período, têm três de seus mais importantes livros referenciados e trabalhados de forma independente entre nós – são eles: *As 3 Ecologias*, *Caosmose* e *Revolução Molecular*. Incluímos ainda o trabalho previamente enunciado escrito em parceria com Suely Rolnik, produção que, embora pouco citada nesse período, foi constantemente evocada.

De 1995 a 2000, o rol de obras recorrentemente citadas de Deleuze aumenta, bem como de Guattari, porém o livro *Foucault* continua sendo o mais referenciado e utilizado, seguido diretamente de *Conversações*. Neste último encontram-se os textos de Deleuze sobre a Sociedade de Controle, “post-scriptum sobre as sociedades de controle” e “controle e devir”, produções que, a partir da década de 2000, circularão de forma independente. Nesse mesmo período, as obras escritas em parceria com Guattari – *O Anti-Édipo*, *Kafka: por uma literatura menor*, *Mil Platôs* e *O que é Filosofia?* – entram em cena. Apesar de *O Anti-Édipo* contar com uma tradução nacional desde a década de 1970, sua primeira citação no com junto dessa literatura será apenas em 1997. Já os livros *O que é Filosofia?*, traduzido entre nós em 1992, e *Mil Platôs*, cuja tradução teve início em 1995 e terminou em 1997, foram citados pontualmente em 1992 em suas versões originais em francês. Entretanto, somente em 1996 esses trabalhos aparecerão mais intensamente, abrindo para uma discussão mais densa de seus conteúdos.

A década de 2000, contudo, será o momento de explosão destes autores – corte significativo encontra-se em 2002, ano no qual, além de um dossiê sobre Deleuze publicado na revista *Educação & Realidade*, o montante de 28 obras de Deleuze, Guattari e Deleuze-Guattari serão citadas 94 vezes em 27 artigos diferentes. Notável observar que esse valor quase se aproxima do total dos últimos onze anos, período no qual 27 obras serão citadas 154 vezes em um total de 85 artigos. Isso nos mostra que os autores começam a ser utilizados de forma mais sistemática.

Vale fazer um raciocínio comparativo: enquanto entre 1990 e 2000 foram publicados 67 artigos, que trabalharam com um espectro de 24 obras citadas 121 vezes – com destaque para as obras *Foucault* (17 vezes), *Mil Platôs* (14), *Micropolítica* (12), *Conversações* (9), *Revolução Molecular* (9) e *O que é Filosofia?* (7) –, no período de 2001 a 2011 esse total quadruplica, pois foram publicados 288 artigos, trabalhando com 53 obras que foram citadas 678 vezes.

Em relação ao espectro midiático, faz-se necessário pontuar que, até 1995, os autores ficaram restritos a 8 periódicos – *Perspectiva*, *Educação e Filosofia*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista Educação Pública* e *Educação & Realidade*. Esse número aumenta nos cinco anos seguintes para 11 periódicos, até chegar a 32 ao todo em 2011 – apenas o periódico *Revista de Investigação em Ensino de Ciências* não trouxe sequer um artigo que cite Deleuze, Guattari ou Deleuze-Guattari.

Os periódicos que mais articularam trabalhos foram: *Educação & Realidade*, com 77 artigos; na sequência, *Educação & Sociedade*, com 42; *Pró-posições*, com 26;

Educação e Pesquisa, com 21; e *Revista Brasileira de Educação*, com 19. Necessário pontuar que todos esses periódicos se comprometem a informar e discutir os principais temas e teorias que circulam no campo educacional, de acordo com seus editoriais. Entre os periódicos que menos citaram os autores, constam: *Revista Brasileira de História da Educação, Ciência & Educação, Avaliação e Cadernos de História da Educação* – todos com apenas 1 artigo. Podemos supor que Deleuze, Guattari ou Deleuze-Guattari circulam muito mais nos periódicos que se propõem a discutir temas mais teóricos e gerais sobre educação, do que naqueles que optam por apontar aspectos mais temáticos. Tivemos, para além dessa disposição, no decorrer destes 21 anos apenas dois dossiês dedicados exclusivamente a Gilles Deleuze – o primeiro deles publicado em 2002, no periódico *Educação & Realidade*; o outro em 2004, publicado em *Educação & Sociedade*.

Os assuntos educacionais tratados por essa literatura são variados, discutindo-se desde temas “inovadores”, *pedagogia da diferença* por exemplo, até alguns mais clássicos – vale notar a recorrência de alguns deles: *aprendizagem* aparece 9 vezes; *currículo*, 30; *disciplina*, 8; *educação*, 44; *escola*, 7; *ensino*, 9; *formação*, 22; e *práticas pedagógicas*, 9. Tais publicações também versam sobre *arte, filosofia* – sobretudo questões ligadas ao seu *ensino*, que aparece 12 vezes -, *tecnologia* e *ciências*. Percebemos também que alguns conceitos são considerados nucleares. Apontamos os mais citados entre as palavras-chave: *diferença*, que aparece 23 vezes; *experiência*, 6; *genealogia*, 5; *governamentalidade*, 9; *rizoma*, 6; *pós-moderno*, 9; e *subjetivação*, com 18 recorrências. Alguns autores também aparecem constantemente nos termos-chave: é

o caso de Michel Foucault, apontado 22 vezes, e Nietzsche, 6 vezes citados; o próprio Deleuze aparece 21 vezes e Guattari apenas 5.

Quando surge essa literatura? O primeiro artigo a referenciar Deleuze é de 1990, citando seu livro *Foucault*. Nesse artigo – intitulado “Aproximando-se da escola: algumas considerações à luz de Michel Foucault” de Maria Juracy Toneli Siqueira e publicado na revista *Perspectiva* de Florianópolis – evidencia-se também a referencia

A breve e panorâmica apresentação de nosso arquivo de pesquisa teve como objetivo evidenciar, de forma preliminar, o modo como foi composto bem como desenhar as linhas de sua distribuição e seus movimentos de difusão. Esse empreendimento inicial, ao configurar-se como nossa plataforma de pesquisa, ofereceu-nos um conjunto inquietante de registros, provocando-nos múltiplas interrogações.

Mantendo em nosso horizonte investigativo a questão genealógica privilegiada de nossa pesquisa – *em resposta ao quê Deleuze surge no cenário educacional? A quais problemas tal apropriação teórica visa responder?*- buscamos, a partir da discussão sobre o modo como os conceitos deleuzianos operam em relação ao campo do pensamento e da escrita, apreender e cartografar as formas com as quais essa literatura singular lida com certos problemas caros ao campo educacional. Eis o que move nossa pesquisa.

Referências bibliográficas

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2000): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan/abr. 2004.

CASTRO, Nyvia Cristina Bandeira de. Questões discursivas: retomando algumas considerações. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.7, n.13, p. 33-40, jan/jun. 1993.

FABRINI, Ricardo Nascimento. O ensino da filosofia: uma arte de multiplicação dos signos?. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.6, n.12, p. 125-127, jan/dez. 1992.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.19, n.1, p.97-102, jan-jun. 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. “Nietzsche, a genealogia e a história”. In: _____. **Ditos**

e Escritos vol. II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FILOSÓFICA POLÍTICA Y EDUCACIÓN: UNA CRÍTICA A LA CLAUSURA DE LA REFLEXIVIDAD

Prof. Mariana M. Geniz

La educación es una de las relaciones posible entre los varones y mujeres en la cual se pone en juego la necesidad, o más bien el imperativo moral, de reconocer al otro como un sujeto que se constituye al interior mismo de ese proceso como sujeto libre, autónomo, auténtico, crítico, reflexivo. Analizar la educación es reflexionar sobre cuáles son las condiciones de posibilidad de un modo de educación que posibilite lo antes dicho, reflexionar acerca de cuáles condiciones son mejores para favorecer la realización de la educación como un proceso de liberación autónoma, reflexiva y de autenticidad.

Cabe preguntar: ¿Cuándo están dadas estas condiciones de posibilidad? o también ¿cuándo no están dadas? La respuesta a estas cuestiones exige un análisis, que si bien ubica a la educación en el centro, necesariamente invoca también lo que podría denominarse un clima de época, una tendencia cultural, determinados procesos históricos – sociales. Pero aludir a todos esos aspectos no nos exime de un análisis filosófico de la educación.

En ese sentido es que propongo abordar esta problemática desde la perspectiva de la

Teoría Social Crítica puesta en diálogo con la *Teoría Crítica de la Pedagogía* para someter a análisis los factores que, en la Argentina del presente, pero en cierto modo también en lo que podríamos denominar la “sociedad actual *globalizada*”, como ha sido denominada³ y han contribuido a constituir a la educación de un modo que, según consideraré, contraviene y anula las posibilidades de que la educación se realice como se ha planteado en el párrafo anterior.

Si bien para ciertos sectores esto no reviste un problema y más aún, lo favorecen, en todo caso no pueden aceptarse por sí mismos, sino que deben re-pensarse para que, si se aceptan, esta aceptación sea crítica.

No obstante insisto en que mi interés está puesto en cuestionar aquellos procesos que, en general, han ido cooptando y le han ido negando la posibilidad de la crítica y la reflexividad en la educación.

Al mismo tiempo, los embates y las particularidades del proceso histórico social denominado *Neoliberalismo*, y con mejor precisión *Neoconservadurismo*, también confieren la posibilidad de ser pensados, analizados, discutidos desde la tradición teórica que conocemos como Teoría Crítica ya que ésta nos aporta categorías de análisis para desenmascarar la *ideología del rendimiento*⁴ y su universalización como criterio de toda acción y actividad humana. Así pues, puede proporcionar categorías críticas no sólo para el análisis de la educación, sino para pensar y cuestionar la sociedad actual en tanto y en cuanto se ha constituido como una sociedad que privilegia la producción y reproducción de capital.

En este sentido vemos que se fomenta el imaginario de que la educación sólo debe

³ En este trabajo se utiliza el concepto *Globalización* con intencionalidad crítica

⁴ Este concepto ha sido elaborado como categoría central de mi tesis de Maestría. *Crítica del Rendimiento en la educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Maestría en Educación. Mención Filosofía Política.

servir para formar cuadros técnicos y consumidores capaces de insertarse en el mundo laboral del tráfico mercantil profundizándose así el despliegue de la *sociedad opulenta* (Marcuse), en desmedro de una política educativa que se propusiera la formación de ciudadanos.

Si bien los exponentes aludidos son los teóricos de la llamada *Escuela de Frankfurt* en sus sucesivas generaciones, Jürgen Habermas aparece como el referente ineludible en la actualidad. Este trabajo intentará tomar entonces algunas categorías de análisis de la *Teoría Crítica* en la tradición signada por Habermas, para ponerlas en diálogo con algunas categorías provenientes de la *Teoría Crítica de la Educación*, y en ese cruce ir perfilando una crítica a la situación actual de la educación tomando como referencia a Argentina en particular.

económica, cultural y educativa, las cuales son funcionales al modo de producción capitalista en cualquiera de sus etapas, fundamentalmente en los países periféricos.

Las categorías que Freire aporta para dar cuenta de los procesos por los que se construye la opresión y la exclusión son, al mismo tiempo, las que permiten pensar la posibilidad de transformación. Así, cuando define la postura teórica, política e ideológica del *radicalismo crítico*⁵ está poniendo en cuestión las actitudes sectarias y cerradas, negadoras de la posibilidad de abrir otras alternativas que permitan pensar y trabajar por una sociedad justa e igualitaria.

Al mismo tiempo el *radicalismo crítico* no se contenta con su propia visión, sino que pone en cuestión no sólo los procesos históricos – sociales, sino también las posturas asumidas por otros y por sí mismo, porque en definitiva lo que se propone es no aceptar lo dado, sino captar las contradicciones para encontrar al interior de ellas nuevos sentidos para la historia entendida como posibilidad. Por ello, encarar un trabajo intelectual y político de *radicalismo*

⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores Argentina, 2002

*crítico, conlleva la necesidad de construir un pensamiento y un lenguaje que posibiliten la transformación del mundo. Dice Freire, “no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje – pensamiento – mundo es una relación dialéctica, un proceso, es contradictoria.”*⁶

Por eso, todo proceso educativo que se proyecte para lograr el objetivo genuino y sincero de actuar con los educandos para juntos cambiar el mundo, debe apuntar a desarrollar la relación “*educación y concienciación*” que desenmascare la contradicción entre opresores y oprimidos. Y esta educación se opone al tipo de educación que Freire denomina “*bancaria*”⁷, porque al contrario de ésta, aquella se propone desarrollar una práctica educativa dialógica que posibilite la acción y reflexión entendida como un proceso colectivo.

En los años 60 los pedagogos se preguntaban “*¿qué significa educar?*”, pues los pedagogos latinoamericanos que se reconocían políticamente de izquierda no podían obviar esa cuestión en un contexto socio – económico injusto, es más, lo consideraban un deber moral y político. Freire respondía a esa cuestión diciendo que “*... la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*”⁸

1- Con el maestro **Freire** aprendimos que la educación es una de las condiciones de

⁶ Idem.

⁷ Según Julio Barreiro en el estudio preliminar que presenta el libro *Educación como práctica de la libertad* de P. Freire, en la 48 edición de Siglo XXI de 1999, la expresión “*bancaria*” es tomada por el pedagogo brasileño de Pierre Furter

⁸ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores. México, 1999

posibilidad de que los varones y mujeres se transformen en sujetos libres capaces de transformar su mundo, y que esto exige la necesidad histórica de volverse críticos, de poder relacionarse con el conocimiento de modo activo, creativo, no mecánico, con curiosidad, para que el conocer se transforme en *acto de conocer*, donde se juegue la autonomía de los sujetos y se logre una comprensión dialéctica.

Al cuestionar la educación, Freire no lo hace aislándola del conjunto de la sociedad sino que su visión crítica es respecto a todas las formas de la exclusión, sea social, política, En los años 90 volvimos a preguntárnoslo, y aun en el nuevo siglo esa pregunta sigue abierta exigiendo nuevas respuestas. “¿*Qué significa educar?*”. En el presente se ha modificado el modelo de producción y acumulación, pero no se han modificado ni el modo de producción ni las condiciones sociales de existencia respecto de la injusticia, la exclusión, la violencia material y simbólica, la explotación, la expropiación. La opresión, injusticia y desigualdad, siguen siendo venas abiertas y es en este punto donde se cruzan los planteos de entonces y de ahora. La “*pedagogía del oprimido*” no ha sido superada. Más aún: nos interpela sobre qué hemos hecho y qué no hemos hecho en estos cincuenta años.

Es por eso que si se propone ampliarla, profundizarla, abrirla a nuevos sentidos, se debe ser conscientes de que siempre se estará dando vueltas a su entorno. Puede desplegársela espiraladamente, pero en tanto los oprimidos continúen existiendo, la pedagogía y la educación deberán ser tareas políticas liberadoras. Y aún superada esta situación, también.

Las subjetividades, los lenguajes, los pensamientos, los imaginarios, ya no son lo que hace cincuenta años. Se puede diferenciar el modo en que se configuran y despliegan los sujetos en estos últimos veinte años, pero no por eso se puede dejar de caracterizar el orden económico y político mundial como de capitalismo, pues sea tardío, globalizado, con predominancia del capital financiero, etc. sigue siendo capitalismo y como tal sobreimpone expropiación de la riqueza, generando explotación, marginalidad, miseria, “ejército de reserva” de mano de obra calificada barata.

La *Pedagogía del oprimido* nos ha dado claves para pensar y criticar la relación entre

educación y neoliberalismo en tanto relación contradictoria, porque en ella se desenmascara que capital y derecho a la educación son dos opuestos irreconciliables. Esta consideración permite ver también que los problemas que surgen de la aplicación de las políticas neoliberales no son sólo un problema económico y político sino también filosófico en tanto y en cuanto ubica el proceso de socavamiento y exterminio de las ideas de soberano (en sentido rousseoniano), esto es, de ciudadano autónomo que delibera y se gobierna por sí.

2- Entiendo, como ya lo he dicho, que es preciso considerar como uno de los supuestos para analizar reflexivamente sobre la educación, el que ella es una relación ética y política y que los sujetos involucrados en su interior deben ser considerados fines en sí mismos. Y es a partir de esta premisa que cobra relevancia el análisis filosófico de la educación, también desde la *teoría de la acción*. Propongo entonces un breve y rápido repaso de algunas categorías que permiten poner en diálogo estas dos Teorías que aparecen como provenientes de campos de conocimientos diferentes pero que hunden sus raíces y abrevan en un concepto filosófico común, permitiéndonos profundizar nuestras reflexiones.

En *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Habermas encara la determinación y el concepto de acción comunicativa, entendiendo que ha sido una categoría desatendida por la tradición, y se propone hacer un aporte que resulta fundamental y revolucionario en la Teoría de la Acción en términos de teoría del lenguaje (pragmática).

Acción comunicativa es un concepto de la teoría sociológica de la acción que permite discutir acerca de las condiciones de posibilidad de la acción social, entendida como interacción de sujetos, es decir varones y mujeres que se autocomprenden como autónomos y como fin en sí mismos.

La acción social alude a la necesidad de la coordinación de actos entre los sujetos involucrados en una situación, transida por dos factores, o el “acuerdo” o la “influencia”. Así pues, o bien las acciones entre *ego* y *alter* quedan coordinadas en la acción social por procesos de entendimiento; o bien las acciones se coordinan por

procesos de influencia mutuas. De ahí se infieren dos tipos ideales de acción social: *la acción comunicativa y la acción estratégica*.⁹

La *acción comunicativa* es un acto moral, porque exige el mutuo reconocimiento de los sujetos como autónomos, capaces de discernir, de aceptar un saber como válido, no por la fuerza, sino por convicciones comunes que suponen la posibilidad de entendimiento; mientras que la búsqueda de influencia, la *acción estratégica*, está ligada a la búsqueda de éxito individual, propia de relaciones competitivas donde el otro es un medio o un impedimento para el logro de fines

Todas las acciones sociales se apoyan en la interpretación de la situación y en la acción en sí misma que trata de lograr un fin, pero Habermas reconoce que hay por lo menos dos modos de conceptualizar estas acciones según sobresalgan el influjo de un actor sobre otro (“ego **sobre** alter”) o se establezcan acuerdo racionalmente motivados (“**entre** ego y alter”), de lo que surge la posibilidad de diferenciar actitudes y acciones orientadas al éxito o orientadas al entendimiento. Las primeras se generan en situaciones en que los sujetos actúan individualmente para lograr objetivos particulares y donde el otro es un obstáculo para su *empresa*¹⁰, mientras que si lo que prima es el acuerdo ínter subjetivo se genera la necesidad del consenso sobre la base del reconocimiento mutuo como sujetos de acción y de palabra.

Hay, entonces, dos modelos posibles de acción social, uno que es el que Habermas denomina “*modelo estratégico de la acción*” en que se incluyen todas las formas de

⁹ Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa: estudios y complementos previos*. Cátedra – Teorema. Madrid, 1997. “Llamo común a un saber que funda acuerdo, teniendo tal acuerdo como término un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptible de crítica. Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante

¹⁰ El concepto empresa se usa intencionalmente para definir todo tipo de emprendimiento no solamente de carácter económico, pero se lo usa con la intencionalidad de referir a la lógica empresarial capitalista

acción orientadas al éxito, que se desarrollan en términos individualistas y competitivos, y el “*modelo comunicativo de la acción*”, según el cual se actúa en condiciones de reconocimiento y consenso, mediados por el entendimiento mutuo.

Propiamente estamos hablando del modelo estratégico de acción (1) y el de la acción regulada por normas (2). Nos referiremos a cada uno para ampliar lo dicho más arriba.

El primero (1) son las acciones regidas por el cálculo con vistas al éxito y la maximización de la utilidad o ganancia, donde impera el individualismo y el “cálculo egocéntrico”¹¹. Habermas plantea que los dos casos ejemplares de este tipo de relación son las relaciones de intercambio económicas, de mercado y las relaciones de poder o dominación (estatales), explicando que “*En la medida en que las relaciones interpersonales entre los sujetos que actúan orientándose a su propio éxito sólo vienen reguladas por el intercambio y el poder, la sociedad se presenta como un orden instrumental*”.¹² El concepto instrumental refiere a que los sujetos involucrados se instrumentalizan como medios y ya no se reconocen como fines en sí, y el lenguaje, un medio más, sirve para lograr efectos *perlocucionario*.

El segundo (2) refiere a las acciones en las que se presuponen la coordinación de las acciones y aquí el uso del lenguaje se orienta al entendimiento, que en el caso de las acciones reguladas por normas “*el entendimiento sirve a la actualización de un acuerdo grupal normativo ya vigente...*”¹³ es decir, que los sujetos actúan en grupos sociales y se orientan por valores comunes.

Pero Habermas discute la teoría del interaccionismo simbólico, ya que si bien da cuenta de que todas las acciones sociales son interacciones socializadoras, no explica la función del lenguaje como medio de socialización. La sobredeterminación de las operaciones interpretativas de los actores disuelven las acciones en actos de habla¹⁴

¹¹ Habermas. Op. Cit

¹² Habermas. Op. Cit

¹³ Habermas. Op. Cit

¹⁴ Habermas. Op. Cit. “*Desde esta perspectiva el orden social se evapora en una*

La teoría de la acción desde la perspectiva de Habermas discute los conceptos de “*asunción de rol*”¹⁵ e “*interpretación*”¹⁶ porque un análisis que pone el eje en estos conceptos desvía los fines que debiera proponerse la acción comunicativa al no distinguir “*mundo y mundo de la vida*” y reducen los procesos de socialización a la dimensión de “*asunción de rol*”.¹⁷

Para Habermas, el *mundo de la vida* ocupa un lugar “en cierto modo” trascendental, en el sentido de algo que se genera a priori y que es condición de la experiencia comunicativa, poder trascender el horizonte de una situación dada, sin caer en el vacío, por ello tampoco se puede actuar como si todo ocurriera por primera vez, o como si se estuviera en un registro “*extramundano*”, lo mismo ocurre con el lenguaje. El mundo de la vida es el trasfondo de la acción comunicativa, pero no sólo como un horizonte cultural, sino como aquel complejo de “*solidaridades acreditadas y competencias probadas*”¹⁸.

secuencia contingente de ficciones intersubjetivamente generadas, que sólo emergen de la corriente de interpretaciones para desmoronarse de nuevo.”

¹⁵ Habermas. Op. Cit

¹⁶ Habermas. Op. Cit

¹⁷ El mundo de la vida, expresa Habermas (Op. Cit.) en la obra de referencia, “*no sólo tiene la función de formar contexto. Ofrece a la vez una provisión de convicciones, a la que los participantes en la comunicación recurren para cubrir con interpretaciones susceptibles de consenso la necesidad de entendimiento surgida en una determinada situación*”. “*El mundo de la vida, en la medida en que entra en consideración como recurso de los procesos de interpretación, podemos representárnoslo como acervo lingüísticamente organizado de supuestos de fondo, que se reproduce en forma de tradición cultural*

¹⁸ Se trata de “*un proceso circular en que el actor es a la vez ambas cosas: el iniciador*

Así, los participantes en la interacción renuevan, refuerzan y adquieren las tradiciones culturales y las capacidades generalizadas de acción cuando opera la interacción con fin a entenderse y a interactuar coordinadamente a través del reconocimiento ínter subjetivo, esto es, bajo el entendimiento, el cual se expresa cuando la acción comunicativa posibilita sostener la tradición así como estimular la renovación del saber cultural.

La acción comunicativa, por otra parte, no puede analizarse sin referencia a las dimensiones que la constituyen, a saber el lenguaje y los procesos históricos – sociales. Entonces podemos hablar de acción comunicativa, cuando los sujetos interactúan entre sí en un proceso de desarrollo de la conciencia cultural, social e histórica como procesos que se recortan en el doble aspecto de horizonte y entramado constitutivo, a la vez que se reconocen como subjetividades que pueden acordar intersubjetivamente al tiempo que someten a crítica tales acuerdos, es decir, que la acción comunicativa remite a la reflexividad y a la crítica, esto es, a sujetos autónomos cuyas relaciones son éticas.

El autor acepta que los conceptos de acción comunicativa y mundo de la vida no se agotan en el análisis de la discusión sociológica, sino que se puede avanzar en un análisis conceptual en términos de Pragmática Formal, para lo cual es preciso referirse a: (1) tipos de orientación, sea al éxito o al entendimiento; (2) acuerdo racionalmente motivado; (3) pretensiones de validez y modos de comunicación y (4) práctica comunicativa cotidiana y mundo de la vida.

de acciones imputables y el producto de tradiciones culturales en las que está, de grupos solidarios a que pertenece y de procesos de socialización y aprendizaje a los que está sujeto”.(Habermas. Op. Cit.)

(1) La comunicación, como ya se expresó, puede ser orientada al éxito o al entendimiento. Para poder diferenciar una de otra, el autor propone primero que es preciso diferenciar los actos de habla con fuerza ilocucionaria, esto es, “*que hablante y oyente puedan llegar a un acuerdo sobre algo con la ayuda de actos comunicativos*”¹⁹. Por lo que los actos de habla orientados hacia el éxito son parasitarios de los actos de habla con fuerza ilocucionaria. No hay efectos en el oyente si no hay acuerdo en lo que uno y otro dicen, el éxito entonces, es subsidiario del entendimiento.²⁰ (2) Acuerdo racionalmente motivado. Podemos hablar de acción comunicativa cuando de un acto de habla surge la posibilidad de coordinar acciones en tanto el oyente responde positivamente a la oferta que le hace el hablante. Los actos de habla tienen éxito ilocucionario, cuando cobran fuerza para coordinar acciones y esto depende de que se cumplan las condiciones de validez que cada uno pretende. Según Habermas sólo hay cuatro tipos ideales y universales de actos de habla, *comunicativos, constataativos, regulativos y expresivos*. A cada uno de ellos le corresponde una determinada pretensión de validez a saber, *la inteligibilidad, la verdad, la justicia y la veracidad* respectivamente.²¹

(3) Los actos de habla conllevan presupuestos pragmáticos que son las pretensiones de validez, que suministran la clave para la identificación de las funciones básicas del

¹⁹ Habermas. Op. Cit

²⁰ *Y es precisamente esto lo que una investigación detallada de las fuerzas ilocucionarias y de los efectos perlocucionarios de los actos de habla puede proporcionar... Los actos de habla sólo pueden servir al fin perlocucionario de ejercer una influencia sobre el oyente, si resultan aptos para la consecución de fines ilocucionarios.*” (Habermas. Op. Cit.)

²¹ Dice Habermas (Op. Cit.) “*Este éxito ilocucionario sólo es relevante para la acción en 1ª medida en que con él se establece una relación interpersonal entre hablante y oyente, que ordena espacios de acción y secuencia de interacción y que a través de alternativas generales de acción abre al oyente posibilidades de conectar con el hablante.*”

entendimiento lingüístico a las que responden los modos básicos de empleo del lenguaje.

Los actos de habla pueden ser criticados bajo los aspectos de inteligibilidad, rectitud, verdad y veracidad, es decir, que en la intención comunicativa del hablante está presente la posibilidad de *“ejecutar una acción correcta por relación al contexto normativo dado para que pueda establecerse entre él y el oyente una relación interpersonal reconocida como legítima; hacer un enunciado verdadero para que el oyente pueda aceptar y compartir el saber del hablante; y manifestar verazmente sus opiniones, intenciones, sentimientos, deseos, etc. , para que el oyente pueda dar credibilidad a lo dicho.”*²² (4) Práctica comunicativa cotidiana y mundo de la vida. Una teoría de la Pragmática Formal, debe poder dar cuenta de *“cómo se relaciona el significado contextual de un acto de habla con el significado literal de los elementos de la oración y oraciones de que consta”*²³

Es decir, que el significado literal conlleva también elementos suministrados por el contexto de la situación y el que aporta el mundo de la vida, lo cual no conduce a un relativismo del significado *“...pues las formas de vida particulares no solamente ofrecen aires de familia, sino que en ellas se repiten las infraestructuras universales del mundo de la vida”*²⁴

²² Habermas. Op. Cit.

²³ Habermas. Op. Cit.

²⁴ Es decir, que el significado literal conlleva también elementos suministrados por el contexto de la situación y el que aporta el mundo de la vida, lo cual no conduce a un relativismo del significado *“...pues las formas de vida particulares no solamente ofrecen aires de familia, sino que en ellas se repiten las infraestructuras universales del mundo de la vida”*²³

reconocimiento sin lo cual la educación sería incomprensible.

Los actos de habla sirven para la comunicación básica y también cumplen la función para la reproducción del mundo de la vida, es decir el entendimiento y la coordinación de la acción y la de socialización, habiendo entre ambas conexiones internas, y esto se explica por la correspondencia entre los componentes proposicionales, ilocucionarios y expresivos con las cogniciones, obligaciones y expresiones sobre una base lingüística.

§ 3- He sostenido que es posible tomar de estos análisis algunas categorías para sostener argumentativamente y cuestionar que el fin perseguido por la educación ha sido el de la performance, pues si bien, en el caso de la Teoría de la acción no refiere directamente a la educación, todo cuanto se dice, hecha luz para pensar y discutir la posibilidad de superación de una educación cortada al talle de la *ideología del rendimiento*. Las categorías de *acción comunicativa; mundo de la vida y pragmática formal* permiten sostener que la educación, entendida de otro modo, es decir como proceso mediante el cual las varones y mujeres pudieran realizar el camino de la

Y si nos preguntamos, al estilo weberiano, qué *tipo* de acción es la educación según la tipología de Habermas, entonces, sin desconocer la existencia de cierta presencia de acciones estratégicas, es obvio, al menos para mí, que la educación se encuentra fundamentalmente del lado de la *acción comunicativa*, según lo cual debieran ponerse en acto los cuatro tipos de habla. Porque ¿qué otra cosa debiera buscar la educación que no fuera la inteligibilidad y la verdad, la justicia y la veracidad? La educación es acción no utilitaria, no productiva, y es acción comunicativa porque persigue un fin en sí mismo y ese fin es educar.

Y así, volvemos también a la pregunta ¿qué significa educar?

A partir de estas definiciones, es que podemos plantear que educar es política, porque liberar-se es acción política, es decir que educar no corresponde a la esfera de la familia, sino de la Polis, de la ciudad, es una responsabilidad de todos. Todos en tanto que, sujetos libres y autónomos, posibilitan una educación de sujetos libres y autónomos. Pero en las sociedades actuales “como las nuestras”, esto es, países capitalistas

liberación, debiera entonces autocomprenderse como proceso en donde se juegan las solidaridades y las competencias; el reconocimiento ínter subjetivo y el entendimiento y los acuerdos.

El problema para la educación en el presente, parece ser dilucidar cuáles son las condiciones necesarias para que en dicha acción juegue *el acuerdo* que es la forma del Los actos de habla sirven para la comunicación básica y también cumplen la función para la reproducción del mundo de la vida, es decir el entendimiento y la coordinación de la acción y la de socialización, habiendo entre ambas conexiones internas, y esto se explica por la correspondencia entre los componentes proposicionales, ilocucionarios y expresivos con las cogniciones, obligaciones y expresiones sobre una base lingüística.

3- He sostenido que es posible tomar de estos análisis algunas categorías para sostener argumentativamente y cuestionar que el fin perseguido por la educación ha sido el de la performance, pues si bien, en el caso de la Teoría de la acción no refiere directamente a la educación, todo cuanto se dice, hecha luz para pensar y discutir la posibilidad de superación de una educación cortada al talle de la *ideología del rendimiento*. Las categorías de *acción comunicativa*; *mundo de la vida* y *pragmática formal* permiten sostener que la educación, entendida de otro modo, es decir como proceso mediante el cual las varones y mujeres pudieran realizar el camino de la liberación, debiera entonces autocomprenderse como proceso en donde se juegan las solidaridades y las competencias; el reconocimiento ínter subjetivo y el entendimiento y los acuerdos.

El problema para la educación en el presente, parece ser dilucidar cuáles son las condiciones necesarias para que en dicha acción juegue *el acuerdo* que es la forma del reconocimiento sin lo cual la educación sería incomprendible.

Y si nos preguntamos, al estilo weberiano, qué *tipo* de acción es la educación según la tipología de Habermas, entonces, sin desconocer la existencia de cierta presencia de acciones estratégicas, es obvio, al menos para mí, que la educación se encuentra fundamentalmente del lado de la *acción comunicativa*, según lo cual debieran ponerse en acto los cuatro tipos de habla. Porque ¿qué otra cosa debiera buscar la educación que no fuera la inteligibilidad y la verdad, la justicia y la veracidad? La educación es acción

no utilitaria, no productiva, y es acción comunicativa porque persigue un fin en sí mismo y ese fin es educar.

Y así, volvemos también a la pregunta ¿qué significa educar?

A partir de estas definiciones, es que podemos plantear que educar es política, porque liberar-se es acción política, es decir que educar no corresponde a la esfera de la familia, sino de la Polis, de la ciudad, es una responsabilidad de todos. Todos en tanto que, sujetos libres y autónomos, posibilitan una educación de sujetos libres y autónomos. Pero en las sociedades actuales “como las nuestras”, esto es, países capitalistas dependientes, empobrecidos y explotados, predomina aún la exigencia de legitimar aquello que Arendt denomina “*el fenómeno del conformismo*”

La educación juega a favor y obedece este mandato, no lo rehúye, no lo critica, no lo subvierte, luego no educa al soberano, enseña la conducta. La conducta es lo opuesto a la acción en tanto exige la igualdad pero en términos de mimesis, hay que mimetizarse, entonces se clausura la acción autónoma y los sujetos se constituyen atravesados por la heteronomía.

§- 4 Como quedó planteado en la Introducción, el propósito de este trabajo ha sido el de abordar, una vez más, la crítica de la *ideología del rendimiento*, específicamente adscripta a la cuestión de la educación. Ha sido mi interés problematizar esta idea ya que considero que ella es una de las expresiones de los grandes conflictos educativos y merece ser puesto en cuestión, ya que en Argentina, en la década de 1990, empezó a jugarse con total claridad lo que hemos denominado la pérdida de significación y de la valorización de la transformación de los estudiantes en sujetos de derechos, que fueran capaces de posicionarse y actuar como ciudadanos críticos, que cooperaran solidariamente en pos de un bien común, quedando desplazado este ideal por el de priorizar el de posicionarse como individuos que compran y venden, incluido ellos mismos, y que desarrollan habilidades para actuar en el mundo de la competencia.

La referencia y análisis de la teoría de Paulo Freire se hace ineludible si no queremos faltar a la honestidad intelectual y política. Todos quienes nos ocupamos y preocupamos

por la educación en América del Sur y que hemos optado por trabajar para un proyecto liberador, no podemos hacernos los distraídos. Freire es sin duda el maestro de todos nosotros, no solamente por sus construcciones teóricas, sus conceptos, sus ideas, sino también porque su “*opción por los oprimidos*” es un programa educativo y político, su pedagogía, la pedagogía del oprimido, nos sigue interpelando.

Considero necesario destacar que el neoliberalismo es un opuesto irreconciliable con el derecho a la educación ya que prioriza un tipo de conocimiento, el técnico, desplazando lo que hemos denominado, conocimiento crítico- reflexivo o negativo. Defino el conocimiento crítico- reflexivo o negativo desde una perspectiva ética – política, esto es, como una actividad que posibilita a los varones y mujeres pensar y realizar acciones como parte de un proceso de lucha por la transformación social y política, en tanto y en cuanto avanzan hacia la autoconciencia y niegan lo dado y comienzan a derrumbar, desde el cuestionamiento y las acciones, el orden existente.

La indiferencia de una sociedad que se entusiasmó con el consumo y las promesas de posicionarse rápidamente y con ventajas en el mundo del trabajo a partir de adquirir conocimientos instrumentales, fueron otros de los factores que jugaron a favor de la legitimación del programa que impuso el *Rendimiento* como interés social supremo. Y lo que se impuso, desde entonces, fue lo que hemos denominado, el desplazamiento o aplazamiento del conocimiento crítico- reflexivo o negativo en la educación y la clausura de la reflexividad.

Quiero resaltar entonces, la pérdida de un concepto que pueda plantear la posibilidad de pensar a la educación, como lo he planteado a lo largo de este trabajo, en el sentido de un programa político que posiciona en un pie de igualdad a todos para actuar con autodeterminación en la *polis*.

La *Teoría de la Acción Comunicativa*, a su vez, nos aporta también la idea de la posibilidad del entendimiento, aspecto que considero fundamental para pensar cualquier transformación, en tanto y en cuanto *alter* pueda entenderse con *ego*. Y, de nuevo, la educación es una de las prácticas sociales que más y mejor pudieran favorecer este entendimiento.

Entendimiento, inteligibilidad, verdad, justicia y veracidad, volvemos a la pregunta: ¿qué otra cosa debiera proponerse la educación?

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores Argentina, 2002

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores. México, 1999

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa: estudios y complementos previos*.

Cátedra – Teorema. Madrid, 1997.

Geniz, Mariana *Crítica del Rendimiento en la educación*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Maestría en Educación. Mención Filosofía Política. 2009

ENTRE BONDY Y ZEA: CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.

José Díaz Fernández

Las ideas no hacen familia en la mente, como antes, ni casa, ni larga vida. Nacen a caballo, montadas en relámpago, con alas. No crecen en la mente sola, sino por el comercio de todas. No tardan en beneficiar, después de salida trabajosa, a número escaso de lectores; sino que apenas nacidas, benefician.

1.- Introducción.

La importancia del “debate” entre Bondy y Zea, en torno a la existencia de una filosofía original y auténtica en Latinoamérica, desarrollado a fines de los años 60, no radica en tomar partido por la existencia o no de una filosofía original, auténtica o propia, (todos sinónimos del viejo anhelo por una filosofía verdadera) sino en un *pathos* reflexivo y crítico, cuyos matices entre estos pensadores es bueno identificar, pero también asumirlos en conjunto.

Lo que se esconde tras la excusa de releer y realizar “la pregunta por la filosofía Latinoamérica” es un juego crítico que indaga en una primera instancia la búsqueda de una identidad latinoamericana, el *qué somos* de la reflexión. Que a su vez interroga –en términos analíticos y no temporales–, una segunda instancia, la pregunta por el hombre nuevo, o *lisa y llanamente*, por el hombre sin predicado. En resumen, por el *qué debemos hacer*, en donde la pedagógica toma el lugar de la *creación*, y de la *praxis*, que encaminan al hombre y la mujer a asumirse, como autoconsciencia, de su condiciones de seres auténticos, libres, etc. En la excusa que significa esta lectura, intento exponer un eje interpretativo y una hipótesis en torno al paso de la *identidad* hacia la *praxis*, desde el *qué somos* al *qué debemos ser*.

La comprensión que Augusto Salazar Bondy tiene de la filosofía, es un punto necesario para iniciar este trabajo, aunque su obra la analizare en parágrafo posterior, es importante comentarla brevemente, antes de comenzar el análisis de Leopoldo Zea para así mantener una visión panorámica de la discusión. “*La filosofía tiene que ver con la verdad, pero con la verdad total de la existencia racionalmente clarificada, lo que apela a la plena lucidez del hombre, a un esfuerzo total de su capacidad de*

comprensión, en suma, a algo que no puede menos que responder a los más propio de su sustancia."²⁵ Debemos tener presente que la estrecha relación de la *verdad* con el plano de la *existencia*, aunque lejos de caer en un mecanicismo, nos entrega pistas sobre el predominio de las condiciones de existencia, en la filosofía de Bondy.

2.- Leopoldo Zea: la filosofía y el encuentro con el hombre.

Cuando Leopoldo Zea determina la naturaleza de la reflexión, también caracteriza la esencia de una generación, y con ello, nos entrega lo que será el carácter de su propia filosofía, "*El siglo xx se inicia y se continúa como una vuelta a las cosas mismas, como una vuelta a la realidad.*"²⁶, y desde este punto, es posible construir el primer paso en esta exposición, la pregunta por el *qué somos*. Identidad latinoamericana que debe ser resuelta mirando la realidad, desde una comprensión del sujeto que se determina por las circunstancias históricas, políticas, sociales, etc., en las que se desenvuelve.

En otra de sus agudas sentencias, cuando Leopoldo Zea nos entrega un diagnóstico de época, "*La filosofía occidental habló del Hombre, pero, al parecer, no de los hombres.*"²⁷, nos introduce de pleno a nuestra cuestión, el pensamiento occidental a través de su *praxis* se ha constituido tomando solo y solamente en cuenta al Hombre, y con él, se ha hundido en el olvido de la razón, la historia o el ser. Lo propiamente humano ha quedado olvidado.

Es el giro a las cosas mismas de la razón, es lo que nos ha llevado, o nos llevaría, al enfrentamiento con el hombre y la mujer, con historia, con lenguaje, y con una cultura. Todas propiedades no universales sino determinaciones circunstanciales condicionadas por un escenario de dominación y dependencia. Es importante señalar,

²⁵ Augusto Salazar Bondy. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2006-[1968]. p. 81

²⁶ Leopoldo Zea. *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2010-[1969]. p. 21

²⁷ *Ibid.*, p. 41

que Leopoldo Zea nunca esconde o no considera las condiciones de dominación y dependencia de Latinoamérica, es por ello que la circunstancia es lo que le reclama al sujeto, tomar y hacerse cargo de la situación actual, sus condiciones materiales y espirituales.

Como es sabido, el debate entre Zea y Bondy se desarrolla por la naturaleza de la filosofía, y por extensión a la naturaleza de la educación, y en este sentido es atinente reestructurar una de las preguntas iniciales, cómo debemos hacer una pedagogía que se dirija a las cosas reales,

Metafísica por un lado, lógica como filosofía estricta, por el otro, como condición para el surgimiento de una supuesta filosofía original, latinoamericana. Pero la realidad, la de nuestra filosofía, que la hay, nos ofrece otra cosa, una ideología empeñada en resolver problemas que nos son más cercanos. Problemas más urgentes, los problemas que nos ha planteado y plantea nuestra relación de subordinación con el mundo occidental.²⁸

Europa por un lado, y Estados Unidos por otro, pero debemos alejarnos de ambos. Estando atentos a que este alejamiento, es un alejamiento y una distancia asuntiva²⁹, es una toma de consciencia de ambos, en un movimiento dialecto de superación y no de imitación. Donde suena el malestar de una subordinación al mundo occidental, que Leopoldo Zea ve como uno de los principales problemas del pensamiento en *nuestra américa*, en este sentido, no se trata de pensar igual o mejor que el mundo occidental, con sus mismos sistemas, se trata de pensar.

Lejos de olvidar o desdeñar el rigor y el profesionalismo de la filosofía académica, esta debe ser considerada como una herramienta y en todo momento como un instrumento

²⁸ Ibid., p. 54.

²⁹ Cfr. Leopoldo Zea. *Filosofía de la historia americana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1978

“...para cambiar una situación que debe ser cambiada, y para entender mejor, también, una tradición que debemos asimilar tal y como la filosofía occidental ha hecho con su propia tradición.”³⁰ Filosofía sin más, reflexión y educación como cualquiera, que pone al hombre y la urgencia de su circunstancia como eje de su reflexión.

Retomando el punto anterior, y en la apuesta que significa recobrar una historia que permite avanzar –historia que no deja lugar a su olvido–, nos encontramos con la realidad, nos encontramos con el hombre, ese que somos cada *uno* de *nosotros*. Si bien, la preocupación de Leopoldo Zea en esta discusión, no es ni tematizar ni reflexionar en torno a la identidad, ésta se encuentra subsumida en su reflexión sobre el hombre, en su labor reflexiva, en su auto-determinación. En la *acción* de tomar consciencia de la historia y autoconsciencia de su propia realidad, se produce por una instancia genuina de reflexión, donde el sujeto pone en juego su propia comprensión. Uno de los puntos más importantes y cruciales que nos deja Zea, es el compromiso que debe tener el sujeto que reflexiona por su situación, por las circunstancias en las cuales se encuentra inmerso, circunstancia de todo hombre.

3.- Augusto Salazar Bondy: la circunstancia de una cultura de la dominación.

El título del libro de Augusto Salazar Bondy, entrega una pista importante en esta reflexión, *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Detengámonos en el *nuestra América* del título, aquello nos introduce al famoso discurso *Nuestra América* de José Martí, y esto nos lleva de inmediato hacia una lectura política de la reflexión. Pues, no se trata de la filosofía americana, latinoamericana, etc., sino de una filosofía en, de, pero más importante, *para* nuestra América. La caracterización del *modo de ser* de los nuestroamericanos estructurada por Bondy, nos pone frente de una dramática circunstancia que determina el camino del pensar, estamos claramente en el caso de este existir inauténtico: vivimos desde un ser pretendido, tenemos la pretensión de ser algo distinto de lo que

³⁰ Op. Cit., Leopoldo Zea. *La filosofía americana como filosofía sin más*. p. 61

somos y lo que podríamos quizás ser, o sea, vivimos alienados respecto a la propia realidad que se ofrece como una instancia defectiva, con carencias múltiples, sin integración y por ende sin vigor espiritual.³¹

La existencia negativa, el reconocimiento de la falta y la carencia son las características principales que bordean la pregunta por el *qué somos*, con la que iniciaba este trabajo. El diagnóstico de Bondy es catastrófico. El deficiente vigor espiritual, el *pathos* pretencioso, nos dejan en el oscuro mundo de la inautenticidad y en una existencia falsa, fruto de una consciencia mistificada que nubla y disfraza las condiciones de nuestra existencia –la realidad, la historia–, razones por la cual los hombres y mujeres latinoamericanos se han convertido en grandes masas pauperizadas, y nuestros países en dolorosas repúblicas.

La cultura, la reflexión y la filosofía están en cuestión, y con ello, la constitución del saber, “*Se traen a América y se propagan en nuestros países aquellas doctrinas que armonizan con los propósitos de dominación política y espiritual que persiguen los órganos del poder temporal y espiritual de la península.*”³² Esta es una de las primeras, y más controversiales tesis que trae al frente Augusto Salazar Bondy, refiriéndose a la escolástica, pero que también va más allá, va hacia uno de los fundamentos de la dominación, la imposición de cánones de conocimiento extranjeros³³, que lejos de ser una doctrina o un cuerpo de reflexión que responda a las motivaciones y anhelos propios de los hombres de este continente, se ha convertido en otra arma de dominación.

Es el oficialismo, de una filosofía europea que a través del plan teórico universal

³¹ Op. Cit., Augusto Salazar Bondy. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. p. 83

³² Ibid., pp. 11-12

³³ *El rasgo que acabamos de considerar no puede ser desconectado del contexto histórico-político en que surgieron y en que han vivido hasta hoy nuestras nacionalidades. La filosofía fue traída por los españoles porque éstos vinieron a conquistar y a dominar la tierra americana e importaron con ellos las armas intelectuales de la dominación.*” Augusto Salazar Bondy. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* p. 27.

esconde la dominación, en donde el encubrimiento de la realidad histórica determina el futuro de nuestras repúblicas. La tendencia imitativa, la falta de vigor creativo, la nula respuesta a las condiciones de dominación de los hombres y las motivaciones propias, determinan la caracterización de una cultura de la dominación, y una inautenticidad en el filosofar; y con una falsa pero muy provechosa concepción del saber.

En un polo diferente de la reflexión, y como caracterización de lo que será posteriormente la filosofía de la liberación, Bondy reclama la propiedad de la filosofía y la reconstrucción de un saber distinto,

Nuestra filosofía genuina y original será el pensamiento de una sociedad auténtica y creadora, tanto más valiosa cuando más altos niveles de plenitud alcance la comunidad hispanoamericana. [...] Por el análisis y la crítica, por la confrontación de los valores vigentes en nuestro mundo y por el ahondamiento de la propia condición, puede operar como un pensamiento ya no enteramente defectivo sino crecientemente creador y constructivo.³⁴

Al retomar el sentido del “de” en el título de la publicación *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, nos remonta a un origen, pero también a una meta “de” una sociedad auténtica y creadora. Donde la mirada por el *origen*, la *identidad* o el *qué somos*, es la expresión no de una autenticidad esencial o natural sino del producto de una reflexión política, social y económica, donde “el conocimiento” no es conocimiento sino es a partir de la condición de la dominación, por la estructura de una epistemología política, que crea un saber distinto des-enajenante y revolucionario hacia el cambio en la dominación.

Lo que pone en cuestión Bondy es la intención y el fin al hacer filosofía, en este sentido está lejos de ser filosofía sin más. Es una filosofía intencionada hacia desvelar las relaciones de dominación, donde la razón debe acompañar, y además, responder a

³⁴ Ibid., p. 94.

las exigencias y motivaciones del continente. La toma de consciencia del problema metodológico y de la justificación de un pensar para Latinoamérica está acompañada de un posicionamiento valórico por una realidad diferente, por la importancia del cambio social, que permite establecer parámetros éticos y políticos distintos para la producción del saber.

4.- Reflexiones finales.

Leopoldo Zea es considerado, y con justicia, un buen representante de la tradición filosófica latinoamericana, donde el valor de la historia de *nuestra américa* asume un papel relevante para las siguientes generaciones de filósofos. Augusto Salazar Bondy tiene, además, clara consciencia de la negatividad de la filosofía latinoamericana, para él la filosofía en su labor desideologizadora no ha cumplido su objetivo frente a una “cultura dominada” y a una cultura de la dominación.

Una pedagógica latinoamericana, si gustamos de aquellos términos, debe contener en primer lugar un giro hacia la realidad histórica, hacia la comprensión del contexto global de conocimientos desde la propia circunstancia política. El acto por el cual se establece una relación con la realidad, que reanuda y actualiza una epistemología nueva. Este carácter nutre la discusión entre Zea y Bondy, en que para éste último, la reflexión debe ser una actividad teleológicamente orientada hacia la superación de las condiciones de la dominación, cuestión que no debe dejar de nutrir un proyecto educativo. El conocimiento, y las relaciones conductuales asociadas al manejo del saber, recobran su valor social y político, en conexión con las determinaciones culturales propias de los individuos, en el esclarecimiento de las múltiples relaciones de la subordinación, de dependencia, y también de dominación.

El problema entre una teoría, ya sea una filosófica o pedagógica, y su praxis, es decir, la forma por la cual está ayuda, acompaña o permite que el hombre –acercamos a Zea–,

todo Hombre gane espacios de libertad, justicia y auto-determinación, es otra de las aristas que se encuentran presentes, en el debate por la existencia de la filosofía, auténtica, verdadera, etc., que nos brinda aportes importante hacia el ámbito de la educación. Existe filosofía, y con ello cierto tipo de saber aplicable a la Educación, cuando este se traduce en la consciencia de una comunidad, donde la filosofía encuentra su labor desideologizadora, logrando plena consciencia de la realidad, (a) desvelando la realidad, “...proporcionar al educando los instrumentos intelectuales requeridos para analizar con objetividad la realidad...”³⁵; mostrando las falencia (crítica) “...el ejercicio permanente de la reflexión que capacita para entender los hechos y percibir el sentido de las acciones.”³⁶, y construyendo el camino para salir de ellas (creación-liberación) “...el encadenamiento del pensar hacia horizontes más amplios...”³⁷

La toma de una consciencia cabal de la realidad, determina una relación entre teoría y praxis diferente, pues esta toma de consciencia “intelectiva”, es al mismo tiempo, una toma de consciencia de una “existencia proyectada”, que se determina por una proyección futura, por el camino a la liberación, por la orientación teleológica del saber y de la educación. Es así que la vuelta a las cosas mismas, en la expresión de Zea, marca una nueva determinación del saber, ya no intelectual sino práctico, en pos de un proyecto, que requiere un nuevo paradigma en el hacer pedagógico.

La importancia, y con ello, la necesidad de realizar una re-lectura del llamado “debate Zea-Bondy”, yace en resaltar lo olvidado de unas sencillas preguntas en la historia de la filosofía, qué debemos pensar, cuál es nuestra obligación en el actuar, y una última respuesta, no nos es permitido esperar nada menos, que una reconstrucción de la filosofía, una nueva óptica que nos da una manera de producir un pensamiento, ya orientado en el sentido de una pedagógica de la liberación.³⁸ La Educación, y con ello,

³⁵ Augusto Salazar Bondy. *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana*. Paidós. Buenos Aires. 1975. p. 37

³⁶ Ibid

³⁷ Ibid

³⁸ Cfr. Augusto Salazar Bondy. *Dominación y Liberación: Escritos 1966-1974*. Fondo Editorial. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. 1995. «Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación».

la institucionalidad que la acompaña, sufre una peligrosa transformación a manos de la tecnificación de la sociedad, y de lo político. El hacer pedagógico orientado hacia un compromiso por la *consciencia*, la *crítica* y la *creación*, sucumben frente a una comprensión tecnificada del sujeto, y con ello del conocimiento. El *saber* determinado por las condiciones políticas, económicas y culturales, es precisamente el gran fruto de la ideología neoliberal. Por lo cual, el momento de la creación, debe estar asociado y comprometido en la *praxis* educativa, si aquella quiere servir para la liberación.

4.- Bibliografía.

Augusto Salazar Bondy. *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI. Buenos Aires. 2006-[1968].

_____. *La educación del hombre nuevo: La reforma educativa peruana.* Paidós. Buenos Aires. 1975.

_____. *Dominación y Liberación: Escritos 1966-1974.* Fondo Editorial. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. 1995.

Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez. *Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): Historia, Corrientes, Temas y Filósofos*. Siglo XXI. México. 2011.

Enrique Dussel. *La pedagogía Latinoamericana*. Nueva America. Bogotá. 1977.

José Martí. *Nuestra América*. Disponible vía online en: [ww.bibliotecayacucho.gob.ve].
Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas. 2005.

Leopoldo Zea. *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2010-[1969].

_____. *El pensamiento Latinoamericano*. Ariel. Barcelona. 1973.

_____. *Filosofía de la historia americana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1978.

QUANTO TEMPO TEM O TEMPO DO EDUCAR?

Alexandra Quadro Siqueira

RESUMO:

Há quem acredita que estamos vivendo num holocausto, pois, há uma corrida contra o

tempo, vivemos o tempo todo sem tempo. Afinal, quanto tempo tem mesmo o tempo? O que é o tempo? Por que, algumas vezes, o tempo nos parece tão fugidivo ou durar uma eternidade? Por que será que há um sentimento de falta de tempo? Vivemos num tempo que não há mais tempo, mas, será que ainda há tempo para pensar sobre o tempo de instruir e o do educar? Há quem acredita que está raiando um novo tempo para dirimir os problemas filosóficos do Tempo! Será?! E o ensinar e o aprender como ficam em meio a um tempo efêmero e incerto? Nada é mais duradouro, tudo é provisório,...

Sendo tudo transitório, como se dá o ensinar? Como se dá o aprender? E agora, em que consiste o conhecer? Eis um tempo que, o ensinar e o aprender, ao mesmo tempo, que se complementam, se contradizem, ... Por isto que, a questão temporal do Sistema de Ensino, desde o tempo do educar urge ser refletido filosoficamente e repensado frente ao modo de produção capitalista que vem colocando suas imposições enquanto modelo de educação. Logo, um dos desafios temporais e temporários em questão é: em que medida, teoricamente, é possível ressignificar a concepção do tempo escolar a fim contribuir para uma reflexão/ problematização teórico-metodológica para um estatuto do tempo do educar no Sistema Educacional Brasileiro. Este ensaio objetiva-se compreender as nuances do tempo do ensinar, do aprender e do educar como um problema filosófico ao buscar uma ressignificação para o seu conceito levando em conta às questões culturais imanentes, como berço da valorização da subjetividade humana, ao analisar preliminarmente as concepções míticas gregas do Tempo, co-relacionando também, o seu conceito para Kant. Sob essa tensão, aspiro pensar em qual tempo está o sistema educacional brasileiro.

Palavras-chaves: Tempo do ensinar. Tempo do aprender. Tempo do educar.

PRA COMEÇO DE CONVERSA

“Tempo perguntou ao Tempo: quanto tempo o Tempo tem? O tempo respondeu ao Tempo que o tempo tem tanto tempo, quanto tempo o tempo tem.” (autor desconhecido)

Ao abrir o verbo desde o problema do tempo, venho observando que, a natureza do tempo tem sido um dos maiores problemas filosóficos desde a antiguidade: a passagem do tempo, a configuração como ele flui, o seu devir, seja por um ritmo linear, cíclico, finito, infinito, contínuo, descontínuo etc. O interessante é que, de fato, vivemos com ele, vivemos nele, mas ao me deparar com o problema temporal, como é difícil

discorrer sobre ele, ao ponto de, muitas vezes, me dar conta que a existência humana só se dar num tempo-lugar, e aí me disponho diante da finitude / infinitude da minha própria existência enquanto Ser Humano e todas as dúvidas inerentes à questão! Pois, ao nos confrontar diante dele nos dá um sentimento de temor, de fragilidade, de vazio, de perda de tempo, uma sensação que estamos sendo “engolidos”, por ele, vivemos uma corrida contra o tempo, em que o tempo cronológico tenta nos impor ditames o tempo todo, como única possibilidade temporal de tempo, condicionando a vida cotidiana delimitada pelo seu tempo,... Tornando assim tal problema como aparentemente uma questão tão banal que, ao nos questionar, damos conta da tamanha dimensão complexa que estamos adentrando... E, por falar em tempo, quanto tempo tem mesmo o tempo? O que é o tempo? Com a liquidez do tempo, sentimos um tempo em que o ontem, o hoje e o amanhã se confabulam entre si, muitas vezes, perdemos a noção do tempo! Ao percebermos que, neste aspecto, a dimensão tempo requer estar associada à dimensão espaço, falar de um tempo-espaço (tempo-lugar) ou de um espaço-tempo (lugar-tempo) na realidade, seja ela presencial ou virtual, seja ela linear ou cíclica, seja ela contínua ou descontínua, ultrapassa aos conceitos que foram abordados, de maneira particular, até agora, tornando uma visão simplória do alcance que poderia atingir se fosse possível ampliar tal discussão de forma mais profunda e eloquente.

Por isto que, a questão temporal do Sistema de Ensino, desde o tempo do educar urge ser refletido filosoficamente e repensado frente ao modo de produção capitalista que vem colocando suas imposições enquanto modelo de educação. Logo, os desafios temporais e temporários em questão são: *em que medida, teoricamente, é possível ressignificar a concepção do tempo escolar a fim contribuir para uma reflexão/problematização e uma possível intervenção/reconfiguração do tempo no Sistema Educacional Brasileiro?* Neste viés em tese, espero trazer apenas algumas reflexões, ainda que embrionária, através de um grande esforço, uma mera tentativa de pensar filosoficamente do limiar filosófico do tempo-lugar do ensinar, do tempo-lugar do aprender, do tempo-lugar outro do educar...

FILOSOFANDO O TEMPO NA EDUCAÇÃO

Questões e mais questões envolvem a temporalidade na nossa vida. A princípio, parece-nos um tema tão banal, mas ao pensá-lo, nos damos conta que tamanha é a sua complexidade e a importância de estudá-lo, pois, a vida está no compasso do tempo ou o tempo é a própria vida em duração? O tempo presente nos faz presença de inúmeras possibilidades que estão emergindo, a fim de buscar configurar-se efetivamente no seu lugar (seu espaço) e no seu tempo. Mas, de fato, será o tempo temporal? Ou nós é que demos temporalidade ao tempo? Mas, afinal de contas, de que tempo estamos falando? O tempo subjetivo, ou o cronológico, ou o cosmológico, o tempo de uma eternidade? Ou será o tempo fugidio? O tempo é passado, presente, futuro? Ou apenas o agora? O que tem mais valor: o tempo medido ou o instante vivido? O tempo ao ser temporalizado pelo homem, ao mensurá-lo, quantificá-lo, cronometrará-lo, tornou-se seu principal refém, prisioneiro pelo seu próprio tempo! E assim, seremos sucumbidos pelo tempo num propósito de um modo de produção capitalista, em que a dinâmica sócio educacional perpassa por critérios para atender a uma tal eficiência e eficácia da reprodução da própria vida humana?

As avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil têm se prestado bem ao propósito de lançar luz sobre os grandes problemas da educação – mas não fornecem resposta a uma questão básica, que se faz necessária diante da sucessão de resultados tão ruins: por que, afinal, as aulas não funcionam? [...] Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido. Tais profissionais, em geral das próprias redes de ensino, já percorreram 400 escolas públicas no país, entre Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro. Em Minas, primeiro estado a adotar o método, em 2009, os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo. (Lima, 2010).

Vivemos num tempo cientificizado, utilitário, em que tudo parece acessível,

negociável, de fácil alcance, até o conhecimento! Nada mais nos causa entusiasmo! E a *Philosophía*? O que vai acontecer? O que lhe cabe e lhe resta ainda? Qual o seu futuro? Ou o seu fim? Qual o seu tempo? Passado, esquecido, perdido? Ou lembrado, vivo, intenso, fervoroso? Quanto tempo ainda tem o conhecimento filosófico na, assumida por alguns de, era virtual? Eis uma questão que merece uma atenção re-dobrada. A filosofia é tudo e pode ser quase nada, ela está em toda parte e/ou em parte alguma.

A questão temporal na educação vem sendo, ao longo do tempo, ponderada, considerada e enfatizada apenas como uma das propriedades gerais relativa à exterioridade do pensamento. Neste sentido, para alguns, ainda assume uma dada importância numa visão reducionista histórica ao denotar que, o tempo é para o ser humano passível de ser dividido, apenas, em três dimensões lineares: o passado, o presente e o futuro. Não obstante, a cada dia, o tempo pode revelar-se desde o modo da continuidade – o antes, o agora, o depois – o modo da descontinuidade, e desde o modo subjetivo quando, cada um de nós, pode experimentar, sentir e notar de forma distante, consoante cada situação.

Ou seja, se numa situação agradável sentimos o seu ritmo passar depressa, por outro âmbito, pode parecer que, numa circunstância árdua, passa lentamente. Então, como compreender os fenômenos do tempo na nossa vida? Diante da nossa condição finita, somos afetados pelo tempo de um jeito diferente da do espaço, se assim, refletirmos separadamente tais variáveis do tempo e do espaço, pois, o reflexo do tempo é irreversível, o que pode causar angústia pelo fim inexorável. No entanto, ao ponderar desde um tempo-lugar como dimensão única, ele nos é revelado através da cultura e sentido de maneiras diversas. O tempo-lugar vem sendo ressignificado através do contexto de cada cultura, ao assumir suas próprias configurações locais de um dado tempo em um dado lugar, notadamente, poderia assumir maior relevância no cenário educacional brasileiro. Com isto, é possível notarmos no cotidiano da nossa sociedade que o *Kronos*, herança temporal desde os primórdios gregos, vem sendo o maior referencial de tempo e vem regendo a nossa vida, impondo normas e limites à própria condição humana. Os gregos designavam o tempo através de três conceitos: *aion*, *kairós* e *kronos*. *Kairós* sugeria o tempo de longo prazo, ou seja, uma era, isto é, *Kairós*

também conhecido como “tempo de Deus”. O *Kairós* proclama a admissão de nossa finitude. *Aion* indicava um bloco de tempo, um ciclo, uma ocasião adequada ou uma oportunidade: a estação do outono, o período da adolescência. *Kronos* é o tempo medido pelo relógio: segundos, minutos e horas.

Será então que a tal corrida cronometrada do tempo não nos acarretam problemas? Parece que sim, pois, o descompasso do tempo nos aflige de ordem interna e externa, nos trazendo diversas dificuldades... Percebi ao me deparar desde o cotidiano escolar com tal problemática, a partir das aulas de filosofia ministradas no Ensino Médio, em que ao sermos submetidos ao sistema de ensino, tornamo-nos reféns ao nos depararmos com inúmeras limitações internas (no nosso interior) e externas (no nosso exterior). As internas são decorrentes da nossa própria formação que tivemos ao longo da vida, formação esta que nos impele a própria reprodução alienante do Sistema. E as limitações externas da abordagem foram o próprio Sistema Educacional Brasileiro, desde o currículo que incorpora os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, a própria questão temporal, as avaliações e as poucas pesquisas de Educação e Filosofia na área sobre o tema Tempo na Educação.

Então, o tempo desde os gregos, na Idade Antiga, passou a ser um problema filosófico. Kant (1999), na Idade Moderna, acreditava que, para se entender o tempo, era preciso também buscar compreender a sua relação com o espaço. Para ele, o espaço é a forma do sentido externo; e tempo, do sentido interno. Isto é, os objetos externos se apresentam em uma forma espacial; e os internos, em uma forma temporal. Como Kant prova isso? E o tempo? Ele é a nossa percepção interna. Só podemos conceber a existência de um "eu" estando em relação a um passado e a um futuro. Só concebemos as coisas no tempo, em um antes, um agora e um depois. Kant (1999) reconhecia o espaço como a condição subjetiva da sensibilidade sob a qual só nos é possível mediante a intuição externa. O espaço só existe no âmbito externo (fora), é uma representação de fundamento aos fenômenos externos. E o tempo só existe no estado interno (dentro), é a forma de sentido interno. Sem a *mediação* entre espaço e tempo, nenhuma percepção é possível. Por isso, ser possível, hoje, pensar a questão temporal desde uma cultura escolar, desde o Sistema Educacional Brasileiro, pois, da mesma

forma que, o espaço foi temporalizado, o tempo foi espacializado.

Logo, faz-se necessário, inicialmente, refletir o tempo do ensinar e do aprender como um problema filosófico no Sistema de Ensino que vem sendo confrontado por nós, professores e alunos, ao longo de toda história da educação, ao buscar uma resignificação para o conceito do tempo do educar, levando em conta, às questões culturais imanentes uma concepção outra do Tempo do Educar. Por isso, ao propor deslocar o conceito de tempo-lugar para a perspectiva da cultura escolar, observamos que, o problema filosófico da finitude temporal não vem sendo compreendida como uma questão não específica da natureza humana, diante da sensação de perda e falta de tempo, de um sentimento de vazio, nem tão pouco notar a perspectiva cultural que viemos assumindo no que diz respeito ao tempo, como apenas ditame cronológico, pois, ao nos deparar com ela, a única preocupação que está em vigor é, meramente, converter o tempo próprio de cada um, um tempo subjetivo, ao tempo objetivo utilitarista, atendendo desse jeito às demandas do capitalismo.

Os (des)compassos do tempo no sistema de ensino brasileiro

Ao pensar acerca do que ensinamos aos nossos estudantes quando determinamos horários, contudo, não quaisquer horários, mas todos os horários, desde a entrada, a troca de aula, a saída, com aquele sinal "maravilhoso", tocando a cada 40 ou 50 minutos, questiono-me: o que queremos alcançar, pra quê, em nome de quem e por quê? Nesta instância, ao transpor as ideias de Marx para uma possível leitura acerca da cultura escolar, podemos notar que o mundo do capitalismo moderno há muito tempo já adentrou nas nossas escolas, as relações entre alunos, professores, comunidade, arquitetura das escolas, trânsito, política de remuneração de professores, expectativa dos pais de alunos, etc. desdobram-se ações com vistas a submeter-se ao já estabelecido pelo ditame vigente. Hoje, a verdade estabelecida para a educação vem sendo limitada à aprovação em um vestibular, um ingresso a uma profissão qualquer cuja última instância resulta na adequação deste indivíduo à conservação de uma ordem já estabelecida, que nós, enquanto, professores, não colocamos esta lógica sob este jugo. Assim...

O que ensinamos quando, no primeiro ano do ensino fundamental, no qual as crianças agora têm seis anos, as colocamos em fila indiana, mandamos que cantem o hino nacional, e depois subam em fila, em silêncio, e que, ao chegar à sala de aula, sentem em suas carteiras, sendo estas organizadas bem separadas e uma atrás da outra? Muitos exemplos poderiam ser citados aqui, mas estes já podem dar um quadro razoável do que queremos demonstrar. Todos esses ensinamentos servem para moldar as crianças e jovens à vida em uma sociedade hierarquizada, competitiva, individualista, em que a busca da realização deve se dar de forma solitária, sobrepujando a tudo e a todos (NIDELCOFF: 1993).

De que maneira então a corrida cronometrada do tempo nos acarretam problemas? O descompasso do tempo nos aflige de ordem interna e externa, nos trazendo diversas dificuldades... Percebi ao me deparar desde o cotidiano escolar com tal problemática, a partir das aulas de filosofia ministradas no Ensino Médio, em que ao sermos submetidos ao sistema de ensino, tornamo-nos reféns ao nos depararmos com inúmeras limitações internas (no nosso interior) e externas (no nosso exterior). As internas são decorrentes da nossa própria formação que tivemos ao longo da vida, formação esta que nos impulsiona a própria reprodução alienante do Sistema. E as limitações externas da abordagem foram o próprio Sistema Educacional Brasileiro, desde o currículo que incorpora os conteúdos, as metodologias, as tecnologias e as avaliações e as poucas pesquisas de Educação e Filosofia na área sobre o tema Tempo na Educação. Um agravante é a questão de incidir o desenvolvimento cognitivo humano tendo como único parâmetro ao sistema de idade. Assim, podemos observar que, segundo Terra, 2001,

Piaget considera 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (Furtado, op.cit.). São eles:

41º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)

52º período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

63º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

74º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Subordinar o desenvolvimento a questão de idade é reduzir muito a formação humana, é enquadrar mediante um único critério. Neste aspecto, ainda conforme Terra,

2002, será que “o método piagetiano simplifica ao máximo o desenvolvimento humano, tendo como fatores, mecanismos bastante complexos, tais como: a experiência com objetos, o processo de maturação do organismo a vivência social e a equilibração do organismo ao meio”? Por isso, o Tempo Escolar é visto de diversos modos: o Tempo do Ensinar, o Tempo do Aprender e o Tempo do Educar, no entanto, todos estão sob a custódia do Tempo Cronológico, regido por um ditame que está atrelado ao regime Capitalismo, onde as pessoas se coisificam e a Educação passou a ser um bem de consumo, quanto maior o poder aquisitivo, maior o investimento, maior a condição necessária de obter uma educação dita de qualidade, meritocrática, com o objetivo para ingresso numa posição de destaque no mercado de trabalho. Neste aspecto, o Sistema de Ensino é sinônimo do Sistema Educacional. Aqui, o Tempo vem sendo percebido apenas como mais um aspecto que deve estar subserviente aos interesses do sistema, logo não assume a linha de frente no processo educacional. Ainda mais a atender a questão do tempo cronológico seguindo o parâmetro de idade, que segundo Terra, 2001:

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (Coll e Gillieron, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas 4 fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso mesmo é que "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme lembra Furtado (op.cit.). Abordaremos, a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

Talvez, por isso, penso que, o Tempo Escolar conduz o Tempo do Ensinar, mas não tem poder suficiente que consiga estender o seu controle sob o Tempo do Aprender e o Tempo do Educar porque estes últimos condizem também com a subjetividade humana, enquanto que, o Tempo do Ensinar está restrito apenas ao tempo objetivo, o Tempo do Aprender está vinculado com a objetividade / subjetividade do aluno e o Tempo do Educar estende a relação limítrofe entre a objetividade / subjetividade do

aluno e a objetividade / subjetividade do professor.

Pra finalizar temporariamente....

Oração ao Tempo - Letra da música Oração ao Tempo (Música de Caetano Veloso)

“És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo Tempo Tempo
Tempo Vou te fazer um
pedido Tempo Tempo
Tempo Tempo Compositor
de destinos Tambor de todos
os ritmos Tempo Tempo
Tempo Tempo Entro num
acordo contigo Tempo
Tempo Tempo Tempo”

Por isso, é preciso refletir, nos questionar e, buscar colocar o Tempo no seu devido tempo-lugar, um tempo-lugar de destaque na questão educacional da Escola e da Universidade. Ele não condiz apenas como um mero aspecto no problema da questão, entretanto, ele é a questão central, relacionada a tantas outras questões que precisam ser (re)avaliadas, (re)pensadas e (re)escritas...pois **enquanto a Escola e a Universidade privilegiarem...**

- A escolarização aquém da educação, ao invés de perceber que escolarizar é educar e educar é muito mais além que escolarizar;
- Ensinar fora do contexto cultural, ao invés de conceber que, educar é muito mais, que ensinar e que ao promover uma educação, necessariamente, ela estará imbricada com a cultura local;
- O ensino ou o aprendizado, ao invés da educação; o poder do planejamento do aprendizado centralizado no professor ao invés de □descentralizar para o aluno; o currículo na perspectiva do sistema de ensino, ao invés de estar voltado na, perspectiva do sistema educacional;
- A gestão da Escola e da Universidade administradas como instituições a fim de atingir um propósito político-educacional: formar cidadãos qualificados para o mercado

de trabalho, mascarado com um discurso de uma gestão democrática e participativa, que preza a homogeneização, a igualdade e a massificação do indivíduo do Uno em -
-Todos, ao invés de torna-se instituições voltadas em contribuir para o desenvolvimento individual humano tendo como base a diferença;

-O aluno como mais um meio à multidão, apenas um número nos índices quantitativos escolares e econômico-financeiros, ao invés de ser visto e tratado, com cuidado, como um indivíduo capaz de traçar sua própria caminhada de apreensão do conhecimento, sendo respeitado o seu tempo, a fim de construir sua própria história no seu desenvolvimento humano;

-A aula cronometrada como um mero momento de 50min a fim de atingir competências e habilidades, ao invés de ser valorizada como um acontecimento em prol do desenvolvimento humano;

-Avaliação como finalidade de examinar, mensurar, separar, classificar pois, □mudouse o nome, o conceito e o discurso, todavia, ainda, a prática é a mesma, ao invés de dar a devida importância ao processo de maturação de cada indivíduo, onde o aluno pudesse planejar e negociar o momento apto para ser avaliado;

-O tempo do ensino ou o tempo do aprender, ao invés do tempo do educar. Onde o tempo subjetivo de cada um fosse considerado como prioridade na sua caminhada individual.

Neste sentido, será que os alunos não está pagando o ônus da reprovação e da incapacidade por não atingirem o que lhes foi designado mediante um dado tempo, tempo este estipulado pela Escola e pela Universidade? É fato a existência do grande hiato entre o tempo do ensinar, o tempo do aprender e o tempo do educar. Somos reféns de um tempo sistêmico, objetivo, utilitarista, que não dá conta em reconhecer, em valorizar o tempo enquanto diferença de cada ser humano, enquanto singularidade, enquanto unicidade!

Então, retomo aqui o problema inicial trazido aqui: será possível, nestas condições, ressignificar filosoficamente a concepção do tempo escolar a partir de outras concepções culturais de tempo a fim contribuir para uma reflexão / problematização e uma possível intervenção / reconfiguração do tempo no Sistema Educacional Brasileiro? Nesta encruzilhada do limiar filosófico do tempo-lugar do

ensinar e do tempo-lugar do aprender, emerge, de forma sutil, reflexões acerca do alvorecer de um tempo-lugar outro do educar...

REFERÊNCIAS: CONVIDADOS PARA O DIÁLOGO

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. Coleção Os Pensadores. vol 1. Trad. J. Rodrigues de Meringe São Paulo: Abril Cultural, 1999.

LIMA, Roberta de Abreu. **Aula cronometrada**. Revista Veja – edição 2170 – dia 13 de junho de 2010. Disponível: <<http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>> Acesso em dezembro de 2012. NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em: maio de 2012

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo - Letra da música Oração ao Tempo**. Disponível <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/44760> Acesso em 08/05/2012

TECNOLOGÍA COMO UN PROBLEMA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Gildemarks Costa e Silva

RESUMEN –

El objetivo de este estudio es analizar, en base a la preocupación del tema de la tecnología y su relación con la educación, el problema del tecnocentrismo. Se analiza también la mentalidad tecnologista que es característica de este problema. Esta mentalidad influye de manera importante en la manera como percibimos la realidad. **La mentalidad tecnologista es una manera de acercarse a la realidad, después de haber surgido en la modernidad, siendo una característica de la misma. Ella no es un cuerpo definido de ideas y conceptos, al colocar la racionalidad tecnológica como paradigma de aproximación a la realidad, todo viene a ser juzgados por la forma en que la tecnología funciona. En este caso, hay una extensión del modo técnico de pensar a otras esferas de los seres humanos. Por lo tanto, la tecnología se convierte en un filtro que distorsiona la realidad y la utopía tecnológica se convierte en el gran horizonte de la cual reordena todo, ya que el objetivo ahora es rehacer el mundo de la medida de la racionalidad tecnológica. Por lo tanto, este coloca el problema epistemológico de identificar cómo la tecnología afecta a la capacidad de los humanos para entender y comprender la realidad. Con base en las reflexiones de Gérman Klinge sobre el tema, este texto analiza, al principio, cómo ha sido la preocupación por el tema de la tecnología por parte de las humanidades y la teoría de la educación. A continuación, se hace referencia a lo que se considera en relación con el tema de la tecnología el problema principal (tecnocentrismo y una especie de mentalidad tecnologista), que constituye una especie de filtro para los seres humanos comprender la realidad. Por último, tratamos de imaginar una alternativa para hacer frente a este problema, que implica el reconocimiento de la importancia de tomar la tecnología como objeto de enseñanza en los diferentes niveles de escolaridad.**

Palabras clave: Tecnología. Educación. Epistemología.

TRABAJO COMPLETO

Mais uma vez, é um tema que remete a uma educação que tem que ser desenvolvida em todos os níveis. Não se trata de dizer simplesmente que a tecnologia é mal, porque não depende dela e sim de pessoas. Nesse sentido, sou adepto de que se incorpore o tema da tecnologia no currículo escolar, porque é importante fazer ingressar às crianças e aos jovens neste campo do desenvolvimento tecnológico e da compreensão do que é a tecnologia, para a partir daí lhes ensinar uma relação adequada com ela. Sobretudo no desenvolvimento e uso da tecnologia, é fundamental lhes ajudar a que tenham claramente uma consciência ética e a que não creiam que a tecnologia soluciona todos os problemas, nem tampouco é um monstro. (Gérman Doig Klinge).

Introdução

O objetivo deste trabalho é explorar, com base na preocupação do tema da tecnologia e sua relação com a educação, o problema do tecnocentrismo e aquilo que lhe é subjacente, que é um tipo de mentalidade, característica da modernidade, que estabelece centralidade para a racionalidade tecnológica. Isso coloca o problema epistemológico de identificar o quanto a tecnologia afeta a capacidade do ser humano de perceber e apreender a realidade. Tomando como fio condutor as reflexões de Gérman Klinge sobre o tema, este texto, inicialmente, destaca, em linhas gerais, como tem sido a preocupação com o tema da tecnologia por parte das humanidades e da teoria da educação. Em seguida, faz-se referência aquilo que se considera, em relação ao tema da tecnologia, o principal problema (o tecnocentrismo e um tipo de mentalidade tecnologista), que se constitui em um espécie de filtro para o ser humano apreender a realidade. Finalmente, enquanto considerações finais, procura-se vislumbrar uma alternativa para lidar com o problema, o que envolve o reconhecimento da importância de se tomar a tecnologia como objeto de ensino nos diferentes níveis de escolarização.

No livro *Dilemas da Civilização Tecnológica*, o sociólogo português Hermínio Martins (2003) enfatiza que a análise social e a reflexão filosófica têm mantido certo distanciamento no questionamento da tecnologia. Também sobre isso, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, na sua obra *O Conceito de Tecnologia* (2005), denota situação semelhante, assinalando, contudo, que, de um modo geral, a nossa reflexão sobre a tecnologia tem sido realizada, basicamente, por aqueles que estão diretamente interessados nos processos de implementação de tecnologias as quais contam com suporte de grandes grupos econômicos.

Embora o assunto técnico apareça integrado a outras reflexões durante séculos, o problema se volta para a centralidade do tema, enquanto algo que possui status independente, um fenômeno singular, isolável do resto dos fatores da realidade. A inquietação, portanto, reside em considerar a tecnologia como uma variável-chave nos esquemas de compreensão das humanidades, para além da mera inserção em contextos sociais mais ampliados. Algo que se torna mais candente quando se observa a atitude crítica, sistemática e contínua por parte das humanidades para com outros campos, tais como o religioso, o econômico, o estatal entre outros.

No caso da teoria da educação brasileira, ela não só não possui um corpus de conhecimentos próprios, estruturados e sólidos acerca de sua relação com o fenômeno tecnológico, como a reflexão sobre a tecnologia e suas repercussões no seio da sociedade ainda não mereceu a centralidade que o tema impõe. De um modo geral, os nossos filósofos da educação têm relegado ao segundo plano a preocupação com o fenômeno tecnológico. Basta-se pensar, por exemplo, como esse fenômeno é tratado nas obras de Paulo Freire, um dos expoentes da filosofia da educação brasileira. A discussão da tecnologia no seu pensamento aparece sempre “limitada” por esquemas de interpretação de contextos sócio-econômicos mais amplos.

Em consonância com esse distanciamento, não se pode esquecer que a tecnologia, no momento atual, ocupa um lugar central. Embora a expressão meio técnico esteja eivada de ambiguidades, não há como negar que se vive em um meio cada vez mais tecnologizado; basta-se observar o desenvolvimento tecnológico em domínios fundamentais, tais como comunicações, medicina, indústria e, no caso específico deste texto, educação. A tecnologia, além de amplamente difundida entre os diversos domínios da existência humana (hábitos de alimentação, ritmos de vida, maneira de trabalhar, sistema de saúde, processos pedagógicos

etc), ela coloca a disposição das pessoas um enorme poder. O poder, na nossa sociedade, passa, em muito, pelo “poder tecnológico” ou, da mesma forma, pelo “poder dos experts do sistema técnico”.

Além disso, tem que se considerar o fato de que a tecnologia, no contexto da crise das chamadas grandes narrativas, parece que emerge como uma das atuais Meta-narrativas. Para aqueles que estão empolgados com os rumos de nossa sociedade, a tecnologia é uma das “*grandes certezas*” da Modernidade.

Aaron Falbel, no artigo “*A confusão em que estamos metidos: como Ivan Illich me revelou que o Sonho Americano é, na verdade, um pesadelo*”, lembra-nos que um aspecto profundamente radical e surpreendente no pensamento do autor é a evidência de que as ameaças a nossa sociedade não residem apenas em algumas fontes óbvias, tais como os processos de militarização ou a hegemonia das grandes corporações econômicas. No momento, o perigo se localiza fundamentalmente naqueles elementos da Modernidade que são vistos pela maioria das pessoas como de benefícios inegáveis, tais como os processos de escolarização, sistemas de saúde, sistemas de transportes, sistemas de comunicação, enfim, no processo de desenvolvimento tecnológico. Assim, complementa Falbel, os políticos, *sejam de direita ou de esquerda*, bem como o cidadão comum, vêem essas coisas como fruto do progresso tecnológico e, enquanto tal, como algo que não pode ser objeto de debate e reflexão teórico-crítica.

A tecnologia é um dos principais problemas teóricos e práticos do atual século. Da Engenharia à Sociologia da Ciência, da História à Biotecnologia, da Antropologia aos Estudos Sociais da Ciência, da Física/Química/Matemática à Pedagogia/Psicologia/Economia, passando pelas Ciências da Computação, ecoam questões que envolvem a condição tecnológica. Não só! O tema não se restringe ao universo acadêmico e um observador mais estimulado não terá dificuldade de encontrar nas transmissões televisivas, nos jornais, nos mercados, nas praças, nos diálogos do cotidiano, elementos teóricos problematizadores da referida temática.

Além disso, não há como negar que a revolução tecnológica existe e as possibilidades de retorno são nulas (KLINGE, 2003). Posições que propõem uma saída

ahistórica para o problema da tecnologia e fazem apologia a um mundo não tecnológico não se sustentam (FEENGERG, 2001). A não existência da possibilidade de retorno não significa, contudo, a condição de refém do desenvolvimento tecnológico e de aceitação das escatologias teóricas de um progresso contínuo da tecnologia. Neste texto, concorda-se com Klinge (2003), para quem as abordagens sobre a tecnologia sofrem, no momento, por excesso de tecnocentrismo (visualizar a tecnologia como um destino e não como possibilidade) e, em consequência disso, não encontram o caminho a seguir; trata-se de uma mentalidade tecnologista que coloca a tecnologia e a racionalidade tecnológica como paradigma para todo o ser humano. O fato é que “tudo isto evidencia a importância de fazer uma reflexão que aborde seriamente o fenômeno tecnológico e suas consequências sobre a humanidade” (KLINGE, 2003, p. 1). É assim que é por demais válido o apelo de Klinge aos pesquisadores

do tema: “há que procurar colocar as perguntas corretas para encontrar algumas respostas que ajudem a que este desenvolvimento seja realmente para proveito do ser humano e não perca sua natureza e se volte contra o próprio homem” (KLINGE, 2003, p. 1).

Enfim, no momento há forte presença do tecnocentrismo e o debate tem os seus extremos; no Brasil a situação não parece ser diferente da de outros países. Santos (2002), ao refletir sobre as perspectivas que a revolução micro-eletrônica e a Internet abrem à luta pelo socialismo, apresenta, com base nas condições brasileiras, duas posições comuns sobre a relação tecnologia e sociedade: a) de um lado os que acreditam que a tecnologia é neutra e está a serviço do progresso, cabendo apenas democratizá-la (distribuí-la no momento adequado). “De certo modo, continua intacto o mito do século XIX, segundo o qual o progresso só traz benefícios e bem-estar, cabendo aos democratas lutar pela universalização” (SANTOS, 2002, p. 24); b) na outra perspectiva estão aqueles que parecem atribuir a tecnologia um aspecto por demais negativo, não havendo quase nenhuma perspectiva de mudança nesse mundo tecnologizado em que ciência e técnica se aliam ao capital para colonizar todas as facetas da existência humana.

No caso específico da educação, ela ainda não possui um corpus de conhecimentos próprios, estruturados e sólidos acerca de sua relação com o fenômeno tecnológico. Reconhece-se que, no Brasil, existem significativos filósofos da educação, como Dermeval Saviani, Paulo Freire, entre outros. No entanto, como mencionado antes, a discussão da

tecnologia no pensamento desses filósofos tem sido relegada a um segundo plano ou, quando não, ela aparece “limitada” por esquemas de interpretação de contextos sócio-econômicos mais amplos. Na teoria da educação como um todo a reflexão sobre a tecnologia e suas repercussões no seio da sociedade ainda não mereceu a centralidade que o tema impõe. A tecnologia aparece sempre tributária de outras reflexões nas obras dos filósofos da educação brasileira, embora a filosofia da tecnologia possua um corpus de conhecimentos sistematizados.

Assim, a reflexão sobre a tecnologia, inclusive dentro da teoria da educação, tem sido confrontada, especificamente, com um sério problema: *o tecnocentrismo, algo que envolve a absolutização do paradigma tecnológico e o perigo de que toda a vida do ser humano venha a ser regida pela racionalidade tecnológica; reside aqui a preocupação epistemológica de saber o quanto a tecnologia afeta a capacidade do ser humano perceber e apreender a realidade.* No tecnocentrismo, observa-se: primeiro, certa “embriaguez” em relação à tecnologia, supostamente em função da idéia de que não há limites para o que ela pode oferecer; segundo, assim, ela passa a ter um lugar proeminente na resolução dos problemas da realidade; finalmente, ao se atribuir esse lugar demasiado central à tecnologia, muitos passam a acreditar que ela é capaz de permitir a compreensão sobre o próprio sentido da existência humana. Em suma, esse processo culmina por outorgar a tecnologia um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como a panacéia para todos os problemas da humanidade, o que desvirtua uma aproximação equilibrada à própria realidade, implicando nisso um problema epistemológico, visto que a posição tecnocêntrica deixa de lado questões como “*o que é?*” por questões do tipo “*que fazer?*” e “*como fazê-lo?*”.

Mentalidade Tecnologista

Subjacente ao tecnocentrismo, há uma *forma mentis (mentalidade tecnologista)*, conceito retirado de Klinge (2000), que atribui um valor inadequado à tecnologia em nossa sociedade. A influência da tecnologia na vida das pessoas depende do valor que cada sociedade dá para a mesma. Assim, além de existir tecnologia em um grau suficientemente significativo em um determinado ambiente, há um fator mais fundamental para se compreender as consequências da tecnologia na vida das pessoas: deve haver uma valorização

da mesma no referido contexto cultural. Isso faz, então, emergir a seguinte questão: quais são os elementos que há em nossa cultura que dão proeminência à tecnologia, colocando-a como o fator principal e determinante de nossa cultura? Para Klinge (2000), entre os vários elementos, existe uma *mentalidade tecnologista* que está por trás das várias pretensões dos tecno-utópicos.

Essa *mentalidade* é uma forma de se aproximar à realidade que emergiu na modernidade, sendo uma característica dela. Ela não constitui um corpo definido de idéias e conceitos e, ao colocar a racionalidade tecnológica como paradigma de aproximação à realidade, tudo passa a ser julgado pela maneira como a tecnologia funciona. Nesse caso, há uma extensão do modo técnico de pensar a todas as esferas do ser humano. Por isso, a tecnologia torna-se um filtro que distorce a realidade, e a utopia tecnológica se torna o grande horizonte a partir do qual tudo se reordena, visto que a meta, agora, é refazer o mundo a medida da racionalidade tecnológica.

De acordo com Klinge (2000), a mentalidade tecnologista se constitui com Francis Bacon e Tomaso Campanella. Essa mentalidade encontra contornos iniciais no Renascimento e se trata de uma espécie de absolutização da tecnologia que culmina por relegar outros domínios do saber e da realidade. Essa forma de aproximação à realidade, quando absolutizada, implica em um reducionismo metodológico, valorativo e prático, cujo valor supremo é a eficácia pela eficácia, sem nenhum interesse pela verdade, pelo bem e, ainda, pela beleza. Trata-se da subordinação da cultura a racionalidade tecnológica, implicando uma perversão dos meios, os quais passam a ser considerados fins. Assim, o grande desafio de nossa época é buscar uma forma diferente de se relacionar com os meios tecnológicos.

É uma mentalidade que, como mencionado antes, culmina por levar a que tudo seja julgado e valorizado conforme o funcionamento da tecnologia. Embora seja marcante nas sociedades ocidentais, tem se difundida pelo resto do planeta; nos diversos países, esse tipo de mentalidade tem se ampliado sem nenhum tipo de criticidade. A globalização, com o consequente processo de homogeneização do mundo, estaria ampliando o alcance da mentalidade tecnologista. Para Klinge (2000), esse contexto implica uma espécie de colonialismo tecnológico, tendo como principal perigo as pessoas fazerem da tecnologia um paradigma da realidade. Trata-se de uma espécie de perversão dos meios, quando se propõe

uma valorização “cega” da tecnologia, alterando, assim, o seu papel na nossa sociedade, visto que ela se torna pouco ou mal compreendida em nossa sociedade.

Para Klinge (2000), o problema da mentalidade tecnologista é limitar outras possibilidades de compreensão da tecnologia. O problema não é a tecnologia em si, mas uma mentalidade que faz com que a tecnologia perca a condição de meio e se torne fim para as atividades culturais. Para o autor, isso pode ser ilustrado com o caso da imprensa; na China, houve a descoberta da imprensa bem antes de Gutemberg, porém ela não tomou a dimensão que teve na Europa, o que demonstra que a compreensão da tecnologia deve passar pela análise de um tipo de mentalidade que altera a forma de compreender a tecnologia. Assim, a compreensão da tecnologia passa, antes, pela percepção de uma mentalidade que modifica a forma de compreender a tecnologia.

Há um perigo em absolutizar o paradigma tecnológico e querer que toda a vida do ser humano seja reordenada pela racionalidade tecnológica. O principal, sem dúvida, é que, ao se aceitar a tecnologia como única mediação, esvazia-se a realidade de conteúdo ontológico. Em uma situação de tecnocentrismo, deixa-se de lado questões como “o que é?”, “para onde vai?” a tecnologia, para limitar-se a um mero “o que fazer?” e, mais especialmente, “como fazelo?”

Em relação ao tecnocentrismo, Klinge (2000) assinala: a) certa “embriaguez” em relação à tecnologia, supostamente em função da idéia de que não há limites para o que ela pode oferecer; b) assim, ela passa a ter um lugar proeminente na resolução dos problemas da realidade; c) ao se atribuir esse lugar demasiado central à tecnologia, muitos passam a acreditar que ela é capaz de permitir a compreensão sobre o próprio sentido da existência humana. Para Klinge (2000), é possível observar em alguns defensores do atual desenvolvimento tecnológico, por exemplo, a compreensão de que a tecnologia seria o principal agente das principais mudanças culturais, conforme a aliança que estabelecem entre dinâmica histórica e objetos tecnológicos: moinhos de vento e feudalismo; motor a vapor e capitalismo; finalmente, o papel das tecnologias de informação na sociedade atual.

Ainda de acordo com Klinge (2000), o tecnocentrismo parte de uma visão equivocada que atribui à tecnologia um lugar central na vida das pessoas a partir da absolutização da atividade poética. Tecnocentrismo, portanto, pode ser compreendido como o processo de

absolutização da atividade poiética. O agir tecnológico passa a ser considerado superior a todos os outros atos humanos, tornando sem sentido questões sobre a verdade, a beleza e o bem. A utopia tecnológica passa a ser o horizonte a partir do qual tudo se reordena, passando a ser o objetivo de muitos re-fazer o mundo à luz da racionalidade tecnológica. Trata-se de uma ampliação do modo técnico de pensar para as outras esferas do ser humano e a tecnologia assume a condição de filtro que distorce a realidade, e esse é, então, um problema epistemológico que consiste identificar o quanto a capacidade de percepção e apreensão da realidade é distorcida por esse filtro.

Tal *mentalidade* equivoca-se em não perceber a tecnologia como uma expressão da atividade humana, especialmente referida à produção de métodos e artefatos. Embora o ser humano seja um fazedor de métodos e ferramentas, ele é mais do que isso. Klinge lembra-nos que Sócrates já nos fez essa advertência. Na Apologia de Sócrates se observa um fragmento que poderia se aplicar muito bem a essa situação, expressando os limites de se absolutizar uma determinada dimensão humana

Por fim, também fui aos artífices, porque estava persuadido de que, por assim dizer, nada sabiam e, ao contrário, tenho que dizer que os achei instruídos em muitas e belas coisas. Em verdade, nisso me enganei: eles, de fato, sabiam aquilo que eu não sabia e eram muito mais sábios do que eu. Mas, cidadãos atenienses, parece-me que também os artífices tinham o mesmo defeito dos poetas: pelo fato de exercitar bem a própria arte, cada um pretendia ser sapientíssimo também nas outras coisas de maior importância, e esse erro obscurecia o seu saber. (PLATÃO, 2003, p. 9)

Assim, como aponta Sócrates, o ser humano não pode ser definido apenas como *Homo Faber*. Klinge (2000), buscando suporte no pensamento de Aristóteles e Jacques Maritain, apresenta três dimensões da atividade humana: a) *Theoria*, relativa ao Conhecer; b) *Praxis*, referente ao Agir; c) *Póiesis*, mencionada ao Fazer. Para um desenvolvimento adequado de nossas sociedades, o ser humano necessita integrar, no seu desenvolvimento, essas três dimensões. No caso da tecnologia, ela tem a ver com a *Póiesis*, que é a dimensão do Fazer, correspondendo à atividade produtiva. Se a tecnologia é a expressão da atividade humana referida a métodos e artefatos ela faz parte da cultura e da maneira de viver do ser humano, porém não é a única dimensão dele, nem a mais fundamental. Com efeito, para Klinge (2000), cultura tem origem no termo *colere*, que significa cultivar. Isso quer dizer que se cultiva tanto a natureza humana, com vistas ao desenvolvimento pessoal e da própria natureza, quanto se cultiva a natureza externa, onde se situa a atividade produtiva, a qual gera a tecnologia.

De acordo com esse autor, a cultura centrada no Ser (*theoria*) e no Agir (*praxis*) não exclui o Fazer ou Produzir (*póiesis*). A produção permite ao ser humano obter meios necessários a uma humanização integral do seu entorno. No entanto, devido a própria condição de meio, o produzir deve estar sempre a serviço do Agir e do Ser. Os problemas com a atividade tecnológica se iniciam quando ela deixa de ser vista em seu lugar e é colocada acima de outras demandas da vida humana. Quando um setor específico da cultura se desenvolve de forma independente dos demais e adquire um peso maior do que lhe cabe, ele se desarticula em relação aos seres humanos.

Em resumo, a mentalidade tecnologista é uma visão equivocada sobre a importância da tecnologia na nossa sociedade que tem como base a absolutização do Fazer- *Póiesis*. Essa absolutização implica visualizar o fazer tecnológico como o único ato humano importante e como referência para todos os demais. Questões sobre a verdade, o bem e a beleza tornam-se irrelevantes, visto que se trata de refazer o mundo a medida da racionalidade tecnológica.

Para um desenvolvimento adequado de nossas sociedades, o ser humano necessita integrar, no seu desenvolvimento, essas três dimensões.

Considerações finais

Uma possibilidade de enfrentamento do problema do tecnocentrismo - e o conseqüente problema epistemológica que emerge dessa situação - dentro do campo pedagógico envolve, acredita-se, a inserção da tecnologia como objeto de ensino. Tem ocorrido nos últimos anos, um crescente interesse sobre esse tema. Trata-se do esforço de pensar essa temática incorporada ao processo formativo, especialmente nos processos de escolarização. A incorporação do tema da tecnologia no currículo escolar, seja como tema transversal ou não, é fundamental para se inserir as pessoas no campo do desenvolvimento tecnológico e da compreensão do que é a tecnologia e, assim, ensinar uma relação crítica e adequada para com ela, tanto no desenvolvimento quanto no uso da mesma, ampliando-se assim a possibilidade de uma *mentalidade* que não veja a tecnologia como a solução de todos os problemas, nem tampouco como um grande monstro. Isso se consitui em uma preparação fundamental para que os educandos possam ter uma inserção ativa e crítica em sociedades cada vez mais tecnologizadas e não se limitem a perceber e apreender a realidade pelo prisma tecnológica.

Em síntese, essa “formação em tecnologia” visa a possibilitar aos educandos uma compreensão da tecnologia como parte da cultura, permitindo, desse modo, romper visões distorcidas e equivocadas sobre o desenvolvimento tecnológico, tais como: a) tecnologia como mera ciência aplicada; b) tecnologia como algo que só traz o bem; c) tecnologia como neutra e instrumental; d) tecnologia como causa de todos os problemas humanos; e) e, principalmente, superar o problema do tecnocentrismo, essa percepção da tecnologia como um destino e não como uma possibilidade humana.

Isso parece importante, porque, historicamente, a presença da tecnologia na escola tem sido pelo viés prático e não pela preparação do educando para que este tenha uma compreensão adequada dessa fundamental atividade humana. Tecnologia na escola é quase sinônimo da inserção de determinados instrumentos técnicos no âmbito escolar, especialmente computadores, bem como formação para o uso de tais equipamentos; basta pensar, por exemplo, o que ocorre com o uso das tecnologias de informação no campo pedagógico.

Principalmente no âmbito oficial, a noção de tecnologia na educação está permeada

por processos de instrumentalidade, adaptação e passividade. Essa tradição de se concentrar nos aspectos técnicos tem relegado ao segundo plano a dimensão crítica que se deve fazer presente quando se pensa tecnologia na educação. Se educação envolve, também, preparação para viver em uma sociedade tecnológica, a imagem que se tem da tecnologia é fundamental e, portanto, pensar o tema da tecnologia no âmbito pedagógico não pode se restringir a preparar alunos nos aspectos práticos, por exemplo, para o uso de computadores.

Referências

ARISTOTELES. **Metafísica (livro I e livro II); Ética a Nicômaco; Poética**. Tradução direta do grego por Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 329 p.

BUNGUM, Berit. **Perceptions of technology education**. Noruega: University of Science and Technology, 2003. Tese.

DE VRIES, Marc. **Teaching about technology: an introduction of philosophy of technology for non-philosophers**. Netherlands: Springer, 2005

_____. **Éducation technologique et Éducation du citoyen du XXIème siècle: la philosophie de la technologie comme une source d'inspiration**.

Disponível em:

www.pagestec.org/et21/sections.php?op=viewarticle&artid=13. Acesso em 01 de maio de 2011.

DE VRIES, Marc & MOTTIER, Ilja (Org.). **International Handbook of technology education: reviewing the past twenty years**. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.

_____. Technology education in Western Europe. In: UNESCO: **Innovations in science and technology education**, Vol. V (ed.: D. Layton). Paris:UNESCO, 1994.

_____. Technology Education: Beyond the “Technology is Applied Science” Paradigm.

Journal of Technology Education, 8 (1), 7-15, 1996.

ELLUL, Jacques. **A técnica e o desafio do século**. Tradução de Roland Corbisier. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda., 1968. 445 p.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology**. New York: Oxford University Press, 1991. 235 p.

_____. **Questioning Technology**. 3. ed. London and New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2001. 243 p.

FEENBERG, A.; BREY, PHILIP; MISA, THOMAS J. (Org.). **Modernity and technology**. Massachusetts: MIT Press, 2003. 420 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 160 p.

GILBERT, J. F. The interface between science education and technology education.

International Journal of Science Education, 14 (5), p. 563-578, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1987. 148p.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razon instrumental**. Version castellana de H. A. Murena y D. J. Vogelmann. Buenos Aires: Sur, 1969. 195p.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001. 269 p.

HÖRNER, W. 'Technik' and 'technology': some consequences of terminological differences for educational policy making. **Oxford Review of Education**, 11, 317-324, 1985.

KLINGE, Germán Doig. **Tecnologia, Utopia e Cultura**. 13 p. Disponível em: <<http://www.fides.org.br/artigo08.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2003.

KLINGE, Germán Doig. El desafio de la tecnología: más allá de Ícaro y Dédalo. Lima/Perú: VE, 2000.

KOLSTØ, S. D. Scientific literacy for citizenship: tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. **Science Education**, 23 (9), 877-901, 2001. MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 238 p.

MARITAIN, Jacques. **Arte e Escolástica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1973.

O DEVANEIO POÉTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO: CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA BACHELARDIANA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

**Sueli Teresinha de Abreu-
Bernardes, REDECENTRO/OBIPD/UNIUBE**

Brasil

abreubernardes@terra.com.br

Apoio: FAPEMIG

Este texto aborda as relações entre imaginário e formação humana, na perspectiva teórica de Gaston Bachelard (1884-1962), tema ainda não suficientemente discutido pela filosofia da educação na contemporaneidade. O objetivo definido é compreender o sentido de formação do sujeito que considere a complementaridade da imaginação criadora no processo de (trans) formação durante o processo educativo. No próprio pensamento bachelardiano justifica-se este estudo, pois se entende que é necessário analisar filosoficamente o devir do pensamento, o que significa questionar sua própria constituição, desvendando seus problemas, implicações e soluções originais, num movimento em que a razão suplanta a si mesma sucessivamente, sem nunca obter uma síntese decisiva. Assim, o pensamento científico demanda uma razão desassossegada e controvertida, unida à imaginação, em uma procura incessante do novo. Essa razão deixa-se absorver pelo devaneio com o objetivo de vislumbrar o impensável, pois pensa que não há um único método para apreender a realidade. Provocada pela imaginação, a razão constituída torna-se aberta, criadora, agressiva. Se o racionalismo vê com nitidez o afastamento entre razão e imaginação, a via das ideias quiméricas as percebe como complementares. Considera-se que os devaneios poéticos impulsionam o sujeito a um movimento ascensional e essa mobilização para elevar-se é uma das faces originárias da imaginação criadora que instiga o ser num movimento vertical. Parte-se da questão: como a imaginação criadora contribui para a (trans)formação do sujeito no processo educativo? Para fundamentar essa pergunta, dialoga-se com o método fenomenológico bachelardiano, em obras caracterizadas como de vertente poética. Considera-se que uma das dimensões da importância do pensamento bachelardiano para o campo de estudos da educação é o acontecimento da aprendizagem enquanto viabilizadora de uma transformação humana. O

educador deve dialetizar a experiência, propor o diálogo, inquietar a razão, ensinar a questionar, a buscar o novo. A inseparabilidade entre ensinar, aprender e criar é dada pela força do devaneio, aquele que toca a imaginação criadora e provocam alunos e professores para mudarem a própria cultura e o mundo. Essa imaginação produz o sonho que abrange aquele ponto ascensional a que o sujeito aspira e para o qual quer se metamorfosear para atingir.

Palavras-chave – Fenomenologia bachelardiana. (Trans)formação do sujeito. Processo educativo.

Um professor filósofo

Gaston Bachelard percorreu um longo caminho até chegar à filosofia. De origem camponesa, nascido em *Bar-sur-Aube*, formou-se numa província rústica francesa e passou sua infância em contato com a natureza — o que parece ter correlação às concepções filosófico-poéticas sobre o imaginário a partir da materialidade dos elementos. Poeticamente ele descreve seu lugar de origem:

Nasci numa região de riachos e rios, num canto da *Champagne* povoado de várzeas, no *Vallage*, assim chamado por causa do grande número de seus vales. A mais bela das moradas estaria para mim na concavidade de um pequeno vale, às margens da água corrente, à sombra curta dos salgueiros e dos vimeiros (BACHELARD, 1998, p. 8).

E o filósofo-camponês, envolto em experiências adquiridas em diálogo direto com a natureza, diz de seu deleite: “meu prazer é ainda acompanhar o riacho, caminhar ao longo das margens, no sentido certo, no sentido da água que corre, da água que leva a vida alhures, à povoação vizinha” (BACHELARD, 1998, p. 8).

A menção ao lugar de origem é simbólica. O tom sentimental não encobre um pensamento mais profundo. É nas cenas de seu outrora que Bachelard materializa os seus devaneios: ao recordar seus sonhos à margem do rio, ele percebe que a imaginação devaneia sobre as águas, sobre qualquer água, não necessariamente as do seu vale de *Bar-sur-Aube*. “Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever a minha ventura... Não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos (BACHELARD, 1998, p. 9).

A obra de Bachelard é marcada claramente pelos lugares que habitou e pelos períodos que são ligados a esses espaços. Algumas reflexões fugitivas e raras, que o filósofo nos oferece, por exemplo, em torno de seu convívio com elementos da natureza, ou os testemunhos que dá ao longo de sua vida, são provas incontestes dessa afirmação. As descrições de sua cidade natal, e de outros cenários em que ele habitou, são acompanhadas de palavras de devaneio que nos reconstituem os locais percorridos durante a sua existência, e que alimentaram os seus sonhos.

O lago, a lagoa e a água adormecida, pela beleza do mundo que refletem, e as lembranças que proporcionam, despertam a imaginação. Bachelard, poeta, diante da água não faz como o pintor que a retrata em uma tela ou gravura. Ele vai sempre além do real. A poesia continua e transpõe os encantos do mundo.

Em suas lembranças, o filósofo das palavras demonstra “pela chama [do fogo] uma admiração natural, ousado mesmo dizer: uma admiração inata. A chama determina a acentuação do prazer de ver algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar” (BACHELARD, 1989, p. 11). As leituras e os escritos diante do fogo constituem, mais do que um deleite, uma reflexão posta à frente de um elemento cósmico pleno de significados, em que o psiquismo se eleva. Um aluno, Georges Jean, faz uma descrição do Bachelard-professor:

Bachelard [...] passava de uma reflexão epistemológica densa e complexa [...] durante as primeiras horas, para deslumbrantes variações sobre a imaginação “do ar”. [...] O que o distinguia do teórico era a entonação, certa paixão e alento; a mesma paixão e o mesmo alento que o animava quando se referia [...] à flor azul de Novalis (JEAN, 1989, p. 11-12).

Essa imagem é análoga ao retrato que dele se constrói a partir da leitura de seus livros: a instigação ao pensamento, o despertar da imaginação, o discurso aberto ao diálogo, à descontinuidade.

Em Bachelard a meditação pedagógica é um tema recorrente, não é um pensamento ocasional. Os textos bachelardianos buscam manter uma relação dinâmica com a experiência de sala de aula. Cada obra parece uma tentativa de responder a inquietações e a questionamentos pedagógicos. O homem empenhado em uma cultura científica é um eterno escolar; a escola constitui o modelo mais elevado da vida social e nela as referências sociais são fundadas sobre uma vontade de saber juntos e uns com os outros. A utopia pedagógica do filósofo-professor consiste em uma sociedade feita pela escola, por uma escola continuada,

por uma escola em que se condensam duas figuras: o pesquisador e o poeta. É a partir de junções dessa natureza que se reconhece nas ideias bachelardianas um romantismo da razão, uma filosofia da imaginação criadora, que se confunde com o dinamismo formador dos conceitos científicos e das imagens poéticas.

Ideias epistemológicas bachelardianas

Para melhor compreender o pensamento de Bachelard é necessário ressaltar alguns segmentos de sua trajetória e do contexto em que ele escreveu suas teorias. O filósofo de *Bar-sur-Aube* foi contemporâneo de Husserl (1859-1938), que se propôs estabelecer uma base segura e liberta de pressuposições para as ciências e, de modo especial, para a filosofia — o método fenomenológico. Foi aluno de Brunschvicg (1869-1944), para quem a tarefa da filosofia versaria sobre um esforço de pura reflexão. Bachelard viveu em um período de rediscussão da ciência, de crise da verdade que o homem poderia alcançar. Na física, questionava-se a teoria da relatividade. Afirmava-se que o conhecimento científico está sempre em construção. Assim, nenhuma teoria esgotaria a verdade, o que era uma postura revolucionária para a época.

Bachelard é também contemporâneo do movimento surrealista que tematiza o sonho, a loucura, o maravilhoso, os estados alucinatórios, e se inspira no funcionamento do inconsciente proposto por Freud (1856-1939). Ao postular o conceito de inconsciente, ao afirmar que não é tão absurdo o que os sonhos nos dizem, Freud está lembrando que há outras explicações do real profundo além da razão. Todavia, no campo da psicanálise, Jung (1875-1961), seu correspondente, foi o maior interlocutor. Bachelard foi igualmente contemporâneo de Bergson (1859-1941), de quem divergiu sobre ideias acerca do tempo, assim como o fez a respeito dos conceitos de Sartre (1905-1980) sobre a imaginação.

Análogas às ideias de sua época, as teorias de Bachelard sempre despertaram polêmicas, pois ele desenvolveu suas teses por meio de uma crítica a muitos princípios e categorias que norteavam a filosofia das ciências de seus contemporâneos. Para o filósofo-epistemólogo, a razão tem uma história e essa história é uma demonstração de que sua trajetória é descontínua e plena de obstáculos. Desse modo, apenas uma epistemologia que parta da reflexão da própria ciência pode tornar-se adequada para expressá-la. E é com esse espírito que Bachelard questiona as concepções sobre a ciência.

Na epistemologia bachelardiana observa-se a prerrogativa da interrogação em relação à resposta, da dúvida em relação à certeza, do indeterminado em relação ao determinado. Bachelard (1978b, p. 151) afirma que a teoria da incerteza de Heisenberg(1901-1976) “veio pôr tudo [...] em questão”. À luz dessas ideias Bachelard declara que toda certeza deve ser continuamente questionada pelo pensamento filosófico-científico e essa atitude deve fazer parte do método utilizado pelos filósofos da ciência.

Ao ressaltar a contingência da verdade e do erro, Bachelard instrui que o *como* ensinar se sobrepõe ao objeto ou matéria ensinados. Isso contraria a concepção pedagógica de que o conteúdo ensinado contenha sua verdade, independentemente do modo como é ensinada. O Professor Bachelard compreende que o processo de formação do espírito científico é sempre renovado e é preciso criar possibilidades sempre abertas para que o diálogo, a discussão e a polêmica existam. Essas instâncias são salutares ao processo de busca de cientificidade e à construção do conhecimento.

Os conceitos da epistemologia bachelardiana apontam para a interação ciência e filosofia, postulada por Bachelard: “os diferentes problemas do pensamento científico deveriam, pois, receber diferentes coeficientes filosóficos” (1978a, p. 8). Só meditando sobre as noções científicas, será possível alcançar maior clareza dos limites das definições, das hipóteses, das experiências, da ciência, enfim. Contudo, tal reflexão deve constituir-se como uma “filosofia aberta”, ou seja, na “consciência de um espírito que se funda trabalhando sobre o desconhecido, procurando no real aquilo que contradiz conhecimentos anteriores” (BACHELARD, 1978a, p. 7).

Dessas palavras entende-se que é preciso analisar filosoficamente o devir do pensamento, o que significa questionar sua própria constituição, desvendando seus problemas, implicações e soluções originais, lançando-o para o vir-a-ser, num movimento em que a razão suplanta a si mesma sucessivamente, sem nunca obter uma síntese decisiva. Assim, o pensamento científico demanda uma razão desassossegada, unida à imaginação, engajada na produção criativa e na procura incessante do novo. Essa razão controvertida deixa-se absorver pela imaginação com o objetivo de vislumbrar o impensável, pois pensa que não há um único método que dê conta sozinho de apreender a realidade. Para o filósofo do devaneio, só podemos conhecer cientificamente aquilo que sonhamos um dia.

A fenomenologia da imaginação

Na época em que Bachelard dedicava-se integralmente ao estudo da filosofia da ciência, ele dirigiu-se aos colegas, esclarecendo: “aos cientistas, reclamaremos o direito de desviar por um instante a ciência do seu trabalho positivo, da sua vontade de objetividade, para descobrir o que permanece de subjetivo nos métodos mais severos” (1978a, p. 8). Nesse momento, a inquietude do pensador o levava a um esforço de ultrapassagem dos limites da filosofia da ciência.

A partir de “A psicanálise do fogo” (1999), propõe-se analisar um problema que a atitude objetiva jamais conseguiu realizar: o aprisco poético “onde os devaneios substituem o pensamento” e os “poemas ocultam os teoremas”. Entende que, para alcançar a existência de outra realidade, a dos sonhos e da fantasia — tão real e lógica como a exterior, porém estranha ao saber científico de seu tempo — é preciso dedicar-se ao devaneio poético, determinando “uma fenomenologia do imaginário onde a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar” (BACHELARD, 1996, p. 8).

A razão que proclama como fenomenólogo é dotada de liberdade comparável à atitude que o movimento surrealista manifesta em suas criações artísticas. No período em que reelabora sua concepção de razão, aproximando-a da imaginação, em uma dinâmica do pensamento que procura uma intuição repentina além do conhecimento lógico, Bachelard assim se expressa:

É preciso restituir à razão humana sua função de turbulência e de agressividade. Assim é que se contribuirá para a fundação de um surracionalismo, que multiplicará as oportunidades de pensar. Quando esse surracionalismo houver encontrado sua doutrina, poderá ser posto em relação com o surrealismo, pois a sensibilidade e a razão terão recuperado, juntas, sua fluidez. O mundo físico será então experimentado por meio de novas vias. Compreender-se-á de modo diferente e sentir-se-á de modo diferente (BACHELARD, 1978a, p. X).

Esse pensar por *meio de* e *com* a imaginação criadora é o que se entende por *surracionalismo* na linguagem bachelardiana. O pensador de *Vallage* incorpora as inquietações dos surrealistas na problematização que eles fazem da razão, ao não lhe conferirem uma instância soberana e autônoma, ao realizarem a exaltação do sonho, do inconsciente, do ilógico como ainda se fazia, sobretudo, nessa época. Provocada pela imaginação, a razão constituída torna-se aberta, criadora, agressiva.

Se o racionalismo vê com nitidez o afastamento entre razão e imaginação, a via das ideias quiméricas as percebe como unidas reciprocamente e complementares. Ao “surrealizar

a liberdade racional”, o *surracionalismo* proposto por Bachelard realiza a confluência entre imaginação e razão, e é essa nova dimensão do entendimento que ele assume na maturidade de sua vida.

O sonhador de devaneios, o que sonha na vigília é consciente de que é ele que sonha o devaneio; é ele que está feliz, pois devaneia sem estar “obrigado a pensar” (BACHELARD, 1996, 21-22), já o “o sonho noturno é um sonho sem sonhador” porque nesse sonho, somos incapazes de conhecer a nós mesmos. É aos poetas que o sonhador solicita objetos poetizados pelo devaneio, porque a imagem poética possui um sentido que necessita ser identificado para compreender a realidade.

A experiência imaginária predominante do filósofo das palavras escritas se faz com a linguagem literária — conotativa, subjetiva, simbólica — em que a poesia se sobressai como espaço singular das imagens e metáforas. Por meio das experiências imaginárias com o texto poético, depara-se com as diversas possibilidades de interpretação das imagens apresentadas no poema. Pela análise das obras poéticas, é interpretada a inserção do homem no mundo pela poetização dos elementos materiais, do mundo da vida, do mundo vivenciado pelos homens, recorrendo à imaginação material.

Nosso filósofo traz, para a realidade concreta, o mundo que Husserl colocava *entre parênteses* e constitui, no domínio da imaginação, uma categorização das diferentes imaginações materiais conforme elas se agreguem ao fogo, ao ar, à água ou à terra. Se toda poética precisa ganhar elementos de essência material, é ainda a essa classificação pelos elementos materiais fundamentais que se devem incorporar mais intensamente as almas poéticas. É necessário que um devaneio descubra “sua matéria, é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica”, para que resulte em um texto escrito (BACHELARD, 1998, p. 4). Os quatro elementos de Empédocles são fontes perenes para os devaneios criadores, as fantasias poetificantes dos grandes poetas. Em período posterior de estudos, Bachelard ultrapassa a fase de reflexão junto às imagens do mundo material e dedica-se à imaginação criadora livre e transgressora. Tem-se, assim, caracterizada a obra criadora do espírito humano, a fantasia poetificante.

“Filósofo solitário”, “sonhador isolado” são expressões de Bachelard referindo-se a si próprio. Para ele, a solidão restitui a meditação primeira. Por essa concentração, as sínteses construídas compõem um mundo complexo. Mas antes dessa complexidade, é preciso

compreender o quanto o mundo é intenso. “Assim, acreditamos que antes das grandes metafísicas sintéticas, sinfônicas, deveriam aparecer estudos elementares onde o deslumbramento do eu e as maravilhas do mundo seriam surpreendidos em sua mais estreita correlação”. Para o filósofo do imaginário, a meditação fantasiosa edifica um mundo, aprofundando as impressões de solidão de um devaneador (BACHELARD, 1994, p. 66, 193, 199).

Na solitude, a chama da vela ilumina o livro do sonhador. O estudioso pensa sobre o livro que examina, mas levanta os olhos para a luz, e aí sonha, em vez de analisar ideias. O filósofo fantasia para completar o movimento do seu pensamento. Nessa alternância, busca a comunhão com as imagens oferecidas pela literatura.

Enganam-se quem pensa que Bachelard elabora argumentações de cunho filosófico para apresentar pressupostos e filiações teóricas. Ele simplesmente declara (1996, p. 2) que escolheu a fenomenologia “na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios (BACHELARD, 1996, p. 2).

Essa fenomenologia é o próprio Bachelard (1993, p. 2) que a denomina “fenomenologia da imaginação” ou “fenomenologia da alma”, e ao mencioná-la, já diz também o que para ele constitui o fenômeno a ser estudado: a imagem poética. “[...] É preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”.

Nessas frases existe uma síntese do que é a fenomenologia bachelardiana. Sem

preocupar-se em empregar termos científicos, se expressa utilizando termos comuns aos poetas: *coração, alma*. Na fenomenologia ele encontra o método para aprofundar-se nas imagens que os poetas lhe proporcionam. Talvez seja mais pertinente dizer *olhar bachelardiano*, um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade. Ele faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética.

A imaginação criadora leva o filósofo a propor uma forma de apreender o mundo, e, portanto, o que ele desenvolve é uma questão da possibilidade do conhecimento, como esse é possível por meio da imaginação criadora, do maravilhamento diante da palavra do poeta. Se

o filósofo sonhador tem inicialmente a ambição de ser um leitor cúmplice da *rêverie* do escritor, num processo alquímico pelo qual passa seu pensamento, termina por se tornar criador ao descobrir que a imagem inaugura um mundo, fecunda pensamentos.

A fenomenologia bachelardiana “não é uma descrição empírica dos fenômenos”, mas é um modo de apoderar-se do vigor da experiência individual para realizar a descrição. O fenomenólogo, ajudado pelo que traduz em versos as emoções e os saberes, deve intervir para vivenciar a “intencionalidade poética”, para encontrar a abertura consciencial do texto poético. A fenomenologia é o método da imaginação criadora, a que vai ao âmago do ser. A imagem é produto da alma, da emocionalidade do ser e, sendo assim, apenas uma fenomenologia da alma é capaz de alcançar as imagens originárias.

Só o que possibilita esse mergulho de sensibilidade é o texto literário em que a imaginação se revela como verdadeira força do psiquismo humano. O sentido da imagem poética alia-se ao sonho e tem o diferencial da novidade. Esses aspectos invadem os que se aproximam da poesia para apreender o sentido das criações imaginárias. Ao envolver-se e ao vivenciar as imagens poéticas escritas, exige-se a entrega ao devaneio, não a qualquer devaneio, mas ao devaneio poético, ao devaneio escrito em *anima* (dimensão feminina). Diferentemente do sonho noturno, “no devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa” (BACHELARD, 1993, p. 6), apta a perceber a realidade específica da imagem poética autônoma e criadora.

Diante das imagens que os poetas oferecem, o fenomenólogo sonhador busca participar da imaginação criante. Essa é a oportunidade para aprender o que os poetas nos ensinam, pois são os poetas que chegam ao âmago das coisas ao expressar o universo das imagens. Ao relacionarem-se com os seres sonhados, os poetas transformam tudo em devir, em metamorfose que modifica até o estado físico da matéria. O poeta nos leva para outro mundo, convidando o homem para uma viagem imaginária pelo onírico. As infinitas possibilidades de ser, de expressar-se que a imaginação criadora possibilita, e que os poetas incessantemente buscam, só é possível ao homem aproximar-se por meio dos que poetizam e escrevem seus devaneios em poemas.

Da peculiaridade do modo de acercar-se do mundo por um *pensamento andrógino* derivam as leituras de Bachelard como epistemólogo e poeta. Encontrar um denominador comum entre *animus* (dimensão masculina) e *anima* (dimensão masculina),

demonstrar a complementaridade de ambos para constituir o homem integral parece ser a tarefa de quase uma vida inteira desse filósofo.

O olhar fenomenológico bachelardiano é, em síntese, a maneira como ele vai fazendo fluir uma compreensão do próprio mistério do mundo por meio de toda a sua obra denominada *noturna*. Na fenomenologia, existe um método que passa por Husserl, por Merleau-Ponty, dentre outros, que é possível seguir par e passo. Bachelard vai muito além disso. Ele tem um fundamento, uma metodologia, uma organização lógica, que pode ser identificada em todos os seus trabalhos. Porém, o que mais importa é a sensibilidade, é como vai entretecendo, a partir de palavras dos poetas, a sua própria palavra de compreensão da realidade. O filósofo das palavras escritas dialoga com os poetas para apreender o sentido dos seres a que dirige sua intencionalidade.

A (trans)formação ascensional do sujeito

A meditação pela poética do fogo é recorrente na obra de Bachelard, como se nota nos próprios títulos de alguns livros como “A psicanálise do fogo” (1999) e “A chama de uma vela” (1989). Apesar da ênfase do filósofo da imaginação ao tema, dedicamo-nos nesse item a comentar apenas o sentido do fogo no Complexo de Prometeu.

Como relacionar esse complexo ao significado de metamorfose ascensional, uma das dimensões do pensamento bachelardiano?

Segundo o mito grego inspirador do conceito bachelardiano, os primeiros homens aspiravam uma transformação, uma evolução, eles queriam romper seus limites, eles desejavam a vida. Prometeu, então, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e incendiou uma tocha. Com ela, entregou o fogo para os primeiros seres da humanidade, o que lhes deu a possibilidade de dominar o mundo e seus habitantes. O fogo é a metáfora do devir que se acredita possível.

É preciso observar que o sentido do fogo é muito mais *social* do que *natural*, fato que nem sempre foi notado, segundo o filósofo. Para fazer essa observação, o filósofo da imaginação criadora não invoca o papel do fogo na era primitiva, nem ressalta a complexidade de sua conservação. Ele chama a atenção para o fato de que o respeito ao fogo é ensinado. Assim ele integra o processo educativo do espírito civilizado, não sendo um gesto submisso que se realiza naturalmente.

Se a criança aproxima sua mão do fogo, seu pai lhe dá um tapa nos dedos. [...] Seja esse fogo chama ou calor, lâmpada ou fogão, a vigilância dos pais é a mesma. Inicialmente, portanto, o fogo é objeto de uma *interdição geral*; donde a seguinte conclusão: a interdição social é nosso primeiro *conhecimento geral* sobre o fogo (BACHELARD, 1999, p. 17).

No decorrer do tempo, os relatos sobre o perigo de incêndio e de queimaduras substituem o castigo físico paterno e o conhecimento natural é vinculado ao conhecimento social. Mas junto à interdição social, constrói-se a desobediência. Tal qual Prometeu, a criança transgride e rouba fósforos. E o faz porque quer fazer como o pai. Quer ser mais, deseja conhecer mais. Ao relacionar o roubo do fogo à vontade de saber, nosso filósofo propõe “agrupar, sob o nome de *complexo de Prometeu*, todas as tendências que nos impelem a saber tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto nossos mestres, mais que nossos mestres. (BACHELARD, 1999, p. 18).

O filósofo de *Champagne* pensa que o homem se define pelo conjunto de tendências que o levam a ultrapassar a condição humana. O homem tem um destino de transmutação, de busca de transcendência. Essa procura é também uma superação de limites, de suplantar tradições, e o fogo é a metáfora de sua metamorfose, de sua sempre busca de libertação e de sua atividade criadora.

Se Husserl propõe a descrição exaustiva do ser para atingir o *eidos*, o filósofo do devaneio sugere analisar como o imaginário se desvela nos contatos com os elementos naturais, como o fogo.

Por meio das imagens devaneantes, o pensador de Bar-sur-Aube busca o núcleo invariante da chama do fogo e o alcança: é a ideia de metamorfose, de transformação. Os devaneios poéticos junto à chama impulsionam o sujeito a um movimento ascensional. Essa mobilização para elevar-se é uma das faces originárias da imaginação criadora que instiga o ser num movimento vertical. Verticalidade que é enfatizada em suas reflexões diante do fogo, como se lê a seguir: A fantasia verticalizante é a mais libertadora das fantasias. Não há melhor meio para sonhar bem do que sonhar com outro lugar. Porém, o mais decisivo dos outros *lugares* não é o outro lugar que fica *acima*? (BACHELARD, 1989, p. 60, grifos do autor).

A chama, frágil vertical, é a metáfora para a busca de superação, para o ato de ascensão a que aspira todos os homens. Ao devanear diante do fogo, o sujeito liberta-se do seu cotidiano, volta-se para o alto, para o que lhe é superior — como o fez Prometeu —

transforma-se e procura os sonhos imaginados. É, então, o imaginário a constante companhia para buscar a superação de si, o ultrapassar criador em direção ao ser pleno, à formação humana integral da pessoa — eis a grande contribuição de Bachelard.

Segundo César (1996, p. 128-129), é adequado dizer que Prometeu é o símbolo do homem criador, do super-homem, da audácia. O ser mitológico representa o idealismo, a mudança, “cifras da perpétua metamorfose do ser e a expressão do seu vir-a-ser”, que se concretizam por meio dos devaneios poéticos. A meditação do filósofo-poetizador o leva a desvendar uma metafísica poética do homem, enquanto esse existe em direção a um ser mais.

O devaneio poético e o processo pedagógico

Uma das dimensões da importância do pensamento de Bachelard para o campo de estudos da Educação é o acontecimento da aprendizagem enquanto viabilizadora de uma experiência de metamorfose, de formação e de transformação humana. O filósofo da imaginação lembra que o aluno não vem à escola para adquirir uma cultura, ele vem para transformar sua cultura, para demolir os obstáculos já cristalizados pela vida cotidiana. Consequentemente, é preciso desenvolver um processo educativo de mobilização permanente, substituindo um saber fechado por um conhecimento aberto (BACHELARD, 1996, p. 23).

De modo inverso ao que a tendência tradicional apregoa, a relação professor-aluno não é uma relação de poder, em que o mestre julga-se detentor do conhecimento. Para o professor- filósofo, o educador deve “dialetrizar a experiência” (1996, p. 21), propor o diálogo, inquietar a razão, ensinar o educando a inventar, a questionar, a buscar o novo, a se transformar.

A inseparabilidade entre ensinar, aprender e criar é dada pela força do devaneio, aquele que toca a imaginação criadora e faz alunos e professores — sonhadores despertos — a querer metamorfosear o mundo e a própria vida. O *cogito* poético conduz o sujeito a um mundo sonhado, imaginado onde a experiência poética é produzida e não reproduzida.

A consciência do sonhador afirma-se no encontro com o mundo imaginado e a partir daí, abre-se para a liberdade. Nas sutilezas da função do irreal reúnem-se os seres e os sonhos em torno do sonhador. Sonhos que dão ao homem a ilusão de ser mais do que é. “Assim, sobre o menos-ser que é o estado de relaxamento no qual se forma o devaneio, se desenha um relevo — um relevo que o poeta saberá inflar até torná-lo um mais-ser” (BACHELARD, 1996,

p. 146). A imaginação criadora produz o sonho de que fala o filósofo e esse sonho abrange aquele ponto ascensional que o sujeito aspira e para o qual quer se metamorfosear para atingir.

Na tentativa de uma síntese, afirmaria que em uma “ontologia do bem-estar”, a que dá ao sujeito “nuanças de uma felicidade cósmica” (BACHELARD, 1996, p.146-147), o homem sonha em tornar-se mais-ser. Este mais-ser é imaginado, devaneado pela imaginação criadora. São os poetas que sonham essa irrealidade e convidam o homem a torná-la real por meio do devaneio poético. O fundamental é compreender que o sonho eleva o homem a se transformar.

Trago, assim, para este texto uma discussão fundamentada em *anima*, com a metafísica da imaginação poética, do devaneio operante, propostos pela fenomenologia bachelardiana. Formar um homem uni-dual, leitor e pensador dos conceitos científicos e do devaneio poético, constituinte de um todo apolíneo-dionisíaco, pode ser uma oportuna sugestão para os que permanecem encantados com o gesto pedagógico.

Referências

- ABREU-BERNARDES, A. T. A poiésis do professor-filósofo. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.. **Professores e professoras-** formação: poiésis e práxis. Goiânia: Editopra da PUC Goiás, 2011.
- BACHELARD, G.. **A filosofia do não**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Coleção Os Pensadores).
- . **O novo espírito científico**. Tradução de Remberto Francisco Kuhnen. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção Os Pensadores).
- . **A chama de uma vela**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- . **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi/ Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- . **O direito de sonhar**. Tradução de José Pessanha e outros. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- . **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A psicanálise do fogo**. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CÉSAR, C. M.. **A hermenêutica francesa**: Bachelard. Campinas, SP: Alínea, 1996. JEAN, G.. **Bachelard, la infancia y la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

PARRESIA E IMAGEN EM DELEUZE E FOUCAULT

Gilson RM Teixeira

Nosso trabalho pretende investigar as discussões deleuzianas a respeito das três imagens de filósofos, seus desdobramentos e possíveis conseqüências enquanto produtora de certas imagens do pensamento e, a partir disso, tentarmos elaborar uma articulação com aulas-palestras sobre parresía discutidas por Foucault no livro *A Coragem da Verdade*. Nesse entroncamento, encontraremos em ambos pensadores reflexões sobre o cinismo.

Como a imagem do pensamento e do filósofo cínico elaborada por Deleuze e a parresía cínica explanada por Foucault seria um possível para se pensar a questão da criação e originalidade da produção dos saberes filosóficos tanto na Antiguidade quanto na atualidade?

Há muitas imagens de filósofos durante a História da Filosofia, entre as quais: o recluso, o iluminado, o extravagante, aquele que possui um saber hermético e inacessível, o encastelado em saberes que fogem da realidade comum, etc. Outra imagem que se forma sobre os filósofos é a de que estes possuem liberdade de pensamento, são seres destituídos de conhecimentos preconceituosos e que estão à procura da verdade. O filósofo, no imaginário comum, também seria aquele que luta contra os saberes alienantes, o senso comum, contra os regimes despóticos, os dogmatismos e que possui a capacidade de elevar o indivíduo a uma formação emancipatória. Há vários filósofos que reforçam essa imagem, como, por exemplo, Marilena Chauí quando ela alega que:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (p.18).

O filósofo a partir de sua prática e da sua filosofia possui o mais útil dos saberes e só é um ser inútil em um mundo que valoriza inutilidades e imbuído de processos alienantes. A

conjunção entre o filósofo e os seus saberes é uma preocupação que encontramos também em Adorno: “*a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento*”

que o individuo opõe a apropriação parva de conhecimentos inclusive as chamadas filosofias profissionais” (2006, p. 56). Vemos nesta passagem uma crítica a certa formação alienante dos alunos que irão virar professores, pois um postulante a docente de filosofia deveria unir seus saberes a sua individualidade e aos seus interesses pessoais para que possa potencializar-se enquanto filósofo e unir a vida e o pensamento para atingir autonomia enquanto pensador, mas consubstanciar essa união parece ser algo questionável. Essa imagem dos filósofos como pensadores autônomos e originais é o objeto da nossa reflexão, ou seja, em que medida a filosofia seria um campo de produção de saberes livres que emancipa, ou estariam ligados a uma inserção na vida, quando nos defrontamos com a questão da imagem de filósofos e do pensamento no cinismo e na parresía cínica?

N’A *Décima Oitava Série: Das três Imagens de Filósofos*, capítulo XVIII do livro *Lógica do Sentido*, Deleuze discorre sobre as três imagens de filósofos na Antiguidade: a dos platônicos, dos pré-socráticos e dos estóicos e cínicos. Cada um deles tem uma imagem popular e científica do que seria o filósofo; o platônico, por exemplo, é aquele que reflete sobre a ascese, sobre o alto, sobre as idéias elevadas. Um filósofo do vertical, das alturas. Suas investigações se dariam para pensar o elevado, encontrar a matriz universal das idéias, local perene, estático em que reina a verdade, o real. Essa imagem de filósofo desdobrou-se e produziu outra imagem que desenha e cria uma concepção na qual a realidade seria dividida em duas em que uma parte imperfeita seria cópia de uma outra perfeita. Nessa divisão, o filósofo cria uma imagem de demérito sobre o mundo em que ele vive. Os platônicos investigariam as idéias universais e incorruptíveis, pois o mundo sensível era inferior, era sombra de uma caverna. Não havia valor algum investigar o mundo imperfeito a não ser que fosse para desprender-se dele.

Quanto aos pré-socráticos seriam filósofos da profundidade e fariam o movimento oposto, mas com a mesma lógica, eles iriam com suas reflexões perscrutar o fundamento último, aquilo que estaria por trás de tudo, a essência do ser, o íntimo, o cerne que move as coisas que constitui tudo. Não havia sentido refletir sobre a realidade circundante, pois esta era dos acidentes, fugaz; mas existiria algo “maior”, subjacente, que seria a causa primeira, e

procurar essa matriz movimentava a investigação do filosofar. Em uma imagem deleuziana, os pré-socráticos estariam dentro da caverna procurando o fundo do fundo, a composição última, seja a água, seja o fogo, tudo teria uma essência que, através da racionalidade, do pensamento abstrato, poderia ser universalizada. Tanto no platonismo quanto nos pré-socráticos, se almejava pensar o universal e essa universalização seria a essência da realidade.

Na terceira imagem, construída por Deleuze, temos os filósofos estoicos e cínicos. Filósofos da lateralidade, que numa concepção imagética vivem na superfície, no interstício entre o alto e o fundo, numa zona que para as outras concepções é vazia de idéias universais, perenes e perfeitas, que formariam a essência do ser ou uma matriz que constituiria o todo. O mundo desinteressante para os platônicos e pré-socráticos é o hábitat “natural” dos cínicos e estoicos. Nesse âmbito do interstício a filosofia não seria apenas logos, seria vivência; na praça, no masturbar-se em público, nas respostas anedóticas e nos atos de afronta. Um mundo da mistura dos elementos, da não pureza, que se constitui no devir, no momentâneo e que fugiria a lógica de uma filosofia que investiga e almeja o eterno.

Nessa breve explanação das três imagens de filósofos expostas por Deleuze há a importância de se pensar que elas também trazem a baila três descrições de imagens do pensamento, cada qual com sua singularidade. Seguindo os preceitos do capítulo é difícil encontrar uma definição do que seria exatamente uma imagem do pensamento entretanto, temos descrições, termos e algumas noções de como pensá-la. Sem cair num esquematismo ou numa noção exata, inferimos que a imagem do pensamento possui vários aspectos como, por exemplo, uma preocupação em questionar qual ou quais seriam as possíveis orientações do processo de se pensar. Orientar estaria ligado à idéia de enformar e engessar; quase uma obrigação de determinar o pensamento para um movimento já traçado e constituído. Seria conceber que há um campo, uma zona pré-filosófica que ao dar visibilidade a ela, se poderia refletir se há coações ou pré-determinações fixas que direcionam o ato de pensar. Dessa preocupação em encontrar possíveis imagens do pensamento nos deparamos com algumas questões: o que significa pensar? Como se desprender de uma prévia imagem de pensamento? Que possíveis pode-se criar a partir do conhecimento da existência que há orientações que direciona o pensar? Ou seja, quais pressupostos estão alocados em uma concepção filosófica?

A concepção de imagem do pensamento que cabe tanto aos pré-socráticos quanto aos platônicos se refere à construção racional de um conjunto de concepções e idéias que formam

uma espécie de plano traçado que orienta seus pensamentos. Criando zonas em que o pensamento seria constituído de modelos universais que abarcaria uma suposta totalidade. Nesse movimento, o pensar volta-se para se adequar ao vigente filosófico constituído, atender critérios preexistentes.

Não negamos que há uma liberdade de pensar o que quer que seja, mas desde que este pensamento esteja conforme toda uma constituição de idéias já formadas em um certo campo. Traçadas em um plano hierarquizado, com valorações abstratas e que, ao mesmo tempo, permitiria o filósofo ver, falar, atuar e criar dentro de certos modelos. As idéias, as metáforas, os debates, os saberes reforçariam certa imagem, matriz e hierarquia. Desta forma, é em consonância com certa lógica imagética que a caverna é o mundo dividido em dois, as idéias perfeitas exigem toda uma pedagogia para serem atingidas, a morte de Sócrates é orientada para uma serenidade que desmerece o corpo corruptível, a dialética sempre perscruta as idéias universais: o que é o justo, a coragem? O inteligível é um dos desenhos conceituais formado dentro do âmbito de certa imagem do pensamento. O filósofo inserido nela, também formaria seu retrato, ou seja, ele moraria nas nuvens, como na comédia; se da altitude há o desmerecimento do mundo sensível, como uma mera cópia, do fundo, lugar de investigação dos pré-socráticos, o desmerecimento não seria diferente. A superfície da terra – termo utilizado por Deleuze – é local dos acidentes e não seria isso que constituiria a realidade, para os fisiólogos, também existiria outra realidade, invisível, que fundamenta a essência do mundo sensível. Os pensamentos são arrastados para o universal, não há um método, há um caminho, uma direção apontada, no qual os pensamentos vão se tonificando e ganhando corpo. Se é o ar, o fogo ou a água, o fundamento último de uma suposta realidade, as discussões estão postas – anteriormente - nos pré-socráticos; o que importa, na nossa discussão, é que independente de qual elemento for, ele está em consonância e conformado a uma imagem do pensamento, ao plano de discussões sobre o ser.

Tudo o que se pensa, se pensa nesse já-constituído. Qual seria, então, a liberdade de pensamento filosófica? Quando se contesta ou reafirma um plano já traçado? O pensamento filosófico nessa acepção só se constituiria daquilo que já está constituído. No capítulo sobre as três imagens de filósofos, os cínicos e estóicos sairiam dessa lógica de repetir o já pensando, pois eles não orientariam seus pensamentos para uma imagem de pensamento já pré-fixada. Suas orientações estariam num plano que não possui um pré-estabelecido com idéias fundamentais e universais e sim para o acontecimento, para o singular e as misturas dos

corpos, para um devir que se constitui no imediato, no momento das suas falas, ações e performances.

Uma filosofia de escárnio, do chão, sem a procura do transcendental, em que a imagem de uma realidade supra-humana é vazia. O que existe, existe no aqui, no agora, no imediato, na existência terrena; o ar, o fogo, a terra, ou idéias perfeitas não tem denotativo real para os que

pervertem a lógica que pressupõem que existe uma matriz universal a ser encontrada. Deleuze utiliza a idéia que a imagem dos cínicos e estoicos não provoca uma inversão do platonismo e dopré-socratismo e sim uma perversão, perverte porque os filósofos da lateralidade não procuram a vida em outro lugar que não seja no próprio momento em que eles vivem. Não há filosofia em outro *mundo-modelo*, o que há se constitui na vida ligada a aquele que vive.

Nessa concepção os filósofos que vivem e se valem da superfície também possuem seus embates, suas investigações. Embora não haja a procura de universais como pensar, por exemplo, aquilo que se diz com o que se vê? Entre as coisas e o que se fala delas? Naquilo que se pode exprimir de um acontecimento singular, ligado à vida?

Mas e quando nos defrontamos com as aulas-palestras do pensador Foucault sobre a parresía, como fica essa questão das três imagens de filósofos? Ambos pensadores discorrem sobre algumas escolas filosóficas e filósofos em comum em suas produções. O que ressaltamos é que diferente do texto do Deleuze em que os estoicos e cínicos são debatidos com a mesma ênfase, Foucault discorre, em algumas aulas, enfatizando mais o exemplo dos cínicos, inclusive com textos estoicos, com a parresía em forma de vida, levada ao extremo. Iremos seguir, neste trabalho, a mesma lógica das aulas foucaultianas, ou seja, enfatizaremos e debateremos o cinismo. Produziremos esse recorte, pois entendemos que é o ponto onde se encontram as singularidades para pensarmos nosso problema.

Nas duas primeiras aulas do livro *A Coragem da Verdade*, Foucault recapitula e sintetiza todo o seu percurso, até chegar à fala franca, sua dificuldade para se pensar a questão da parresía, sobre o sujeito que ao utilizar a fala franca constitui a si mesmo. Percurso repleto de textos, noções e situações, mas ainda assim pouco definido, flutuante.

Em suma: a parresía é a coragem de *dizer-a-verdade* em um contexto em que há o risco, para quem se vale da fala franca. O parresiasta seria aquele que tem a coragem da verdade, *dedizer-a-verdade* em contextos que implicam violências, rupturas e até perigo de

morte. E aquilo que o parresiasta fala esta vinculada a ele e o constitui enquanto sujeito de sua fala.

A fala franca se constitui em quatro modalidades. Para uma melhor apreensão e definição desse conceito, Foucault explana sobre os quatro modos de veridicção da Antiguidade: o do sábio, o do parresiasta, o do professor e do profeta. Ao longo da aula-palestra temos as peculiaridades desses modos de expressão da veridicção. O sábio é aquele que procura dizer a verdade do ser. No âmbito da sua sabedoria cabe uma figura que, muitas vezes, é obscura, reclusa, só elabora seus

enunciados quando o quer. O profeta é aquele que diz uma verdade divina. Ele é um interlocutor, uma espécie de títere que repete, enigmaticamente, a verdade ou à vontade dos deuses. O professor ou técnico é o que ensina um conhecimento sem ter a questão do risco envolvida, o saber e a tradição de seu conhecimento o orienta em seu ato de ensinar.

Constatamos que em três modos de veridicção das aulas temos imagens do pensamento as orientando. O profeta é orientado pelo divino, o sábio pela questão do ser, o professor pela tradição ou reconstituição e ampliação dos seus conhecimentos. A princípio, o que aparece na explanação foucaultiana é que apenas o parresiasta não seria orientado por uma imagem do pensamento já fixada. Visto que as situações em que ele se encontra são singularizadas dentro de certos contextos, certos acontecimentos que não há como direcionar previamente pra alguma idéia universal, ou modelos preestabelecidos. Foucault explica:

...o parresiasta intervém, diz o que é, mas na singularidade dos indivíduos, das situações e das conjunturas. Seu papel específico não é dizer o ser da natureza e das coisas. Na análise da parresía, vamos encontrar perpetuamente essa oposição entre o saber inútil que diz o ser das coisas e do mundo, e odizer-a-verdade do parresiasta que sempre se aplica, questiona, aponta para indivíduos e situações a fim de dizer o que estes são na realidade, dizer aos indivíduos a verdade deles mesmos que se esconde a seus próprios olhos, revelar sua situação atual, seu caráter, seus defeitos, o valor da sua conduta e as conseqüências eventuais da decisão que eles viessem a tomar (2010, p. 18)

O parresiasta estaria na zona horizontal de atuação de um pensador, o que ele diz no mundo, sua atuação, seu ato de “parresiar” acontece em situação impares, que acontece no momento da sua fala e que está em consonância com certo contexto, ligado a essa fala. Seus

pensamentos não seriam orientados e enformadas por concepções prévias. Eles estariam numa zona em que o se diz e se faz e se pensa se constitui no momento do falar, pensar, agir.

Nesse ponto convergem a noção de cinismo e parresía dos dois pensadores pesquisados por nós. O cínico teria características em comum com o parresiasta, pois ambos em suas atuações não teriam orientação de pensamento baseada em pressupostos, mas quando Foucault, ao final da aula de primeiro de janeiro, segunda hora, mescla os quatro modos de veridicção na figura do filósofo Sócrates, temos elementos para questionar se o parresiasta não se valeria de um modo de

dizer-a-verdade orientado por uma imagem do pensamento estabelecida, pois, os pensamentos, intervenções e performances socráticas estavam em acordo com o conjunto de idéias do platonismo, mesclado com a veridicção profética, do sábio e do ensino.

Sócrates diz a verdade com risco, com perigo de morte e com a procura do mundo inteligível. Guiado pelo oráculo, ensinando ou deturpando os jovens através de conhecimentos que eles não sabem que não sabem. Sócrates é filósofo da ascese e na aula de Foucault, ele, ao mesmo tempo, o é também o da caverna, por corporificar o modo de veridicção do sábio. A filosofia nascente, segundo Foucault, vai dar consistência a peculiar união do sábio e do parresiasta e, em nossa hipótese, há um direcionamento a certa imagem do pensamento, ou seja, ela já se volta a uma re-cognição do conhecimento, um eixo que a orienta a produzir os pensamentos. O que nos leva a refletir o quanto o surgimento da filosofia e a condensação do filosofar na figura socrática estão enformados em uma reprodução de idéias pré-existentes dentro de um campo constituído de idéias.

Embora a figura de Sócrates seja recorrente tanto no texto do Deleuze quanto no do Foucault, temos outros filósofos e correntes filosóficas que são comuns em ambos os textos, e neles há uma similaridade de caracterizações, preocupações e postura de mundo. Nem tanto o estoicismo, mas o cinismo no decorrer das aulas Foucault vai se consumir como um exemplo de parresía levada ao extremo. A prática cínica levaria a questão da união entre a vida e a filosofia a um ponto-limite. Até certo momento das aulas-palestras os cínicos se aproximam da noção de pensadores que vivem sem uma pré-determinação de uma imagem do pensamento. As noções deleuzianas e foucaultianas fazem coro, nelas vemos as preocupações e anedotas dos cínicos estarem ligadas ao acontecimento, a um contexto singular, a nenhuma noção universal prefixada.

Também encontramos, nas aulas, outros elementos que poderiam ser pensados através da problemática da imagem do pensamento. Diógenes recebe sua missão de mudar o valor da moeda do oráculo de Delfos, ou seja, o modo de veridcção divina, orientando os atos do cínico. Ocínico-rei é o único e verdadeiro rei capaz de orientar e guiar, não somente qualquer rei, mas toda a humanidade. Toda a humanidade? Temos a noção de “vida soberana” que possui vários desdobramentos e poderia ser resumido da seguinte forma: os atos e a vida de cão dos cínicos seria um ato militante, de combate, um filósofo que age para cuidar de si e, ao mesmo tempo, de toda a humanidade. Sua generosidade e complacência para ser humilhado abarcam um vínculo com todo o gênero humano, seu escândalo no modo de constituir-se a si mesmo é um contraponto

que serve de exemplo para a humanidade. O cínico se dirige, num retrato estóico – e utilizado na aula –, a um pressuposto, a uma ética universal, ele é uma espécie de baluarte ético, pelo modo que vive age e produz sua parresía. Na aula de 21 de março temos a seguinte passagem:

O cínico é um funcionário da humanidade em geral, é um funcionário da universalidade ética. E esse homem – de quem se requer o desprendimento em relação a todos os vínculos particulares que poderiam ser os da família, da pátria, da responsabilidade cívica e política – só é libertado para poder cumprir a grande tarefa da universalidade ética, universalidade ética que não é a universalidade política de um grupo (a cidade ou o Estado ou até o gênero humano inteiro), mas a universalidade de todos os homens. Vínculo individual com os indivíduos, mas com todos os indivíduos, é isso que caracteriza, em sua liberdade mas também em sua forma obrigatória, o vínculo do cínico com todos os outros homens que constituem o gênero humano.

O cínico é portanto responsável pela humanidade inteira. (2010, p.266)

Nesse apontamento, o cínico direciona seu modo de vida canino para uma imagem, um fundamento que abarca um todo, ou seja, a uma ética universal. Sua lateralidade e sua vida na superfície erigem-se para valores preexistentes. Seu despojamento, escândalo, sua soberania, realeza, animalidade, são direcionados para servirem como exemplo a toda à humanidade. Não é uma caverna, nem o mundo inteligível, mas a praça abarca outra imagem, direcionada a um valor abstrato, o seu despojar-se o arrasta a uma obrigação com o gênero humano. Um valortrans-histórico que se encontra nos dias de hoje, sem algumas das suas peculiaridades, seja no ascetismo cristão ou na vida militante ou artística ou revolucionária.

Se em Deleuze os cínicos se tornam filósofos sem pressupostos orientando e enformando seus pensamentos, em Foucault parece ser diferente. O máximo de liberdade em uma parresía em forma de vida tem uma função militante que visa dar exemplo, corrigir e constituir-se como uma ética de valor universal. Qual ética abarcaria esse todo? Seria um exagero, uma distorção pensar essa imagem de pensamento na parresía cínica? Uma fabulação elaborada por Foucault?

Em dois artigos temos essa possibilidade sendo levantada. No artigo de Jean-François sobre a História da Sexualidade, e não sobre a parresía, existem em vários trechos a discussão sobre o quanto há uma elisão ou supervalorização de várias discussões e aspectos do mundo

grego feitos por Foucault. Ressaltamos que Jean-François debate certas críticas feitas por P. Hadot e alguns historiadores italianos.

Também em Frederic Gross, que ao discorrer sobre o termo “verdade” e seus quatro sentidos para se pensar a parresía, ele discorre que os cínicos caricaturizam ao extremo esses sentidos. A corrente cínica seria de certa forma uma caricatura de valores gregos da antiguidade e o próprio Foucault, na aula de 14 de Março 1984, explica que o cinismo em sua caricatura seria uma espécie de reflexo de um espelho quebrado da “boa” filosofia. Uma decupagem dos valores filosóficos correntes, mas tudo o que a filosofia rejeita e não tem como assumir em sua prática é encontrado como forma de vida nos cínicos.

Os próprios cínicos se encarregariam de produzir uma filosofia caricatural e um escárnio deles mesmos, mas essa postura seria também uma crítica daquilo que a filosofia em forma de logos admite como impropriedade, mas é incapaz de viver de modo a se contrapor a essa impropriedade. Sócrates ou qualquer outro filósofo poderia criticar os valores morais e correntes da sua época, mas e viver de uma forma que incorporasse, ao extremo, essa crítica, seriam capazes?

Se há uma elisão, sobrevalorização, distorção ou não sobre a imagem que os cínicos recebem de Foucault, podemos pensar com Deleuze ao falar das pesquisas foucaultianas sobre a Antiguidade: *“E conforme a seu método, o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: quais são os nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”...”* (2010, p.128). Não são os gregos que Foucault pesquisa, seu estudo somos nós, nosso atual. Pouco importando a veracidade do retrato cínico, ou até

mesmo no mais puro espírito-escárnio do cinismo Foucault também faz sua caricatura dos cínicos fugindo da preciosa exatidão histórico-acadêmica e acaba por pintá-los a sua tonalidade, dando a eles preceitos que não se encontram neles, até porque esse desenho cínico elaborado por Foucault se torna um questionamento intenso sobre a atualidade. Pensar o cinismo enquanto uma escola filosófica do passado, como um pensamento morto e enterrado na Grécia também seria fazer coro com certa imagem do pensamento da produção acadêmica filosófica, e por Foucault fugir a tal lógica (a uma maneira cínica atual?) criando um modo de fazer filosofia, um *escândalo-foucaultiano* se podemos assim dizer, acaba por irritar, causar críticas violentas; mas se na época de Diógenes já era um violento soco na cabeça, no meio acadêmico o asco é comedido e polido tal qual toda

arguição magistral exige. Entre tantos exemplos sobre esses ataques violentamente educados que recebia em relação a sua produção, temos o debate-entrevista ao final do livro *Arqueologia do Saber* ou quando Paul Veyne no livro *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*, relata ataques que o pensador recebia dos historiadores e a violência com que ele os respondia. Num colóquio em 1978, depois de uma querela, Veyne escuta o seguinte de Foucault: “*Eles só tem a Sociedade em mente, ela é para eles o que era a Physis para os gregos*” (p.45). Frase que inclusive se encaixa na questão da imagem do pensamento, o quanto uma reorientação do pensamento pode causar desconforto ao vigente.

O cinismo elaborado ou distorcido por Foucault e Deleuze não está interpelando a filosofia do ontem e sim a filosofia hoje. Um cinismo deleuziano e foucaultiano interpelando se há uma fratura? Uma esquizofrenia entre o modo de viver e o de pensar na filosofia? Nesse movimento vertical de se pensar o atual é que cooptamos essa discussão da imagem e parresía.

Como pensar uma filosofia sem imagem do pensamento orientando as investigações filosóficas? Qual imagem de filósofo construiria essa lógica dentro da produção dos seus saberes, em nosso atual? Quais imagens do pensamento preexistem hoje, por exemplo,

na filosofia acadêmica? Temos ainda a mesma lógica imagética pré-socrática e platônica na produção de conhecimentos filosóficos? Produzindo pensamentos e reflexões pautadas em redizer o já dito, ou escrutinar o já escrutinado sobre campos de idéias constituídos

e cristalizados? Ou, mesmo quando pensamos na filosofia se tornando mais técnica, compartimentada, professoral, seguindo preceitos científicos-acadêmicos, os cínicos enquanto imagem de filósofos, em ambos pensadores franceses, levantam a questão, até de certa forma violenta, sobre a consonância entre o *dizer-a-verdade*, a fala franca e modo de vida, *logos* e *bíos* ou *alethés bíos*. Esta questão parece ser ignorada pelo saber fracionado e técnico do âmbito filosófico acadêmico. Se fossemos cínicos hoje será que não mijaríamos nessa filosofia técnica? Como consolidar o pensamento filosófico com uma estética de si no atual?

Ao apontar o problema da imagem do pensamento e de filósofo Deleuze aponta o quanto pensamentos filosóficos podem estar sendo direcionados para valores transcendentais ou abstratos, universalizantes, destituídos de se inserir no movimento da vida, no atual. A ética universal apontada por Foucault na aula sobre os cínicos também seria um valor abstrato que, em nossa leitura, estaria fora de um propósito de um filósofo da lateralidade, de uma filosofia sem orientação de uma imagem do pensamento pré-fixada.

Embora exista esse pressuposto no cinismo nas aulas foucaultianas, isso não corresponde à idéia de que haja uma divergência entre a imagem de filósofo cínico do Foucault e Deleuze, ambas são similares, em um dos seus propósitos, o de interpelar a nossa produção enquanto filósofos, hoje.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. 5.ed. São Paulo. Editora Ática, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Ed 34, 2010.

--_____. *Lógica do Sentido*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984)*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In _____ (Org); Philippe Artières... [et al.]. *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p 155-166.

PRADEAU, Jean-fraçois. O sujeito antigo de uma ética moderna. Acerca dos exercícios espirituais antigos na História da sexualidade de Michael Foucault. GROS, Frédéric (org). *Focault: t a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p 131-153.

VEYNE, Paul. *Focault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DO ENCONTRO ENTRE FILOSOFIA E CULTURA DE MASSA: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

Guilherme do vale Oliveira

O presente projeto de pesquisa tem o propósito de configurar um horizonte possível da difusão/circulação que o discurso filosófico vem assumindo no encontro com os meios de comunicação de massa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) no Brasil contemporâneo. Tal horizonte pretende ser esboçado por meio da análise da presença de filósofos na mídia – mais especificamente, por meio de seus escritos veiculados em uma revista de divulgação cultural (*Cult – Revista Brasileira de Cultura*), desde o ano de sua fundação, em 1997, até os dias atuais. Com tal imersão, pretendemos operar uma problematização no *acontecimento*, segundo a acepção foucaultiana (1990; 2010b), da *popularização da filosofia* (SANCHES, 2011; SILVA, 2011) nos e pelos meios de comunicação, perseguindo os efeitos das diferentes apropriações do saber e práticas filosóficas no campo da cultura e da sociedade: as temáticas mais usuais, as interpretações mais recorrentes, as filiações teóricas, bem como a própria concepção de filosofia em jogo, sua tarefa, sua verdade etc.

O que nos parece estar em questão na popularização – não só da filosofia, mas de qualquer tipo de saber/prática – é o próprio processo de constituição de saberes, discursos, enunciados e interpretações, como um campo de guerra. “Discurso batalha e não discurso reflexo” (FOUCAULT, 2011d, p.221): ou seja, o conhecimento como um campo de estratégias onde cada discurso ou enunciado possui uma função bélica e empreende configurações de verdades que não só buscam sua sobrevivência *per se*, como procuram garantir a sobrevivência daqueles que adotam tais configurações como um modo de vida. Ignorar as relações de poder contidas nesse constante processo de produção e circulação de saber é deixá-las serem confiscadas por meio de um poder estatal, de uma classe ou de um poder financeiro-econômico sem qualquer possibilidade de interferência (FOUCAULT, 2011e). A questão não é entender se a filosofia que se faz é falsa ou verdadeira, ou se tal filósofo ou teoria está mais certa do que outra, mas pensar os jogos de produção de saber, pensar as configurações estratégicas de interpretação do mundo a partir de seus jogos de

poder e de *hegemonia*, que se estruturam dinamicamente ao longo dessas batalhas (FOUCAULT, 2011c, p.219).

Assim, de acordo com certas proposições foucaultianas de análise, o objetivo de nossa investigação é apreender os *jogos* discursivos, entre escritura, leitura e troca (FOUCAULT, 2011b) da palavra dos filósofos, bem como os *regimes de verdade* (2011c) e os *efeitos de poder* (1979a; 1979b; 2005) que seus discursos configuram e

produzem quando do seu encontro com os meios de comunicação de massa e de sua ampla circulação na sociedade contemporânea. Valorizamos, com isso, “a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse” (Ó; CARVALHO, 2009, p.24) do poder de verdade de um discurso, com o fito de atentar para “como, numa profusão de locais e sem uma ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta” (p.24) os quais a vida contemporânea – institucional, profissional, escolar, pessoal – vem assumindo como seus. Regimes de verdade e efeitos de poder de uma produção filosófica no seu espraiamento cultural que se estabelece como um *locus* de veridicção, muitas vezes hegemônico e inquestionável, de determinadas questões do nosso tempo.

Para iniciar o esboço de uma história do presente acerca da popularização da filosofia e, mais precisamente, acerca dos escritos dos filósofos nos meios de comunicação de massa, gostaríamos de apresentar alguns dados concernentes às publicações, edições e reportagens das revistas que se pretenderam divulgar certa produção do discurso filosófico no Brasil.

De um oceano de publicações sobre filosofia, são três as principais publicações periódicas, de âmbito não acadêmico, que circulam com matérias sobre filosofia e com artigos de filósofos no Brasil. Dentre elas, temos: *Filosofia – Grandes temas do conhecimento*, da editora Mythos, de periodicidade mensal e que está no seu número 12, começando a circular no final de 2011; *Filosofia – Conhecimento Prático* e *Filosofia Ciência & Vida*, duas publicações mensais da editora Escala, que estão, respectivamente, na 39ª edição e 4º ano de circulação (2009) e 77ª edição e 7º ano de circulação (2006). Outra publicação é a *Mente, Cérebro & Filosofia*, publicação esporádica e organizada em volumes pela revista periódica *Mente e Cérebro*, da editora Duetto, cujo primeiro volume, com 12 edições, circulou no período entre 2010-2011 e o segundo volume, com 4 edições, no período entre 2011-2012.

Apesar de não ser especificamente sobre filosofia, outra importante publicação que veicula matérias e artigos sobre e/ou com filósofos, é a *Cult (Revista Brasileira de Cultura)*, da editora Bregantini, também de circulação mensal. Fundada em 1997, mas pertencente à Bregantini desde 2002, a revista já está na edição de número 175. A *Cult* é, junto com a revista *Bravo!* da editora Abril, uma das revistas de cultura de maior tiragem no Brasil (mais de 35.000 exemplares) e é considerada, segundo o próprio site da publicação¹, “a mais inteligente revista de cultura do Brasil”, sendo assinada

1 Disponível em: < <http://revistacult.uol.com.br/home/editora-bregantini/> >, acessado em: 20/12/12.

por, praticamente, “todas as universidades e bibliotecas do país”. Atualmente mais afinada com os discursos teórico-filosóficos, com 2 colunistas filósofos e um literato há pouco mais de 2 anos, nossas análises por vir se debruçarão sobre a revista *Cult*.

Apesar de revistas como a *Bravo!* ou mesmo a *Filosofia Ciência & Vida* possuírem grandes tiragens e serem, elas mesmas, veículos de popularização da filosofia na cultura, queremos nos aproximar dos momentos anteriores a esse alegado momento de popularização, começando desde a fundação da revista *Cult*, em 1997, até os dias de hoje, para analisar o processo de emergência dos discursos e temas filosóficos na mídia.

Como disparador de nossa análise, escolhemos uma reportagem de uma revista de variedades brasileira. Na edição de 03 de setembro de 2012, a revista *Época* publicou a matéria de título “Lições de um filósofo pop”, onde na segunda chamada-se: “com textos de autoajuda leves e eruditos, repletos de referências aos grandes pensadores, o suíço Alain de Botton quer nos ensinar a viver”. Mostrando algumas variações de nomenclatura adotada por outros autores para esse tipo de literatura, como “lifestyle design” ou “psicologia aplicada”, a reportagem cede amplos espaços por página para apresentar a nova coleção de livros organizada pelo filósofo suíço, intitulada “A escola da vida”, *The school of life*, nome dado também a sua escola, em Londres. Nessa coleção de livros, as ideias de como se pode e/ou se deve viver enreda-se em toda a concepção e a argumentação dos textos, escritos por especialistas de diferentes áreas e selecionados por de Botton, cujos títulos vão desde “Como encontrar o trabalho de sua vida” a “Como pensar mais sobre sexo”. Apesar das críticas, seus livros têm se tornado *best-sellers* nas línguas em que foram traduzidas e sua escola vem angariando novos seguidores, nome que não é mera coincidência, vide a vontade do filósofo suíço em construir um templo para ateus.

Parece-nos que esse movimento de conhecimento aplicado à vida prática, tão recorrente nessa discursividade filosófica popularizada, vem ao encontro do que Michel Foucault denominou de *governamentalização* da sociedade, espécie de configuração ético-política da modernidade que vem se formando desde os séculos XV e XVI (1990,p.36-37). A governamentalização foi um termo usado para compreender o conjunto de práticas em um determinado período histórico marcado por formas de governar os homens não mais a partir de um poder soberano, mas por artes de governar cuja condição de falar verdades estava em jogo. Poder da verdade, nesse caso, ligado a uma racionalização dos discursos políticos, morais e científicos sobre a vida, atrelados, por sua vez, a um comportamento de sujeição dogmática e obediente, cujo fim seria a

salvação daqueles que se conformassem a tais discursos. As artes de se governar pela verdade e pela sujeição, especificamente aquelas difundidas pela pastoral cristã à época do início da modernidade, foram se alargando socialmente como práticas modernas *dedireção de consciência* (FOUCAULT, 1990, p.37). Esse poder pastoral, poder que na modernidade configura-se como um poder disciplinar, caracteriza-se por três ideias: se exerce sobre uma multiplicidade em movimento; é um poder fundamentalmente benéfico que tem por objetivo a salvação do rebanho; é um poder que individualiza, pois visa, ao mesmo tempo, todos e cada um (FOUCAULT, 2008b).

Talvez seja possível supor, então, que a ideia do como viver redundava em como se deve viver ou, mais precisamente, em como se deve governar a si mesmo – ideias parelhas ao que Foucault denominou de poder pastoral/poder disciplinar e relacionadas à problemática do governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2010c). O acontecimento da popularização da filosofia como um espraiamento das práticas e das artes de direção de consciência pela verdade através dos meios de comunicação pode ser problematizado não em termos de ideologia ou manipulação, mas como uma luta perene na constituição do conhecimento. Saber como estratégias de poder. Ou antes, relações de poder (entre autor, público, mídia, economia) que engendram saberes e que fazem circular ideias com o propósito de codificar modelos de conduta de vida e pensamento que sejam adotados por pessoas a fim de governarem-se.

Em jornais, revistas variadas e publicações especializadas, a filosofia e os filósofos passaram a figurar como tema e atores sociais pertinentes e autorizados a refletir e emitir uma gama sem fim de pareceres sobre os acontecimentos, os problemas e as soluções para a

sociedade contemporânea. Tanto a filosofia como os filósofos passaram a estabelecer uma relação singular com a cultura de massa: ambos passaram a integrar o rol de discursos que compõe um amplo campo da *expertise* intelectual, que analisa e prescreve ações e condutas, que produz e julga políticas públicas e políticas educacionais.

Dentro de uma ampla gama de publicações, vemos com frequência o uso dos termos *filosofia pop* ou *pop filosofia* nas chamadas de reportagens e artigos ou mesmo sendo desenvolvidos por figuras como Roberto Charles Feitosa de Oliveira, professor adjunto de filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e Marcia Angelita Tiburi, professora de filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (FEITOSA, 2009; TIBURI, 2005; 2011). O termo ou conceito de filosofia pop, contudo, foi formulado pela primeira vez pelo filósofo francês Gilles Deleuze. Em uma entrevista

concedida a Claire Parnet, em 1977, Deleuze faz a seguinte afirmação:

Hoje dispomos de novas maneiras de ler, e talvez de escrever. Há maneiras ruins e sujas. Por exemplo, tem-se a impressão de que alguns livros são escritos para a resenha que um jornalista supostamente fará, de modo que ele não precisa sequer de resenha, mas apenas de palavras vazias (é preciso ler isso!, é excelente!, vamos lá!, vocês vão ver) para evitar a leitura do livro e a confecção do artigo. A boa maneira para se ler hoje, porém, é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção: qualquer tratamento do livro que reclamasse para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem de outra época e condena definitivamente o livro. Não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Pop'filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar. (DELEUZE, 1998, p.11-12)

Se na atualidade, frente aos saberes, as palavras, as coisas, não há *nada a compreender, nada a interpretar*, pois não há uma compreensão ou interpretação última e definitiva, podemos nos crer sendo todos algozes e vítimas, carrascos e supliciados – comandamos e somos comandados com relação ao conhecimento.

O que nos parece um tanto insuspeito, no entanto, é uma espécie de regime cognitivo escolar: em nome do saber, de uma sociedade do conhecimento, do aprendizado, da melhoria, do *up-to-date*, governamos e somos governados indiscriminadamente – somos todos um pouco avaliadores de si e dos outros, julgamos, condenamos, absolvemos, mas todos num movimento circulatório e insuspeito de manobras para o consumo do saber: um imperativo ao saber. Como se o saber, seja o saber médico, o jurídico ou filosófico, entre a metafísica e a

experiência da verdade, em última instância, fosse nos salvar ou, tão somente, nos melhorar. Um tipo de saber que viabiliza o poder pastoral, pois.

A preeminência de certos autores, temas e abordagens teóricas nos meios de comunicação de massa, bem como a própria discursividade em torno da popularização, parecem-nos se constituir como formações (sociais, culturais, econômicas) discursivas hegemônicas que suscitam imperativos de consumo de saberes e modos de conduta pessoal que, invariavelmente, passam a agir na sociedade para além das ideias – cristalizam-se nas ações cotidianas, ora reflexivas, ora intolerantes, de nosso tempo. É contra essas hegemonias, diz Foucault, “que devemos polemizar” (2011c, p.339). Quiçá, com tal abordagem analítica, consigamos exercer uma filosofia, contra e a favor dela mesma, como um trabalho sobre seus limites, ou seja, “um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (FOUCAULT, 2008, p.351).

Um acontecimento: a filosofia popularizada

Pode-se dizer, não sem ressalvas, que a filosofia vem passando, nesta última década, por uma espécie de popularização. É o que alegam: os livros *best-sellers* de filosofia que pululam nas livrarias, como o *Guia Politicamente Incorreto da Filosofia*, de Luiz Felipe Pondé, da editora Leya, de 2012 ou *O Livro da Filosofia*, de Will Buckingham e Douglas Burnham, lançado pela editora Globo em 2011, entre outros; os filósofos que são convocados por diferentes veículos de comunicação a concederem seu parecer sobre assuntos mais variados, muitos deles assinando colunas mensais ou semanais em jornais e revistas; as matérias dos próprios jornais, revistas bem como artigos acadêmicos sobre a popularização etc. Seja no campo editorial-mercadológico², seja no campo do debate público, via veículos de comunicação em geral, o termo *filosofia* ou a alcunha de *filósofo* circulam sob a evocação de muitos autores, sob a perspectiva de muitas interpretações e sob a singularidade de muitos temas.

Inicialmente, tal excesso, antes de nos incitar a querer saber sobre o que se diz acerca da filosofia e do filosófico, fez-nos questionar acerca do conceito de popularização. E, antes dele: como o acontecimento expresso pela palavra popularização opera quando sua definição alcança a unanimidade.

Da sua famigerada inutilidade para a vida (desde a reprovação de Cálicles a Sócrates), de sua vilania e vulgaridade (ainda Sócrates e sua incriminação por corromper os jovens, transformar o discurso fraco em forte etc.), chegamos, para além de sua defesa ou apologia, até seu hiper-investimento e inflacionamento, tanto no âmbito econômico, editorial, quanto no âmbito pedagógico-social.

Os discursos acadêmicos acerca da popularização da filosofia ou mesmo de sua relação com a cultura, de sua função na cultura atual (CORREIA, 1995; GUARNIERI, 2005; PECHULA, 2007; ZORDAN, 2006; SANCHES, 2011; SILVA, 2011), ora orientados pela teoria crítica, ora fundamentados por filósofos pragmáticos ou da ciência, versam, à primeira vista e na sua maioria, sobre como esse espraiamento oscila entre a banalização do rigor e da seriedade da filosofia e a necessidade de um cultivo, senão universal, ao menos local ou pessoal, de um senso crítico aguçado para interpretar o mundo à nossa volta.

2 Tema cuja problemática foi analisada na entrevista com a professora Jeanne Marie Gagnebin, do departamento de Filosofia da PUC-SP, ao jornalista Marcio Aquiles, na reportagem “Publicações decodificam alta erudição para leigos”, na Folha de S. Paulo de 05/06/2012.

Não obstante, apesar dos críticos à popularização declararem que estamos na seara da ideologia, da manipulação da consciência e dos desejos pelos meios de comunicação de massa, os estudos citados sobre o tema defendem, em uníssono, as benesses da atividade filosófica, de seu “poder transformador da realidade” (SANCHES, 2011, p.130), ou ainda de seu caráter terapêutico e edificante, mesmo com sua popularização.

É possível argumentar em favor da popularização da filosofia. É possível, também, argumentar contra. Contudo, optamos pelo acontecimento da popularização da filosofia balizado por numerosos fatores, com uma finalidade diferente do que se viu fazer a respeito. Não se tratará de perguntar pelo modo como a filosofia se populariza, se é banalização ou proselitismo, se aquilo que se populariza é a real filosofia ou é uma filosofia de fachada. Inicialmente, o que nos interessa perguntar a esse conjunto de enunciados é com respeito ao *status* da filosofia aí veiculado.

É possível compreender também que, longe de estar afastada da cultura e das massas, a filosofia sempre manteve um diálogo intermitente com essas instâncias sociais. Desde Platão, passando pelos estoicos e após mais de um milênio alcançando as insurreições modernas promovidas pelo pensamento iluminista, a filosofia esteve sempre numa relação direta ou

indireta com a população, pelo menos, de incitação, de chamamento para a sua prática (FOUCAULT, 2006b; 2010c; 2011a). Outrora, ela também foi reconhecida como uma boa conselheira tanto para os líderes políticos como para a bem-aventurança na vida pessoal.

Logo, não é nenhuma novidade que hoje, mais de dois mil anos após sua emergência na racionalidade ocidental, a filosofia se apresente como uma prática para todos, hipoteticamente ao alcance de todos. Poderíamos dizer que tal apelo estaria mesmo no cerne de toda prática filosófica, na sua relação de crítica e conselheira (JASPERS, 2005; FOUCAULT, 2010c). Contudo, como se pode esperar, essa relação com o comum, com a população, com a sociedade, nunca foi a mesma; nem mesmo foi uma relação definida, acomodada, estável. Pode-se dizer que a filosofia sempre esteve numa relação agonística com a sociedade – relação agônica com o poder, com o saber, com a verdade.

A relação do filósofo/filosofia com os meios de comunicação de massa, especialmente, com o jornalismo, possivelmente remonta ao século XVIII (FOUCAULT, 1990), muito devido aos desenvolvimentos ocorridos após a invenção da prensa móvel de Gutemberg no século XV. Contudo, é no XVIII que o debate público filosófico, após um longo período de absolutismos políticos, reinsere-se como prática

social. A própria ideia de *público* estava sendo colocada em questão à época (FOUCAULT, 2010c, p.9). Debate público da filosofia nos meios de comunicação que estabelecia um diálogo não entre os especialistas ou universidades, mas sim, entre sociedades científicas e a população, entre o escritor e o leitor.

A imprensa, então, tornava-se um veículo não só de circulação como de discussão e problematização dos acontecimentos do presente. Um exemplo desse debate foi os escritos do filósofo alemão Immanuel Kant, particularmente, com o texto *Resposta a pergunta: o que é o esclarecimento?*, de 1784, que discutia, entre outros temas, a própria noção de público e a relação entre escritor e leitor, entre o intelectual e a população.

Num outro contexto histórico, Michel Foucault foi um pensador que, ao longo de sua obra intelectual, não só retomou essa atitude de discutir a relação entre o intelectual e o público, entre o intelectual e poder, como fez uso dos veículos de informação – revistas, jornais, entrevistas – para expressar e debater ideias e questões.

Segundo Didier Eribon, biógrafo do pensador francês, quem conviveu com Foucault na época de suas viagens ao Irã lembra que “ele se questionava muito sobre o papel dos jornais

na circulação das ideias e principalmente sobre a confusão generalizada dos valores” (ERIBON *apud* MAROCCO, 2009, p.170). O próprio Foucault se denominou como um *jornalista*, uma vez que seu interesse “era a atualidade”. Encontro entre filosofia e jornalismo, entre o pensamento filosófico e a atualidade que ele remontou, senão desde Kant, pelo menos desde Nietzsche, o primeiro a introduzir “o hoje no campo da filosofia”. Segundo o pensador francês,

o futuro, somos nós que o fazemos. O futuro é a maneira como reagimos ao que acontece, a maneira como transformamos em verdade um movimento, uma dúvida. Se quisermos ser os mestres de nosso futuro, devemos fundamentalmente formular a questão do hoje. Por isso, para mim, a filosofia é uma espécie de jornalismo radical (FOUCAULT, 2011c, p.308-309).

Como exemplo das suas atuações mais notáveis nesses veículos, em 1978, a convite do jornal italiano *Corriere della Sera*, Foucault realizou uma série de reportagens sobre os movimentos insurgentes no Irã, que despontaram na Revolução Iraniana em 1979. Sua tentativa, à época, era a de levar mais adiante suas questões acerca do poder e do saber, do intelectual e o poder – fazer do pensamento também uma ação política (FOUCAULT, 2010a). Tratava-se, ainda, de fazer valer a sua ideia de *acontecimentalização* (FOUCAULT, 1990; 2010b), pela qual procurou trabalhar a história a partir dos acontecimentos: os fatos e a discursividade ao redor dos fatos – os modos de entendê-los e interpretá-los – para que enfim, pudesse vê-los sobre outra ótica:

O que se busca então não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc. (FOUCAULT, 1990, p.46)

Por essa ideia de *acontecimentalização*, supomos ser possível, por nossa vez, sondar o acontecimento da popularização da filosofia e analisar a atividade de seus protagonistas: os filósofos. É pela *acontecimentalização* que, ao modo de Foucault, poderemos desenvolver certa investigação arqueogenealógica acerca dos ditos e escritos desses filósofos, pois é por uma *questão atual* que se pode encaminhar uma análise histórico-crítica cara ao presente (FOUCAULT, 2006a).

Consideramos que é por essa relação entre o escritor e o leitor; entre o filósofo, o público e o jornalismo; enfim, entre o intelectual e o poder que Foucault insere importantes noções de teoria e prática e do próprio papel do intelectual na atualidade: teorias que não visam mais a totalidade das interpretações sobre um dado acontecimento nem representam a opinião de um grupo ou vertente política/social. Teorias que seriam locais e, ao mesmo tempo, convergissem com outros domínios. Teorias que, de fato, fossem uma prática. Prática que não estaria em se posicionar acima ou mais ao lado para dizer uma verdade sobre tudo e todos. Prática de um intelectual que fosse, antes, uma “transgressão do universal”, uma luta “contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento” dessa luta: “na ordem do ‘saber’, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do ‘discurso’” (FOUCAULT, 2010a, p.39).

Seria pertinente pôr em questão, assim, ao modo do pensamento filosófico foucaultiano, o que se entende por filosofia no afamado acontecimento nomeado *comopopularização da filosofia*. Tal popularização gerou uma série de interpretações e apropriações do discurso filosófico pelas mais variadas áreas culturais e científicas. Contudo, é por meio do discurso e prática de alguns filósofos contemporâneos que essa popularização se denominou enquanto uma vertente específica da filosofia ou, ao

menos, um modo singular de se fazer filosofia, a saber, a *pop’filosofia* ou *filosofia pop*. Mesmo que nem todos se identifiquem com essa terminologia, poderíamos dizer que todos que ocupam posições escrevendo nos meios de comunicação de massa podem ser considerados *pop* pelos próprios alcances e limites operados pela demanda e pelo veículo de expressão.

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada pela atual pesquisa, a proposição de Deleuze acerca da *pop’filosofia* vai ao encontro do que Foucault disse sobre os jogos de verdade e poder: não há verdades universais, mas um constante jogo de produção, aceitação ou rejeição de discursos tidos como verdadeiros e que possuem um efeito de poder na sociedade e no indivíduo. O discurso filosófico, nessa perspectiva, operaria no interior desses jogos entre poder e verdade.

A *pop’filosofia* deleuziana poderia ser entendida como uma afronta do pensador francês às postulações da filosofia como autoridade científica, do filósofo como o último a dar a palavra sobre o homem, a sociedade, a vida. Seria uma resposta irônica à lógica enunciativa

de uma filosofia tradicional e moderna voltada para uma visão histórica do tempo como progresso, para a concepção da verdade como eterna e para a análise dos acontecimentos como universais. Em última instância, ela pode ter sido uma tentativa de formular um modo de fazer filosofia cujo objetivo seria “sobrepular a alternativa temporal-intemporal, histórico-eterno, particular-universal” (DELEUZE, 1988, p.18). Na esteira do pensamento nietzschiano, caberia à filosofia ser intempestiva, cuja tarefa remeteria a uma luta “contra este tempo, a favor, espero, de um tempo que virá” (DELEUZE, 1988, p.18).

Desta feita, a presente pesquisa busca entender de que modo alguns filósofos, nos seus encontros com a cultura de massa, se apropriaram desse e de outros conceitos e modos de pensar a fim de produzirem e investirem em certo tipo de filosofia e em certo modo de vida na atualidade.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- CORREIA, Carlos João Nunes. *Os usos da filosofia*. *Philosophica* 6, Lisboa, 1995, p.35-42.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FEITOSA, Charles. Pensamento Pop. Revista *Filosofia, Ciência & Vida*, São Paulo, 01 dez 2009, p.3-8.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979a. p.01-14.
- _____. Não ao sexo rei. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979b. p.229- 242.
- _____. *Qu'est-ce que la critique?* Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, Vol.82, nº2, p.35-63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: < <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf> >. Acessado em: 15/12/12.

_____. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.27-48.

_____. O cuidado com a verdade. In: *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p.240-251. (Ditos & Escritos V).

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Ditos & Escritos II).

_____. Aula de 8 de fevereiro de 1978. In: *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p.155-180.

_____. Os intelectuais e o poder. In: *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p.37-47. (Ditos & Escritos IV).

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p.335-351. (Ditos & Escritos IV).

_____. *O governo de si e dos outros: curso dado no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

_____. A função política do intelectual. In: *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011c. p.213-219. (Ditos & Escritos VII).

_____. O discurso não deve ser considerado como.... In: *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011d. p.220-221. (Ditos & Escritos VII).

_____. Radioscopia de Michel Foucault. In: *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011e. p.323-342. (Ditos & Escritos VII).

GUARNIERI, Angelo Ricardo de Almeida. *O lugar da Filosofia na imprensa escrita: No jornal a Folha de São Paulo (1994-2003)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade São Marcos, 2005.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 2005. MAROCCO, Beatriz. “Reportagens de ideias”, uma contribuição de Foucault ao jornalismo.

Revista *Galáxia*, São Paulo, n. 18, p.168-179, dez 2009.

Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e circulação do conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal- Brasil*. Lisboa: Educa, 2009.

PECHULA, Marli Aparecida. *A Filosofia e seus usos: crítica e acomodação*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SANCHES, Tatiana Amendola. *Filosofia pop: o fenômeno da popularização da filosofia e suas relações com a cultura midiática*. Mediação, vol. 13, n. 13, jul-dez2011, p.124-135.

SILVA, Saulo Henrique Souza. *A filosofia em meio à popularização e ao estranhamento*. *Jornal da Cidade*, Aracaju, p.B-4, 22/23 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ufs.br/conteudo/filosofia-meio-populariza-ao-estranhamento-3163.html>>.

Acesso em: 10/11/2012.

TIBURI, M. A. *Filosofia Pop? Zero Hora - Caderno Cultura*, Porto Alegre, v. 1, p.4-5, 06 ago. 2005.

TIBURI, M. A. *Filosofia pop*. São Paulo: Bregantini, 2011.

ZORDAN, Paola. *Povo e Filosofia: um encontro necessário*. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu (MG). Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu (MG), 2006. p.1-10.

A CRISE NA EDUCAÇÃO, UM PROBLEMA POLÍTICO:

REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Erica Benvenuti

Os escritos de Hannah Arendt partem de reflexões sobre eventos do mundo moderno que denunciam não só seu estado de crise, mas também o que ela considera expressar a aproximação do fim ou do desaparecimento da própria política. Na introdução de seu ensaio sobre a educação¹, Arendt compara a crise que a acomete com as situações políticas mais

importantes do século XX, apresentando a ideia de que ela é, sem dúvida, um problema político. O fato desse fenômeno não estar confinado às fronteiras nacionais norte-americanas evidencia ainda mais, segundo a autora, sua relação com a crise geral presente no mundo moderno.

Uma crise, segundo Arendt, acontece quando deixamos de compartilhar conceitos e práticas capazes de fundamentar nossas relações e ações no mundo, ou ainda quando perdemos a referência de experiências que guiem ou inspirem nossa existência comum. Com uma crise “(...) perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem perceber que originalmente elas constituíam respostas às questões” (ARENDR, 2005b, p. 223). Conseqüentemente, deixamos de ter parâmetros e critérios que, por serem comuns, guiavam nosso pensar, julgar e agir: perdemos a estabilidade que sustentava a relação dos homens entre si e deles para com o próprio mundo.

Compreender o que significa o mundo ao qual nos referimos aqui é fundamental para a nossa discussão. Habitualmente, quando falamos do mundo no qual vivemos estamos nos reportando à totalidade do planeta. No entanto, Arendt (2005a, p. 10) apresenta uma ideia particular do que entende ser o ‘mundo dos homens’, expressão recorrente em seus escritos: “o mundo – artifício humano – separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal [...]”; e complementa: “o espaço entre os homens (...) é o mundo” (ARENDR, 2008, p. 159). O conceito assume, então, um significado peculiar relacionado à condição artificial da existência dos homens, sendo algo inteiramente humano, constituído de elementos objetivos e intersubjetivos que interpomos entre nós.

Dentre os elementos fundamentais que compõe o mundo estão os objetos que fabricamos. Estes artefatos mediam as relações entre os homens e, em grande medida, revelam a identidade daqueles que os circundam. Sua produção diferencia o nosso entorno, nos separando do ambiente natural e condicionando a nossa existência, pois esses objetos ganham significação ao nos relacionarmos com eles. Portanto, o condicionamento presente entre mundo e homem não é apenas a dependência que os objetos têm de que nós os fabriquemos³⁹ e utilizemos. Nossa própria existência também está condicionada pelo mundo,

³⁹ A fabricação é uma das atividades humanas apresentadas por Arendt em *A Condição Humana*. Na tradução de Roberto Raposo a mesma atividade está identificada como ‘trabalho’. Aqui usamos o termo da tradução de Adriano Correia (‘fabricação’).

já que a relação que estabelecemos com tais objetos nos permite existir como homens. Estes artefatos materiais, além de gerar para nós um entorno artificial que nos abriga, ganham um universo de significados intersubjetivos: é assim que deixam de ser apenas um amontoado de coisas sem sentido para, com a nossa presença, tornarem-se mundo.

Não só a materialidade daquilo que nós produzimos constitui o mundo, mas tudo o que fomos capazes de gerar entre nós. Assim, também aquilo que elaboramos de intangível e compartilhamos pode ter profundo significado mundano e condicionar nossa existência: este é o caso das consequências da ação humana. As ações realizadas pelos homens têm resultados que configuram a história de um povo ou comunidade, oferecendo àqueles que a eles pertencem um conjunto de valores e uma identidade. A história de uma comunidade se dá pelas realizações dos homens no âmbito da ação e, a partir dela, o mundo também se configura. Portanto, “[...] o mundo do qual se fala aqui, o mundo dos homens, quer dizer o resultado do fazer humano e do agir humano, como se queira entender isso” (ARENDT, 2007, p. 37). Toda a cultura elaborada pelos homens é parte constituinte do mundo, toda a linguagem que medeia nossas relações também. Assim, “o espaço entre os homens, que é o mundo, com certeza não pode existir sem homens, ao contrário de um universo sem homens ou uma natureza sem homens, seria uma contradição em si.” (ARENDT, 2007, p. 36). O mesmo podemos afirmar a respeito da educação e da política no pensamento de Arendt: ambas sem o mundo também seriam uma contradição em si.

Um dos trechos centrais do ensaio de Arendt sobre a educação anuncia sua relação essencial com o mundo quando afirma que “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDT, 2005b, p. 223). A educação é, então, entendida como um compromisso assumido por nós diante do fato de crianças nascerem a todo momento. Essa chegada incessante de crianças, à vida e ao

mundo, faz com que recaia sobre nós a responsabilidade de educar. Tal responsabilidade se traduz não só na preservação de suas vidas, que iniciam tão frágeis frente este ambiente tão vasto e desconhecido, mas também na preservação do mundo preexistente, já que os recém-chegados podem destruí-lo se o desconsiderarem e não se perceberem parte dele. Arendt considera, então, que a educação seja desempenhada a partir de uma atitude conservadora, não na acepção corrente do termo, mas num sentido bastante preciso de proteção. A educação

é, então, um âmbito de preservação do que nela está envolvido: a vida dos novos, e o mundo que os antecede.

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (ARENDT, 2005b, p. 242).

O que de fato interessa a nossa análise é a compreensão de que a educação estabelece profunda relação com o mundo comum. Educar supõe possibilitar experiências que favoreçam a relação dos novos com os objetos, os espaços, as histórias e o conhecimento sobre o mundo, impregnados de símbolos e significados: trata-se de apresentar aquilo que outros homens produziram antes que estes chegassem. É desta forma que a educação desempenha sua responsabilidade por preservar o mundo, pois este, quando comunicado em sua significação, mantém-se entre nós, já que segue mediando nossas relações e determinando nossa existência. Por meio da educação, os novos vão conhecendo o mundo e aquilo que lhes é apresentado ganha sentido comum.

Assim como há uma relação essencial entre mundo e educação, existe uma relação igualmente fundamental entre mundo e política, pois, para Arendt “a política surge *entre* os homens” (2008, p. 146, grifo nosso) e, como vimos anteriormente, “o espaço *entre* os homens (...) é o mundo” (ARENDT, 2008, p. 159, grifo nosso). Para pensar a política a autora estabelece um diálogo com a *polis*, sem qualquer intenção de restaurar o que um dia existiu, mas apenas lançar luz ao seu exercício de compreensão.

Segundo Vernant (2006), em *As Origens do Pensamento Grego*, a *polis* surgiu entre os séculos VIII e VII a.C., como forma de resolução dos conflitos em torno da questão da condução das comunidades gregas e como resposta à crise da soberania de seus diferentes governantes⁴⁰. Cria-se, então, algo novo: a política é inventada. A *ágora* torna-se o lugar das discussões sobre os assuntos da comunidade e espaço no qual os cidadãos reuniam-se para desempenhar a atividade política. Esse encontro era mediado pelo discurso e, nesse espaço, eram debatidos os assuntos da cidade que diziam respeito à vida comum. Os temas eram as questões públicas, estando daí excluído tudo que estivesse relacionado à vida individual ou às

⁴⁰ Para Arendt não interessa as condições históricas em si do surgimento da política, mas o fenômeno em si, pois busca apenas iluminar seu pensamento sobre a situação que observa no mundo moderno.

necessidades do lar, ou seja, aquilo que dissesse respeito à vida privada. A *ágora* era, portanto, o lugar público privilegiado dos assuntos igualmente públicos.

No desempenho da atividade política os homens eram iguais na sua possibilidade de participação. Isso significava que a possibilidade de ação estava distribuída entre todos e se dava pelo direito à palavra. Enquanto no âmbito privado, nas casas, cada um deles era senhor e estabelecia nesse espaço relações fundadas na desigualdade de posições, na vida pública a relação estabelecida era de igualdade por partilharem a participação e responsabilidade política ocupando todos o mesmo espaço e papel: o de cidadãos da *polis*. Portanto, o que se podia observar na *ágora*, segundo nossa pensadora, era tanto a pluralidade dos homens ali presentes a partir de seus discursos singulares – únicos e inéditos – bem como a igualdade ali estabelecida. Arendt entende que a pluralidade⁴¹ dos homens é um fenômeno observável no mundo e fundamental à política e que, simultaneamente, a igualdade é uma condição para a sua realização. Entende também que a esfera pública e a esfera privada se distinguem radicalmente, tanto pelas relações que são estabelecidas em cada uma delas, quanto pelos temas a que se dedicam.

É fundamental considerarmos que na política está contido um aspecto de responsabilidade frente ao mundo, assim como na educação, embora de maneira distinta. Para Arendt, a política se realiza pela ação⁴² e pelo discurso, que são entendidas como a manifestação da novidade que é cada homem no mundo: “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico e original” (ARENDR, 2005a, p. 189). Esta originalidade se dá pelo fato de cada homem ser único e, portanto, ao nascer, surge alguém absolutamente inédito no mundo. O que Arendt chama de ‘natalidade’ é, então, a manifestação dessa novidade que se dá pelo nascimento, mas que

⁴¹ “A política baseia-se no fato da pluralidade humana.” (ARENDR, 2008, p. 144). Segundo Arendt, não haveria sentido na política se todos fossemos iguais e se não tivéssemos diferentes pontos de vista sobre os vários fenômenos do mundo.

⁴² A ação é uma das atividades humanas da *vita activa*, apresentada por Arendt em A Condição Humana. O discurso é entendido por ela como uma forma de ação, bem como de revelação de nossa singularidade. Ambas são consideradas atividades políticas.

também se atualiza pela ação na medida em que nela está contida a revelação ao mundo de ‘quem somos’, de nossa singularidade. Portanto, é pela ação e pelo discurso que nos revelamos ao mundo.

O fato de sermos únicos faz com que o nascimento de um homem represente um início, e a ação traz em si essa mesma condição: a capacidade de instituir um começo, mas agora com alcance político. A ação

[...] decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. [...] Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [A natalidade é] [...] um início [...] de alguém que é ele próprio, um iniciador. Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio preceito de início (ARENDR, 2005a, p.189-190).

No pensamento de Arendt nossa condição de iniciadores é fundamental à política, pois é apenas pela renovação do mundo por meio da ação – por nossa capacidade de iniciar algo novo – que ele escapa da ruína a que está condenado. O mundo está fadado a ser destruído se a novidade nele não imergir e renová-lo, assim como a vida caminha para a morte num processo automático e necessário que se repete sempre.

A verdade é que o automatismo é inerente a todos os processos, não importa qual possa ser sua origem [...]. É da natureza dos processos automáticos a que o homem está sujeito, porém no interior dos quais e contra os quais pode se afirmar através da ação, só poderem significar ruína para a vida humana. Uma vez que processos históricos e artificiais se tenham tornado automáticos, não são menos destruidores que os processos vitais naturais que dirigem nosso organismo e que em seus próprios parâmetros, isto é, biologicamente, conduzem do ser para o não ser, do nascimento para a morte (ARENDR, 2005b, p. 217).

Embora diante dos processos naturais não tenhamos escape, e nossa única possibilidade seja a certeza da morte, nos processos mundanos há uma esperança: a ação humana que pode sempre instaurar o novo no mundo e devolve-lo o vigor. Esta renovação deve gerar também alguma estabilidade para o mundo para que os homens que dele compartilham possam conquistar um sentido para sua existência comum. Portanto, essa novidade deve mostrar-se segura e duradoura, pois se o mundo é renovado tão frequentemente de forma a não nos gerar estabilidade e segurança por algum tempo, o que de fato acontece é o reestabelecimento do automatismo significando, na realidade, sua destruição constante. A ação, capaz de renovar e preservar o mundo, nesse pensamento, é a atividade política por excelência.

Ao observar os eventos de seu tempo, Arendt identifica uma crise profunda no mundo moderno e uma situação que aponta para a ruína que acima mencionamos. Em busca da compreensão do que essa crise significa, reflete sobre suas diferentes manifestações. Dentre as mais relevantes, podemos mencionar: a emergência da esfera social e a sociedade de massas; a substituição da ação pelo comportamento; o consumo regendo a relação dos homens com o mundo; e a crise da tradição e da autoridade, entre outras. Essas diferentes facetas da crise estabelecem fortes relações entre si, muitas vezes intensificando seus desdobramentos ou ainda gerando elementos novos. Tais manifestações atingem a educação, fazendo com que sua crise seja decorrência do que se passa com o mundo.

Um dos aspectos da crise mais relevantes para Arendt é o que ela chama de ascensão da esfera social, que advém da perda dos limites entre a esfera privada (que atende ao domínio da vida e ao cumprimento das tarefas que suprem a necessidade) e a esfera pública (que reúne os homens em sua pluralidade e partilha do mundo), significando o resultado da dissolução de uma na outra. A esfera social, portanto, é representada pela intrusão dos métodos de condução, temas e atividades da vida privada no âmbito público e político.

A dificuldade que encontramos em distinguir em nosso mundo o que Arendt considera próprio a cada uma dessas esferas decorre da perda gradativa desse limite que as separava. Podemos observar que a esfera social tem se caracterizado pela visibilidade de temas antes ocultados, pela tendência à valorização de tudo que se refere à vida e por uma forma de conduzir o que é público como se fosse privado (e o que é privado como se fosse público). Quando a esfera pública se dilui fica comprometida a possibilidade de ação, de aparecermos no mundo de forma singular, pois este é o espaço no qual isso se efetiva.

Essa situação gera um impacto na forma de os homens se relacionarem com o mundo e se moverem nele. Ao invés de agirem em sua singularidade, os homens passam a atuar a partir de comportamentos padronizados. Sendo assim, uma das características do advento da esfera social é o fato de as relações entre os homens – e deles para com o mundo – passarem a se realizar a partir das regras de comportamento⁴³: comportar-se significa fazer o que dita um

⁴³ O que Arendt chama de *regra de comportamento* nada tem a ver com *lei*. No pensamento de Arendt, a lei é entendida como um fundamento para as relações políticas, advinda de um acordo entre os homens. Sua maneira de entendê-la está bastante relacionada à experiência da elaboração de leis na República Romana, embora também reflita sobre seu significado para a

padrão social. Isso homogeneiza os homens, afinal representa a conformação de suas atitudes de acordo com as exigências e expectativas de um determinado grupo. A padronização do comportamento significa, portanto, a eliminação das diferenças, do ineditismo que cada um de nós representa no mundo (que, como vimos, para Arendt se expressaria por nossas ações e palavras singulares). O comportamento é caracterizado pelo automatismo, limitando nossas relações políticas. Portanto, com a ascensão do social nos resta a repetição e não mais o ineditismo da ação.

Essa situação, essencialmente moderna, vem marcando profundamente as relações dos homens no mundo e se expandindo cada vez mais. Tal expansão se traduz na conformação de uma sociedade de massas: com ela os homens passam funcionar e a serem tratados como um único bloco indistinto. A sociedade de massas é apenas o mesmo fenômeno que o da ascensão do social, mas manifesto de maneira acentuada e totalitária (entendida em sua abrangência): “o surgimento da sociedade de massas [...] indica apenas que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única, tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais” (ARENDR, 2005b, p. 50).

Uma característica essencial dessa sociedade, segundo Arendt, é o fato de estar composta fundamentalmente por consumidores. Na sociedade de massas os homens estabelecem uma relação de consumo para com o mundo e, dessa forma, o mundo perde sua estabilidade – e nós a segurança de nos movermos nele: nada mais permanece, tudo está em movimento e sendo descartado e substituído a todo momento, afinal, *consumir* significa gastar, destruir.

A razão de o consumo estar tão presente no comportamento da sociedade de massas está relacionada à diluição das fronteiras entre o público e o privado, e especialmente à intrusão, no âmbito público, da forma de funcionamento relacionada à manutenção da vida, própria da esfera privada. A atividade humana que se dedica à manutenção do ciclo vital é o

conformação das *polis* gregas (apesar de, nesse contexto, ela não ser elaborada a partir de relações políticas, mas surgir como produto da atividade da fabricação). Encontramos uma reflexão a esse respeito em *O que é política?*. Sobre a lei romana Arendt (2007, p. 112) afirma: “[...] uma lei é algo que liga os homens entre si e se realiza não através de um ato de força ou de um ditado, mas sim através de um arranjo ou um acordo mútuo”.

labor⁴⁴: nesta atividade os homens desempenham todo o necessário para manterem-se vivos. Sua realização é marcada pela repetição, pelo consumo e pela necessidade assim como precisamos respirar a todo momento, ou como necessitamos produzir e consumir alimentos repetitivamente para sobreviver. Portanto, com a ascensão da esfera social, as marcas que definem a atividade do labor passam a definir também nossa relação com o mundo comum: o que se dá de maneira ainda mais intensa em sua forma expandida, que é a sociedade de massas. O consumo passa a ser, então, um dos traços fundamentais da sociedade na qual nos movemos.

Para concluirmos nossa breve apresentação a respeito de alguns dos aspectos fundamentais da crise do mundo moderno, nos falta fazer referência à crise da tradição e da autoridade. Arendt considera que faltam em nossos tempos experiências comuns de autoridade que a ajudem a compreender o que esta significa e, por isso, busca observá-la no passado⁴⁵. As crises da autoridade e da tradição estão profundamente unidas pelo fato de ambas, junto à religião, terem composto a tríade que fundamentava a experiência política da Antiguidade Romana, sustentando umas as outras. Essa tríade estava assentada no valor que os romanos atribuíam à fundação de Roma. A tradição, composta das histórias e princípios do povo romano, os mantinha unidos ao seu passado e a seus antecessores (e nesse contexto a religião de fato significava *ligare*). Consequentemente, a autoridade das figuras políticas se assentava no fato de terem recebido a transmissão dessa tradição e, por ela, terem se tornado responsáveis: uma autoridade derivativa do passado daquele mundo e de seus mortos.

Historicamente, o fato é que a tríade religião, tradição e autoridade amalgamou-se ainda mais fortemente com o cristianismo e, mais propriamente, com a conformação da Igreja enquanto instituição. Nesse momento, muitas das concepções da filosofia platônica transformaram, em alguns aspectos, o conceito de autoridade até então experienciado pelos romanos. Com isso, a tradição, que, até o momento estava assentada no mundo humano, passou a ser considerada de ordem divina e atemporal. Muito mais tarde, com o desafio de

⁴⁴ O labor é uma das atividades humanas apresentadas por Arendt em *A Condição Humana*

⁴⁵ Para Arendt, foi com os romanos que a autoridade surgiu enquanto experiência política original, embora a filosofia grega tenha também provocado forte impacto, ao longo de toda a história do mundo ocidental, no significado do conceito de autoridade, enquanto esta existiu.

Lutero à autoridade da Igreja, este pilar da tríade sofreu um forte abalo, iniciando a ruína também da força unificadora da religião e da tradição. Inicia-se, assim, na compreensão de Arendt, a derrocada da tradição e da autoridade como experiências que conduziam nossa relação com o mundo, até culminar com a moderna perda do prestígio do sistema de partidos e a falta de reconhecimento da autoridade dos governos, na primeira metade do século XX.

Não são as razões históricas dessa crise que mais nos interessam aqui, mas sim a situação do mundo em que vivemos a partir do fim da tradição e do desaparecimento da autoridade. Com a perda da experiência da autoridade, a tradição também entrou em crise, intensificando ainda mais essa situação – afinal, com tal crise, perdemos o fio capaz de nos unir ao sentido de nossa existência comum, nos deixando soltos num mundo fluido.

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. [...] Mas não se pode negar, sem uma tradição firmemente ancorada

– e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana (ARENDR, 2005b, p.130).

Assim, a falência da tradição se revela um elemento gerador de profunda instabilidade e, portanto, motivo da ausência de referenciais seguros de mundo. A condição da existência dos homens no mundo moderno em crise é, na realidade, a de um não-mundo: não há estabelecido entre nós algo claro e forte que nos comunique e seja capaz de nos unir enquanto comunidade, não há estabilidade que nos ofereça segurança e fundamente nossas relações entre nós e para com o mundo. Ainda sobre o desaparecimento da autoridade, Arendt (2005b, p.132) afirma

Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa.

Essa condição de um mundo que não tem fundamentos e que se transforma tão rapidamente nos remete à metáfora do deserto a que Arendt se refere quando apresenta a crise do mundo moderno. É como se, apesar de reunidos num mesmo espaço, estivéssemos todos soltos e distantes uns dos outros em meio a um imenso deserto. O vazio que observamos entre

nós invade nossa própria existência. O vento carrega a areia e conforma a cada momento uma nova paisagem, e a rapidez desse movimento é tão avassaladora que não temos tempo de nos reconhecermos nesse ambiente. Que referências têm os homens num espaço como esse para existir? Sobre o que podem falar e o que podem compartilhar? Em torno de que se reúnem esses homens isolados? O que entregamos como herança às crianças que nascem sob tais condições? Nesse sentido, o deserto representa o resultado da moderna perda do mundo.

Ao comparar a condição de nosso mundo à situação de um deserto, Arendt (2008, p. 267) afirma e reconhece que “o que deu errado foi a política”, afinal as manifestações dessa crise estão fortemente relacionadas a ela. Além disso, a perda do mundo fez com que os homens deixassem de reconhecer na política a responsabilidade que se traduz no *amor mundi* de Arendt: a aspiração de que o mundo permaneça, manifesta na responsabilidade por sua continuidade. Portanto, num mundo em crise, a própria política se esvazia por não encontrar o que conservar, assim como a educação. Nossa breve reflexão, insuficiente em termos gerais, sobre as manifestações da crise do mundo moderno, aponta para uma crise de profundo sentido político.

Apesar de não ser possível apresentarmos todos os aspectos dessa crise, menos em sua profundidade, ao menos abrimos aqui a possibilidade de reflexão a seu respeito àqueles que se sentem desafiados à compreensão, tanto sobre essa situação geral, quanto sobre a crise da educação, que é o que nos interessa especialmente. As diferentes manifestações da crise do mundo moderno ecoam sobre a educação e facilmente podemos reconhecer suas consequências.

O fato de vivermos tempos de falência da tradição nos impõe algumas questões: Que conhecimentos ou experiências humanas entendemos serem fundamentais para a formação de nossas crianças? Que valores reconhecemos terem algum significado comum e desejamos que se mantenham entre nós? O que de fato devemos comunicar aos nossos jovens sendo que já não partilhamos uma tradição?

Como vimos, a perda da tradição está diretamente relacionada à perda da autoridade. Quando não podemos mais ser representantes responsáveis de um mundo capaz de nos oferecer segurança e sentido comum, a autoridade se esvai. Esse fenômeno se deu não apenas no âmbito político, mas também invadiu as relações entre pais e filhos, professores e alunos

(como consequência da ascensão da esfera social). Observamos comumente que o papel do adulto como responsável pela educação já não é mais reconhecido e aceito pelos jovens – afinal nós mesmos duvidamos a respeito do direito de ocuparmos esse lugar ou, muitas vezes, resistimos a ele.

São frequentes também os discursos educacionais que defendem a educação para a cidadania. No entanto observamos o quanto muitos deles têm se mostrado vazios ou inócuos, pois já não sabemos exatamente o que significa fazer parte de uma comunidade política. Nós, educadores, frequentemente colocamos a preservação dos interesses individuais das crianças acima daquilo que poderia ser interessante à comunidade escolar ou ao mundo comum; ou ainda, procuramos desempenhar práticas educativas a partir de premissas psicologizadas, em detrimento daquelas que poderiam estar fundamentadas em algum valor atribuído pela comunidade. Por acaso, não teriam estes fatos profunda relação com a diluição entre as esferas pública e privada?

Observarmos também, com mais e mais frequência, o comportamento repetitivo dos jovens em seu grupo social e a uniformização de seus símbolos de “identidade”. Determinados objetos a serem adquiridos são o que definem, para eles, seu pertencimento ao grupo maior (e tais objetos mudam com um ritmo avassalador). Trata-se de uma das expressões mais fortes da sociedade de massas e de consumo. Como lidamos com essa realidade na educação? A resistência que comumente oferecemos a essa conduta tem sido eficaz? Temos algum princípio comum que saibamos ser suficientemente forte para substituir esse funcionamento automático?

Estas são apenas algumas das questões que a crise do mundo moderno impõe à educação em nossos tempos. A relação tão direta da crise na educação com a situação geral do mundo a torna um problema político, mostrando estar longe de ser um problema simplesmente pedagógico e interno ao campo. Tal situação política demanda respostas da mesma natureza, ou seja: conquistadas pelo debate acerca das questões impostas, bem como ações capazes de renovar o mundo comum. Para Arendt “[...] respostas são dadas [...] no âmbito da política prática, sujeitas ao acordo de muitos; jamais poderiam se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma pessoa só, como se se tratasse de problemas para os quais só existe uma solução possível” (ARENDDT, 2005a, p. 13).

Embora a palavra *crise* nos remeta à ideia de perda e facilmente nos conduza a uma sensação de negatividade diante de determinada situação, Arendt vê na abertura provocada pela ausência de respostas pré-estabelecidas uma possibilidade: a de que ainda possamos encontrar parâmetros esquecidos que possam nos devolver o sentido perdido, ou que criemos algo comum inesperado e significativo.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízospré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2005b, p. 223).

Talvez possamos encontrar no passado algo que ele ainda não nos disse. Talvez um grupo de homens funde algo absolutamente novo a partir de sua ação. O fato é que o mundo moderno ainda não encontrou nada no passado que possa oferecer novo sentido ao mundo, e muito menos fomos capazes de instituir entre nós algo que ao mesmo tempo seja surpreendente por ser novo, mas que também se torne seguro e duradouro. Por isso não só a política permanece em crise, mas também a educação. Sempre que os fundamentos de uma comunidade de homens são questionados, a educação é afetada diretamente.

Embora não recaia sobre a educação, no pensamento de Arendt, a responsabilidade de encontrar respostas e soluções para o nosso mundo, ela se vê em meio a dificuldades com as quais tem de lidar e para as quais tem de buscar saídas. A crise, portanto, se traduz numa oportunidade para respostas novas. Apesar de estarmos sem referências, isso não nos torna incapazes de pensar, julgar, discutir e agir: e nem mesmo de educar, afinal “[...] a perda da permanência e da segurança do mundo [...] não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após.” (ARENDDT, 2005b, p.130-132)

Referências bibliográficas:

ARENDDT, H. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **A Dignidade da Política: ensaios e conferências**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. **A promessa da política**, Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

_____. **O que é política?** 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego.** 16ª edição. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

DE “ RECUERDOS” Y “ HERENCIAS” EN EL ÁMBITO DE LO EDUCATIVO. UNA MIRADA DESDE EL PSICOANÁLISIS.

Marcelo Viñar

Nuestro tiempo es un tiempo habitado por la nostalgia y sostenido por el anhelo o el suspenso

El objetivo del presente artículo es poner a trabajar la noción de “recuerdorepresentación” en relación a la “repetición”, desde una perspectiva freudiana, articulándolo con los aportes de Derrida en relación a la “herencia”.

Hoy asistimos en el terreno de lo educativo desde diferentes inserciones y posicionamientos a la necesidad de cambios. Algunas de las interrogantes son ¿cuánto del orden de lo novedoso existe y cuánto del orden de la repetición? ¿Somos realmente “fielmente infieles” a la herencia educativa? ¿O repetimos consciente e inconscientemente huellas de un pasado educativo sin suerte de reelaboración?

Siguiendo los textos freudianos, sabemos que muchas de nuestras representaciones fueron sometidas a la represión secundaria adquiriendo la categoría de recuerdo. Estas representaciones no siempre vuelven bajo la categoría de recuerdo, sino que se hacen presentes en repeticiones-actuaciones, en un registro menos representacional. En relación a este punto es interesante pensar no sólo lo reprimido secundariamente sino “aspectos que si bien dejaron marca en el psiquismo (existen huellas mnémicas) nunca se llegaron a constituir en recuerdo u olvidos dada la intensidad y/o precocidad de lo vivido”. (Fernandez,A. 2001: 93). Tal consideración se apoya en lo sostenido por Freud en la carta 52, cuando se diferencia “huellas mnémicas” y “memoria”, en “que las primeras son condición de la segunda a la manera de unas primeras inscripciones insusceptibles ellas mismas de conciencia”. No obstante, Freud también nos habla de “recordar, repetir y reelaborar” dónde no es casual el uso del infinitivo, dado que este uso remite a proceso, acción, movimiento. A la posibilidad

de cambio y transformación..Pero estos nuevos posicionamientos no surgen de “cazar” un recuerdo sino que se ve la necesidad de renunciar a “la pretensión detectivesca de hacer reaparecer cada uno de los hechos históricos, dado que el trabajo de análisis buscaría no tanto hacer reaparecer la historia tal como pudo haber sucedido, sino dar cuenta de ella y sus efectos” (Fernandez,A 2001:93)⁴⁶. Recordemos a Freud cuando ya en 1914 afirma que “no sólo se reproduce como recuerdo sino .como acción”.(Freud, S. 1914:152) De esta manera se indica como una forma de volver el pasado al presente, la repetición. Posteriormente, en 1919 Freud afirma “En lo inconsciente anímico en efecto se discierne el imperio de una compulsión de repetición que probablemente dependa de la naturaleza más íntima de las pulsiones” (Freud,S. 1919:238). Se sigue insistiendo en la repetición como una puesta en escena del pasado en el presente y posteriormente vinculándolo a fenómenos transferenciales. “El enfermo puede no recordar todo lo que hay en él de reprimido...más bien se ve forzado a repetir lo reprimido como vivencia presente en el terreno de la transferencia”(Freud,S.1920:18). En 1914, Freud hace referencia a la transferencia como “pieza de repetición” De esta forma se sustituye el recordar por el actuar y más se dará esto último cuanto mayor sea la resistencia. Podríamos detenernos aquí para realizar una aclaración. Si bien estas consideraciones se enmarcan en el terreno de la teoría y la clínica psicoanalítica, es posibles pensarlas en el ámbito educativo, dado que también allí “repetimos”, “actuamos” y se ponen en marcha fenómenos transferenciales, no ya entre analistapaciente sino ente docente-institución, docente-alumno, docente-docente y mucho otras relaciones. Trabajamos “en transferencia”, si bien esta no es interpretada. Por lo cual también decimos que repetimos, pero ¿ qué es lo que se repite? Freud afirma que “todo desde las fuentes de lo reprimido ya se ha abierto paso hasta su ser manifiesto, sus inhibiciones y actitudes inviables, sus rasgos patológicos, sus síntomas”(Freud,S. 1914: 53). Si estas consideraciones las trasponemos a nuestro quehacer educativo, vemos cómo repetimos rasgos “obsesivos”, “histéricos”, y muchos otros en nuestras prácticas docentes así como también en nuestro pensar esas prácticas. Y estos es uno de los tantos problemas actuales en la educación. En la clínica esta repetición se da bajo la forma de resistencia por lo cual Freud advierte de ciertos peligros como el “desgarre del vínculo”. De ahí la importancia subrayada por A. Fernandez -siguiendo a Freud- de entender el análisis como un espacio para

⁴⁶ Véase “Seminario 2” de Lacan en su trabajo sobre Menón y “Diferencia y repetición” de Deleuze.

el relato, para la reescritura constante , para la reconstrucción y la nueva significación...(dado que) “Con cada repetición se incorporará progresivamente una nueva transmutación que aunque infinita sienta las bases de la posibilidad del cambio en la repetición”(Freud,S.1914:52)⁴⁷. Esta posibilidad de transformar la repetición en recuerdo consta como principal recurso según Freud del manejo de la transferencia y la forma como Freud fue conceptualizando dicha categoría .En 1893-95, en “Estudios sobre la histeria “, la “perlaboración” se ve como un esfuerzo fundamentalmente del médico contra las resistencias. Posteriormente en 1914, en “Recordar, repetir y reelaborar”, propone la reelaboración más allá del lado del analizado. Luego, en 1920, el trabajo de perlaboración consiste en “ligar lo desligado”. Por último en 1926, en “Inhibición, síntoma y angustia”,se intentará superar la compulsión a la repetición ya sea como resistencia del Ello, Yo o Super yo.

Existe acuerdo en diversos autores en que la perelaboración es el trabajo contra las resistencias inconscientes, no obstante existen diferencias en relación al peso que le adjudican al trabajo del paciente o del trabajo en común. Es interesante los aportes de Gedo, para este autor en la transferencia “se daría la posibilidad de simbolizar e incluir la comprensión de lo que antes debía desconocer y actuar respectivamente”(Fernandez,A.2001:55). Considero que si bien este trabajo se da en el marco de la clínica, el poder de la simbolización y de poner en palabra, se da también en otros ámbitos cuando el contexto es adecuado, con las características que le son propias a dichos contextos

En esta línea son valiosos los aportes de Hornstein. Este autor sostiene la importancia de la retroacción como una forma de recursividad por la cual el presente actúa sobre el pasado. Asimismo entiende lo recursivo como “proceso en que los productos son al mismo tiempo productores de aquello que produce. Un ciclo autoorganizador reemplaza la linealidad causa efecto”(Hornstein,L.1998: 34). Es así que si bien se remite a una historia, no se repite una historia, en tanto que a la repetición se le van a sumar el recuerdo y la reelaboración. Para Hornstein también la verdad histórica se construye “partiendo de las inscripciones del pasado, pero es el trabajo compartido analizado-analista el que generará nuevas simbolizaciones”(Hornstein,L 1998:34). Este poder poner en palabras algo de lo “lo sabido no pensado” se requiere

⁴⁷ Para profundizar estas ideas puede leerse “Diferencia y repetición” de G. Deleuze. actualmente en el ámbito de lo educativo y siendo posible se resiste.

En esta línea M. Viñar vincula la dificultad de aceptar los cambios o considerar el pasado como algo inalterable con el realismo de las ciencias naturales vinculado a un cierto sustancialismo o esencialismo que consiste en pensar “que el hecho originario contiene toda explicación, toda verdad o realidad del recuerdo pero en verdad el pasado es una construcción tal como lo es el presente”(Viñar,M. 2001:79).

A partir de lo referido se puede preguntar ¿cómo diferenciar la repetición que da lugar a la reelaboración de la repetición estéril? En esta última “la libido tendería a un movimiento repetitivo de acumulación – descarga con poco o ningún lugar para lo nuevo” (Fernandez,A 2001:65). El trabajo psíquico estaría en adscribirle un símbolo, una significación a aquello desconocido. Ese algo desconocido que sabemos que está, que actúa en nosotros pero que no podemos conocer completamente, sino que sólo podemos bordear poniendo algo del orden del simbólico.

Si recordamos a Derrida en relación al sujeto y su pasado, más específicamente lo que él ha trabajado en relación a la herencia, este nos dice: “(...)el heredero siempre debía responder a una suerte de doble exhortación, a una asignación contradictoria: primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene ‘antes de nosotros’ y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. Sí, es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado que se sabe en el fondo permanece inapropiable (...) No sólo aceptar dicha herencia sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escogerla (...) sino escoger conservarla en vida”(Derrida,J.2004:12). Esto que aparentemente parece contradictorio, el no escoger la herencia en tanto “inapropiable” pero a su vez mantenerla con vida, hace pensar según lo plantea Skliar, C en “la posibilidad de la imposibilidad”, lo cual se articula con la idea de acontecimiento.

Acontecimiento que puede ser en la clínica emergencia de “ese significante” pero también en lo educativo la emergencia de eso novedoso que teniendo en cuenta el pasado irrumpe desde él. Según Derrida “Cuando lo imposible se hace posible , el acontecimiento tiene lugar (posibilidad de lo imposible). Esta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del acontecimiento: si un acontecimiento es solamente posible, en el sentido clásico de esa palabra, si se inscribe en unas condiciones de posibilidad, si no hace más que explicitar, desvelar, revelar, realizar lo que ya era posible, entonces ya no es un acontecimiento. Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea como acontecimiento, como invención, la venida de lo imposible” (Derrida,J. 2003:270-271)

Skliar se pregunta ¿podríamos llegar a afirmar, acaso, que somos herederos fieles de una serie de argumentos educativos? ¿qué relación guardamos con lo que hemos heredado como discurso de la educación? Dicho autor señala que existen una serie de argumentos en la lógica de la explicación educativa que se repiten sin cuestionamiento como ser explicar-comprender: “El maestro explica, el alumno comprende. He aquí la geometría del espanto de una pedagogía embrutecedora...Comprender ya no es entonces, un acto de razón ni un movimiento del pensar, sino la captura definitiva del alumno por parte de la explicación del maestro” (Skliar,C. 2007 :52). Según dicho autor “La educación parece ser un reino inmemorial, donde no hay lugar para el otro y lo otro; donde no hay lugar para los contrasentidos ni para los sin sentido, donde no hay lugar para el acontecimiento.” (Skliar,2007:36). Este posicionamiento nos recuerda lo trabajado más arriba desde una perspectiva psicoanalítica, una repetición más del orden de la compulsión “más allá del principio de placer”, que del lado del cambio o reelaboración. En sintonía con estas observaciones Lárez afirma “...el testamento educativo, heredero sin transformación, convierte a sus herederos en un nosotros común; rinde la singularidad a lo idéntico: las mismas temáticas, los mismos procedimientos, las mismas preguntas. El testamento hace que sus herederos rindan cuentas todo el tiempo, cada vez que la pregunta por la educación vuelve a aparecer entre nosotros: se trata, entonces, de renovar, pero nunca de inactualizar” (Lárez en Skliar,2007:38). Lo cual nos deja del lado de la repetición nuevamente. Dicho autor ve como necesario, haciendo suyas las palabras de García Molina, “romper el círculo como condición de posibilidad de un mundo humano vivo, donde la vida tiene un sentido opuesto a la rutina, lo previsto, lo lógico. Reivindicamos el acontecimiento y la experiencia en un mundo donde lo imprevisible del don parece no tener cabida, porque las lógicas de la previsión, la seguridad, la prevención, el diagnóstico y el experimento controlado (incluso en la educación) lo asemejan cada vez más a la muerte” (Skliar,C. 2007:40).

Retomando a Freud recordemos que la compulsión a la repetición, más allá del principio de placer, está al servicio de la pulsión de muerte. Por eso son alentadoras las palabras de Viñar cuando insiste en cómo la memoria contribuye a la construcción identitaria en una temporalidad no sujeta a “la regularidad de Cronos sino a rupturas de sentidos, a la avidez de sentido, a la significación, a la trama interminable de la memoria y el olvido, es un tiempo habitado por la nostalgia y sostenido por el anhelo o el suspenso”.

Palabras clave: Educación, Repetición, Herencia, Acontecimiento.

Bibliografía

- Deleuze, G. [2002] “diferencia y repetición”, Amorrortu.
- Derrida, J. [2003] “Papel máquina”, Trotta.
- Fernández, A. [2001] “Perlaboración. Memoria, historización y contrucción” en Revista Uruguaya de Psicoanálisis
- Freud, S. [1914] “Recordar, repetir y reelaborar”, Tomo XII, Amorrortu.
- Freud, S. [1920] “Más allá del principio del placer”, Tomo XVIII, Amorrortu.
- Hornstein, L. [1998] “El psicoanálisis ante la historia”, Zona Erógena, Nro. 34.
- Lacan, J. [1983] “Seminario 2”, Paidós.
- Skliar, C. [2007] “La educación [que es] del otro”, Noveduc.
- Viñar, M. [2001], “Siluetas o formas de la memoria y el olvido”, Revista Uruguaya de Psicoanálisis.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: O PENSAMENTO COMO ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DO MUNDO⁴⁸

Crislei de Oliveira Custódio

Universidade de São Paulo – USP crislei.paula@usp.br

Introdução

Em seu estudo sobre o pensar – uma das atividades do espírito, tal como o querer e o julgar –, Arendt toma Sócrates como arquétipo do sujeito pensante, ou seja, ele é em si o modelo que expressa a atividade do pensamento. Assim, com base na premissa socrática de que é melhor estar em desacordo com o mundo inteiro do que, sendo um só, estar em desacordo comigo mesmo e, a partir da ideia de Sócrates do diálogo interno do dois-em-um em que se examina uma questão até esclarecê-la, a autora constitui sua concepção acerca do pensamento.

A atividade do pensamento

⁴⁸ Trabajo en proceso – La Filosofía de la Educación e sus problemas actuales

O pensamento, de acordo com Arendt, é a atividade do espírito em que estabeleço um diálogo de mim para comigo mesmo nos momentos em que estou só, ou seja, em que disponho apenas da minha companhia. Estar só é condição para o pensar, tal como o desligamento das demais atividades do mundo e do que se passa na ocasião em que estamos absortos no pensamento.

Estar só, porém, não é algo que deva ser confundido com solidão ou isolamento. Embora no uso cotidiano, por vezes, não distingamos esses termos e os empreguemos como expressões similares para definir diferentes situações em que estamos ou nos sentimos sozinhos, Arendt os concebe de modo distinto. Para ela, estar só (*solitude*) significa que, apesar de sozinho, ainda disponho da minha própria companhia, tenho um eu interno com quem posso conversar, de maneira que me cindo em dois para travar esse diálogo comigo mesmo e, uma vez interrompido por outra pessoa ou pelo início de uma atividade qualquer, volto a ser um só, cessando o diálogo que estabelecera internamente. Quando não estou acompanhado de mim mesmo nessa conversa silenciosa que se dá dentro de mim ou quando, por algum motivo, esse diálogo se interrompera e não fora retomado, posso buscar a companhia de outras pessoas ou de outras coisas – livros, música, filmes etc. –; contudo, se não conseguir estabelecer contato com eles de modo a não me sentir sozinho e entediado, seja na relação com pessoas ou objetos, me encontrarei em solidão (*loneliness*).

A solidão, pois, é o estado em que me encontro desacompanhado de mim e dos outros e, para que isso aconteça, não é preciso a total ausência de pessoas, pelo contrário, posso estar em meio a uma multidão e me sentir completamente solitário. Já o isolamento (*isolation*), por sua vez, é o modo de estar sozinho no qual não estou nem junto a mim mesmo nem na presença dos outros, mas sim, preocupado com as coisas do mundo. No momento em que me disponho a produzir algo, a ler, a estudar ou a montar um objeto, por exemplo, preciso me isolar da presença das outras pessoas e até de mim mesmo para que possa me concentrar em determinada atividade. Há também o isolamento negativo em que sou afastado da companhia daqueles com quem compartilho algum interesse no mundo, como nos casos de exílio político.

A distinção entre esses modos de estar sozinho nos servem para compreender a condição e a natureza da atividade do pensamento. Atividade essa que se dá quando estou só e estabeleço um diálogo de mim para comigo mesmo. Nesse sentido,

Estar comigo mesma é articulado e tornado real nos processos de pensamento, e todo processo de pensamento é uma atividade em que falo comigo mesma a respeito de tudo o que me diz respeito. Passarei a chamar o modo de existência presente nesse diálogo silencioso de mim comigo mesma de *estar só (solitude)*[...] O estar só significa que, apesar de estar sozinha, estou junto de alguém (isto é, eu mesma). (ARENDT, 2004:163).

É por meio do estar só que o pensamento torna-se possível, pois, quando estou só, tenho a minha companhia para empreender um diálogo a respeito de tudo aquilo que se passa comigo e com o mundo em geral. É nesse momento que efetivo a condição que todos os sujeitos dispõem: a de cindir-se em dois, fazendo soar duas vozes que dialogam entre si. Isso é o pensamento, ou seja, a capacidade de conversar comigo mesmo, colocando-me perguntas que serão respondidas e debatidas por mim mesmo em um processo que se faz e se refaz continuamente, sem nunca chegar a um fim definitivo e inequívoco.

Segundo Arendt, todos os homens são dois-em-um não apenas no que concerne à consciência de si (*consciousness*) – a faculdade cognitiva pela qual nos tornamos cientes de nós mesmos – e autoconsciência – “de que, faça o que fizer, estou ao mesmo tempo, de algum modo, ciente de fazê-lo” (2004: 156-157) –, mas sim “no sentido muito específico e ativo desse diálogo silencioso, de terem uma interação constante, de estarem em condições de poder falar consigo mesmos” (idem, 157). Dessa forma, a autora afirma que, se a faculdade da fala e do discurso nos distingue das demais espécies animais, é nessa conversa interna que estabelecimento de mim para comigo mesmo que a minha qualidade especificamente humana é testificada.

A reflexividade do pensamento, a qual se dá pelo fato de que todo sujeito dispõem de outro eu – o mim mesmo – com quem pode dialogar silenciosamente, ocorre nesse processo no qual eu me coloco perguntas e eu mesmo as respondo por meio da conversa que mantenho quando estou só comigo mesmo, quando sou capaz de falar e ouvir apenas a mim mesmo. Portanto, “Pensar é entregar-se a um diálogo silencioso: refletir, interrogar-se, hesitar, condenar-se, lamentar, duvidar. Todos estes termos são marcados por uma dualidade. Arendt não é certamente a única a tirar a consequência seguinte: não é a atividade de pensar que unifica o ser pensante. Quando eu penso nunca sei exatamente quem sou, porque não há pensamento sem ambiguidade. Só volto a ser um quando os outros interrompem o meu diálogo interior” (VALLÉE, 1999: 31).

O caráter dual e reflexivo tanto da atividade do pensamento quanto do sujeito pensante, tal como observa Catherine Vallée no trecho citado, é marcado por ambiguidade e

pela cisão dois-em-um. Entretanto, se notamos que o pensamento não é aquilo que unifica o ser pensante, certamente é aquilo que o integra. Afinal, a partir da premissa socrática enunciada no *Górgias*⁴⁹

– e amplamente destacada por Arendt em sua concepção acerca do pensamento – de que é melhor estar em desacordo com o mundo inteiro do que, sendo um só, estar em desacordo comigo mesmo, vemos que no diálogo silencioso que realizo comigo devo buscar a integração, a harmonia entre os dois eu que me constituem.

Nessa perspectiva, Hannah Arendt afirma que o pensamento é a atividade que nos torna pessoa, que nos institui como alguém que dialoga consigo mesmo e que, portanto, não anda neste mundo à deriva dos seus acontecimentos. Isso significa que, é porque penso que posso parar e conversar internamente comigo mesmo acerca do que me ocorre e do que acontece no mundo, examinando com profundidade os eventos e as pessoas que me cercam e com as quais me relaciono e elaborando uma opinião a respeito deles.

Dessa maneira, é possível dizer que a ação e o discurso nos humanizam, isto é, nos agregam uma condição de humanidade singular para além de nossa mera existência animal como membros da espécie; e, o pensamento nos torna pessoa, ou seja, nos integra, nos permite que entremos em acordo com nós mesmos pelo diálogo do dois-em-um. Assim, “[...] nesse processo de pensamento em que realizo a diferença especificamente humana da fala eu me constituo de modo explícito como uma pessoa, e vou continuar a ser uma pessoa na medida em que seja capaz dessa constituição repetidas vezes” (ARENDDT, 2004: 160).

O diálogo silencioso que estabeleço comigo mesmo quando estou só me torna uma pessoa, um alguém capaz de ver, ouvir e falar consigo mesmo e com os outros aquilo que se

⁴⁹ Arendt toma a passagem do diálogo entre Sócrates e Cálicles no *Górgias* como uma das bases de seu conceito de dois-em-um. Lá, Sócrates diz que, naquilo que lhe diz respeito, crê que “seria melhor para mim que a minha lira ou um coro que eu dirigisse fossem desafinados ou estridentes, com dissonâncias, e que multidões de homens discordassem de mim, do que eu, *sendo um só*, estivesse em desarmonia comigo mesmo e *mecontradissesse*” (PLATÃO apud ARENDT, 2004: 154). Dessa afirmação socrática, Arendt infere que “mesmo que eu seja um só, tenho um eu e estou relacionado com esse eu como o meu próprio eu [...] Se discordo de outras pessoas, posso me afastar; mas não posso me afastar de mim mesmo, portanto, é melhor que eu primeiro tente estar de acordo comigo mesmo antes de levar todos os outros em consideração” (2004: 154).

passa no mundo. Mas, afinal, sobre o que conversamos internamente na atividade do pensamento? Segundo Arendt, “O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante” (2004: 158).

Com efeito, podemos pensar sobre todas as coisas que captamos por meio de nossos órgãos sensoriais e que, ao lembrarmo-nos por meio da imaginação, reconstituímos uma história do ocorrido para nós mesmos. Isso quer dizer que, como uma atividade que se dá em retrospectiva, o pensamento se aproxima da narrativa. A diferença é que, no empreendimento do pensar, contamos uma história a nós mesmos, tendo como interlocutor o outro eu que nos compõem.

O pensamento, pois, se dá pela lembrança de dados e eventos que se passaram. À medida que uma situação ocorre comigo ou me chama a atenção e, a partir daí, inicio um diálogo de mim para comigo mesmo contando-me uma história acerca do ocorrido, minha versão, meu ponto de vista do ocorrido será dialogado internamente com o eu que trago em mim. Dessa forma, conforme narro para mim o que percebo do mundo, a perspectiva de onde o vejo e o ouço e, em seguida, discuto e examino comigo mesmo as imagens e sons que a mim aparecem e chegam ao lugar onde estou, a mim torna-se possível deitar raízes nesse mundo. Isso é assim porque o processo do pensamento permite que eu me mova na dimensão da profundidade do lugar em que ocupo neste mundo.

Com isso, Arendt afirma que

“Pensar e lembrar [...] é o modo humano de deitar raízes, de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo do pensamento que deita raízes” (2004: 166).

Ora, neste tornar-se pessoa por meio do modo humano de deitar raízes no mundo insere-se uma preocupação legitimamente educacional. Afinal, a educação é, em Arendt, o processo no qual inserimos as novas gerações no mundo pela transmissão e

apresentação de nosso patrimônio histórico e cultural, buscando que elas possam se sentir em casa nesse mundo humano que transcende à nossa vida individual. Portanto, se deitar raízes no mundo é pensar no passado movendo-se na dimensão da profundidade (ARENDT, 2004: 160) do lugar que ocupo e, conseqüentemente, do lugar que os outros têm no mundo e de onde aparecem para mim, podemos dizer que educação e pensamento se interseccionam.

Educação e pensamento: nomear o mundo e falar sobre ele para si e para os outros

A educação é o processo pelo qual inserimos os novos em nosso mundo e a eles legamos o patrimônio cultural historicamente acumulado de nossos antepassados. É, pois, por meio da educação que possibilitamos a familiarização dos recém-chegados a esse lugar que já existia antes de sua chegada e que permanecerá após sua partida e que, por isso mesmo, nos transcende a todos em nossas vidas individuais.

De acordo com Arendt, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2003: 223). Desse modo, educamos porque temos um mundo humano que abriga nossas histórias, herança cultural, significados, artefatos e saberes que precisa ser conservado, mas que, ao mesmo tempo, não é corroído pelo tempo porque novos sujeitos, totalmente singulares e únicos, a ele ingressam continuamente.

Nesse sentido, além de apresentar o mundo em que vivemos aos mais novos, nos dedicamos a iniciá-los em nossos costumes e modo de vida. Eles são como estrangeiros, forasteiros recém-chegados que nós, como anfitriões do lugar, precisamos inseri-los em nosso mundo e contar-lhes sobre o que temos, o que somos, o que cremos dentre outros. Isso é educar, na concepção arendtiana. E o que esperamos desse processo de iniciação dos novos é que eles, com o tempo, possam se sentir em casa e tomar posse do lugar que têm no mundo para que, futuramente, possam renová-lo com suas ações e seu modo singular de percebê-lo.

À semelhança de um estrangeiro que, ao chegar em outro país, desconhece as pessoas, os hábitos, as histórias, os lugares e a própria linguagem dos habitantes, assim são as novas gerações para aqueles que estão e são do mundo. Dessa maneira, a educação também é o processo no qual tentamos ordenar a existência caótica dos recém-chegados, mostrando-lhes o que há em nosso mundo e atribuindo algum significado, ainda que inicial, às coisas que aqui existem. O adulto, como componente do grupo dos mais velhos, “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança:

– Isso é o nosso mundo” (ARENDDT, 2003: 239).

Apresentar o mundo, em alguma medida, é falar sobre ele, nomear as coisas que lhe pertencem, contar histórias a seu respeito e de seus personagens. A escola e seus professores – representantes institucionalizados do mundo –, ao ensinar aos mais novos a entender a linguagem do mundo, ou seja, as histórias aqui produzidas, os discursos que por aqui circulam, as palavras que nomeiam os fenômenos que aqui ocorrem, os conceitos que aqui existem; ampliam o repertório de palavras que eles podem mobilizar e os assuntos sobre os quais eles podem conversar consigo mesmos e com os outros.

Como uma atividade que é, o pensamento pode ser exercitado. Isso significa que, quanto mais me disponho a pensar, mais amplio a minha capacidade e o escopo de pensamento. E é do pensar, do diálogo silencioso que estabeleço de mim para comigo mesmo, que formulo opiniões sobre as coisas e o mundo. A opinião nada mais é que a enunciação do pensamento em que, ao interromper a conversa com meu eu interior, posso estendê-la a outras pessoas.

Hannah Arendt retoma o diálogo platônico sobre o conhecimento, o *Teeteto*, em que Sócrates apresenta com clareza sua noção acerca do que é *dianoeisthai*, pensar em uma questão até esclarecê-la. Para o filósofo, *dianoeisthai* nada mais é que *dialegesthai*, isto é, pensar uma questão profundamente até chegar ao seu esclarecimento é, portanto, travar um diálogo com o espírito de modo a falar consigo mesmo até que a questão levantada seja esclarecida. Dessa forma, nesse diálogo em que o espírito a si faz perguntas que serão por si respondidas, “ele chega ao limite em que as coisas devem ser decididas, quando os dois falam igual e já não estão mais incertos, o que, então, estabelecemos como a opinião do espírito” (PLATÃO apud ARENDT, 2004: 156). Sócrates prossegue esse raciocínio ao dizer que: “decidir e formar uma opinião é o que chamo de discurso, e a própria opinião é para mim uma afirmação falada, pronunciada não para outra pessoa e em voz alta, mas silenciosamente para si” (ibidem).

Nessa perspectiva, o falar consigo mesmo alguma coisa até esclarecê-la constitui a própria atividade do pensar. E este diálogo de mim para comigo é o que, ao suspenderem-se provisoriamente ou abrandarem-se as incertezas e estabelecer-se um acordo entre eu e mim mesmo, forma uma opinião, isto é, o discurso de uma afirmação. Assim, quando se institui uma opinião e ela é pronunciada, termina naquele momento o diálogo consigo e a cisão de

mim em dois-em-um. Na enunciação do discurso, volto a ser um só que aparece e revela sua singularidade para os demais.

O pensamento, como dissemos, relaciona-se com o meu lugar singular no mundo, de onde apareço para os outros e da perspectiva de onde os percebo. Com isso, a opinião que formo a respeito do que se passa comigo e com os outros no mundo se liga diretamente ao exame interno que faço daquilo que aparece para mim e me parece, a partir da dimensão em que vejo. Em relação a isso, Arendt diz que,

“Para Sócrates, como para seus concidadãos, a *doxa* era a formulação em fala daquilo que *dokei moi*, daquilo que me parece. [...] Não era, portanto, fantasia subjetiva e arbitrariedade, e tampouco alguma coisa absoluta e válida para todos. O pressuposto era de que o mundo se abre de modo diferente para cada homem, de acordo com a posição que ocupa nele; e que a propriedade do mundo de ser o ‘mesmo’, o seu caráter comum [...], ou ‘objetividade’ [...], reside no fato de que o mesmo mundo se abre para todos e que a despeito de todas as diferenças entre os homens e suas posições no mundo – e conseqüentemente de suas *doxai* (opiniões) –, ‘tanto você quanto eu somos humanos’”. (2002: 96-97).

É dessa abertura do mundo a cada sujeito que se configura a opinião – a enunciação em discurso do acordo interno obtido no diálogo silencioso de mim para comigo mesmo. A objetividade do mundo, pois, está no fato de que ele nos é comum e que abriga a todos nós. Porém, tal como os objetos do mundo que aparecem para todos e lhe conferem realidade, nós também aparecemos uns para os outros e revelamos nossa singularidade por meio de nossas ações, palavras e opiniões.

Como seres do mundo que somos, aparecemos aos outros continuamente e, nesta aparência, mostramos tanto nossa forma – características físicas –, quanto expomos quem somos. Isto é, em nosso aparecimento, revelamos não somente aquilo que nos é dado, mas também nossa identidade e aquilo que queremos que seja visto pelos outros. Arendt diz que “As coisas vivas *aparecem em cena* como atores em um palco montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, mas ele *parece* diferente para cada espécie e também para cada indivíduo da espécie. Parecer – o parece-me, *dokei moi* – é o modo – talvez o único possível – pelo qual um mundo que aparece é reconhecido e percebido. Aparecer significa sempre parecer para outros, e esse parecer varia de acordo com o ponto de vista e com a perspectiva dos espectadores” (ARENDR, 2008a: 37).

A aparência de nosso caráter singular está necessariamente ligada à presença de pessoas que apreendam nossa revelação e a assimilem do ponto em que estão localizadas. Isso significa que a manifestação daquilo que nos é peculiar só é possível na medida em que nos expomos, ou seja, em que nos apresentamos aos outros e damos-nos a ver a partir de variadas perspectivas; afinal, cada sujeito que nos percebe no mundo o faz de um lugar diferente.

Dessa forma,

“o processo de personalização ou de individualização confunde-se com o processo de abertura ao mundo. Paradoxalmente, é ao sair de si, é ao abrir-se à alteridade do mundo que o indivíduo se abre a si próprio; e a personalidade individual de cada um pode, por conseguinte, ser definida como *abertura singularizada ao mundo*” (ROVIELLO, 1997: 20).

Essa ‘abertura singularizada ao mundo’ nada mais é que a forma singular com que aparecemos e nos apresentamos aos demais. Nesse sentido, ao enunciarmos nossas opiniões, interrompemos o diálogo interno do dois-em-um e nos expomos aos demais revelando quem somos e o que pensamos.

De acordo com Arendt, a realidade de uma coisa dá-se, em sua aparência, aos sentidos daqueles que a veem. Portanto, o mundo e tudo aquilo que a ele pertence torna-se real a partir dos diversos ângulos em que é visto; é no intercâmbio dos variados pontos de vista que o mundo pode ser comum a todos nós. O mundo só pode ser compartilhado na medida em que trocamos nossas impressões sobre ele por intermédio do discurso, da circulação da palavra.

Em nosso entender, esse é um ponto crucial para a educação: o compromisso em propiciar maneiras pelas quais as novas gerações possam apreender o mundo da forma mais real possível, ou seja, possam compartilhar visões sobre o mundo provenientes de ângulos diversos. E mais: possam expor e intercambiar opiniões, as quais revelam não apenas quem é cada um desses sujeitos, mas também o lugar de onde falam, pensam e interpretam o mundo.

Não se trata, portanto, da escola e o professor assumirem a posição do ‘formador de opinião’, ideia essa que é uma contradição em si. Afinal, a opinião é o produto do processo de reflexão de mim para comigo mesmo em um diálogo que, para tornar-se uma afirmação falada, precisa ter um término e um acordo ainda que provisório. Ou seja, a opinião não é algo externo que institui um governo sobre mim e meus pensamentos. Pois, se assim o fosse, não se trataria de um diálogo, mas de uma tentativa violenta de doutrinação.

Quando enuncio minha opinião para outras pessoas, uma vez estabelecido um diálogo ou um debate em que argumentos e pontos de vista diferentes são expostos, é possível que eu seja persuadido ou até coloque em xeque a opinião que tinha. No entanto, apenas ao me recolher comigo mesmo e ao estar só novamente posso cindir-me em dois, estabelecendo um novo diálogo interno para o qual trarei outros elementos e perspectivas que serão submetidas a exame. Por isso, a opinião e o pensamento não são estáticos, mas compõem um processo interminável de reflexão que culmina na elaboração de uma afirmação que será enunciada e em outro momento reavaliada e reelaborada.

No que diz respeito a esse duplo modo de falar – discurso e pensamento – que, por um lado, nos humaniza e nos permite revelar nossa singularidade e, por outro lado, possibilita que deitemos raízes no mundo, Arendt assevera que Para Sócrates, o homem ainda não é um ‘animal racional’, um ser dotado com a capacidade de razão, mas um ser pensante cujo pensamento manifesta-se na maneira de falar. Até certo ponto, essa preocupação com o falar já existia para a filosofia pré-socrática, a identidade entre fala e pensamento, que, juntos, constituem o *logos*, talvez seja uma das características importantes da cultura grega. O que Sócrates acrescentou a essa identidade foi o diálogo de mim comigo mesmo como a condição primeira do pensamento (2002: 104).

Ora, se entendermos *logos* nessa acepção – daquilo que concerne à palavra –, podemos dizer que a educação assume como princípio o aperfeiçoamento da fala: no discurso e no pensamento. Pois, o discurso permite a revelação do sujeito e a enunciação de sua opinião – do modo singular como o mundo se abre para ele – e o pensamento aciona o eu interior, na cisão do dois-em-um, para um diálogo silencioso.

Em uma breve analogia, a educação, principalmente escolar, avocaria para si uma função amplificadora, no sentido de aumentar e fazer aparecer uma multiplicidade de vozes que representam pontos de vista diferentes acerca do mundo, e uma função equalizadora, no que diz respeito à tentativa constante e interminável de reduzir as distorções dessas falas e das opiniões dos próprios alunos, ou seja, as contradições que nelas possa haver.

Isso não significa, porém, que haja nessa relação alguma metodologia específica que preconize uma educação para o pensamento nem que ateste a garantia de que formaremos sujeitos mais ou menos ‘pensantes’. O que se pretende é refletir sobre uma educação que se comprometa com uma apresentação multifacetada do mundo e que permita que se possa falar

dele com os outros, criando assim condições para que se fale dele também para si e consigo mesmo.

Pensamento e compreensão

Como dissemos, a opinião emana da atividade do pensar, no entanto, não podemos concebê-la como aquilo que o orienta. Afinal, sabemos que a opinião nada mais é do que a enunciação do acordo estabelecido na conversa interna de mim para comigo mesmo. Além disso, não se trata de algo imutável nem universalmente válido, pois, quando exposta para os outros pelo discurso, a opinião é passível de ser debatida, repelida ou complementada. Dessa maneira, a partir do intercâmbio entre diferentes opiniões, posso mais uma vez, estando só, dividir-me em dois e reiniciar o diálogo comigo com vistas a examinar a mesma questão, mas, agora, enriquecida com outras perspectivas.

Desse modo, poderíamos nos indagar acerca do que direciona o pensamento, ou mais especificamente, daquilo que o move. Arendt nos diz que o “pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (2003: 41). Isso significa que o pensamento não possui um *telos* propriamente dito, mas se orienta em detrimento da experiência vivida, considerando que se dá em retrospectiva.

Contudo, ainda que o pensamento se debruce sobre a experiência que se passou, ela, por si só, não é aquilo que o inspira – visto que a lembrança de acontecimentos passados é condição para o pensar. A lembrança e a imaginação são o que torna a atividade do pensamento possível, tal como a própria ocorrência da experiência.

Assim, no que tange a essa relação entre pensamento e experiência, Hannah Arendt afirma que “todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento. Do ponto de vista do pensamento, a vida em seu puro estar-aí é sem sentido”. (2008a: 106). Desse modo, o que move o pensamento é a busca de significado da experiência vivida, bem como dos acontecimentos do mundo.

O pensamento, em Arendt, é o que ilumina e dá sentido à experiência e, por isso, deve estar ligado à realidade, àquilo que se passa conosco e com os outros no mundo. E essa busca de significado não se encerra quando formo uma opinião ou quando consigo atribuir alguma

coerência ao passado. Ela é constante, pois “o pensamento é, de alguma forma, autodestrutivo [...] Daí se depreende que [ele] é como a teia de Penélope: desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior”. (2008a: 106-107).

Nessa perspectiva, como atividade que é, o pensamento sempre está em movimento: pronto para constituir um acordo provisório entre o dois-em-um que o sujeito pensante se cinde e, em seguida, pronto para destruí-lo quando confrontado com outra opinião ou simplesmente submetido a novo exame interno. E assim, em seu ímpeto contínuo de atribuir sentido à experiência vivida e aos acontecimentos, o pensamento se avizinha à atividade da compreensão.

Na concepção arendtiana, “a função da mente é compreender o acontecido”, pois o “verdadeiro fim [do homem] é estar em paz com o mundo” (2003: 34). É, pois, na busca interminável do significado dos acontecimentos que podemos compreendê-los e, então, nos conciliarmos com o mundo, tornando-o nossa casa.

Se no pensamento buscamos um acordo com nós mesmos, na atividade da compreensão a busca do acordo é com o mundo. A compreensão é a tentativa constante e interminável de conciliação com o mundo que, embora tenha sido palco de coisas horríveis, as quais nós não gostaríamos nem de lembrar – tais como as guerras, o totalitarismo, as inúmeras situações de injustiças sociais –, ainda é o lugar em que estamos e do qual fazemos parte. Porque somos do mundo, precisamos tentar, constantemente, nos sentir em casa.

Mesmo que o mundo seja repleto de coisas que reprovamos, de acordo com Arendt, temos que buscar a conciliação com ele enquanto vivermos para que, deste modo, possamos nos sentir menos estrangeiros, apesar de sabermos que jamais nos assimilaremos completamente a tal mundo. Isso é assim porque, como seres singulares que somos, sempre permaneceremos um pouco forasteiros. Entretanto, apenas quando tomamos nosso lugar no mundo e tentamos fazer dele nossa casa é que podemos por ele nos responsabilizar.

Dessa forma, a conciliação não pode ser confundida com perdão, pois ele “não é condição nem consequência da compreensão” (ARENDR, 2008b: 330). A autora explica que perdoar – uma das capacidades humanas mais ousadas, pois, tenta, de algum modo, instituir um novo começo onde tudo parecia ter chegado ao fim – é um ato único e culmina em um gesto único, já

“Compreender é infundável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um

mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte” (2008b: 331).

Nesse sentido, a busca pela conciliação com o mundo também é um processo de autocompreensão porque permite que nos pensemos como sociedade, que tentemos entender que mundo é esse no qual tais coisas são possíveis e; ainda que não fomente a luta nem inspire novos projetos, é a atividade que pode fazer com que atribuamos significado a esse lugar o qual chegamos estrangeiros e que buscamos, ao longo de toda vida, nos sentir em casa e dominar a sua linguagem.

Dessa maneira, na atividade da compreensão tentamos atribuir significado aos acontecimentos do mundo por meio do pensamento, mas também, em vista daquilo que refletimos da experiência vivida e do que se coloca ao nosso redor, somos convocados a estabelecer juízos, submetendo a crivo aquilo que se nos passa e distinguindo o que julgamos certo, errado, belo, feio, suportável, inominável e etc.

Portanto, Arendt destaca que, muito embora os sentidos compartilhados pelas comunidades tenham se esfacelado no mundo moderno, imprimindo a condição do juízo sem parâmetros outrora cristalizados na tradição, nós não perdemos a capacidade de julgar e de compreender. Ou seja, por mais que o rompimento com o fio da tradição tenha nos imputado um mundo em que o senso comum não nos serve mais como medida para tecermos juízos éticos, estéticos e cotidianos, nós ainda dispomos das faculdades do julgamento e da compreensão. Afinal, como cada novo ser representa um início – algo completamente inédito que chega ao mundo – e, ao mesmo tempo, dispõem da capacidade de iniciar, a compreensão constitui-se como a outra face da ação. É porque somos capazes de instituir inícios por meio da ação que também somos capazes de nos reconciliar com o que já foi feito no mundo. Nesse sentido, compreender o que existe e está posto não é resignar-se, afinal, porque somos aptos a pensar sobre as coisas do mundo e buscarmos nos sentir em casa nele é que podemos nos responsabilizar por nossa herança – o mundo – e empreender novos começos.

Considerações finais

Na abordagem arendtiana, o pensamento se dá no interstício do passado e o futuro, em uma zona atemporal na qual o sujeito é absorvido pelo diálogo de si para consigo mesmo. Por

romper com a linearidade do tempo, situando-se entre o passado e o futuro e, portanto, sendo pressionado pelo passado que o lança para frente e pelo futuro que o empurra para trás, o sujeito, na defesa de sua presença, produz um desvio do fluxo temporal em uma espécie de paralelogramo de forças. Assim, “a localização do ego pensante no tempo seria o intervalo entre passado e futuro, ou seja, o presente [...], uma mera lacuna no tempo em direção ao qual, não obstante, passado e futuro se dirigem, à medida que indicam o que não é mais e o que ainda não é” (ARENDDT, 2008a: 230-231). Essa lacuna é o espaço do pensamento, pois, ao pensarmos, tomamos distância suficiente do passado e do futuro para buscarmos o seu significado, assumindo o lugar do árbitro que nunca chega a uma resolução definitiva.

Ora, essa imagem do tempo e do lugar do pensamento é aplicável apenas ao domínio dos fenômenos espirituais, não podendo ser transposta para a noção de tempo histórico e biográfico – já que ali não há lacunas. Aliás, não pretendemos nos estender aqui na abordagem desse tema de grande complexidade na obra de Arendt. Em relação a isso, cabe-nos apenas destacar a afirmação da autora de que,

“Este pequeno espaço atemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura em que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada novo ser humano, inserindo-se entre um passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo de novo” (2003: 40).

Desse modo, embora o pensamento, como atividade do espírito, não seja um legado que se passa deliberadamente a diante; cremos que a educação, como processo de iniciação em certos saberes e transmissão de um patrimônio historicamente acumulado possa fomentá-lo por meio da apresentação de atores e perspectivas diferentes do mundo. É pela circulação da palavra e da opinião que, em nossa concepção, favorece-se o exercício do diálogo interno consigo mesmo.

Nesse panorama, entendemos que a Filosofia é uma disciplina de grande relevância para a relação entre educação e pensamento; afinal, não apenas por poder constituir um palco de circulação de opiniões e debate acerca de diferentes temas, esse campo do conhecimento pode oferecer exemplos de diferentes pensadores que refletiram sobre questões similares, ampliando assim a gama de perspectivas das quais se pode enxergar e conceber um mesmo problema e assunto.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. Filosofia e política. In: *A dignidade da política*: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 91-115.

. Prefácio: A quebra entre o passado e o futuro. In: Paulo: Perspectiva, 2003. p. 28-42.

Entre o passado e o futuro. São

. Algumas questões de filosofia moral. In: *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 112-212.

. O pensar. In: *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a. p. 17-260.

. Compreensão e política (As dificuldades da compreensão). In: *Compreender*: formação, exílio e totalitarismo (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b. p. 330-346.

ROVIELLO, Anne-Marie. *Senso comum e modernidade em Hannah Arendt*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VALLÉE, Catherine. *Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

TEMPO E APRENDIZADO EM DELEUZE

Leonardo Araújo Oliveira

Em seus escritos sobre cinema, Deleuze tem como problema filosófico a subordinação do tempo ao movimento. A liberação de uma imagem direta do tempo, como será demonstrada, implica em uma pedagogia do olhar, presente, principalmente noneo-realismo italiano, enquanto prática cinematográfica de “aprender a ver”.

Diferente do que ocorre com *Proust e os signos*, os livros sobre cinema não costumam ser associados aos problemas pedagógicos ligados a filosofia de Deleuze. Com efeito, cremos que, em parte, isso decorre da tentativa de evitar o erro de se enxergar nas investigações de Deleuze acerca do cinema alguma proposta de caráter didascálico; quando se usa o cinema como um meio educativo, especificamente como uma transmissão de conteúdos filosóficos ilustrados por intermédio de imagens cinematográficas, que, nas palavras de Rancière, faz com que as imagens atuem como “a cabeça posta no buraco do fotógrafo, o corpo presente apenas para enunciar as frases célebres do grande pensador” (RANCIÈRE, 2012, p.114).

É uma atividade corrente, a de se estabelecer o cinema enquanto atividade do pensamento, com a pretensão de se realizar uma abordagem filosófica, aplicando um conteúdo filosófico qualquer a determinado filme, explorando o roteiro ou o argumento do mesmo; ou também o seu inverso, utilizar um filme qualquer para explorar uma determinada teoria filosófica. É uma prática corrente tanto em abordagens teóricas, como as expostas em livros e artigos, quanto com abordagens práticas nas salas de aula. De um lado ou de outro, tais abordagens comportam sempre uma mesma limitação, a de delimitar toda a potência do pensamento cinematográfico ao seu roteiro, ao seu “conteúdo”, procedendo sempre por uma reflexão com base em uma representação de fatos sucessivos que se passam em uma tela. Mas, segundo essa perspectiva, o cinema teria sua própria forma de pensar?

Deleuze busca investigar, em seus livros sobre cinema, qual a especificidade do cinema em relação ao pensamento; realizando uma abordagem que escapa tanto à utilização de filmes para expor teorias filosóficas, como da prática de tentar fundamentar ou sobrepor com teorias as imagens cinematográficas (e nesse sentido, critica a psicanálise e a lingüística

por tentarem fazê-lo). Tais perspectivas, se associadas à abordagem pedagógica, não somente engendram uma concepção limitada

do cinema, como também dificulta a relação singular que o “espectador” pode efetuar com as imagens, de, por exemplo, trabalhá-las com a reutilização e atualização de conceitos filosóficos, ou mesmo com a criação de conceitos. Pois a proposta que se pretende afirmar aqui, leva em consideração, sobretudo, na experiência filosófica, a criação.

Como, então, pensar uma pedagogia ligada ao cinema em Deleuze? Essa pedagogia é apontada por Deleuze como presente em um determinado tipo de cinema, e se configura essencialmente como uma pedagogia da imagem, ou uma pedagogia do olhar. Mas isso só ocorre através da liberação do tempo, através do aparecimento de imagens diretas do tempo.

Deleuze ainda considera propostas pedagógicas em um cinema de predomínio da imagem-movimento. Essas propostas são analisadas no sétimo capítulo de *A imagem-tempo*, intitulado “o pensamento e o cinema”. Ali Deleuze procura demonstrar como alguns grandes pioneiros do cinema (como Gance, Vertov e Eisenstein) tinham em mente concebê-lo como uma arte das “massas”, como uma prática artística que forçasse o pensamento, como uma espécie de educação para o povo.

Deleuze encontra, nesse contexto, uma concepção *sublime* do cinema. O sublime, tal como Deleuze o extrai da estética kantiana e o aplica ao cinema, consiste no movimento da imaginação levada ao seu limite através de um choque sofrido, forçando o “pensamento a pensar o todo enquanto totalidade intelectual que ultrapassa a imaginação” (DELEUZE, 2007, p.191). Toma-se como exemplo o cinema de Eisenstein, mas Deleuze o faz por uma razão pedagógica, já que embora a análise seja válida também para os sublimes de tipo dinâmico (como o de Lang) e de caráter matemático (como em Gance), o sublime dialético viabiliza um procedimento de análise mais didática, uma vez que o movimento dialético permite a decomposição de momentos bem determinados.

Mas será dispensada aqui a análise total da decomposição do processo dialético no cinema de Eisenstein, pois o que interessa nessa análise é a conclusão de que o pensamento é levado a pensar o todo, o que permite uma relação com Hegel – o filósofo pós-kantiano que

talvez tenha sido o que mais se incomodou com uma filosofia que determinasse os limites do conhecimento humano, estabelecendo como impossibilitado o acesso ao absoluto:

O todo não deixa de ser aberto (a espiral), mas é para interiorizar a sequência das imagens, tanto quanto para se exteriorizar nessa sequência. O conjunto forma um Saber, à maneira hegeliana, que reúne a imagem e o conceito como dois movimentos indo um em direção ao outro (DELEUZE, 2007, p.195).

A espiral dialética configura a abertura do todo e está presente tanto no cinema de Eisenstein como na filosofia de Hegel. Na *fenomenologia do espírito*, se apreende o Saber absoluto como a última figura da consciência. Porém, tal como descreve Hegel, ainda assim a consciência continua em movimento, retornando às figuras anteriores através da rememoração. O auto-movimento do conceito em Hegel corresponde ao auto-movimento da imagem em Eisenstein, confluindo, os dois para uma formação do espírito, o que fortalece o caráter pedagógico do cinema de Eisenstein, visto que o movimento das imagens busca alcançar um autômato espiritual, enquanto que a sucessão de etapas da consciência, em Hegel, prepara o trono do espírito absoluto.

Deleuze relaciona as pretensões de cineastas como Eisenstein e Gance com as de Antonin Artaud, que também visualizava o cinema como uma arte e um pensamento novos. O que Artaud buscava era conceber o cinema como uma arte que acordasse o pensamento através de um choque; que a imagem tem como objeto o pensamento e que o pensamento realiza um retorno a imagem – como também argumentava Eisenstein. Mas o que diferencia o autor francês do cineasta soviético é que o primeiro realizou todo esse movimento para, no fim, trazer à tona a impotência do pensamento, virando o argumento de Eisenstein pelo avesso (Cf. DELEUZE, 2007, p. 202).

Embora se busque alcançar a singularidade da relação entre o pensamento e o cinema, cabe estabelecer aqui as ressonâncias entre o cinema e a filosofia, através do pensamento, é o que podemos notar com a questão, já mencionada, sobre a violência que o pensamento precisa sofrer para que se exerça (DELEUZE, 1997, p. 73); o que fortalece a posição heideggeriana, quando o autor de *Ser e tempo*, em sua conferência sobre *O que quer dizer pensar?*, argumenta que, embora tenhamos a possibilidade de pensar, não há garantia que

somos capazes para tal, pois para se pensar também se exige um aprendizado (Cf. HEIDEGGER, 2001, p.111). Porém, vale ressaltar que, segundo

Deleuze, o cinema, crendo na potência ou na impotência do pensamento, tem-no como seu objeto mais elevado – como aquilo que constitui a sua essência.

Desse modo, a retomada de propostas educativas de cineastas da imagem- movimento é feita, dentre outras coisas, para mostrar os limites educativos desse tipo de cinema, que teria de mais positivo de criar condições de possibilidade para que se anunciasse, como fez Artaud, a impotência do pensamento. Assim, uma perspectiva pedagógica no cinema só aparece agenciada com a imagem-tempo.

Para Deleuze, a grande questão do cinema é o tempo. Nesse ponto, embora realize uma abordagem filosófica, não se distancia de um tema corrente entre os teóricos do cinema. Pois a definição de cinema como arte do tempo, segundo Aumont, é uma fórmula clichê, que apenas com Tarkovski começou a se tornar um “verdadeiro problema teórico” (AUMONT, 2004, p.32). Dessa maneira, por qual razão o primeiro livro sobre cinema seria composto em torno da imagem-movimento? É que a imagem- movimento, desdobrada em imagem-percepção, imagem-afecção e imagem-ação, oferece certa imagem do tempo.

Deleuze constata, a partir das teses do movimento de Bergson, conciliando-as com as noções cinematográficas de enquadramento e de montagem, que a mudança do todo está no tempo (Cf. DELEUZE, 2009, p. 48). O trabalho com o conceito de tempo, permanecendo na temática geral da imagem-movimento, torna-se possível se se leva em consideração dois processos: a. do movimento condicionado pelo enquadramento dos objetos em um conjunto; b. do todo condicionado pela montagem, de onde se forma uma imagem indireta do tempo. Conforme Deleuze: “é a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do tempo. [...]. O tempo é necessariamente uma representação indireta, porque resulta da montagem que liga uma imagem- movimento a outra” (DELEUZE, 2009, p. 48).

Porém, ainda que o cinema da imagem-movimento comporte em si uma imagem do tempo, essa imagem aparece apenas indiretamente, isto é, a imagem do tempo, dada através da montagem, está delimitada e subordinada ao movimento. A necessidade de uma

representação indireta, de que fala Deleuze, só existe em função de certos limites; e uma condição para que assim aconteça é a de que o movimento esteja suscetível a certa normalidade: “o movimento só pode subordinar o tempo e fazer dele um número que indiretamente o meça, se preencher condições de normalidade” (DELEUZE, 2009, p. 50).

A noção de movimento normal surge por intermédio da noção de centralidade. A normalidade remete a existência de centros, de onde a determinação do movimento é possibilitada pela observação do espectador. O movimento que escapa aos centros de determinação é denominado de *movimento aberrante*. Com tal movimento, tem-se a condição de possibilidade para a entrada direta do tempo na imagem, revertendo a sua subordinação ao movimento normal. O movimento aberrante atestaria o tempo como um todo, anterior a qualquer ação: “Se o movimento normal vai subordinar o tempo, do qual nos dá uma representação indireta, o movimento aberrante atesta uma anterioridade do tempo, que ele nos apresenta diretamente” (DELEUZE, 2009, p. 51).

Porém, embora o movimento aberrante possa ser definido como condição de possibilidade para a o aparecimento da imagem-tempo, ainda não configura o momento dessa aparição. Deleuze questiona, pois, se desde muito cedo, certa emancipação do tempo ligada ao movimento aberrante já não se fazia presente no cinema – caso de obras de grandes pioneiros do cinema, como as de Jean Epstein, que segundo Aumont, definia o cinema como “uma máquina de modelar o tempo” (AUMONT, 2004, p.37) –, para deduzir disso uma prática de normalização do próprio movimento aberrante, de modo que as aberrações tenham sido normalizadas, compensadas, “submetidas a leis que salvavam o movimento, (...) e que mantinham a subordinação do tempo” (DELEUZE, 2009, p.54). Assim, o movimento aberrante não pode ser identificado ao momento da reversão da instância onde há predomínio do movimento sobre o tempo.

Deleuze busca definir o momento da reversão com as situações óticas e sonoras puras, que, ainda que só apareçam efetivamente no cinema da imagem-tempo, já começam a surgirem no interior da imagem-movimento, por uma variação dessa imagem que escapa aos três modelos já citados (imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-ação). Essa variação, a imagem mental, atesta a crise da imagem-ação, e tem como grande representante Alfred Hitchcock. Com o cineasta inglês, por meio de filmes como *Disque M para matar* e *Festim*

diabólico, mas principalmente, com *Janela indiscreta*, – onde o personagem principal se encontra na cadeira de rodas, condenado a tocar o mundo fora de seu apartamento apenas com o olhar – opera-se a quebra do esquema-sensório motor e a experiência diegética do contato com imagens óticas e sonoras puras.

Bergson, ao pensar a natureza, faz uso dos conceitos de movimento recebido e movimento executado. No cinema, a relação entre esses conceitos se apresenta na interdependência entre a imagem-ação e a imagem-percepção, pois aquela surge como um prolongamento desta, na medida em que o movimento executado responde ao movimento percebido - remetendo toda imagem-movimento a um esquema sensório- motor: “*A atualidade de nossa percepção consiste portanto em sua atividade, nos movimentos que a prolongam*” (BERGSON, 2006, p. 72). Tem-se um cinema da representação orgânica. A imagem-ação é definida pela relação entre meios e comportamentos, somada a todas as variedades dessa relação; se apresenta com frequência, hodiernamente, nos filmes de grande apelo comercial, costumeiramente enquadrados no gênero cinematográfico “ação”, onde se nota a forte presença da modelagem do tempo pelo movimento, através da montagem, pois nesse cinema, é notável a centralização no movimento, por meio, por exemplo, de lutas, corridas, batalhas; configurando sempre a presença do esquema sensório motor; onde também se detecta filmes com um número de cortes cada vez maior, em proveito e consequência de uma otimização da função da montagem no cinema.

Em filmes inteiramente dependentes das exigências da indústria cultural, como os mencionados acima, ou mais propriamente, filmes, como define Deleuze, baseados em clichês, a possibilidade de um trabalho conceitual propriamente filosófico encontra barreiras imensas. Problemas filosóficos tais como, a liberdade, a vingança e o poder, podem ser encontrados nesse tipo de filme, mas, costumeiramente, tais problemas são tratados de modo banal e corriqueiro, e quase sempre obliterados e deixados de lado segundo exigências da indústria, desembocando em clichês. Porém, por uma perspectiva filosófica, o maior problema com tais filmes, é o de ter a montagem como primeiro plano e, junto a isso, se limitar a fazer decalque do modelo da imagem-ação, impossibilitando o aparecimento de uma imagem direta do tempo.

Mas Bergson também trabalha com a ideia de que os seres vivos sofrem de um retardo motor por intermédio de uma fissura produzida entre o movimento recebido e o movimento executado, fazendo surgir um intervalo. O ‘mental’ na imagem, ao preencher o espaço entre o movimento percebido e o movimento executado, pode desregulá-lo. É nessa medida em que ocorre uma crise da imagem-ação, e com ela, mais ainda, surge todo um questionamento da imagem-movimento pela quebra do esquema sensório-motor, ele é quebrado de dentro, não se exerce, pois “as percepções e as ações não se encadeiam mais” (DELEUZE, 2009, p. 55).

Mas se com Hitchcock não se tem ainda a imagem direta do tempo, é porque a reversão do predomínio do movimento, em relação ao tempo, na imagem, ainda é muito inicial. Nesse âmbito, a imagem-movimento não é atacada por inteiro em seu domínio. O que ocorre é que as situações sonoras e óticas puras, no cinema de Hitchcock, atuam no interior da imagem-movimento, e mesmo que apontando a crise da imagem-ação, se mantêm sob o modelo dicotômico situação-reação, pois ocorre apenas segundo uma impossibilidade de ação decorrente de uma situação dada (por exemplo, a perna quebrada do protagonista em *Janela indiscreta*). Desse modo, tudo se passa como se a situação ótica pura derivasse de um *meio*, que só existisse como reação a um meio dado, e embora ocorra uma identificação entre o personagem e o espectador por meio dessas situações, elas acabam por se manterem delineadas por uma situação sensório-motora.

Como a imagem direta do tempo pode ser exposta pelo neo-realismo italiano? Isso é possível na mesma medida em que, independente de sua situação sensório- motora, o personagem “registra, mais que reage” (DELEUZE, 2009, p.11). Se Hitchcock transformou o espectador em personagem, no cinema neo-realista houve mais do que nunca uma conversão entre o papel do personagem e a posição do espectador. Essa situação pode ser notada em filmes dirigidos por Roberto Rossellini, como, por exemplo, em *Alemanha ano zero*, onde a morte da criança (o personagem principal) se liga com sua visão, com aquilo que ele vê; bem como em *Europa 51*, onde uma burguesa descobre o mundo do trabalho em uma fábrica e o mundo das favelas e dos conjuntos habitacionais, a partir da morte do filho. Deleuze aborda essa cena em

Cinema 2, no capítulo *Para além da imagem-movimento*: quando o olhar da personagem se livra da função prática de dona-de-casa, “que arruma as coisas e os seres, para passar por

todos os estados de uma visão interior, aflição, compaixão, amor, felicidade, aceitação, (...) ela vê, aprendeu a ver” (Deleuze, 2009, p.9).

No cinema neo-realista, os personagens experimentam situações óticas e sonoras puras, atestando o registro de algo sempre muito forte, experimentando algo da ordem do intolerável, de algo impossível de ser vivido, o que leva esse tipo de cinema para além do esquema sensório-motor, e para além da imagem-movimento. O neo-realismo é, desse modo, não uma continuação do realismo, mas sua oposição, na medida em que trabalha com imagens em consonância com a crise da imagem-ação.

Embora Deleuze pouco trabalhe com Vittorio De Sica, outro exemplo de uma pedagogia da visão e de um aprendizado através do olhar nos é oferecido no longa-metragem *Ladrões de Bicicleta*. Ali, o pressuposto para o desenrolar do enredo é precisamente uma quebra de um sistema sensório-motor, quando Antonio Ricci, antes ocupado com o seu trabalho ou com a procura dele, tem suas atividades mecânicas interrompidas pelo furto de seu instrumento de trabalho: a bicicleta. Passando a empreender uma tarefa que foge de seu cotidiano, ele passa a enxergar a Itália em suas misérias e contradições, ele passa a realizar um movimento de apreensão da Itália em seu espírito, aprendendo a vê-la. Ali onde as expectativas são frustradas, onde o clichê não encontra abrigo, onde os anseios do hábito não são atendidos, aparece uma imagem problematizada, que desregula, retarda, quebra o sistema sensório motor, e faz surgir o pensamento como criação de problemas. Se o cinema tem o pensamento como sua matéria principal, tendemos a concluir que a pedagogia da imagem implica uma pedagogia do pensamento.

Se no plano da imagem-movimento era oferecida uma imagem indireta do tempo, no campo da imagem-tempo, a possibilidade de uma liberação temporal é posta às claras na medida em que esse tipo de cinema se delineia menos como um processo de montagem do que como uma prática de “mostragem” – pois a própria montagem, doravante, deve ser vista como condicionada interiormente pelo tempo na imagem, é o que ratifica Andrei Tarkovski: “O tempo, impresso no fotograma, é quem dita o critério de montagem” (TARKOVSKI, 1998, p.139). Assim, o tempo, que antes era dado indiretamente pela montagem, se apresenta diretamente na imagem; daí a importância do plano-sequência e das imagens especulares no cinema de Orson Welles (*Cidadão Kane, A dama de Xangai*), valorizado por Deleuze como um dos principais autores da imagem-tempo, onde também atua uma pedagogia cinematográfica, como uma série de autores que Deleuze cita em *Cinema 2*, tais como Jean-

Luc Godard, Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, como reforça o crítico de cinema Serge Daney, em *Um túmulo para o olho [Pedagogia strauberiana]* e *O terrorizado [Pedagogia godardiana]*.

Mas como mencionado acima, uma pedagogia do olhar já pode ser vislumbrada noneo-realismo italiano – não somente pela relação do espectador com o filme, mas do aprendizado do personagem em relação às imagens que ele registra –, onde o tempo, não mais subordinado ao movimento, teria condições de aparecer diretamente, por meio de imagens ótica e sonoramente puras.

A questão do tempo também ocupa as reflexões deleuzeanas em *Proust e os signos*, onde é discutido o aprendizado no tempo e com o tempo, por uma busca involuntária pela verdade. Nessa obra, Deleuze trabalha o problema do aprendizado na série de romances intitulada *Em busca do tempo perdido*, em que a questão seminal é a problemática do tempo.

Embora as considerações filosóficas de Deleuze diretamente ligadas ao cinema remontem aos anos oitenta, é preciso ter em conta que já em *Proust e os signos*, bem como em *Nietzsche e a filosofia* e *Diferença e repetição*, todos os textos datados dos anos sessenta, já comportam um problema onde se relaciona imagem e pensamento. Tal é o problema da imagem do pensamento, que nos anos noventa, Deleuze identificará, junto a Félix Guattari, à noção de plano de imanência – que atua como a condição pré-filosófica da criação de conceitos; pois segundo os autores, a filosofia inicia somente pelo conceito, pela criação de conceitos. Portanto, a temática da imagem do pensamento se encontra no cerne da própria definição deleuzeana de filosofia. O que Deleuze denomina de imagem do pensamento é a imagem que determinada filosofia dá do que significa pensar (Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Considera-se aqui, que o problema da imagem do pensamento possui uma face fortemente pedagógica, na medida em que possibilita a questão da força que o pensamento precisa sofrer para que se exerça. Como se questiona em *O que é a filosofia?*: “que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo do poder de dizer Eu?” (DELEUZE, 1997, p.73).

Essa violência de um movimento infinito é detectada por Peter Pal Pelbart como uma reinvidincação de um pensamento da imanência que recusa a vontade de verdade em favor da invenção, e que funda a questão: “qual conceito de tempo corresponde a essa imagem do pensamento, e qual conceito de tempo deve ser, a partir daí, criticado e recusado?” (PELBART, 1998, p.189). Essa questão surge partindo do pressuposto de que todo plano de imanência é acompanhado de um conceito de tempo.

Cabe ainda perguntar: mas ligar a ideia de movimento infinito ao conceito de tempo não é contradizer a pretensão deleuzeana de liberar o tempo do movimento? A questão é que esse tipo de movimento, assim como o tempo, já está liberado da corrente espacialização e medida numérica. Talvez seja esse o movimento que, Em *Diferença e Repetição*, está atrelado as críticas de Nietzsche e Kierkegaard ao movimento lógico e abstrato de Hegel (Cf.DELEUZE, 2009, p.28-29) . Mas certamente há uma inspiração

em Bergson, que difere o movimento qualitativo do movimento quantitativo, isto é, o movimento que ganha a apreciação positiva de Deleuze é o movimento que em Bergson não possui caráter extensivo, mas um movimento que se dá na subjetividade, puramente intensivo – que no cinema, se apresenta na imagem-afecção.

Quando se pergunta sobre a violência que se deve exercer para que o pensamento apareça e diz-se que essa é uma pergunta pedagógica, não se trata de um método de aprendizado imposto, “violento” no sentido mais banal do termo ou que invoque um arcaísmo pedagógico qualquer. O problema, nesse ponto, é o da crítica à imagem clássica do pensamento.

A anterioridade, do plano de imanência em relação ao conceito, lhe confere um estado pré-filosófico, já que a filosofia começa com a criação de conceitos. O problema é quando esse plano pré-filosófico está infestado de elementos de mistificação, que compactuam com verdades dadas, pensamentos impostos, postulados implícitos e poderes estabelecidos. Nessa medida, tal plano não é enquadrado apenas dentro de uma imagem do pensamento, mas sim, mais precisamente, em uma *imagem dogmática do pensamento*. Embora Deleuze trabalhe, em *Nietzsche e a filosofia*, com três teses, e em *Diferença e Repetição*, com oito postulados, para desenvolver a temática da imagem clássica do pensamento, condensa-se aqui, enquanto um problema, nas seguintes afirmações: se a imagem do pensamento é a imagem dada do que significar pensar, a imagem dogmática

do pensamento é a imagem, retirada da tradição filosófica, que estabelece a afinidade natural entre o pensamento e a verdade, que o pensamento é uma potência natural, dependendo exclusivamente da vontade de um pensador ou de um exercício natural de uma faculdade. Assim, o conceito de tempo que acompanha essa imagem do pensamento, objeto da crítica deleuzeana, é o da recongnição, instalado na filosofia por Platão e que faz com que todo conhecimento seja reconhecimento, mantendo o pensamento no campo da possibilidade e impedindo o aparecimento do novo, do impensado no pensamento.

A literatura de Proust serve a Deleuze como uma aliada na crítica a imagem dogmática do pensamento, pois permite se pensar o pensamento através da força involuntária dos signos:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. [...]. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo (DELEUZE, 2010, p. 91).

O signo seria precisamente esse objeto de encontro, sem o qual o pensamento não seria nem mesmo pensado. Mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos – os signos diferem segundo suas tipologias. Mas todos têm em comum pertencerem ao tempo. Por isso sempre se aprende *no* tempo. Mais ainda, se aprende *com* o tempo, uma vez que pesquisar a verdade, segundo a interpretação deleuzeana, é aprender com os signos do tempo. O pensamento é da ordem da invenção, da criação, de onde se pode – em mais um agenciamento com Bergson – identificar tempo e invenção; como argumenta Virgínia Kastrup: “Segundo o esquema bergsoniano, o problema da cognição deve ser, de saída, colocado em termos de tempo, de sua inventividade intrínseca. Colocá-lo em termos de tempo significa colocá-lo em termos de invenção” (KASTRUP, 2007, p.60).

Se pontuarmos o problema da heterogeneidade dos signos e sua divisão entre os quatro tipos, veremos que esses tipos se repartem entre duas estruturas temporais. A primeira é a do tempo perdido, onde cabem signos mundanos e signos amorosos. A segunda é a do tempo recuperado, que comporta os signos sensíveis e os signos artísticos.

Tanto no âmbito dos signos mundanos como no dos signos amorosos a estrutura do tempo que se apresenta é a do tempo perdido, no sentido de alguém que “perde tempo”. É o que se vê perpassando a série de livros: o narrador a considerar seu tempo perdido no vazio da vida social mundana e nas relações amorosas, quando poderia estar se dedicando a escrever. Mas essa estrutura do tempo ligada a esses dois regimes de signos, do tempo como algo perdido, se apresenta novamente de modo heterogêneo, pois se relaciona diferentemente com cada um dos tipos. No amor, em razão do ciúme, o tempo perdido é como que antecipado, já preparado para o seu fim e desaparecimento. O tempo perdido no amor, nesse sentido, é mais puramente perdido, mais irrecuperável. O que ocorre com o tempo no campo dos signos mundanos é que esse tipo de signo, embora expresse a vacuidade das relações sociais, se relaciona, paralelamente com um aprendizado, que o personagem compreenderá apenas quando construir sua obra. É propriamente o vazio do tempo perdido que força o pensamento enquanto um signo mundano, o que levará o narrador a descobrir, no último volume da série, no episódio da festa em casa do príncipe de Guermantes, que o que se aprende do tempo perdido é sua própria passagem, que é da ordem da mudança, da alteração.

A estrutura do tempo correspondente aos signos artísticos é a do tempo recuperado, mas essa estrutura também é a que se apresenta no signo sensível. Tal é o poder da memória involuntária. Com a ativação da memória involuntária, institui-se a relação entre os signos sensíveis e o tempo recuperado. Mas o tempo recuperado através dos signos sensíveis ainda possui um limite, o de se ligar, se prender, ter seu correspondente material em um tempo que já foi desenvolvido. Para Deleuze, os signos artísticos, em Proust, são ainda superiores aos signos sensíveis, pois esse regime de signos, ao contrário daquele, ainda depende de uma matéria, de uma matéria rebelde ao espírito: “uma essência se encarna na lembrança involuntária, mas aí encontra matérias muito menos espiritualizadas, meios menos ‘desmaterializados’ do que na arte” (DELEUZE, 2010, p.60). Somente os signos artísticos são completamente imateriais, espirituais, que lhes confere certa autonomia.

Embora os signos sensíveis também permitam a redescoberta do tempo, apenas os signos artísticos que recuperam o tempo puro, abstraído de um meio, de uma matéria sensível e também são os únicos a darem sentido a todos os outros tipos de signos. Assim como no

cinema, a imagem direta do tempo só aparecerá efetivamente não apenas pela quebra com o sistema sensório motor, mas também quando as situações óticas e sonoras puras não surgirem apenas por uma ausência de reação como resposta a um meio dado (exemplo do cinema de Hitchcock). Ou seja, a arte pode ser a via por excelência do aprendizado – que permite a pergunta: não seria o cinema, como uma forma de arte, o meio (não no sentido de mediador, mas de devir) do aprendizado por excelência, na medida em que Deleuze o pensa, também, baseado em um sistema de signos? E mais, não seria o cinema um exemplo de aprendizado, não para fins específicos, como os fins da técnica e do mundo mercadológico, mas sim, como nos mostra o personagem de Proust, um aprendizado para a vida?

O ponto de intersecção entre aprendizado com os signos e o aprendizado com imagens consiste, sobretudo, na problemática do tempo; quando o tempo é pensado sem as amarras do movimento, quando o tempo deixa de ser medido espacialmente.

Segundo Deleuze, a liberação do tempo, a nível filosófico, se inicia com Kant, processo ao qual o filósofo francês associa com a fórmula shakespeariana no Hamlet, ao dizer que o tempo está fora dos eixos, saindo de seus gonzos: “nosso tempo está desnortado” (SHAKESPEARE, 2007, p.40). Kant, na *Crítica da razão pura*, em seu estudo acerca da estética transcendental, propõe uma liberação do tempo, pensado como uma forma pura não mais subordinada ao movimento:

O conceito de movimento (como mudança de lugar) só é possível na representação do tempo e mediante esta; se esta representação não fosse intuição (interna) *a priori*, nenhum conceito, fosse ele qual fosse, permitiria tornar inteligível a possibilidade de uma mudança (KANT, 2001, p.72, grifos do autor).

O presente argumento serve a Kant para reforçar sua tese de que o conceito de tempo explica a possibilidade de uma variedade de conhecimentos sintéticos *a priori*. Mas o que interessa a Deleuze, em maior grau, é a insubordinação do tempo ao movimento, instalada pelo filósofo de Königsberg. O tempo não se define mais pela sucessão, pois se o assim fosse, precisaria ele de outro tempo para que sucedesse, e assim indefinidamente. É assim que o tempo como forma pura e vazia de conteúdo, indica a possibilidade de pensar o tempo fora do

campo de domínio do movimento. Abre-se espaço para que se pense o tempo além da extensão, em direção a ordem da intensidade.

Mas a insistência em retirar o tempo da medida do movimento é bergsoniana. E o próprio Bergson critica Kant em sua conceituação do tempo. Com efeito, embora Kant tenha contribuído para a intenção deleuzeana de retirar o tempo da forma do círculo, estabelecendo o tempo como a própria forma *a priori*, manteve aprisionado à forma do sujeito e à lei da causalidade. Deleuze recorre então a concepção bergsoniana do tempo como multiplicidade, como plano de coexistências virtuais, onde o tempo se conserva como virtualidade passível de se atualizar através de diversas conexões; onde o tempo não passa, não por ser uma forma pura *a priori*, mas porque já é passado. Nesse sentido, o tempo não obedece a uma ordem cronológica, pois no passado os momentos co- existem.

Consideramos que, ao ligarmos a imagem dogmática do pensamento à concepção circular de tempo e ao modelo da reconhecimento, como objetos da crítica deleuzeana, podemos compreender sua crítica a ideia de escola, ou ao que poderíamos denominar de modelo de escola predominante em nossa sociedade.

É por ter como pressuposto o modelo da reconhecimento, onde conhecimento é reconhecimento, que o educador vive a exigir do educando respostas adequadas a suas questões, quando não limita-se a pedir respostas do tipo verdadeiro ou falso. O que não é raro desembocar em uma educação estritamente ligada ao utilitarismo, pois o discente é identificado a um organismo puramente sensorio-motor, que possui a necessidade de reagir, com respostas a problemas pronto e dados, ainda que inadequados. Nessa perspectiva, o aluno avança segundo a sua capacidade de reconhecer como certo ou errado os objetos que o professor coloca em sua frente, o que implica também em uma privação do tempo do estudante, uma vez que a reação mecânica à identificação e percepção de um dado faz do intervalo mero meio prático e conservativo, anulando a subjetividade, e por conseguinte, a liberdade. Deleuze, em *Bergsonismo*, faz a crítica ao modelo escolar que não oferece espaço para que o discente exerça sua liberdade ao propor seus próprios problemas:

Com efeito, cometemos o erro de acreditar que o verdadeiro e o falso concernem somente às soluções, que eles começam apenas com as soluções. Esse preconceito é social (pois a sociedade, e a linguagem que dela transmite as palavras de ordem, “dão”-nos problemas

totalmente feitos, como que saídos de “cartões administrativos da cidade”, e nos obrigam a resolvê-los, deixando-nos uma delgada margem de liberdade). Mais ainda, o preconceito é infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas (DELEUZE, 1999, p.8-9).

Tais barreiras se fundam precisamente no pressuposto de que o verdadeiro e o falso dizem respeito apenas às respostas, obliterando a importância de se verificar antes a verdade ou a falsidade dos problemas. Sem que se possam estabelecer os próprios problemas, a filosofia perde o que tem de mais singular: a criação. Uma pedagogia em consonância com a experiência filosófica atua em função da potência de criação de problemas que não se limitem aos interesses da sociedade ou de qualquer ordem exterior a força da própria questão, para que o estudante não se limite a buscar respostas para problemas dados, mas que possa construir suas próprias questões.

Para Deleuze, em posição crítica ao modelo da reconhecimento, apenas pensamos quando o objeto que nos é apresentado nos causa estranhamento, perplexidade, ou mesmo uma impotência motora, isto é, pensar é problematizar. Pensamos a partir de um encontro diante do qual não temos uma resposta pronta. E o que importa não é o objeto encontrado, mas o encontro contingente e inesperado com o objeto, que faz pensar – o que importa é o que se passa no encontro.

Referências

AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DANEY, Serge. *A rampa: cahiers du cinema 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. HEIDEGGER, Martin. O que quer dizer pensar? . In: _____. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, p.111-124.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Porto Alegre: L&PM, 2007. TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROCURA-SE LEITORES DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Autor: Mauro Juarez Sebastião dos Reis Araujo

Resumo: O objetivo do presente trabalho, primeiramente, é apresentar o leitor que Nietzsche procura para suas obras, ressaltando suas características, logo em seguida, explorar de que maneira tal busca nietzscheana pode contribuir para a construção de uma abordagem

filosófica no ensino médio, levando-se em consideração que para ler textos filosóficos, é necessário que o leitor desenvolva características que o auxiliem na leitura dessas obras.

Palavras-chave: Nietzsche, leitura, ensino médio.

Abstract: The purpose of this study, first, is to present the reader that Nietzsche seeks for his works, highlighting its features, then explore how such search Nietzsche can contribute to the construction of a philosophical approach in high school, taking into consideration that to read philosophical texts, it is necessary for the reader to develop features that help in the reading of these works.

Keywords: Nietzsche, reading, high school.

INTRODUÇÃO

A filosofia no Brasil, enquanto disciplina escolar ausentou-se, por mais de 30 anos da grade curricular. Desde o seu retorno efetivo em 2008⁵⁰, vem encontrando alguns problemas, como a dificuldade de leitura de textos filosóficos por parte dos alunos do ensino médio. Esta dificuldade contribui, consideravelmente, para a não compreensão de sua importância não apenas na grade curricular, mas na sociedade como um todo, visto que a compreensão de tal importância passa por uma boa leitura de textos filosóficos.

⁵⁰ Lei 11.684/08.

Ao ler no prefácio de *Aurora* a seguinte frase: “aprendam a me ler bem!”⁵¹, algumas perguntas como: “Quem pode ler Nietzsche?”, ou melhor, “qual leitor Nietzsche procura para suas obras?” surgem quase que de imediato na cabeça de quem acabara de iniciar seus estudos de filosofia, principalmente nas cabeças dos estudantes brasileiros do ensino médio, visto que a Filosofia enquanto disciplina escolar ausentou-se por mais de 30 anos da grade curricular. Neste mesmo prefácio o filósofo alemão descreve que o seu leitor deveria ser capaz de “ler bem, isto é, lentamente, com profundidade, com prudência e precaução, com segundas intenções, portas abertas, com olhos e dedos delicados”⁵². Nietzsche também revela a necessidade do leitor saber tornar-se silencioso e pausado, pois tais características são fundamentais para compreensão do que é apresentado em suas obras. Esta procura por um leitor específico para suas obras surge pela constatação das características dos “leitores modernos” que, segundo ele, além de não terem tempo disponível para dedicarem-se adequadamente à leitura de uma obra, só procuram os livros “para escreverem uma resenha ou outro livro”⁵³. Para Larrosa, “Nietzsche não deixa em paz seus leitores; (...) nos interroga e nos obriga a interrogar-nos sobre a qualidade da nossa própria leitura”⁵⁴.

Apesar de não ter escrito uma obra dedicada exclusivamente à educação, à busca de Nietzsche por leitores que possuam, dentre outras características, “olhos e dedos delicados”,

⁵¹ NIETZSCHE, 2008. p.23.

⁵² Idem, p.23

⁵³ NIETZSCHE *apud* LARROSA, p.14.

⁵⁴ LARROSA, 2005. p.13.

pode auxiliar na construção de uma abordagem filosófica no ensino médio, à medida que considera que para a compreensão de textos filosóficos é necessário que o leitor desenvolva características que o auxiliem na leitura dessas obras.

O objetivo do presente trabalho, primeiramente, é apresentar o leitor que Nietzsche procura para suas obras, ressaltando suas características, logo em seguida, explorar de que maneira tal busca nietzscheana pode contribuir para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio, levando-se em consideração que para ler textos filosóficos, é necessário que o leitor desenvolva características que o auxiliem na leitura dessas obras.

O LEITOR QUE NIETZSCHE PROCURA PARA SUAS OBRAS

Friedrich Wilhelm Nietzsche procura leitores para suas obras, ou melhor, exige “leitores perfeitos, filólogos rigorosos”⁵⁵, “amigos do lento”⁵⁶, pois a arte de ler bem requer um trabalho sutil e delicado. Tal busca inicia-se ao se deparar com os “leitores modernos”⁵⁷. Esses leitores são aqueles que já não possuem o tempo necessário para ler “lentamente, com profundidade, com prudência e precaução”, e que quando tem algum livro em suas mãos é “para escrever uma resenha ou outro livro”⁵⁸. Em *A Gaia Ciência* ele também faz duras críticas aos eruditos, pois segundo ele o erudito:

não faz outra coisa senão revolver livros – o filólogo corrente, uns duzentos por dia –, acaba por perder íntegra e totalmente a capacidade de pensar por conta própria. Se não revolve livros, não pensa. Responde a um estímulo (um pensamento lido) quando pensa, ao final a única coisa que faz é reagir. O erudito dedica toda a sua força a dizer sim ou não, à crítica de

⁵⁵ NIETZSCHE, 2008. p.23

⁵⁶ Idem, p.23

⁵⁷ NIETZSCHE *apud* LARROSA, p. 14.

⁵⁸ Idem, p. 14.

coisas já pensadas – ele mesmo já não pensa (...). O instinto de autodefesa abrandou-se nele; em caso contrário, defender-se-ia contra os livros”⁵⁹

Segundo Larrosa, “Nietzsche sabe que a possibilidade da leitura não só depende do difícil domínio da filologia (...) mas (...) do tipo de pessoa que é o leitor. A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo”⁶⁰. Sendo assim, é preciso que exista uma afinidade entre o leitor e o livro. Porém quando uma obra apresenta uma linguagem que proporciona experiências inovadoras, tal afinidade não consegue ser alcançada por um enorme grupo de leitores, pelo fato de terem vivenciado experiências diferentes daquelas apresentadas nesta obra, tornando-se “surdos” a linguagem apresentada pela mesma. Como diz Nietzsche; “em última instância ninguém pode escutar nas coisas, incluindo os livros, mais daquilo que já sabe. Faltam-nos ouvidos para escutarmos aquilo ao qual não se tem acesso a partir da vivência.”⁶¹. Porém, segundo ele, uma obra não possui um sentido próprio e único.

Nietzsche concorda que um texto comunica uma determinada visão, enfatizando certo perfil, em detrimento de outros, mas não que ela possui um sentido único de leitura. Para ele, ler bem é reconhecer tudo o que o texto apresenta e desvendar o que ele não apresenta, diferenciando as diversas ideias apresentadas ao longo de cada obra, olhando de diversas maneiras cada uma delas e nunca cometendo o equívoco de tomar a leitura mais objetiva como a melhor, pois:

A objetividade, diz Nietzsche, não se consegue buscando um único ponto de vista, mas se aprende multiplicando as perspectivas, aumentando o número de olhos, utilizando formas efetivas de olhar, dando à visão uma maior pluralidade, uma maior, amplitude, uma paixão

⁵⁹ Idem, p. 35.

⁶⁰ LARROSA, 2005. p. 17.

⁶¹ NIETZSCHE *apud* LARROSA, p. 18.

mais forte. E, também, um sentido da distância, da calma, da lentidão. Nietzsche afirma que uma das tarefas mais importantes para as quais se necessita de educadores é o aprender a ver⁶²

Por não acreditar que uma obra possui um sentido próprio e único, seu estilo de escrita é “ser muitos estilos, como a singularidade de sua pessoa é ser muitas pessoas, e como a singularidade de sua mensagem é ser muitas mensagens”⁶³, Nietzsche não tem a pretensão de relacionar o conteúdo de suas obras a uma verdade, nem tampouco de doutrinar seus leitores, ao ponto de impor um método de leitura, mas apenas de possibilitar que seus leitores ampliem suas capacidades de leitura, buscando sempre ler de outra maneira uma obra que já foi lida, pois não existe uma leitura que seja “a verdadeira”. Ele também incentiva a autodefesa aos seus leitores (liberdade) ao os convidarem a sair do texto, pois o bom leitor é aquele que assimila apenas o que o texto tem de melhor, se desvencilhando de tudo que não lhe convém. É possível ver este convite em *Assim falou Zaratustra*:

Sozinho vou agora, meus discípulos! Também vós ide embora, e sozinhos! Assim quero eu. Em verdade, este é meu conselho: Afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra! E, melhor ainda: Envergonhai-vos dele! Talvez vos tenha enganado. O homem do conhecimento não precisa somente amar seus inimigos, precisa também poder odiar seus amigos. Paga-se mal a um mestre, quando se continua sempre a ser apenas aluno. E por que não quereis arrancar minha coroa de louros? Vós me venerais: mas, e se um dia vossa veneração desmoronar? Guardai-vos de que não vos esmague uma estátua! Dizeis que acreditais em Zaratustra? Mas, que importa Zaratustra! Vós sois meus crentes, mas que importam todos os crentes! Ainda não vos havíeis procurado: então me encontrastes. Assim fazem todos os crentes: por isso importa tão pouco toda crença. Agora vos mando me perderes e vos encontrardes; e somente quando me tiverdes todos renegado, eu retornarei a vós”⁶⁴

O bom leitor, o leitor que Nietzsche procura, é aquele que compreende que o ato de ler vai muito além da interpretação do texto, ler é vivenciar. Com tranquilidade, e empregando todos os seus sentidos, toda vez que se debruça sobre uma obra, sempre procura lê-la de uma maneira diferente, pois sabe que não existe um sentido único e

⁶² LARROSA, 2005. p. 32

⁶³ LARROSA, 2005. p. 20 e 21

⁶⁴ NIETZSCHE *apud* LARROSA, p. 24.

verdadeiro em um texto. Em sua leitura, lenta e delicada, nunca se esquece de se “defender” contra as experiências que são apresentadas no texto, assimilando o que o texto apresenta de melhor e se desvencilhando de tudo que não lhe convém, pois sabe da necessidade de saber “sair de um texto”. Após a apresentação do leitor que Nietzsche procura para suas obras, ressaltando suas características, é necessário explorar de que maneira tal busca nietzscheana pode contribuir para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio, levando-se em consideração que para ler textos filosóficos, é necessário que o leitor desenvolva características que o auxiliem na leitura dessas obras.

A BUSCA POR LEITORES NO ENSINO MÉDIO

Filosofia; “para que serve?”, “por que é uma matéria obrigatória?”, são algumas das perguntas feitas por muitos alunos do ensino médio nos primeiros dias do ano letivo. Quando se deparam com os primeiros textos filosóficos, muitos encontram dificuldades para lê-los, ainda mais quando as linguagens de tais textos apresentam experiências distintas das vivenciadas por eles. O licenciado em filosofia ao tomar conhecimento destas dificuldades de leitura por parte de seus alunos tenta aplicar diversas metodologias pedagógicas na tentativa de resolvê-los. Porém a curta carga horária semanal em cada turma e o grande número de alunos em cada uma delas tornam a desmotivação e o fracasso como quase que inevitáveis. Tais dificuldades contribuem, consideravelmente, para a não compreensão da importância da filosofia pelos alunos não apenas na grade curricular, mas na sociedade como um todo, visto que a compreensão de tal importância passa por uma boa leitura de textos filosóficos.

O cenário da filosofia no Brasil atual não é um dos melhores, principalmente em estados onde além das turmas serem superlotadas, a carga horária semanal em cada turma é muito pequena, como no estado do Rio de Janeiro. Ao conversar com pessoas que vivenciam o dia a dia das escolas, sejam elas professores, estagiários ou bolsistas de iniciação à docência (bolsistas PIBID17), é difícil encontrar uma frase que não mencione alguma nova dificuldade encontrada em sala de aula ou que não expresse o desconforto causado pelos inúmeros insucessos ao buscar alternativas para superá-las.

Em um país que ainda possui grandes índices de analfabetismo e evasão escolar; onde é possível o aluno avançar algumas séries no ensino fundamental sem estudar, graças à aprovação automática (infelizmente ainda presente em alguns estados da federação); que possui um número considerável de pessoas que se formaram ou irão se formar sem terem sido apresentadas a um dos conteúdos das matérias que compõem a grade curricular do ensino médio, pois o número de formados em licenciatura por ano não dá conta da grande demanda por professores; que além de priorizar a construção de penitenciárias, ao invés de escolas, não vê problemas em demolir uma escola para construir um estacionamento, e que apesar de possuir grandes escritores, possui poucos “amigos da leitura”. Em meio a essas dificuldades, busca-se encontrar leitores de filosofia. Será possível encontrar leitores de filosofia no ensino médio brasileiro? Qual licenciado ou licenciando em filosofia que ainda não se fez esta pergunta? Nos diversos eventos acadêmicos realizados no Brasil, sobre o ensino de filosofia nas escolas, é possível nomear as mesas de debates com cada um desses problemas, ou dividir seus participantes entre desiludidos e os propensos a se desiludirem. Esta busca por leitores de filosofia no ensino médio, devido a todos estes problemas listados (e todos os outros que caberiam aparecer em outros artigos, não neste), parece ser infundada.

Em pleno século XXI, no Brasil (mas especificamente no Rio de Janeiro), certo filósofo alemão, do século XIX oferece sua ajuda nesta busca, Friedrich Nietzsche. Mas será possível aplicar uma filosofia já “ultrapassada” (para muitos) no ensino médio brasileiro, principalmente no estado do Rio de Janeiro, onde as dificuldades parecem ser mais aparentes? Esta pergunta pode surgir na mente daqueles que desconhecem o papel de “mestre de leitura” que Nietzsche desempenha ao buscar leitores para suas obras, mesmo não tendo escrito uma obra dedicada exclusivamente à educação.

Ao instruir seus leitores sobre que a importância da leitura está muito além do domínio da filologia, além do entender o significado do texto, mas sim como uma forma de vivenciar as experiências apresentadas pelas linguagens dos textos (admitindo a necessidade de uma intimidade entre o leitor e o livro), a busca nietzscheana contribui para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio. Quando concorda que apesar de um texto

17 PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Comunicar uma determinada visão, enfatizando certo perfil, em detrimento de outros, ele não possui um sentido único de leitura, entendendo que ler bem é reconhecer tudo o que o texto apresenta e desvendar o que ele não apresenta, diferenciando as diversas ideias apresentadas ao longo de cada obra, olhando de diversas maneiras cada uma delas e nunca cometendo o equívoco de tomar a leitura mais objetiva como a melhor, já que o importante é buscar uma visão plural, a busca nietzschiana contribui para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio. Por não ter a pretensão de relacionar o conteúdo de suas obras a uma verdade, nem tampouco de doutrinar seus leitores, ao ponto de impor um método de leitura, mas apenas de possibilitar que seus leitores ampliem suas capacidades de leitura, buscando sempre ler de outra maneira uma obra que já foi lida, já que não existe uma leitura que seja “a verdadeira”, além de incentivar seus leitores a se autodefenderem de suas próprias obras, convidando-os a sair do texto, pois compreende que o bom leitor é aquele que assimila apenas o que o texto tem de melhor, se desvencilhando de tudo que não lhe convém, este filósofo do século XIX prova mais uma vez que pode contribuir para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio, pois ao projetar as características que Nietzsche procura encontrar em seus leitores nos alunos do ensino médio, isto é, ao construir uma abordagem filosófica no ensino médio que estimule o desenvolvimento desta maneira de se ler nos alunos, entendendo que ler, primordialmente, é vivenciar as experiências apresentadas pelas linguagens dos textos, a relevância de Nietzsche é facilmente reconhecível.

Uma abordagem filosófica no ensino médio pautada na leitura como o ato de vivenciar, em um ler através de um olhar múltiplo, que assimila apenas o que convém, se defendendo de todo subjetivismo dogmático que atribui um sentido único e próprio para cada texto, não encoraja os alunos do ensino médio a buscar uma nova maneira de se relacionarem com os livros, mas os liberta para empreender novas e diversificadas maneiras de ler a filosofia enquanto uma disciplina na grade curricular e também sua importância na sociedade, ler o mundo e a si mesmos não apenas com os olhos, “mas com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre”⁶⁵, lendo sempre com a lentidão e a delicadeza

⁶⁵ LARROSA, 2005. p. 35.

correspondentes ao bom leitor, tal abordagem aproxima os alunos das experiências apresentadas pelas linguagens dos textos filosóficos, à medida que estimula o desenvolvimento de características que auxiliem na leitura destes textos.

CONCLUSÃO

Após compreender o motivo da busca nietzscheana por leitores para suas obras, além de apresentar as características deste leitor; que lê com lentidão e delicadeza, que entende que a leitura vai além da interpretação do texto (é uma vivência das experiências que a linguagem do texto apresenta), que não se prende ao método mais objetivo e dogmático (mas sempre busca ler o mesmo texto de maneira diferente), que possui um olhar múltiplo que consegue ler além do que se apresenta no texto (adivinhandando o que o texto não mostra), que é capaz de não apenas com os olhos, mas lê até a si mesmo com o corpo todo; e de conhecer o cenário ocupado pela filosofia nas escolas brasileiras, principalmente no estado do Rio de Janeiro (após o seu longo período de ausência da grade curricular), bem como as dificuldades de leitura encontrada por muitos alunos do ensino médio ao se depararem com textos filosóficos; é possível afirmar que a busca por leitores, empreendida por Nietzsche, mesmo ele sendo um filósofo do século XIX (e alemão), pode contribuir para a construção de uma abordagem filosófica no ensino médio no Brasil (principalmente no estado do Rio de Janeiro, onde os problemas são mais aparentes), visto que ao estimular o desenvolvimento das características do leitor nietzscheano nos alunos, os licenciados em filosofia não estarão apenas os auxiliando na leitura de obras filosóficas, mas também na leitura do papel da filosofia enquanto disciplina curricular e sua importância na sociedade como um todo. E principalmente, estarão libertando seus alunos para lerem tanto o mundo como a si mesmos com um olhar múltiplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 1991.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, [19--].

_____. *Aurora*. Trad. Carlos Antônio Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, 2008.

PROPUESTA DE UNA EVALUACIÓN ANALÓGICA

Alfonso Arriaga Juárez

Resumen:

La evaluación de los aprendizajes es quizá, el elemento más relevante del proceso de enseñanza- aprendizaje pues alguien que no es capaz de saber cuáles son sus propias fortalezas o debilidades es una persona que difícilmente puede aprender algo, por lo cual es necesario reflexionar profundamente sobre este elemento del proceso educativo. Desafortunadamente, este elemento es obviado en la gran mayoría de las propuestas, teorías o perspectivas epistémicas que con respecto al tema educativo se plantean por especialistas y docentes. Lo anterior tiene como consecuencia que tanto los docentes como los teóricos se repliegan a extremos inaceptables a la hora de establecer y aplicar las diferentes propuestas sobre la evaluación: o bien se tiene una evaluación rígida que pretende la objetividad y que, bajo la propuesta que aquí se presenta es llamada *univocista*, o bien se establece una evaluación extremadamente subjetiva, sin criterios y relativista que aquí se denomina *equivocista*. En ambos casos, el propósito de la evaluación se pierde, razón por la cual aquí se presenta una alternativa, una evaluación sustentada en la hermenéutica analógica, la cual establece una evaluación equilibrada, proporcional mediada por el diálogo intersubjetivo.

Propuesta de una Evaluación Analógica del Aprendizaje

DTI Alfonso Arriaga Juárez

Plantel Benito Juárez (Iztapalapa 2)

“Si yo no ardo... Si tú no ardes... ¿Quién iluminará esta oscuridad?” #YoSoy132

Como es bien sabido, de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza- aprendizaje, la evaluación es el más complejo, pues en ella se intentan establecer los parámetros o criterios a través de los cuales se formularán los juicios acerca del desarrollo cognitivo de los discentes, así como de sus habilidades y actitudes académicas.

Este procedimiento es de vital importancia para el adecuado desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, pues la evaluación puede impactar negativamente en su autoestima; es por eso que si no se tiene una idea clara de lo que significa e implica la evaluación se corre el riesgo de caer en alguna de las dos trampas:

- a) se establecen criterios rígidos por parte del profesor que dejan de lado las características propias y particulares de cada estudiante, convirtiéndolo en un objeto que está

sometido a un control de calidad a partir de criterios homogeneizadores, que impiden la creatividad e inventiva, así como la autonomía del estudiante.

- b) los criterios son tan laxos o ambiguos que en ningún momento se sabe qué se está evaluando, y al final se realiza un juicio basado en creencias y posturas extremadamente subjetivas por parte del profesor, cuando no en simpatías personales.

Por tal motivo, es de llamar la atención que en la mayoría de los tratados pedagógicos, didácticos y disciplinares, la evaluación se tome como un proceso simple y mecánico del cual se reflexiona poco, y se prescribe a través de instrumentos rígidos o de criterios tan laxos que dan la idea de que cualquier cosa puede ser válida para la evaluación de los aprendizajes.

Además de la problemática anterior, existe una grave confusión generalizada entre *evaluación* y *medición*, lo cual nos lleva a un problema mayor: si la evaluación es por definición cualitativa cómo es posible incorporar elementos cuantitativos, esto es, cómo es posible medir los juicios de valor y representar el resultado de esta *medición-evaluación* de forma numérica.

Como puede observarse, los problemas en torno a la evaluación son complejos y variados y su resolución es de vital importancia pues, de lo contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje quedará incompleto, trunco; de tal forma que no se podrá tener certeza con respecto a si las acciones y procedimientos aplicados han resultado efectivos o no.

Por tal motivo, en el presente trabajo se intenta proponer una vía alternativa que dé respuesta satisfactoria a las problemáticas antes planteadas, a través de una propuesta de evaluación analógica, misma que se fundamenta en la concepción Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano.

Para tal efecto, primero expondré, de manera sucinta, las principales características de la Hermenéutica analógica, así como de la Pedagogía de lo Cotidiano. Posteriormente, se presentarán las implicaciones éticas pues “lo que se enseña y la forma en que se enseña en la escuela, implica toda una responsabilidad moral”⁶⁶. Por último, se propone una evaluación analógica que evite caer en la univocidad, así como en el equivocismo.

I. Hermenéutica Analógica⁶⁷

⁶⁶ Monroy(2006)p.148.

⁶⁷ Beuchot(2005)pp.13-131.

La hermenéutica tiene como finalidad la interpretación de textos tanto los escritos como aquellos que están más allá de la palabra o el enunciado, y en los que se pueden hallar más de un sentido, es por eso que el objetivo de la hermenéutica es la interpretación comprensiva, misma que está mediada por la contextualización.

De esta forma, la función principal de la hermenéutica es poner al texto en su contexto y así, evitar la incompreensión que surge de descontextualizar. Para lograr este objetivo, el acto hermenéutico debe ser guiado por tres momentos: el del significado intertextual (sintaxis), el del significado textual (semántica), y el del significado contextual (pragmática). Así pues, el texto posee un significado que tiene una intencionalidad que va dirigido a un destinatario o auditorio.

Ahora bien, el proceso interpretativo inicia con una pregunta, seguido de una respuesta

interpretativa o juicio al que se le denomina hipótesis o tesis. Se verificará si ésta se cumple efectivamente, a través de razonamientos tanto abductivos, de conjetura y refutación como hipotéticos-deductivos; los cuales constituyen la argumentación interpretativa, dado que las premisas serán el cumplimiento de las conjeturas o condiciones que hagan llegar a la conclusión que será la hipótesis ya inferida o probada.

El problema principal con este procedimiento es que la interpretación puede deslizarse hacia extremos incompatibles: “en la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad”⁶⁸ El problema con el primer tipo de interpretación es que sostiene que sólo hay una interpretación válida y que las demás son incorrectas; en el segundo caso, predomina la subjetividad y el relativismo.

Para no caer en los extremos se propone una mediación analógica en donde se evita que las interpretaciones sean inconmensurables o equivocadas; además, se impide que todas tengan que ser idénticas porque sólo una es la válida (univocismo). Así pues, no se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias pero acotadas, con límite, con criterios que permitan establecer cuáles de ellas se acercan más a la verdad y cuáles se alejan de ella. De esta forma, se podrán comparar interpretaciones salvando el univocismo, pero estableciendo los grados de acercamiento a la verdad para prescindir también del equivocismo relativista.

Para tal propósito, esto es, para determinar el segmento de interpretación que semióticamente se acerca a la verdad, se debe tener en cuenta el contexto “el **marco de**

⁶⁸ Idem.p.46.

referencia que el hombre recibe sobre todo de la comunidad, en el diálogo interpretativo entre los intérpretes.”⁶⁹ De esta forma, es posible que existan varias interpretaciones aceptables, pero con diferentes niveles de validez que el interprete tiene que determinar en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor, siendo así la intencionalidad el criterio de verdad o de validez interpretativa.

Así pues, las diversas interpretaciones se deben dirigir a descubrir la intencionalidad del autor, cosa que, aunque sabemos que no es posible al cien por ciento nos servirá de ideal regulativo. De tal forma que, las diversas interpretaciones se relacionan unas con otras con arreglo a la proporción de sentido que subyace en el texto, no obstante, no todas las interpretaciones tienen el mismo valor pues éste dependerá del rango de adecuación al texto. Los rangos se determinan a partir de:

- 1.aceptación de la mayoría de los expertos o especialistas de la disciplina o época
- 2.capacidad de persuasión tanto a expertos como a especialistas

De esta forma, se accede a la objetividad a través del diálogo intersubjetivo, ya que al presentar una interpretación a la crítica de los que conforman la comunidad interpretativa se genera un diálogo en el que se puede decidir si la interpretación es válida o no. Ahora bien, “con el fin de lograr esa interpretación diferenciada, matizada, no simplista sino compleja o rica, se hará uso frecuente de la distinción”⁷⁰ la cual es usada para evitar la equivocidad y encontrar una interpretación intermedia, moderada, congruente y consistente y este es el aspecto fundamental de la *phrónesis*.

Como podemos observar, la interpretación analógica es fruto del diálogo, de la sutileza y de la prudencia, pues al analizar y someter a la crítica todas las interpretaciones evitamos caer en el equívoco de dar por válidas todas, pero también evitamos la rigidez de una sola interpretación al jerarquizar y establecer criterios mínimos que nos permitan percatarnos de cuál es la interpretación más adecuada, más equilibrada, es decir, analógica. Una vez expuestos los principios fundamentales de la Hermenéutica Analógica, pasaré a establecer su aplicación en el terreno educativo.

II. La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano⁷¹

⁶⁹ Beuchot(2005)p.47

⁷⁰ Op.Cit.Beuchot,p.55

⁷¹ BeuchotyPrimero(2003).

La Hermenéutica Analógica es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia, de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y realista, es por eso que la enseñanza educativa que propone tiene como principal objetivo desarrollar seres humanos virtuosos.

Por lo anterior, el docente debe ser también virtuoso ya que, quiera o no, se convierte en el paradigma del estudiante, esto es, su proceder es significativo, su mostrar dice. Es por ello que el educador debe mostrar tanto un comportamiento moral como ejecutivo que promueva la conformación de virtudes.

Así pues, desde la perspectiva de la Hermenéutica Analógica, no basta con el mostrar del educador, sino que además debe haber algunas reglas (muy pocas) que permitan a este tipo de enseñanza una aproximación ni equívoca ni unívoca, sino analógica. Tales reglas serían las siguientes:

1)El principal objetivo de la educación es desarrollar virtudes en los seres humanos.

2)El educador que pretenda educar en virtudes, deberá mostrarlas en su comportamiento para una mejor asimilación del estudiante, esto es, el educador será el paradigma del educando.

3)La virtud es una disposición adquirida en el diálogo, principalmente entre educador y educando.

4)El educador comienza conduciendo al educando a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa disciplina y a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes.

5)Al estudiante no sólo se le informa, sino se le forma en el hábito-cualidad (el cual es virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que les son propias.

6)Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al educando, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto de significado humano para su propia vida.

Es precisamente de este último punto, de donde surge la propuesta de una Pedagogía de lo cotidiano, pues en ella no sólo se quiere abarcar lo relativo a la escuela, sino también a otros ámbitos de la vida, ya que los ejemplos y aplicaciones en ésta llevan a una mejor comprensión de la teoría, si se ilustra en la práctica.

De esta forma, la hermenéutica analógica aplicada a la educación trata de evitar el univocismo de la educación científicista o intelectualista, puramente positivista, y el equivocismo de una educación llevada al tanteo sin una adecuada guía racional. Lo que busca

la Hermenéutica Analógica es una educación integral, que abarque tanto el aspecto intelectual como el emotivo, esto es, una educación de los conocimientos y de los sentimientos.

Esta pedagogía tiene dos supuestos principales: el primero es la concepción que se tiene del ser humano como un núcleo de intencionalidades, una consciente y otra inconsciente. El primer tipo de intencionalidad es la que se refiere al conocimiento racional; el segundo tipo, en contraste, es la parte relacionada a las pasiones o a los sentimientos. Lo cual nos lleva al segundo supuesto: si el ser humano es consciente y racional, se concibe como libre y capaz de dialogar.

Ahora bien, una vez que se tiene el ideal de ser humano que se desea formar, así como la metodología mínima para llevar a cabo una educación basada en la pedagogía de lo cotidiano, sólo falta establecer el propósito o finalidad de la misma. La teleología que da a la educación la pedagogía de lo cotidiano, es la felicidad: educar para ser felices, es decir, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que los plasmen.

Sin embargo, se sabe que aquello que hace feliz a uno puede no hacer feliz a otro, no hay una idea unívoca de felicidad; no obstante, la felicidad tampoco es un concepto equívoco, sino más bien análogo, pues admite diversos contenidos materiales, pero no tan distintos que no sean reductibles proporcionalmente, ya que la mayoría de las personas buscan la felicidad en cosas que están relacionadas: la vida, la salud, el bienestar, el cultivo intelectual y moral, etc.

Por lo tanto, la educación no sólo debe basarse en lo puramente intelectual, dejando de lado los sentimientos, porque si no se toman en cuenta, no se logrará el objetivo de la educación, es decir, no se logrará que la persona sea feliz. Por eso, se propone que la razón guíe o dirija a los sentimientos, no obstante que la principal crítica a la educación de los sentimientos es que no se puede tener un dominio directo sobre ellos para poder modularlos; sin embargo, estos pueden modularse de forma indirecta por medio de las ideas y del desarrollo de la sensibilidad.

Por esta razón, considera Beuchot, la educación del ser humano debe centrarse en *la formación del juicio*, esto es, la capacidad de analizar y evaluar cualquier aspecto relevante para la vida y de tomar la mejor decisión posible, basada en dicho análisis valorativo. Es importante mencionar que no se trata sólo de la formación del juicio racional sino también del emocional, por lo cual es necesaria la formación del juicio práctico o prudencial.

A partir de esta idea, la Formación del Juicio, es que en el siguiente apartado se realizará una propuesta para la evaluación formativa de los aprendizajes; es decir, analógica. Para ello, es imprescindible mostrar la inutilidad y el fracaso de las

evaluaciones de carácter equivocista y univocista, las cuales prevalecen a lo largo de nuestro sistema educativo.

III. Una Enseñanza Analógica Requiere de una Evaluación Analógica

No es posible proponer e implementar una pedagogía basada en la Hermenéutica Analógica y seguir usando técnicas e instrumentos de evaluación que inevitablemente nos llevan al “terreno resbaladizo del equivocismo en donde todo ‘es válido’ para ‘evaluar’ o bien, se instala en el plano del absolutismo, del universalismo, es decir, del univocismo inalcanzable, que obstinadamente se ha querido conseguir con el empleo del examen”⁷².

Desafortunadamente, lo que se encuentra en la literatura especializada con respecto al tema es que, teóricamente, se busca un equilibrio proporcional para establecer y realizar una evaluación; sin embargo, en la práctica se reduce a criterios cuantitativos que están más preocupados por asignar una calificación que por la formación del discente.

Por ejemplo, los constructivistas nos dicen que el interés al evaluar debe residir en:

- El grado en que los estudiantes han construido interpretaciones significativas
- El grado en que los estudiantes han sido capaces de atribuir un valor funcional a dichas interpretaciones⁷³

Sin embargo, a la hora de pasar a la práctica, los mismos constructivistas establecen criterios para que el profesor logre pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo de forma mecánica y arbitraria, incluso cuando se llega a utilizar la autoevaluación del estudiante. Entonces, lo que sucede en el espacio áulico es que el profesor termina simplificando el proceso, establece tablas de conversión, porcentajes a los productos de las actividades realizadas bajo criterios cuantitativos y asigna una calificación supuestamente objetiva; cuando en realidad lo que hace es *lavarse las manos*, quitarse un “problema”, dejando de lado lo que supuestamente era lo principal: evaluar el grado de desarrollo en que los estudiantes construyen INTERPRETACIONES significativas y la capacidad de atribuirles un valor funcional.

Así pues, si de lo que se trata es de saber de qué manera los estudiantes han interpretado significativamente los nuevos conocimientos, no hay duda de que lo que requiere hacer el docente es una INTERPRETACIÓN de la interpretación que los estudiantes realizan o han realizado. Por lo que los instrumentos y técnicas de los constructivistas para la evaluación o

⁷² MonroyDavila (2006-7b)p.140

⁷³ Díaz-Barriga,Frida yHernándezRojas,Gerardo(2002)cap.8.

bien llevan al univocismo, al querer establecer una evaluación objetiva con criterios puramente cuantitativos; o bien llevan al equivocismo al establecer criterios tan laxos y carentes de referencia para establecer una equivalencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo que lo único que generan es una permisividad total.

Según los mismos constructivistas, hay dos clases de evaluación: la pedagógica, cuyo objetivo principal es la mejora del aprendizaje; y la social, cuyo propósito es la acreditación, la promoción o el control ⁷⁴. En la primera se establecen tres fases en la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la compendiada o sumativa; en cambio, la segunda está centrada única y exclusivamente en la fase final. Es por eso que los instrumentos más utilizados en ella son los exámenes y los llamados trabajos finales. En contraste, la evaluación centrada en la mejora utiliza como instrumentos a los resúmenes, controles de lectura, mapas conceptuales, mapas mentales, ensayos, monografías, trabajos de investigación, estudio de casos, etc.

En el caso de la evaluación centrada en el control o en la acreditación, el examen o el trabajo final suponen a un estudiante ya formado el cual sólo está mostrando, corroborando o acreditando precisamente su formación. Sin embargo, en el caso de estudiantes que aún se encuentran en un proceso formativo, “el examen propicia descalificación o por lo menos desanimo en muchos y reconocimiento a unos cuantos y, por ende, se convierte en una objetivación sorda que de ninguna manera atiende proporcionalmente a todos los integrantes del aula”⁷⁵ y lo mismo sucede con el “trabajo final”, si en éste no media un proceso de seguimiento y de retroalimentación entre el profesor y estudiante.

En el caso de la evaluación centrada en la mejora, se tiene un mucho mejor panorama del desarrollo cognitivo del estudiante, ya que la evaluación es continua, se da durante todo el proceso, no obstante, al final del curso el equivocismo y el univocismo rondan, pues se comienzan a emplear una serie de “criterios” para establecer una escala de conversión entre los aspectos cualitativos y los cuantitativos, y debido a la falta de referencia, se comienza a dar mayor peso al número de trabajos entregados por el estudiante, al número de sus participaciones individuales, en equipo o grupales, y si en sus mapas conceptuales utilizó dos, tres o cuatro niveles, etc., etc. Se establecen (arbitrariamente) porcentajes para cada uno de los productos de las actividades realizadas, se promedia y se le asigna una calificación sin tomar en cuenta lo que, se supone, era lo importante de la evaluación. Lo anterior es

⁷⁴ MonroyDávila(2006),pp.114Y143.

⁷⁵ Idem,p.107.

totalmente absurdo, pues “un estudiante no puede ser 33 centésimos mejor que antes por el solo hecho de tener una tarea más, ni 26 centésimos mejor por haber acertado una respuesta más en el examen”⁷⁶.

Ahora bien, desde la perspectiva de la enseñanza analógica la educación es un proceso destinado a la formación del estudiante; por lo cual, la evaluación también será parte de este proceso formativo. Así, bajo este enfoque, la evaluación se asume “como un proyecto de intervención pedagógico que coadyuve a la mejoría de los procesos educativos”⁷⁷. Sin embargo, en el proceso educativo antes de evaluar se debe llevar a cabo una valoración de los significados de cada estudiante en su contexto personal, familiar y escolar pues se “considera fundamental la comprensión del *otro* como principio esencial de toda situación de aprendizaje”⁷⁸.

Además, desde la perspectiva de la pedagogía analógica, la evaluación tiene que ser un elemento que involucre la participación del estudiante de forma ética, proporcional y dialógica poniendo énfasis sobre todo en el proceso y no solamente en el resultado, de tal forma que la interpretación del proceso evaluativo “no se considera como verdad única, última e irrefutable, sino como una construcción interminable de significados y saberes con posibilidad de manifestación en lo concreto y no como una expresión del relativismo evaluativo”⁷⁹.

Así pues, a partir de todas las consideraciones anteriores, se propone una evaluación analógica que será continua y que seguirá las tres fases propuestas por el constructivismo:

1.Diagnóstica: en ella se establecerán los mecanismos e instrumentos pertinentes para recuperar los conocimientos previos del estudiante, pero no sólo eso, sino también para conocer su contexto social y familiar,

2.Formativa: en esta se establecen los mecanismos e instrumentos que partan de las necesidades e intereses de los estudiantes establecidas en la evaluación diagnóstica, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades nuevas y significativas, así como actitudes que favorezcan su proceso formativo y,

⁷⁶ Op.Cit.MonroyDávila(2006),p.115

⁷⁷ Op.Cit.MonroyDávila(2006),p.145.

⁷⁸ Idem,p.142

⁷⁹ Idem,p.148

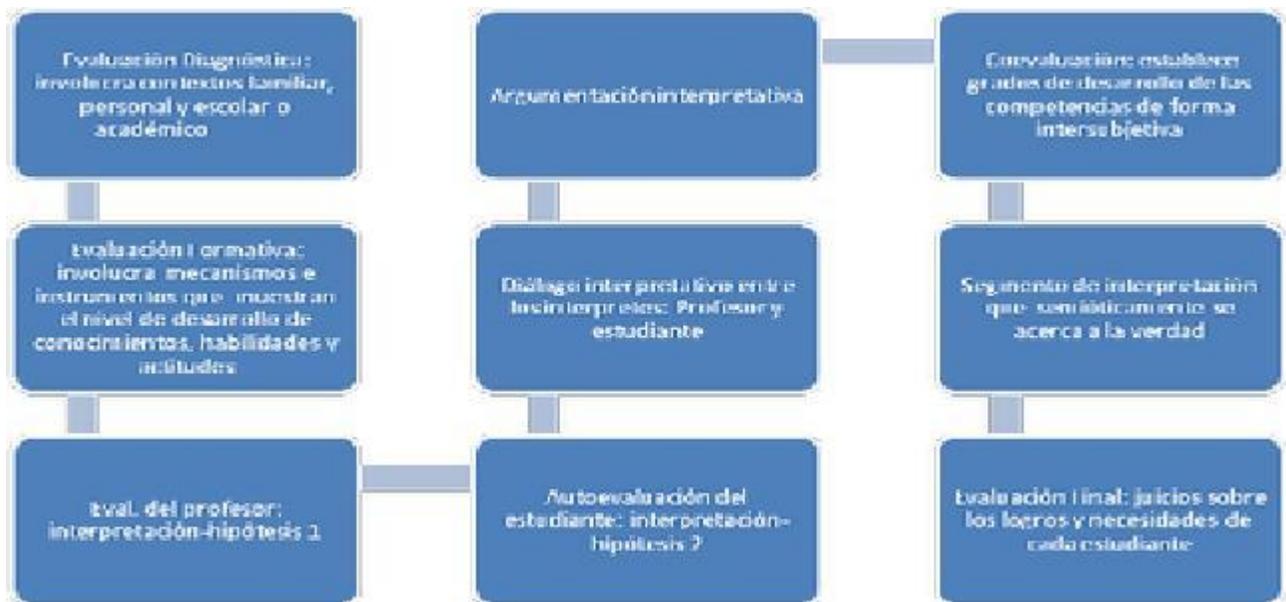
3. Sumativa o Compendiada, en esta fase es cuando se propone que tanto el profesor como el estudiante evalúen el proceso de aprendizaje. De tal forma, ambos juicios se tomarán como hipotéticos para poder someterlos a la crítica a través del diálogo intersubjetivo, en donde se esgrimen los argumentos que establecerán el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes del discente tomando en cuenta los contextos ya descritos. Finalmente, se llega a una conclusión inferida intersubjetivamente donde se establecen las recomendaciones y los juicios sobre los logros y necesidades de cada estudiante, lo cual se constituye como la evaluación final.

Como se puede observar, la evaluación analógica ofrece un equilibrio proporcional entre la intuición y la instrumentación y evita caer en los extremos, a partir de la metodología antes señalada (véase esquema). Además cumple con las características requeridas por el constructivismo:

1. Demarcación del objeto
2. Criterios para realizarla
3. Sistematización para la obtención de la información, para lo cual es necesario:
 - a. Aplicar técnicas,
 - b. Aplicar procedimientos y,
 - c. Aplicar instrumentos
4. Construir una representación del objeto de evaluación
5. Emisión de juicios cualitativos¹⁵

Esquema de Evaluación Analógica

Op. Cit. Díaz-
15 Barrigay Hernández Rojas, Cap. 8.



Conclusión

Como hemos podido observar, la evaluación es, generalmente, un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que en la práctica tiende a caer en los extremos, esto es, o bien se repliega al univocismo rígido y autoritario o bien se pierde en el equivocismo relativista y sin referencia; ambas perspectivas causan mucho daño a la autoestima del estudiante y no cumplen con el propósito de la evaluación misma, que es comprender cómo los estudiantes han logrado construir interpretaciones significativas.

Ahora bien, la evaluación analógica establece un equilibrio proporcional entre las diversas interpretaciones sobre el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes; debido a que establece un proceso con criterios claros que la llevan a la sistematización para poder emitir juicios cualitativos válidos, que son el resultado del diálogo y la argumentación intersubjetivas que incluyen a los actores principales del proceso educativo.

Asimismo, a pesar de que la evaluación analógica es eminentemente cualitativa, por medio de estos criterios es posible establecer una equivalencia cuantitativa a través del consenso entre las partes involucradas, pero sin perder de vista el propósito principal de la evaluación. De tal forma que la asignación de una escala numérica será una cuestión secundaria que responde únicamente a requerimientos administrativos, socialmente determinados, pero que son irrelevantes en la formación de ciudadanos virtuosos.

Bibliografía

Aristóteles(2000)**Retórica**.BibliotecaBásicaGredos,Madrid.

Arriarán,S.yBeuchot,M.(1999) **Virtudes,ValoresyeducaciónMoral**. UPN,México.

Beuchot,M.(2009)**TratadodeHermenéuticaAnalógica**, haciaunnuevomodelodeinterpretación.FFyL-UNAM-Ítaca,México

Beuchot,M.,yGonzálezRuiz,E.(1993) **EnsayosSobreTeoríadelArgumentación**. Universidadde Guanajuato,México.

Beuchot,M.yPrimero,L.(2003) **LaHermenéuticaAnalógicadelPedagogíadeloCotidiano**. Primeros Editores,México.

Beuchot,M.(2004)**Ética**.EditorialTorresAsociados,México.

Cattani,Adelino(2003)**LoUsosdelaRetórica**.AlianzaEditorial,Madrid.

Damasio,AntonioR.(1994)**Descartes'Error.Emotion,ReasonandtheHumanBrain**.AvonBooks,NewYork.

Díaz

Barriga,F.yHernándezRojas,G.(2002) **EstrategiasDocentesParaUnAprendizajeSignificativo,una interpretaciónConstructivista**.McGrawHill,México

Díaz-

Barriga,F.(2006)**EnseñanzaSituada**.VínculoentrelaescuelaylaVida.McGrawHill.México.

Hilgard,ErnestyBower,Gordon. (1978)**TeoríasdelAprendizaje**.EditorialTrillas,México.

Huston,John.(1981)**FundamentalsofLearningandMemory**.HarcourtBraceJavanovichPublishers, Orlando,Florida.

Johnson, Philip. (1990) **El Ordenador y la Mente: Introducción a la ciencia cognitiva**. Ediciones Paidós, Barcelona.

Lewis, D. (2003) **Mad Pain and Martian Pain**. En: *The Nature of Mind*. David M. Rosenthal, Editor. Oxford University Press, New York.

Lytard, J. F. (1989) **¿Por Qué Filosofar?** Paidós, Barcelona. Putnam, H. (1997) *Minds and Machines*; en *Philosophical Papers, Vol. 2, Mind, Language and Reality*. Cambridge University Press.

Mangrulkar, Leena et al. (2001) **Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes**. Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA.

McCulloch, W. S. Y W. Pitts (1965) **A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity**, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Monroy Dávila, F. (2006) **La Evaluación Inscrita en la Analogía y en la Pedagogía del Cotidiano**. Primero Editores, México.

Monroy Dávila, F. (2006- b) **Analogía: eje articulador de la Hermenéutica Analógica y la Evaluación**. En Ricardo Blanco (comp.) *Contextos de la Hermenéutica Analógica*. Torres Asociados, México.

Putnam, H. (1992) **The Nature of Mental States**. En *The Philosophy of Mind*, edited by Brian Beakley and Meter Ludlow, The MIT Press.

Quesada (1995) **La Concepción Teleológica de los Estados Mentales y su Contenido**; en Fernando Broncano Rodríguez (coord.), *La Mente Humana*. Editorial Trotta, España.

Sampieri, R., et al. (2003) **Metodología de la Investigación**. MacGraw Hill. México.

Santoianni, Flaviy Striano, Maura. (2006) **Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza**. Siglo XXI Editores, México.

Santrock, J. (2003) **Psicología del Desarrollo en la Adolescencia**. McGraw-Hill. España.

Savage, C. W. Comp. (1978), **Perception and Cognition: Issues in the Foundation of Psychology**, University of Minnesota Press, and Minneapolis.

DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO: DISCURSOS, DESENTENDIMENTOS E TENSÕES¹

Daniele P. Kowalewski²

Resumo

Não são raros os enunciados que predicam o Brasil como o país da diversidade. Porém, no âmbito educativo, são recentes as diretrizes governamentais que têm por finalidade o reconhecimento das diferentes culturas e povos que compuseram o Brasil. Devido isso, mapeamos alguns documentos federais de educação que aludem à diversidade cultural. Com essa medida, procuramos perspectivar tais documentos como resultado de lutas oriundas de variados grupos pelo fim da discriminação, principalmente a racial. Em nossa leitura, buscamos somente ressaltar os *desentendimentos*, as implicações e desafios que esse tema, tão óbvio e por isso mesmo tão complexo, suscita nos meios educativos.

Palavras-chave: Educação, Brasil, Diversidade, Diretrizes.

01. Educação e diversidade étnico-cultural

A partir dos anos 1990, uma série de ações afirmativas têm tornado frequentes as afinidades contemporâneas entre o processo educativo e o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais. Nesse contexto, alguns parâmetros e diretrizes nacionais de educação

(BRASIL, 1998, 2007, 2008), embora relativamente novos, são reflexo de demandas sociais bastante antigas, como a luta contrária ao racismo. Para o alcance de uma “verdadeira democracia no Brasil”, alguns documentos refletiram uma antiga demanda

quando expuseram os desafios envolvidos na luta por uma igualdade efetiva, seja de raça, etnia, gênero, sexualidade ou mesmo socioeconômica.

Pensar no Brasil é lembrar-se da sua diversidade. Entre diferentes etnias, raças, religiões e culturas, o país é definido, ao mesmo tempo, como plural e repleto de desigualdades. Nesse contexto, a escola tem sido concebida e problematizada como a principal instituição capaz de promover a equidade entre seus cidadãos. Diante disso, é nosso desígnio analisar algumas diretrizes educacionais brasileiras com a finalidade de perceber as potencialidades e implicações que os princípios de uma educação voltada à diversidade parecem suscitar.

¹Uma versão preliminar desse texto foi enviada para publicação da revista do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) com o título “Enunciados & Desentendimentos entre Diversidade Cultural e Educação”.

²Mestre e doutoranda em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista CNPq.

É a partir da redemocratização do país (1985) que o tema da diversidade cultural vem ganhando espaço. Com a abertura propiciada pela democracia, vários grupos – que antes eram suprimidos de seu direito de fala – passam a marcar o palco político com suas demandas, em um país que busca a superação de sua histórica desigualdade. Nesse cenário, as várias denúncias sobre discriminações (de gênero, racial, sexual, étnica somadas às de classe social) vêm constituir uma agenda de políticas voltadas ao reconhecimento das especificidades de grupos minoritários (no sentido político e não numérico). Esse movimento histórico se expressa concretamente nos documentos oficiais editados a partir da Constituição de 1988.

Nesse processo, a educação pública assume papel de destaque. Constantemente evocada como a via de superação do “atraso nacional”, a escola configura-se como a instituição que pode tanto ressaltar nossa diversidade (natural, social e simbólica), como expor as injustiças geradas por certo ideário que alude à harmonia (de raças, gêneros e classes).

Dessa forma, a educação conservar-se como *a pedra de toque* que valora aquilo que somos e/ou que intentamos ser como nação. Tomando isso por hipótese, consideramos que fazer

parte da “educação oficial”, constitui um importante parâmetro de avaliação das ações e “ganhos reais” para os diferentes grupos da sociedade civil. Ou seja, fazer parte dos currículos valoriza suas demandas, representando tanto o prestígio da sua atuação quanto da organização e aceitação política dos mesmos. Assim, diferentes lutas dos movimentos sociais parecem não só adquirir maior visibilidade, mas também alcançarem um importante marco nas suas demandas políticas ao serem integradas às grades curriculares obrigatórias.

Entendendo-se como princípios norteadores da democracia o livre debate e seus conflitos constitutivos, há de se notar que as demandas sociais apresentam dinâmicas próprias. Por não se tratarem de elementos estáticos, tais demandas adquirem variadas conjecturas, compondo deslocamentos e ressignificações em distintos momentos históricos. Devido a isso, selecionamos três documentos federais de educação, publicados entre os anos de 1997 e 2007, com a finalidade *demapear* como a valorização das diversidades culturais e étnicas apresenta-se nos meios educativos, via enunciados presentes em documentos estatais. São eles: O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*(Id., 2005) e o *Programa*

Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (Id., 2007)³. Para facilitar a análise, intitularemos os documentos como 01, 02 e 03, respectivamente.

02. A diversidade brasileira nos documentos federais da educação

Ao analisarmos esses documentos, faz-se notório que, embora a temática da diversidade perpassasse os mesmos, isso ocorre de maneiras bastante diferenciadas em cada um deles. Ainda que encontremos a necessidade de reconhecimento das diferenças visando à equidade nos três, podemos notar certo desentendimento sobre como alcançar tal propósito.

Definimos *desentendimento*, conforme o filósofo francês Jacques Rancière (1996), como um tipo específico de “situação da palavra” em que, embora os interlocutores aludem às mesmas

questões, temáticas ou finalidades, fazem-no de formas bastante diferenciadas. Dessa maneira, utilizaremos esse conceito para compreender como, nesses documentos, conquanto a busca seja sempre por maior justiça, diferentes grupos podem ter entendimentos dessemelhantes acerca daquilo que é justo. Um exemplo disso é a compreensão do termo *diversidade* relacionado à *justiça*: se em dado momento esta é apreendida como direito à igualdade “geral”, nota-se também que a mesma busca por justiça (equidade) desloca-se, visando ampliar as oportunidades de grupos específicos, localizados em demandas de raça, gênero e/ou sexualidade. Para melhor expor esse argumento, passaremos à comparação dos documentos por quadros enunciativos.

Quadro 01: Descrição dos Documentos

Documento	Entidade Executora	Ano de Publicação	de Presidente Ministro Educação	/Âmbito de da Ação
DOCUMENTO 01 Tema “Pluralidade nos Curriculares (PCN)	MEC, Transversal de Cultural” Fundamental Parâmetros Nacionais	Secretaria 1998 Educação	Fernando Henrique Cardoso/ Renato de Souza	Federal Paulo
DOCUMENTO 02 As Curriculares para a Relações e para o Ensino	MEC, Diretrizes Especial Nacionais da Educação Étnico-Raciais Racial; dede	Secretaria 2005 de Políticas Promoção Igualdade Secretaria Educação	Luiz Inácio Lula da Silva / Tarso Genro	Federal

3 Essas análises fazem parte de uma pesquisa maior, ainda em andamento. Seus resultados parciais podem ser conferidos em nossa dissertação de mestrado “Diferenças Culturais na Educação Brasileira: discursos, *desentendimentos* e tensões” (KOWALEWSKI, D.P., 2010).

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Continuada, Alfabetização e Diversidade; Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira			
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na	MEC- Especial de Direitos Humanos,	Secretaria de Direitos Secretaria	2007 Luiz Inácio Lula da Silva / Fernando	Federal

Escola e na Sociedade http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticacidadania/index.html	de Educação Básica	Haddad	
--	--------------------	--------	--

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 185.

Entre o primeiro e o último documentos a distância temporal é pequena, mas seus enunciados revelam-se potencialmente distintos. Enquanto o documento 01 é voltado para um público bastante específico, os “professores do ensino fundamental”, os documentos 02 e 03 ampliam seus alvos consideravelmente, abrangendo desde “todas as pessoas envolvidas com comunidades escolares” até “a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros”. Outro interessante aspecto é o de que os documentos foram elaborados em governos distintos, porém, a relevância da temática permanece.

2.1 Definições de *parâmetros, diretrizes e programa*

As definições dos próprios documentos também se mostram distintas, mesmo que possamos delinear algumas aproximações. O documento 01 define *parâmetros* educacionais como:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (documento 02, p.26).

Aparecem no documento 02 preocupações relativas à necessidade de “aclimatar” essas diretrizes em diferentes âmbitos, com medidas urgentes de formação de professores que saibam lidar com essa temática específica: a das relações raciais. Já o documento 03 parece

inverter essa lógica. Embora especifique questões como relações de gênero, étnico-raciais e inclusão de deficientes, seu foco é a formação ética:

O Programa Ética e Cidadania deve ser visto como um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Para isso, o programa propõe que o trabalho com ética e cidadania nas escolas contemple intervenções focadas em quatro grandes eixos, ou módulos, que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social. [...] Vale a pena salientar, também, que toda a estrutura do projeto está voltada para a formação docente e para ações que dêem apoio ao protagonismo de alunos e de alunas na construção da ética e da cidadania. Assim, o material produzido focará a formação de docentes que se disponham a promover em suas unidades escolares a constituição de um fórum permanente de ética e de cidadania ancorado nos quatro eixos citados” (documento 03, site / introdução).

Com diferentes especificidades, os três documentos enfatizam que seus conteúdos devem ser utilizados por docentes e as comunidades escolares como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, não sendo descritos como conteúdos obrigatórios.

2.2 Definição de Cultura presentes nos documentos

Nos documentos é frequente a utilização do termo cultura. Embora a definição do conceito só apareça uma vez, no documento 01, suas utilizações revelam diferentes posicionamentos éticos e políticos, estando relacionadas, geralmente, com termos como: *reconhecimento, multiculturalismo, diversidade cultural, pluralidade cultural* ou *diferenças culturais*.

No documento 01 (p.34), encontra-se uma conceitualização antropológica do termo cultura: “conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, dinâmica viva, em constante processo de reelaboração [...] elemento que auxilia o indivíduo a compor sua identidade”.

Nos documentos 02 e 03 não há uma definição específica para cultura, embora ela seja amplamente citada em suas justificativas e objetivos. As questões culturais são

definidas como questões identitárias, ligadas principalmente à raça e à etnia. No entanto, esses conceitos também recebem significações diferenciadas. Vejamos:

Quadro 02: Definições de raça/etnia

Documento	Definição de raça/etnia
DOCUMENTO 01 Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Raça é concebida como sendo um termo da biologia que deve ser trocado, pelo seu uso pejorativo, apesar de alguns movimentos sociais o utilizarem em suas reivindicações. Devido a isso, melhor usar o conceito de etnia ou grupo étnico, que se estende a todas as minorias que mantêm modos distintos e formações que se distinguem da cultura dominante , que frequentemente se autodenomina comunidade (A, p. 34);
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	- Raça: construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Ressignificado pelo movimento negro. (p.13); -Relação entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais [...] termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (p.13);
DOCUMENTO 03 Ética E Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade Kit Relações Étnico-Raciais e de Gênero Módulo I- Ética Módulo II- Convivência Democrática Módulo III- Direitos Humanos Módulo IV- Inclusão Social	Conceito retirado do documento 02 “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e ainda: O redimensionamento do conceito de raça é fundamental , pois os significados sociais e culturais atribuídos às características fenotípicas entre os grupos étnicos são parte importante do universo juvenil – cor da pele, textura do cabelo, formato do rosto, nariz e lábios. (I, p. 32).

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 189.

No documento 01, há uma negação do termo raça por se tratar de um conceito carregado de premissas biológicas, portanto não culturais. Já no documento 02, mesmo admitindo-se o

conceito de raça como “construção forjada”, lembra-se a ressignificação do termo efetuada pelo Movimento Negro, visto como importante para o reconhecimento de sua diferença frente a outros grupos. Com relação à etnia, ambos os documentos a definem como algo específico, diferente da “cultura dominante” ou das visões de mundo e valores de “outras culturas”. No documento 03, encontramos tanto a reprodução do documento 02 como a ideia presente no documento 01, de redimensionamento do conceito. Isso nos indica certo cruzamento entre dois enunciados, pelo menos no que concerne à questão racial: ora revalorizada, ora substituída por aspectos culturais.

Conquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9694/96) já indique a necessidade de se lidar com as diferentes culturas e etnias que compõem o povo brasileiro – dando destaque à educação indígena e à necessidade de autonomia das escolas para a preservação cultural de diversas etnias e povos –, é a partir da publicação dos PCN que esse debate ganha forma. Nesse sentido, caberia às escolas, segundo esse documento: “Encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social” (documento 01, p. 29). Devemos ainda acentuar outro marco: a assinatura do compromisso brasileiro na Conferência Mundial, em Durban, de *Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, de 2001. A partir desse evento, a militância do Movimento Negro acentua-se, reivindicando políticas de ações afirmativas que minimizem as distâncias sociais criadas pela discriminação sofrida pelos afrodescendentes no Brasil. Nesse novo cenário político, as diretrizes curriculares assumem vital importância, pois se trata de “criar” as “futuras gerações” sem os preconceitos vigentes ainda hoje sobre negros, indígenas, mulheres e deficientes, através de uma nova democracia.

Com o desenvolvimento da temática na educação brasileira, parece haver um deslocamento das estratégias para a obtenção de justiça social. Se no documento 01 há a indicação de se abarcar todas as diferenças na busca por igualdade, o documento 02 postula uma ação afirmativa que leve em conta a diferença da “cultura e cosmovisão dos afrodescendentes”. Dessa forma, apresentam-se modos distintos de se compreender como a diversidade deve ser entendida na busca por paridade.

2.3 Quem é o *outro*?

Nos documentos, os sentidos da *diferença* e da *identidade* parecem se conformar, num processo relacional. Devido a isso, algo interessante configura-se nos mesmos: para que uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 2008a e 2008b) seja produzida – levando em consideração as diferenças na sociedade brasileira – os documentos postulam novas formas de nomeação. Isso tem por objetivo que, grupos antes vilipendiados, assumam preponderância nesse novo discurso sobre a educação e a sociedade brasileira.

Quadro 03: Como nomear o *idêntico* e o *outro*?

Fonte: Kowalewski, 2010, p. 192.

Documento	Grupos citados
DOCUMENTO 01 Tema Transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) A- 1ª a 4ª séries B- 5ª a 8ª séries	-Afrodescendentes (A, p. 23, 53, 54, 67) – B (p. 150); -Branco (B, p. 126); -Diferentes religiões (A, p. 21, 30, 31, 41) – (B, p. 156); -Europeu (B, p. 130, 153); -Grupos migratórios (A, p. 31, 51); -Imigrantes (A, p. 24, 25, 31, 51, 52, 53, 55, 57, 67) - (B, p. 153, 156, 158, 159, 160); -Índios (A, p. 25, 49, 51, 52, 53, 67) – (B, p. 150, 153, 154, 155); -Judeus (B, p. 125, 150); -Muçulmanos (B, p. 125, 150); -Mulheres (A, p. 22, 23,50) – (B, p. 149); -Negros (A, p. 25, 51, 52, 53, 67) – B (p. 153, 154, 155); -Pessoas do campo e da cidade (A, p. 25); -Portadores de deficiência física e mental (A, p. 22); -Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas (B, p.125).
DOCUMENTO 02 As Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana	-Afrodescendentes (p. 21, 24, 25, 26, 31, 32); -Asiáticos (p.10, 11, 17, 22); -Branco (p.12, 13, 14, 15, 16, 19, 20). -Classes populares (p.19); -Europeus (p.10, 11, 15, 22); -Não negros (p.12, 13, 17, 32); -Negros (p. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 32); -Pardos (p.15); -Povos indígenas / indígenas (10, 11, 17, 19, 20, 24, 31, 32); -Pretos (p.15).
DOCUMENTO 03 Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade	-Afrodescendentes (I, p. 14,30,39,40,51) (III, p.20) (IV, p. 31,41,43); -Branco (I, p. 28,29,32,45,46,48) (II, p. 25,33) (III, p. 21) (IV, p. 24,33,34,35,36,37,39,45); -Classe social (I, p. 21,43,51) (II, p. 16,25,41) (III, p. 07,11,18,23,39) (IV, p. 38,42);

Kit	Relações	Étnico-	-Grupos Migrantes (I, p.24) (IV, p. 27);
Raciais e de Gênero			-Grupos Minoritários (III p. 17,20) (IV, p. 39);
Módulo I- Ética			-Grupos Religiosos (II, p. 18, 39);
Módulo II- Convivência Democrática			-Índios/Indígenas (I, p. 14, 20, 46) (II, p. 07, 13) (IV, p. 23,31,37,38,39,40,43);
Módulo III- Humanos		Direitos	-Mulher (I, p. 14,15,20,22,23,37,43,44,46,47,48,50);
Módulo IV- Social		Inclusão	(II, 06,11,12,14,15,16,17,19,22,31-41) (III p. 09,18,19,20,21,22,32,37,38,39-46,49) (IV, p. 06,07,11,12,14,17,19,23,24);
			-Negro (I, p. 45,46,50,51) (II, p. 07,25,27,33,39,40) (III, p. 21 e 25) (IV, p. 31-45);
			-Pobre (I, p.25,33,39,40) (III, p. 21,25).

Enquanto no documento 01 há a tentativa de que todos os grupos estejam, de alguma forma, inseridos no ideário da “Pluralidade Cultural” – tão característica da “identidade brasileira” – minimizando o “outro”, o documento 02 é bastante específico sobre a afirmação dos negros, afrodescendentes ou pretos, marcando as fronteiras entre negros e não-negros. Outros grupos/minorias também são citados, mas a sua ênfase é o “reconhecimento, justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (documento 02, p.11).

O documento 03, que busca “ampliar os propósitos dos PCN”, pretende envolver “toda a comunidade escolar na construção de valores socialmente relevantes” (documento 03, online), ao invés de somente destinar-se ao professor, como fazia o primeiro. Em seu kit sobre RelaçõesÉtnico-Raciais e de Gênero, traz uma série de textos, de autores com tendências teóricas e propósitos bastante diferenciados. Numa tentativa de síntese entre os temas raciais e de gênero, o documento 03 avizinha estas questões e ora enfatiza a raça, ora enfatiza o gênero, com tentativas de união das temáticas nas sugestões de atividades, como por exemplo no módulo I, em que aborda a valorização da personagem negra feminina na literatura infantil.

Cada documento apresenta sugestões para que as escolas possam lidar com a diversidade cultural, revelando estratégias diferentes. No documento 01, a principal preocupação é a de que os alunos sejam protagonistas e possam não só ter “voz” no processo de aprendizagem (reconhecendo sua identidade), mas também que admitam outras realidades culturais ao trocar experiências com outros estudantes, de todo

País. Além disso, o documento sugere que os professores trabalhem com referências legais, como a Constituição de 1988 ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dentre outras. Nota-se que essas relações propostas ainda não contam com as facilidades da Internet para intercâmbios.

No documento 02 o foco é a mudança de mentalidades, ou seja, das representações que as minorias ocupam no contexto escolar. O documento propõe o desenvolvimento de atividades, “curriculares ou não”, que valorizem “aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade”. Interessante notar a mudança na ordem discursiva: a referência aos negros vem sempre à frente no conjunto das relações. O documento também propõe intercâmbios com diferentes setores do Movimento Negro e o questionamento das narrativas hegemônicas da identidade no currículo.

No documento 03 há uma proposta de formação do “Fórum de Cidadania”, para que questões político-sociais sejam debatidas, como as relações étnico-raciais e de gênero. Assim como no documento 01, a participação dos alunos é valorizada. Ademais, cada módulo apresenta sugestões de textos e vídeos com estratégias de jogos, debates e brincadeiras para que o professor trabalhe em sala de aula.

3. Considerações Finais

Para os propósitos aqui demarcados, as diretrizes foram entendidas como provenientes de lutas de diferentes grupos sociais, que têm como resultado a incorporação de suas demandas nos currículos escolares. Entendemos *currículo* como um processo de fabricação social dos saberes considerados válidos (SILVA, 2000 e 2007). Os currículos representam muito mais do que um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, pois faz conviver fatores lógicos, epistemológicos, políticos, simbólicos e culturais de diferentes princípios e matizes. As relações de poder presentes nessas lutas parecem configurar – nos documentos analisados

– duas formas de entendimento sobre as diversidades culturais na educação, definidas por nós como descritiva e normativa. A primeira refere-se à descrição da necessidade do questionamento do poder que hierarquiza as diferenças. Já a forma normativa relaciona-se a determinadas mudanças nos materiais escolares e nas práticas pedagógicas. A confluência entre a *descrição* e a *normatização* da diversidade étnico-cultural em contexto educativo, é uma das possíveis causas do *desentendimento* existente acerca do que é justo.

Dentre muitos e diferentes resultados que a presente análise nos proporcionou, alguns pontos se mostram recorrentes no *entendimento* das implicações entre diversidade cultural e educação. São eles:

- 1) Um discurso uníssono sobre a necessidade de superação do “mito enganador da democracia racial”, visando à constituição de uma “real e justa” democracia. Constatamos que esse objetivo está presente nos três documentos analisados. No documento 01 (p.25), é exposta a necessidade de se “superar o mito homogeneizador da democracia racial e da integração das raças”; no documento 02 (p. 12 e 16), também é notória a obrigação de se “desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] e superar a ideia de que o racismo, [esse mito] e a ideologia do branqueamento só atingem os negros”. No documento 03 (Kit 01, Módulo III, p. 10), em texto de abertura ao módulo de Direitos Humanos, considera-se basilar a ampliação do sentido de cidadania, visando “incorporar a reflexão sobre cidadania cultural, uma cidadania que desnaturalize o ‘mito da democracia racial’, ainda tão presente no nosso imaginário coletivo”. Além de perpassar os três documentos, tal necessidade de superação também constitui a forma apresentada por todos eles para que possamos alcançar não só uma educação plural, mas também uma sociedade mais justa e democrática⁸⁰;

⁸⁰ Além disso, constatamos que dos 17 livros publicados pela SECAD-MEC, entre os anos de 2005 e 2010, havia 140 artigos (de um total de 180) de diferentes autores que abordavam a temática do reconhecimento da diferença, principalmente a étnico-racial. Faz-se notório que todos eles tenham exposto o tema da democracia racial como mito ou utopia, porém jamais como realidade.

- 2) Embora só o documento 01 apresente uma definição de **cultura**, há uma notável ênfase desse conceito nos três documentos estudados, fazendo-o parecer como algo bastante naturalizado e, muitas vezes, utilizado em substituição ao controverso conceito de “raça”;
- 3) A construção, ainda em curso, de diferentes formas de uma narrativa de orgulho negro, é uma grande tendência presente nos documentos 02 e 03.

De forma unânime, os documentos veem como etapa imprescindível para superação de uma democracia “falsa e injusta” o imperativo de que as raças/culturas/identidades, principalmente a negra, sejam reconhecidas em suas diferenças, para que alunos e professores tenham orgulho dessa ancestralidade, que não se resume à escravidão. Embora imprescindível para a questão abordada, qual seja, as relações entre a diversidade cultural e a educação, não pretendemos aqui, uma abordagem histórico-política da complexa questão envolvendo a miscigenação brasileira e o “mito da democracia racial”. Foi nosso propósito *cartografar*, por meio de uma leitura sistemática dos documentos federais de educação, as diferentes estratégias de luta e resistência dos vários grupos ali refletidos. Os *desentendimentos*, as alterações de significados e as alocações de conceitos em outros campos semânticos, são por nós percebidos, nesse curto espaço de tempo (1997-2007) como emergências que vem se produzindo, principalmente, desde a redemocratização do Brasil.

Por meio dessa perspectiva parcial e intencionada, buscamos construir um olhar sobre as tensões constitutivas e implicações presentes quando relacionamos as demandas por cultura, democracia, justiça e educação no Brasil. Destarte, essas parecem sempre configurar clivagens e paradoxos, como os presentes entre os direitos universais e relativistas ou mesmo entre os pressupostos da igualdade e da diferença. Dessa forma, queremos salientar a necessidade de abordarmos esses temas, buscando perceber sua pertinência e complexidade, ao longo de nossa recente história.

Fontes

Referências Legais

BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado.

_____. (1996) Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação (MEC). Brasil. 1996.

_____. (2003) Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

Documentos Federais de Educação

BRASIL. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. (2005) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, MEC/ Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Junho de 2005.

_____. (2007) *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Kits: Relações étnico- raciais e de gênero; Protagonismo Juvenil, Inclusão e Exclusão Escolar. módulo 1: Ética – módulo 2: Convivência Democrática – módulo3: Direitos Humanos – Módulo 4: Inclusão / Organização FAFE* – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo ...[et al], Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2007. 3 kits com 4 v.

Site consultado:

MEC Ministério da Educação e Cultura <<http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>> Acesso entre 2008 e jan. 2010. <<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad>> Acesso entre 2008 e jan. 2010.

Bibliografia

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. (Campo Teórico)

_____. *A ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

KOWALEWSKI, Daniele P. *Diferenças Culturais na Educação: discursos, desentendimentos e tensões*. Dissertação de Mestrado, 2010, FEUSP. Orientação Profª Flávia Schilling.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Textos de Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Katryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMPLICAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Joy Nunes da Silva Barros

É um fato que vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil uma expansão do acesso à educação em todos os níveis. O atraso educacional em nosso país, juntamente com as atuais necessidades econômicas em um mundo altamente competitivo, aponta para a necessidade de profissionais qualificados para diversas áreas, em especial de professores para educação básica visando a qualificação de indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Uma das soluções adotadas para a aceleração desse processo, seguindo uma tendência mundial, é a utilização das novas tecnologias, em especial a Internet, para a expansão de cursos de educação a distância. Por “educação a distância” entende-se:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares diversos. (Decreto Federal 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 1)

Agrega-se à justificativa da ampliação do acesso ao ensino por tal meio a asserção de que esse aumento de vagas corresponde também a um desenvolvimento do processo democrático em nosso país:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (Lei Federal 10.172 de Nove de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE).

Esta asserção – que vincula o ideal democrático e o acesso à educação – parece partir do pressuposto de que há uma correlação imediata entre “educação” e “democracia”, ou seja, o aumento quantitativo de vagas corresponderia a um aumento qualitativo da democracia em nosso país.

A partir dessa questão, a pesquisa em curso tenciona investigar algumas possibilidades das correlações entre os conceitos de “educação” e “democracia” e suas conexões com a tecnologia no tempo hodierno, e em especial, no caso brasileiro, ao que se refere à educação superior à distância. Para tanto, toma como principal fundamento a obra do teórico crítico e filósofo da tecnologia Andrew Lewis Feenberg.

Andrew Feenberg, teórico canadense, discípulo e seguidor de Herbert Marcuse, abre um interessante caminho de interpretação de uma das questões mais prementes de nosso tempo: quais os limites e possibilidades intrínsecos à tecnologia e seu estatuto como fenômeno social? Questão essencial, uma vez que o notório avanço da técnica atualmente vem constituindo novos parâmetros de relacionamento em todos os campos da atividade humana, o que inclui, necessariamente, o educacional. Neste sentido, pode citar-se, em relação ao caso brasileiro:

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e escrever. Para inserir a população no exercício da plena cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. (PNE, parágrafo 5.2)

Conforme Feenberg, uma das questões fundamentais em relação ao atual estágio de desenvolvimento de nossa civilização é o problema do “tecnocentrismo”, que acaba por gerar

duas posições distintas em relação à tecnologia: uma cega idolatria ou uma irracional negação. Ambas as posições, conquanto antagônicas, partem de uma mesma visão: consideram a tecnologia um destino e não uma possibilidade. O tecnocentrismo é, para Feenberg, seguindo a análise de Marcuse, uma forma própria de ilusão ideológica da sociedade atual.

Em um mundo em que, gradativamente, as possibilidades de obtenção de maior influência no contexto global, tanto de nações como das grandes empresas, fundamentam-se em suas capacidades de conquistar maior “eficiência” na organização da produção material e simbólica na atual fase do capitalismo globalizado, a tecnologia aparece como determinante em todas as áreas e contextos sociais, impactando diretamente na criação e distribuição de produtos para o consumo, no surgimento de novos valores e estilos de vida, na reconfiguração do mercado de trabalho, no desenvolvimento bélico, etc. O desenvolvimento tecnológico, vislumbrado a partir do paradigma da “eficiência”, demonstra-se um expediente da racionalidade administrativa de recursos e homens, da organização de meios em relação a fins, ou seja, de uma racionalidade técnica que se justifica por ser capaz de obter maior eficácia na utilização de recursos para a consecução de determinadas finalidades. Já os fins, por seu turno, referir-se-iam a outro campo da *práxis*, posto envolverem valores transcendentais à mera instrumentalidade, ou seja, não se encontram no mesmo campo axiológico dos meios que os devem tornar atingíveis. Há, destarte, uma dicotomia de grau entre meios e fins, o que pode ser expresso na divisão weberiana entre *Racionalidade Instrumental* e *Racionalidade Substantiva*.

Sendo assim, temos instâncias diferentes para a valoração dos meios e a valoração dos fins, uma vez que os primeiros são compreendidos como expedientes de uma racionalidade formal por princípio destituída de conteúdo. Por essa especificação, os princípios técnicos, em relação à eficiência, podem ser abstraídos de qualquer conteúdo. Se as diretrizes norteadoras da feitura de certo objeto da técnica relacionam-se somente com sua capacidade de atingir determinada finalidade, “eficiência” pode referir-se tanto aos meios utilizados por uma sociedade capitalista ou uma sociedade comunista ou mesmo a uma tribo do Amazonas (FEENBERG, 2003, p. 8). Disso se segue que, sendo a racionalidade técnica puramente

formal, a tecnologia, considerada em sua especificidade, seria então neutra de valores, porquanto seja materialização daquela.

No entanto, à medida que uma inovação tecnológica surge, torna-se um fator determinante da sociedade, uma vez que novos meios técnicos geram novas configurações sociais. Sendo a tecnologia neutra, cabe ao social adaptar-se ao instrumental, pois, segundo o princípio exposto, não existe valor em si no aparato tecnológico, mas somente no uso que dele é feito. Exemplo dessa mentalidade no âmbito educacional é a afirmação de que as novas tecnologias devem determinar o direcionamento do processo pedagógico, pois atualmente elas se estabelecem como fatos da organização social, competindo à educação a adaptação de sua prática de ensino à nova realidade. Nessa direção pode-se citar a atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na sua estrutura e nas suas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. Isso muda radicalmente nossa concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também **aprende a ensinar**. As interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização dos conhecimentos sobre sua prática. (SEE, 2008, p.12).

Para Feenberg, a ideia da neutralidade da tecnologia acaba por gerar a de determinismo técnico, o que converte o desenvolvimento tecnológico em destino, ou seja, algo que se encontra para além da deliberação social. À medida que existe uma lacuna discursiva entre a determinação de certo objeto da técnica e dos processos sociais envolvidos na sua produção, a neutralidade da tecnologia aparece como expediente de um discurso ideológico, no sentido marxista do termo, e passa a ser legitimação racional

de uma forma típica de dominação.

Conforme Feenberg, se a tecnologia é um objeto social, ela deve estar sujeita à *interpretação hermenêutica* como qualquer outro objeto cultural (2004e, p. 06). No entanto, a concepção de neutralidade leva à consideração de que a essência de uma forma tecnológica repousa em uma prática tecnicamente explicável e a função das ciências humanas torna-se simplesmente a da avaliação de alguns aspectos extrínsecos dos objetos da técnica, como embalagens e publicidade, ou reações populares para inovações consideradas controversas, como o poder nuclear ou mães de aluguel (Id). A compreensão de que o significado de um determinado objeto da técnica é sua validade funcional esvazia do debate que as formas tecnológicas são produtos de certa configuração social e que, já no momento em que são concebidas, estão envolvidas em um processo político específico, histórico e contingente. Tal posicionamento acaba por ser um dos maiores impeditivos para a efetivação da democracia em um mundo onde as relações de poder concentram-se cada vez mais no poderio tecnológico. Se a democracia envolve o debate sobre as formas de poder que direcionam a ação humana, na medida em que se coloca a tecnologia, a mais eminente materialização do poder nas sociedades atuais, em um campo exterior à discussão, existe uma divergência entre a concreta efetivação de uma sociedade democrática e a atual base material que a sustenta.

Para a explicitação desse argumento, Feenberg toma dois modelos arquetípicos que se constituem como parâmetros do desenvolvimento da Modernidade: o “modelo da fábrica” e o “modelo da cidade”. O primeiro refere-se à forma específica que se agrega ao conceito de “eficiência”, como acima explicitado. Tal concepção conduz à avaliação por parte do senso comum de que existe uma dicotomia basilar entre a democratização e o mercado de trabalho: a teoria democrática não poderia pressionar de forma consistente sobre alterações que poderiam destruir os fundamentos econômicos da sociedade. Neste sentido, Feenberg baseia-se no conceito de “sociedade unidimensional” de Herbert Marcuse, como um certo “tipo ideal” das sociedades industriais avançadas, fundamentadas no paradigma da “racionalidade instrumental”. Para Marcuse, embora essas sociedades, altamente tecnológicas, tenham como princípio a racionalização dos processos produtivos e, no limite, de todas as relações sociais, são, quando vislumbradas em sua totalidade, irracionais, pois tem como constante em sua dinâmica de funcionamento a reificação dos homens, tornados coisas em prol da eficiência do

modelo produtivo. Ademais, a sociedade unidimensional, porquanto seja norteadada pela eficiência, constitui-se como o único modelo social possível, fechando o universo da locução do debate sobre suas possibilidades de alteração. A dominação se perpetua não somente através da tecnologia, mas como tecnologia (Marcuse, 1967, p.154).

Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária (id.).

No entanto, para Marcuse, assim como para Feenberg, a tecnologia não se determina somente como um instrumento de dominação, pois caso o fosse seria um destino. Para evitar análises simplificadoras, seguindo o método dialético, cada objeto de estudo deve ser entendido a partir de um conjunto de forças antagônicas que o constituem, e é a avaliação das condições de possibilidade contidas nos fenômenos sociais a tarefa da *Teoria Crítica*.

Conforme a clássica caracterização da Teoria Crítica de Max Horkheimer, em seu texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937, essa toma como parâmetro que “sua exposição consiste na construção do presente histórico” (HORKHEIMER: 1980, 132) e que ela não deve ser meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que a estimula e que a transforma. Dessa maneira, a análise do presente deve estabelecer-se por meio de dois direcionamentos indissociáveis: o diagnóstico do tempo presente e suas inerentes possibilidades de superação em prol de uma humanização das relações sociais.

Desta maneira, ainda que as novas tecnologias possam ser caracterizadas ideologicamente como produtos de uma racionalidade neutra, isto não significa que não contenham em si possibilidades de superação da lógica do sistema para o qual são concebidas. São objetos da cultura e, como tal, pertencentes a uma realidade complexa. Considera Feenberg que existe inerentemente às novas tecnologias possibilidades que

apontam para um incremento da democratização. Prova concreta disso é o caso da expansão do uso da Internet: ela acaba por abrir novos fóruns de discussão e novas possibilidades para movimentos sociais. Neste caso, é um bom exemplo a abertura no universo da locução em relação ao mundo do trabalho feita pelos movimentos ambientalistas. A interação global por meio da Internet, como ocorre com qualquer objeto da técnica, encerra inerentemente possibilidades que não estão contempladas em seu projeto original⁸¹.

Se o “modelo da fábrica” é uma das características mais marcantes da Modernidade, na medida em que possibilitou um desenvolvimento material sem precedentes, é constante também no projeto moderno outro traço constitutivo: o ideal de construção de formas sociais capazes de criar relações de existência mais humanas⁸². Para essa tendência, Feenberg utiliza o termo “modelo da cidade”. Por “cidade” entende uma forma de interação e promoção da condição humana, sendo esta a ideia que permeia a concepção de democracia: o livre debate e o confronto de argumentos. Seu modelo, que não deixa de ser uma referência à *ágora ateniense*, é o da possibilidade do estabelecimento da pluralidade de opiniões e, conseqüentemente, da negação da unidimensionalidade de qualquer determinismo social, dado que toda e qualquer forma hierárquica possa e deva ser colocada em questão.

⁸¹ 1Sabe-se que as primeiras pesquisas para a criação de um sistema de comunicação por meio de uma rede de computadores esteve ligado ao desenvolvimento de um projeto de defesa nos Estados Unidos durante a Guerra Fria. No início da década de cinquenta do século XX, devido à repercussão da explosão da primeira bomba de hidrogênio soviética, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), pensou-se em desenvolver um meio de defesa eficiente que distribuísse informação rapidamente entre vinte e três centros de processamento de dados localizados em vários pontos do país contra o possível ataque de aviões bombardeiros

⁸² 2O conceito de “humanidade” aparece aqui como um universal que prescreve que certas formas de existir são mais próprias à totalidade dos homens do que outras. Conquanto possam haver várias caracterizações possíveis do que sejam “condições mais próprias”, pode-se afirmar que existe certo consenso, pautado nos ideais do Iluminismo, de que a possibilidade de emancipação passa pelo estabelecimento da capacidade de autonomia dos indivíduos, o que envolve a melhoria das condições materiais de existência.

Aceitando-se a tipificação de Feenberg, pode-se questionar qual modelo deve nortear o campo educacional, o da fábrica ou o da cidade. Cabe ressaltar que o que está aqui em questão não é a validade da tecnologia como uma possibilidade de democratização, mas certo discurso sobre ela que parece afastar essa possibilidade.

Tomando essa reflexão como pano de fundo, a pesquisa pretende pensar as possíveis consequências da expansão do ensino superior à distância no Brasil. É um fato notório que a grande maioria dos cursos oferecidos (conforme tabelas abaixo) relaciona-se com áreas ligadas à docência (pedagogia e licenciatura), o que parece encerrar uma contradição pois são justamente os cursos que formam professores que concomitantemente demonstram a obsolescência desses profissionais. Qual o significado da gradual substituição do humano pelo mecânico e qual o impacto disso para a democracia? Ao se substituir a interação humana por programas que se pretendem válidos para todas as situações de aprendizagem não se estaria submetendo a educação à lógica da racionalidade instrumental, do “modelo da fábrica”? Se a redução do humano ao mecânico é, seguindo-se a hipótese de Marcuse/Feenberg, um tipo de *reificação* próprio das sociedades industriais avançadas, quais as possibilidades de um incremento qualitativo da democracia nessas circunstâncias? Em suma, a questão que esta pesquisa buscará investigar é: O que pode ser caracterizado como discurso ideológico, no sentido acima exposto, e o que constitui factualmente possibilidades de democratização por meio da atual implementação do ensino superior à distância no Brasil?

Referências

Sites: Disponíveis em <http://uab.capes.gov.br/index.php>; <http://www.unirede.br/>. Consultados em 22 de Março de 2009.

Bibliografia

FEENBERG, Andrew. The ontic and the ontological in Heidegger's philosophy of technology: Response to Thomson. **Inquiry**, USA, v. 43, n. 4, p. 445-50, dec. 2000.

FEENBERG, Andrew. The technocracy thesis revisited: on the critique of power. **Inquiry**, USA,

v. 37, n. 1, p. 85-102, mar. 1994.

FEENBERG, Andrew.. **Introducción**: El parlamento de las cosas. Tradução de (?). 12 p.

Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009a.

FEENBERG, Andrew.. **As variedades de Teoria**: Tecnologia e o Fim da História. Tradução

de Carlos Alberto Jahn. 44 p. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009b.

FEENBERG, Andrew.. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Tradução de Augustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. 17 p. <<http://orbita.starmedia.com/~outraspalavras/trad01nro.htm>>. Acesso em: fevereiro de 2009c.

FEENBERG, Andrew. **A Teoria Crítica da Tecnologia:** a crítica da racionalidade tecnocientífica. Tradução de Carlos Alberto Jahn. 41 p. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009d.

FEENBERG, Andrew.. **Racionalização subversiva:** Tecnologia, Poder e democracia. Tradução de Anthony T. Gonçalves. 20 p. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009e.

FEENBERG, Andrew.. **A tecnologia pode incorporar valores?** A resposta de Marcuse para a Questão da Época. Tradução de Carlos Alberto Jahn. 10 p. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009f.

FEENBERG, Andrew.. **Heidegger and Marcuse:** the catastrophe and redemption of technology. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: fevereiro de 2009g.

FEENBERG, Andrew. **Teoria Crítica da Tecnologia.** Tradução da equipe de tradutores do Colóquio Internacional teoria crítica e educação. 17 p. Disponível em:

<<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: março de 2009h

FEENBERG, Andrew.. **Teoria Crítica da Tecnologia.** Tradução de Cláudio Alfaraz. 8 p. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: março de 2009b. FEENBERG, Andrew. **Olhando para trás, olhando para a frente:** reflexões sobre o Século XXI. 15 p.

Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: março de 2009i

FEENBERG, Andrew. **Da informação à comunicação:** a experiência francesa com o videotexto. Tradução de Anthony T. Gonçalves. 20 p. Disponível em:

<<http://www.sfu.ca/~andrewf/>>. Acesso em: março de 2005d.

FEENBERG, A.; HANNAY, A. (Org.). **Technology and Politics of knowledge.** United States of America, 1995. 288 p.

FEENBERG, A.; BREY, PHILIP; MISA, THOMAS J. (Org.). **Modernity and technology.** Massachusetts: MIT Press, 2003. 420 p.

MARCUSE, Herbert. “Libertando-se da sociedade opulenta” in COOPER, David. (org.) *Dialética da Libertação*. Tradução: Edmond Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, pp. 186-201.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia*. Tradução: Ruy Jungmann. Consultoria: Renato Lessa. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. Tradução: Marília Barroso – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2004.

MARCUSE, Herbert. “Herbert Marcuse – vida e obra” in *A grande recusa hoje*. Trad. Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira – Petrópolis: Editora Vozes, 1999, pp. 11-26. MARCUSE, Herbet; *Ideologia da Sociedade Industrial*. Tradução: Giasone Rebuá – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARCUSE, Herbert. *O fim da utopia*, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1969.

MARCUSE, Herbert. “O combate ao liberalismo na concepção totalitária do Estado” in *Cultura e sociedade*, Volume 1. Trad: Wolfgang Leo Maar, Isabele Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006a, pp. 47-88.

MARCUSE, Herbert. “Sobre o caráter afirmativo da Cultura” in *Cultura e sociedade*, Volume 1. Trad: Wolfgang Leo Maar, Isabele Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006b, pp. 89-136.

MARCUSE, Herbert. “Filosofia e teoria crítica” in *Cultura e sociedade*, Volume 1. Trad: Wolfgang Leo Maar, Isabele Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006c, pp. 137-160.

MARCUSE, Herbert. “Para a crítica do hedonismo” in *Cultura e sociedade*, Volume 1. tradução: Wolfgang Leo Maar, Isabele Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira – São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006d, pp. 161-200.

MARCUSE, Herbert. “Contribuições para a compreensão de uma fenomenologia do materialismo histórico” in *Materialismo histórico e existência*. Tradução: Vamireh Chacon – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968b, pp. 55-101.

MARCUSE, Herbert. “Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico” in *Materialismo histórico e existência*. Tradução: Vamireh Chacon – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968c, pp. 103-159.

PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: UM DESAFIO NAS LICENCIATURAS

Maria das Graças de Almeida Baptista

Resumo

O presente artigo é fruto, inicialmente, do desenvolvimento de pesquisas com os discentes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse estudo aponta que a dicotomia entre a teoria e a prática tem atravessado a Universidade, o que se explica pelo distanciamento da reflexão teórica sobre a prática, e reforça que o professor, durante a sua formação acadêmica, não tem se apropriado das ferramentas necessárias à compreensão da prática pedagógica, assim como a Universidade não tem favorecido a compreensão acerca dos enfrentamentos pedagógicos e políticos que atravessam o fazer educativo. Por sua vez, a UFPB, na década de 2000, desenvolve uma série de estudos com vista à reformulação de seus cursos. A partir desses estudos, os Cursos de Licenciatura, em particular, começaram a reescrever os seus Projetos Políticos Pedagógicos, de forma que os estágios se desenvolvessem ao longo de todo o curso. A partir dessas reflexões percebeu-se a importância de investigar a questão da relação teoria e prática nos documentos que orientam os cursos de Licenciatura, entre eles os Projetos Políticos Pedagógicos. Assim, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: será que os documentos oficiais do MEC, que orientam a política de formação de professores, têm apontado para a relação teoria e prática e têm influenciado os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura? Neste estudo, a relação teoria e prática é analisada enquanto práxis, que une a teoria e a prática para a transformação do sujeito consciente. A pesquisa desenvolve-se em uma perspectiva qualitativa, tendo como caminho teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético. A metodologia de análise do material empírico baseia-se no processo hermenêutico-dialético. Apesar da relação teoria e prática ser um tema bastante discutido no âmbito acadêmico, a análise documental aponta que a concretização dessa proposta, nos Cursos de Licenciatura, é um desafio e necessita ser reavaliada.

Palavras-chave: Práxis. Teoria e Prática. Universidade.

Introdução

O presente artigo é fruto, inicialmente, do desenvolvimento da pesquisa PROLICEN

realizada com os discentes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2009, em que se buscou analisar as associações teórico-práticas que esses alunos desenvolvem nas disciplinas pedagógicas, a partir de duas realidades: os que possuem e os que não possuem uma experiência prática antes e durante o Curso.

Esse estudo apontou que a dicotomia entre a teoria e a prática tem atravessado a Universidade, o que se explica pelo distanciamento da reflexão teórica sobre a prática e reforça que o professor, durante a sua formação acadêmica, não tem se apropriado das ferramentas necessárias à compreensão de que a prática pedagógica, enquanto relação de hegemonia, encontra-se inserida em um determinado projeto de educação, determinado por uma dada sociedade.

Igualmente, a Universidade não tem favorecido a compreensão acerca dos enfrentamentos pedagógicos e políticos que atravessam o fazer educativo. Como acusava Vieira Pinto (1994, p. 19), ao tratar da reforma universitária na década de 1960, os problemas políticos eram trabalhados como problemas pedagógicos, o que vem a reforçar à falta de reflexão acerca da relação professor-político.

Por sua vez, a UFPB, na década de 2000, desenvolve uma série de estudos com vista à reformulação de seus cursos. A partir desses estudos, os cursos, de forma geral, e os Cursos de Licenciatura, em particular, começaram a reescrever os seus Projetos Políticos Pedagógicos de Curso, de forma que os estágios se desenvolvessem ao longo de todo o curso. Essa tendência, apesar de trazer nova luz aos cursos, com a introdução das mais variadas realidades (escolas, creches, comunidades, hospitais, empresas, academias etc.), também tem sido motivo de grandes questionamentos acerca do conhecimento que os alunos dispõem de forma a enfrentar os desafios trazidos com a prática.

Os cursos superiores de nível técnico (incluindo o Ensino Médio, modalidade Normal) ou de Licenciatura têm, historicamente, se centrado no “o quê” e no “como”, em detrimento do “para quê” ou do “porquê”. O que não significa dizer que os conteúdos específicos de cada curso e as metodologias não sejam importantes para a formação do futuro profissional. Entretanto, esses aspectos são estudados em detrimento da historicidade, da lógica, do desenvolvimento e da especificidade daquele produto da história social.

Outra dicotomia, que também contribui com a dicotomia teoria e prática, refere-se à compreensão da Universidade e da escola como dois mundos separados. Essa concepção, por um lado, remete à ideologia dos “dois mundos’ impenetráveis” (GRAMSCI, 1991, p. 235) e incomunicáveis, e impede a compreensão dessa relação, enquanto relação dialética e necessária à compreensão histórica tanto de um, quanto de outro. Por outro lado, traduz uma separação entre a Universidade, entendida como instância do pensamento humano, e a escola, instância da prática. Enfim, entre a Universidade e a vida. Assim, a vida, a escola, o momento pedagógico é entendido como um receptáculo da teoria aprendida no intramuros universitário.

Os cursos de qualificação solicitados por egressos dos Cursos de Licenciatura, se, por um lado, possibilitam a capacitação, a valorização e o resgate docente, apesar de trazerem a importância e a necessidade da ligação entre a Universidade e os egressos dos cursos superiores, sugerindo um novo olhar sobre a sua prática e a própria Universidade; por outro lado, são indicadores das lacunas deixadas pela formação docente.

A partir dessas reflexões percebeu-se a importância de investigar a questão da relação teoria e prática nos documentos que orientam os cursos de Licenciatura, entre eles os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso. Dessa forma, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: será que os documentos oficiais do MEC, que orientam a política de formação de professores, têm apontado para a relação teoria e prática e têm influenciado os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura? A resposta a essa questão é, provavelmente, sim, mas qual a natureza dessa relação nesses documentos?

Referencial teórico-metodológico

A pesquisa tem por objetivo compreender como a relação teoria e prática tem perpassado os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPB. Nesse sentido, busca-se analisar os documentos oficiais do MEC, que orientam a política de formação de professores, e os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFPB, uma vez que se compreende que esses documentos estão dialeticamente relacionados.

A relação teoria e prática é analisada enquanto práxis, ou seja, como ação consciente dos sujeitos que une a teoria, compreensão da realidade, à prática (trabalho criativo),

transformação do mundo. Essa ação consciente tem como condição a transformação dos sujeitos, aqui os alunos de graduação, que buscam mudar sua realidade profissional.

A práxis é, segundo Vázquez (1968, p. 5), a “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo”. É à luz da categoria da práxis que se devem abordar os problemas do conhecimento da história, da sociedade e do próprio ser.

Vázquez (op. cit., p. 9) afirma que “o homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico”. Nesse sentido, “sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos e preconceitos, etc”.

Kosík (1989, p. 202), ao analisar as diferentes modificações históricas a que foi submetido o conceito de práxis, destaca que, para a filosofia materialista, a práxis, enquanto conceito central, “não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade”.

Assim parte-se de dois pressupostos, primeiro, que a relação teoria e prática é o fundamento do conhecimento, reafirmando a unicidade desses dois elementos e apontando que se encontram dialeticamente relacionados; segundo, a formação acadêmica dos educadores, por si só, não é garantia de mudança no *status quo*, entretanto, a Universidade ao deixar de contribuir na constituição de uma concepção de mundo mais unitária, tem favorecido a concepção de que o papel do professor é “criar” condições de ensino-aprendizagem, impossibilitando ao aluno uma leitura de mundo tendo em vista a sua transformação.

Se entendidas como construção social, tanto a concepção dos pesquisadores, como a concepção presente nos documentos que orientam os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, estão inseridas em um dado contexto histórico, no caso, o da sociedade brasileira capitalista no início do século XXI e, portanto, ao mesmo tempo em que se encontram atravessadas pela contradição, são passíveis de mudança.

Ao considerar a ciência como produção humana e o presente estudo “como *trabalho humano* e não como simples exercício acadêmico [que tem como tarefa fundamental] produzir novos conhecimentos e processos” (GAMBOA, 1998, p. 40), este estudo desenvolver-se-á a partir do estranhamento frente às concepções e às práticas instaladas como consenso social, exercendo sobre as mesmas uma reflexão, e buscando construir a sua mudança frente aos desafios educacionais que se impõem, na atualidade, ao professor.

A pesquisa desenvolve-se em uma perspectiva qualitativa, tendo: como caminho teórico o materialismo histórico, em que o material coletado é analisado enquanto determinado pelas condições da vida material da sociedade, ao mesmo tempo que determina as condições materiais da vida social; e como método de análise a dialética materialista em Marx (1978,p.116-117). A pesquisa baseia-se na análise gramsciana de enfrentamento das contradições que se refletem nas instituições e nas concepções de seus membros.

Nesse sentido e considerando o objetivo do presente estudo, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: Como esses Cursos se apropriam da relação teoria e prática em seus Projetos Políticos Pedagógicos de Curso? Como essa relação implica política e pedagogicamente na ação do futuro professor no processo pedagógico?

Para a realização da pesquisa foi utilizada a pesquisa documental. O material coletado foi analisado com o auxílio da hermenêutica-dialética entendida como a metodologia de análise necessária ao momento de análise e interpretação dos dados (MINAYO, 1996, p. 227) “enquanto a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, a crítica dialética se dirige contra o seu tempo. Ela enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido”, possibilitando estabelecer ao mesmo tempo a unidade de sentido e a contradição que perpassam esses documentos.

Os documentos pesquisados são: a LDB; o CONAE; os PNEs 2001-2010 e 2011-2020(em construção); a Resolução 04/2004 do CONSEPE/UFPB; e os PPPs dos Cursos de Licenciatura de: Pedagogia, História, Educação Física, Enfermagem, Matemática e Ciências

Biológicas, escolhidos aleatoriamente, em uma tentativa de abranger dois Cursos por áreas do conhecimento: humanas, saúde e exatas e da natureza.

Resultados e Discussões

O desenvolvimento da pesquisa trouxe reflexões que se deve fazer durante a vida acadêmica, de forma a quebrar a dicotomia entre a teoria e a prática. É importante que o aluno durante as aulas práticas esteja atento ao que foi estudado teoricamente nas aulas, não criando na vida acadêmica e na caminhada profissional como professor dois mundos distintos. A proposta é que o aluno e depois o profissional da educação, busque essa práxis no seu dia-a-dia.

Tem-se percebido que a distância entre a teoria e a prática é comum quando se está na Universidade. O discente passa muito tempo em sala, até sair para a prática através do estágio. Entretanto, esse estágio muitas vezes não supre a necessidade da prática, e da análise desta, que um profissional precisa vivenciar para iniciar sua vida como professor, de forma a sentir-se capacitado para mudar sua visão em sala de aula. Ou seja, na maioria das vezes o aluno não consegue associar o que foi estudado em sala de aula com as aulas práticas, por haver um distanciamento entre as duas.

Em relação aos documentos, alguns aspectos já podem ser destacados. A nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* traz um capítulo (Título VI) sobre os profissionais da educação, em que o MEC propõe, entre outros aspectos, a formação de professores da educação básica de forma “preferencial em nível superior” e institui a Década da Educação, estabelecendo um prazo de dez anos, a contar de 1998, para que todos os professores estivessem devidamente habilitados nesse nível e que somente os professores com esse nível de estudo fossem admitidos para o exercício da docência na educação básica.

A LDB privilegia o momento da Prática de Ensino como “espaço de superação da fragmentação na formação dos professores”, de forma a unir teoria e prática, e propõe alterações estruturais para esta formação, entre elas, que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" e o "aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades".

Essa formação, entretanto, não deve se restringir ao momento da Prática de Ensino, conforme aponta a nova LDB, mas deve envolver toda a formação acadêmica, inclusive as demais disciplinas pedagógicas.

O documento da *Conferência Nacional da Educação* (CONAE) também aponta na direção da formação de profissionais, destacando que essa formação deve ser pautada, entre outros aspectos, “pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional”, de forma a propiciar “o desenvolvimento da capacidade de reflexão”.

Segundo o documento, a universidade “que em tese deve promover a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa no processo formativo”, enfrenta, por um lado, o “baixo prestígio” dos “cursos de licenciatura [...] frente aos bacharelados”, uma vez que estes últimos estão “mais voltados para a formação do pesquisador”, o que se explica pela “desvalorização do magistério como profissão e da educação como campo de conhecimento”. Por outro lado, as dificuldades aparecem devido ao “desenho [e às] práticas curriculares dos cursos de licenciatura”. Nesse sentido, verificam-se:

a) uma dicotomia entre ensino e pesquisa, como se a pesquisa só fosse possível nos bacharelados; b) uma separação bastante evidente entre formação acadêmica (teoria) e realidade prática e entre disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo específico; c) uma formação pedagógica (complementação pedagógica) mínima para os cursos de licenciatura, à exceção da pedagogia; d) uma desarticulação dos componentes curriculares com o perfil do profissional a ser formado. Fica evidente, também, a dificuldade interna às universidades para conceber e implementar uma política de formação de professores, objetivando mudar os problemas identificados.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001/2010, ao tratar do Magistério da Educação Básica, traz o Diagnóstico, as Diretrizes, os Objetivos e Metas para a *Formação dos Professores e Valorização do Magistério*, onde os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com o PNE, devem elaborar seus planos decenais compreendendo que “*na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula*”. Com isso, o PNE traz a importância de se trabalhar: “a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; [...] d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica”.

Para que essa relação seja trabalhada, a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.

O *PNE 2011/2020*, embora em construção, traz novas propostas que tiveram a colaboração do CONAE. Como por exemplo, “fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior.” e “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País”.

Para que ocorra a melhoria da qualidade dos Cursos de Licenciatura deve-se “permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática”.

Observa-se também que nesse novo PNE se propõe mais incentivo e valorização em relação à docência criando oportunidades e ampliando programas permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em Cursos de Licenciatura, contribuindo, dessa forma, para que ocorra a melhoria da qualidade de ensino e que o futuro professor possa fazer essa relação entre a teoria e a prática.

Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em

avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.

A *Resolução 04/2004*, do CONSEPE/UFPB, em seu artigo 2º, lê-se: a Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino”, e estes “devem ser oferecidos *ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada*”. (grifo nosso).

Essa Prática e esse Estágio são fundamentados por “eixos curriculares”. Nesse sentido, a Prática Curricular é conceituada como “o conjunto de *atividades curriculares teórico- práticas* que tem como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica” (art. 3º) (grifo nosso). Seus eixos temáticos são: Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico e Psicológico; Pressupostos Sócio- político e Pedagógico; e Pressupostos Didático-metodológico e Sócio-educativo (art. 4º). (grifo nosso).

Por sua vez, o Estágio Supervisionado de Ensino é conceituado como “um componente curricular obrigatório, norteado e articulado pelos *princípios da relação teoria-prática e da integração ensino-pesquisa e extensão*”, de forma a possibilitar “a aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional e sua vivência, ainda durante a formação inicial sob a forma de várias atividades definidas nos projetos de estágio dos alunos”. (grifo nosso).

Observa-se, ainda que a Base Curricular deve estar pautada na “observação e interlocução com a realidade”, no “aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente”, assim como na “iniciação e intervenção profissional acompanhada”. Ou seja, deve estar orientada pela relação teoria e prática, tanto no que refere à Prática, quanto ao Estágio. Quanto a esse último, a Resolução aponta no sentido da “*integração ensino-pesquisa e extensão*”. Entretanto, os componentes curriculares e conteúdos (ementas), no que se refere à Prática Curricular em seus componentes obrigatórios, orientam-se no sentido do estudo da teoria e sua aplicação na prática.

Em relação aos *Projetos Políticos Pedagógicos*⁸³, a pesquisa possibilitou as seguintes reflexões:

1. O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia* ressalta a importância da teoria e da prática como na formação do educador. Segundo o documento, é muito importante o profissional de educação tenha domínio do conteúdo e compreensão crítica daquilo que ensina e faz. Entretanto, para que este processo de associação se concretize é necessário que o educando tenha uma formação teórica consistente em relação as práticas educativas em que pretende se inserir, além de vivenciar essas práticas, de forma que, a partir da experiência, possam construir novas práticas e vinculem as diferentes realidades, ou seja, é necessário que o discente tenha um campo amplo de conhecimento que favoreça a articulação da teoria e da prática no decorrer do curso.

2. O *Projeto Político Pedagógico do Curso de História* fundamenta a formação do profissional a partir da articulação entre o saber e o fazer; da integração entre o conhecimento histórico e as demais disciplinas que constituem a formação humanística, especialmente as ciências sociais, a filosofia e a educação; da reflexão sobre as diversas práticas do ofício do historiador e suas relações com os demais campos do saber. Nesse sentido, buscando desenvolver atividades de integração entre teoria e prática, o curso de História coloca à disposição, no âmbito da ação pedagógica, vários espaços de vivência como a prática em escolas públicas, monitorias, atividades promovidas pelo Laboratório Didático de História, e projetos de Pesquisa e de Extensão. O Projeto Pedagógico do Curso de História também aponta para a importância da reflexão permanente sobre o próprio Projeto Pedagógico, ou seja, sobre as experiências vivenciadas, os conhecimentos disseminados ao longo do processo de formação profissional e a interação entre o curso e o contexto local, regional e nacional.

3. O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física (PPC)*, baseado na Resolução 04/2004, segue essa tendência, estabelecendo novas orientações em seu currículo e

⁸³ 2A partir de 2010, a UFPB passa a adotar a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em todos os Cursos da UFPB, retirando-se, assim, o *Político*.

deslocando a disciplina de Estágio Curricular⁸⁴ do 7º período para o 5º período. Assim sendo, a reestruturação curricular busca “promover a unidade teoria e prática” no processo de formação do discente, “, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de programas de iniciação científica, extensão, estágios, intercâmbios, monitorias e iniciação a docência, além de estudos complementares e outras atividades acadêmico-científico-culturais” (p. 10).

4.O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem*, compreende em seu Currículo a Graduação e a Licenciatura. Na Licenciatura, as disciplinas são oferecidas nos turnos diurno e noturno, com estágio supervisionado em prática de ensino no último período, em turno Diurno. O documento tanto aponta as fragilidades na articulação teoria e prática: “número excessivo na relação professor/estudante” nas atividades práticas; “dicotomia entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas; falta de interdisciplinaridade nos campos teórico e prático; rede de serviços precários e sucateado”; como destaca as dificuldades no desenvolvimento dessa relação e a dicotomia teoria e prática que ainda persiste no Curso.

Assim como apresenta uma proposta pedagógica que possibilite tal articulação. Do ponto de vista didático/pedagógico, entre os objetivos estão a “inclusão dos estudantes na rede de serviços desde o início do curso proporcionando-lhes a oportunidade de trabalho e vivência significativa” e a “otimização das atividades práticas em todos os campos, de modo a favorecer a reflexão das ações e a construção da integralidade a partir destas práticas”.

5 O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática* aponta que o principal objetivo do Curso de Licenciatura em Matemática é formar professores para a Educação Básica que devam ser capazes para atuar criticamente em diversas realidades e desenvolver uma ampla visão de seu papel social de educador. Ao tratar da teoria, no que se refere aos conteúdos curriculares destaca que, “embora apresentados em áreas diferenciadas, os conteúdos devem ser abordados de maneira articulada, proporcionando ao aluno uma formação integral e crítica.” Em relação à prática, traz uma aumento das atividades práticas em relação ao antigo

⁸⁴ Disciplina denominada no currículo novo de Estágio Profissional Supervisionado.

curso, ao apontar que as “atividades de formação prática serão desenvolvidas ao longo do curso, evitando-se a dissociação com os estudos teóricos, por meio de trabalhos de pesquisa em instituições de ensino.” Portanto, percebe-se que o Curso, apesar de enfatizar a teoria e a prática, o faz destacando primeiro a reflexão sobre a importância da teoria e depois da prática na formação docente.

6. O *Projeto Político Pedagógico do Curso de Biologia*, apesar de seguir algumas orientações das resoluções 04/2004 CONSEPE e 1/2002 do CNE/CP que “estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas”, o documento não avança na questão da relação teoria e prática na formação do educador, inclusive destacando que o licenciando que já estiver no exercício de Magistério, poderá ser dispensado de até 200 horas de Estágio Supervisionado de Docência, o que vai ao encontro da crítica realizada neste trabalho à LDB. No artigo 3º, que trata das competências e habilidades, destaca que a formação docente exige um caminho teórico no desenvolvimento da prática educacional.

Em 08/05/2001, foi aprovado o Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento aponta, como uma das dificuldades encontradas para a melhoria da Educação, “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (p. 3).

Neste mesmo Parecer, o Projeto de Resolução institui em seus artigos 12, 13 e 14, a importância da prática nos currículos dos cursos de formação de professor, enfatizando no § 3º do Art. 13 que “o estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início *desde o primeiro ano* e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” (p. 54) (grifo nosso).

Ora, o espaço favorável para os educandos se apropriarem dos elementos teórico-práticos é o campo acadêmico, juntamente com o corpo docente e as escolas onde irá atuar o futuro professor. Nesta concepção a academia estaria contribuindo de forma que o professor refletisse sobre a relação teoria e prática e sobre a sua prática. Neste sentido, considera-se o papel fundamental da prática, uma vez que a problematização dessa prática instiga o educando a buscar recursos teóricos científicos para interpretação da realidade e a superação dos desafios da prática educacional.

Assim, embora a formação de professores exija estratégias, caminhos e possibilidades, os desafios da prática educacional são enfrentados e superados no campo teórico-prático do trabalho e da prática educacional objetivada, real, criadora e transformadora. Como destaca Freire (1997, p. 75):

à medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos ‘armamos’ para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor.

Considerações finais

As reflexões sobre a questão da relação teoria e prática tem perpassado os documentos que dão subsídio às Licenciaturas, inclusive os próprios Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos estudados são unânimes em apontar a importância dessa relação na formação do professor, mostrando que a teoria e a prática devem ser trabalhadas de forma indissociável, e apontando as falhas e as dificuldades que levam o aluno a não desenvolver uma reflexão sobre sua prática.

Entretanto, o que se observa na universidade é uma dicotomia na relação teoria e prática, que impede o sujeito, aluno de graduação, de construir essa relação, principalmente quando se refere à práxis. Portanto, apesar dos documentos apontarem essa importância, na vivência da sala de aula os alunos se sentem prejudicados quando iniciam seus estágios, por estes serem muito breves, o que, em última instância, não os capacita a fazer um trabalho pedagógico mais elaborado.

Vale salientar que as dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa e o estudo de autores como Gramsci (1991, 1995), Vázquez (1968), Trivinos (1987), Kosik (1989), têm favorecido a reflexão de como essa relação pode interferir na formação do professor. Além de refletir sobre essa relação, a pesquisa busca contribuir com a transformação dessa realidade, subsidiando as reformulações que venham a ser feitas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na UFPB.

Referências

BAPTISTA, Maria das Graças de A. Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

_____. Concepção dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

KOSIK, Karel. A dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: _____. Marx. Tradução de Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Ed. HUCITEC-ABRASCO, 1996.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A questão da universidade. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

Documentos:

Brasil. *Parecer N° CNE/CP 009/2001 e Projeto de Resolução*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

Brasil. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação*. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

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

Brasil. *Plano Nacional de Educação*. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: jun. 2011.

Brasil. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação - nº 8.035/2010*. Disponível em: <http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-e-marcos-cordioli-caderno-cec-plano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011_2020.pdf>. Acesso em: out. 2011.

Universidade Federal da Paraíba. *Projetos Políticos Pedagógicos*. CONSEPE/Resoluções. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe.html>>. Acesso em: ago. 2011.

Universidade Federal da Paraíba. *Resolução CONSEPE nº 04/2004*. Disponível em <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>>. Acesso em: mai. 2011.

O PENSAMENTO TRÁGICO E A CRIAÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE CRÍTICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O

ESTATUTO POLÍTICO DO PENSAR

Cintya Regina Ribeiro

RESUMO

A interrogação “o que é pensar?” com suas inúmeras variações tem sido formulada de maneira recorrente em vários fóruns filosóficos atuais, particularmente em debates que pautam a necessidade de questionamento das formas/modos de existência constitutivos da contemporaneidade ocidental. Pactuando desse mesmo horizonte de problematizações, o presente trabalho tem como objetivo discutir o estatuto político do pensamento numa chave outra de “crítica”, herdeira do legado de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, tendo em vista produzir articulações com o campo da filosofia da educação e seus atuais problemas. Mais precisamente, a pesquisa visa explorar a hipótese analítica de que o problema do pensamento, perseguido por ambos os autores a partir de suas demandas específicas, parece evocar a experiência do trágico como condição contingencial, fática, para a emergência de outros modos de crítica e conseqüentemente, de gestos ético-políticos. O estudo defende que *o pensamento trágico*, longe de circunscrever-se a uma discussão temática restrita à forma-tragédia, constitui-se prioritariamente como um operador conceitual necessário à configuração da empreita genealógica proposta pelos pensadores. A partir da discussão dos autores, argumentamos que o alvo da tarefa genealógica parece remeter, em última instância, ao próprio ato de pensar – daí a tenacidade política da empreita e a conseqüente possibilidade de criação de outras formas de crítica. Num cenário no qual as questões relativas ao pensamento e à atitude crítica têm se apresentado como tópicos privilegiados na contemporaneidade dos debates educacionais, assinalamos no percurso conclusivo desse trabalho, fundamentalmente as seguintes contribuições investigativas: a) adentrar a possibilidade de que a exploração do pensamento trágico como operador conceitual possa desdobrar-se como vetor de criação de outras formas de crítica; b) o deslocamento do

problema da crítica, tanto no campo da pesquisa educacional quanto no horizonte do cotidiano pedagógico escolar – refração frente ao projeto moderno pautado no pensamento reflexivo e invocação de um pensar trágico-genealógico, frente à necessidade política de experimentação de outro *ethos*.

PALAVRAS-CHAVE: pensamento trágico, genealogia, crítica

A interrogação “o que é pensar?” com suas inúmeras variações tem sido formulada de maneira recorrente em vários fóruns filosóficos atuais, particularmente em debates que pautam a necessidade de questionamento das formas/modos de existência constitutivos da contemporaneidade ocidental. Pactuando desse mesmo horizonte de problematizações, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir o estatuto político do pensamento numa chave outra de “crítica”, herdeira do legado de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, tendo em vista produzir articulações com o campo da filosofia da educação e seus atuais problemas.

Ancorados em nossas pesquisas anteriores de orientação nietzschiana e foucaultiana (Ribeiro, 2006, 2011, 2012) defendemos que discussões sobre atitude crítica e possibilidades ético-políticas de criação de formas/modos de existência remetem, em última instância, ao horizonte da linguagem e à conseqüente problematização da experiência do pensamento. O presente trabalho visa desdobrar essa discussão em outra direção, adensando as inflexões anteriores e abrindo novos territórios, a partir da exploração das singulares correlações entre a experiência do trágico e o problema político do pensamento.

Mais precisamente, a pesquisa visa explorar a hipótese analítica de que o problema do pensamento, perseguido por ambos os autores a partir de suas demandas específicas, parece evocar a experiência do trágico como condição contingencial, fática, para a emergência de outros modos de crítica e conseqüentemente, de gestos ético-políticos.

O estudo defende que *o pensamento trágico*, longe de circunscrever-se a uma epígrafe temática restrita à forma-tragédia, constitui-se prioritariamente como um operador conceitual necessário à configuração da empreita crítica proposta pelos pensadores – empreita esta que toma a forma de interrogação genealógica acerca da produção da verdade como vetor mestre da própria atitude do pensar.

Para adentrarmos a discussão, propomos um deslocamento na questão da forma-tragédia – do campo da poética para o campo da filosofia – de modo que possamos, primeiramente, delinear aquilo que nomeamos como uma experiência do trágico, para que, em seguida, demarquemos aquilo que qualificamos como *pensamento trágico*, núcleo conceitual desse estudo.

Em suas investigações acerca do nascimento do trágico, Roberto Machado (2006) busca, de largada, circunscrever uma distinção fundamental entre uma poética da tragédia e uma filosofia do trágico. Para tal, cita a obra referencial do pesquisador Peter Szondi, intitulada *Ensaio sobre o trágico*:

Desde Aristóteles há uma poética da tragédia. Apenas desde Schelling, uma filosofia do trágico. Sendo um ensinamento acerca da criação poética, o escrito de Aristóteles pretende determinar os elementos da arte trágica; *seu objeto é a tragédia, não a ideia de tragédia*. (Szondi apud Machado, 2006, p.23, grifos nossos)

A distinção entre os objetos de pensamento de ambos é crucial. Enquanto a interrogação aristotélica sobre a tragédia volta-se à sua forma-arte – daí tratar-se de uma inquirição sobre a poética do trágico –, a atitude investigativa de Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling, pensador idealista moderno, volta-se a uma interrogação filosófica acerca da ideia que sustem a condição da tragédia. Com Schelling, trata-se de indagar sobre a própria condição da experiência do trágico – daí sua questão remeter a uma filosofia do trágico.

Para Machado (2006), o estudo de Szondi constitui marco fundador dessas questões sobre o trágico, pois delimita a especificidade desses dois campos: a poética da tragédia e a filosofia do trágico. O pesquisador brasileiro sintetiza:

Segundo Szondi, é apenas com Schelling que nasce uma filosofia do trágico: uma reflexão sobre o fenômeno trágico, sobre o sentido do fenômeno trágico, sobre a tragicidade. Construção eminentemente moderna, a originalidade dessa reflexão filosófica, com relação ao que foi pensado até então, se encontra justamente no fato de o trágico aparecer como uma categoria capaz de apresentar a situação do homem no mundo, a essência da condição humana, a dimensão fundamental da existência. (Machado, 2006, p.42-43).

Tal distinção é fundamental para nosso percurso argumentativo. A interrogação sobre o fenômeno trágico emerge, sobretudo, como uma atitude de pensamento que se substancializa no cenário histórico-filosófico da modernidade, tendo em vista responder às necessidades de enfrentamento crítico dessa própria modernidade e seus desdobramentos.

Nesse sentido poderíamos afirmar, no rastro desses autores, que o modo de endereçamento interrogativo da modernidade acerca da tragicidade faz com que a experiência do trágico descole-se da forma-tragédia, ultrapassando-a e trazendo à cena um tipo de interrogação que remete, em última instância, ao problema do pensamento.

A despeito desse modo de abordagem do trágico apresentar-se como elemento recorrente em pensadores modernos de várias correntes, interessam-nos, nesse trabalho, pontualmente as inflexões de Friedrich Nietzsche acerca da questão. Em nosso entendimento, as discussões nietzschianas sobre a experiência do trágico remetem, no limite, ao problema do próprio estatuto do pensamento. Em virtude disso, tais ideias constituem vigorosas ferramentas analíticas para o enfrentamento contemporâneo de questões relativas aos problemas do pensar e da crítica. Vejamos.

A experiência do trágico a partir de algumas formulações nietzschianas

A partir da pesquisa de Machado (2006) acima referida, podemos afirmar que a atitude interrogativa do homem moderno diante da experiência do trágico ergue-se a partir de uma problematização de natureza filosófica – mais precisamente de natureza ético-política – na medida em que focaliza as relações desse homem com os limites da vida e com suas possibilidades de fluxos. De acordo com o pesquisador, a tradição filosófica instaurada no

final do século XVIII na Alemanha, concebe o trágico como uma condição de existência humana sitiada num jogo inescapável de dualidades e antagonismos. De modo geral e no escopo desse trabalho podemos afirmar que a condição de tragicidade manifesta-se a partir de uma tensão constitutiva entre, de um lado, as contingências existenciais em suas múltiplas facetas e, de outro, as formas de criação humana passíveis de serem forjadas num campo de ação ético-político.

Inscrito na tradição filosófica de seu tempo, Nietzsche também procederá à análise no trágico a partir de uma matriz dual, singularmente constituída pelos princípios do apolíneo e do dionisíaco. Entretanto, interessa-nos deflagrar que, para além de um jogo dialético cujos desdobramentos obedeceriam ao princípio da superação

—marca recorrente de seu tempo— a empreita nietzschiana, inclusive em virtude de sua atitude autocrítica, evocará uma possibilidade outra de abordagem da experiência do trágico, cujos desdobramentos remeteriam aos movimentos do devir.

Assim, no âmbito dessa análise e já alinhados ao referencial nietzschiano, postulamos que a experiência do trágico diria respeito, fundamentalmente, a um *modo de relação* do homem com a existência: tratar-se-ia, para este homem, de assumir uma condição existencial inevitavelmente conflitiva, dilemática, recusando quaisquer efeitos de superação, reconciliação, redenção ou salvação perante a fatalidade adversa; é a afirmação mesma dessa experiência-limite — dá uma experiência de tragicidade — que operaria como estratégia de potencialização da própria existência, ou melhor, de criação de formas de vida.

Ao evocar o apolíneo e o dionisíaco como vetores de mobilização da experiência do trágico, Nietzsche ultrapassa o mero jogo metafórico-estrutural que contraporá formação *versus* destruição; lucidez *versus* embriaguez; individuação *versus* unificação —qualidades respectivas de Apolo e Dionísio. Trata-se, antes, de implodir as estruturas representacionais evocadas pelos nomes dos deuses gregos, tendo em vista chamar a atenção analítica para a dimensão relacional das forças constitutivas de uma dada experiência bem como de sua infinita potência de vir a ser. Em nosso entendimento, esse salto operado por Nietzsche é crucial para afastar quaisquer apreensões dialéticas sobre o trágico, abrindo a

possibilidade de configurar outro pensamento analítico, fundado num princípio de economia de forças.

Dessa maneira, a experiência do trágico se fundaria inevitavelmente num fluxo agonístico constante; tratar-se-ia da afirmação radical da impermanência: uma disposição em habitar a luta, a disputa, o combate, a rivalidade. Essa disposição agonística, de caráter irredutivelmente afirmativo, jamais reativo, será a singularidade da experiência trágica, ou, em termos nietzschianos, dionisíaca. A esse respeito, Gilles Deleuze (2001, p.38) esclarece:

Heráclito é o pensador trágico. (...) Heráclito é aquele para quem a vida é radicalmente inocente e justa. Compreende a existência a partir de um *instinto de jogo*, faz da existência um *fenômeno estético*, não um fenômeno moral ou religioso.

Observamos que, em Nietzsche, a ênfase dionisíaca encontra seu ápice na própria linguagem poético-filosófica de Zarathustra. Assim, a valorização da experiência trágica emerge como uma vital criação ético-política que, se afirmando frente ao imperativo da cultura, rechaça os preceitos metafísicos que sustentam a moralidade bem como os efeitos de despotencialização da vida daí decorrentes. No texto *Tentativa de autocrítica*, a propósito da escrita de seu livro *Nascimento da Tragédia*, Nietzsche (2003, p. 23) nos provoca:

Vós deveríeis aprender primeiro a arte do consolo *deste lado de cá*– vós deveríeis aprender a rir, meus jovens amigos, se todavia quereis continuar sendo completamente pessimistas; talvez em consequência disso, como ridentes, mandeis um dia ao diabo toda a “consoladora” metafísica – e a metafísica em primeiro lugar!

Poderíamos afirmar, portanto, que a experiência do trágico implicaria a própria existência do homem, convocando-o à tomada de uma atitude, de forma inescapável. Seguindo essas pistas nietzschianas, poderíamos daí desdobrar que essa abordagem da experiência do trágico demandaria tratar inevitavelmente do problema da experiência- limite do próprio pensar, tomando-o como um ato radical e criador de formas de existência. Isso significa dizer que a experiência do trágico implicaria fundamentalmente uma modalidade

outra do próprio pensar. É esse outro modo de pensar que aqui qualificamos como *pensamento trágico*. Assim, o presente trabalho assume essa expressão *pensamento trágico* para referi-la a uma modalidade de pensamento afirmativo forjado a partir de uma experiência de tragicidade, em sentido nietzschiano. Essa orgânica, intensiva e singular correlação entre tragicidade e pensamento é impecavelmente formulada por Deleuze (2001, p.56) nos seguintes termos:

Nietzsche apresenta o objetivo da sua filosofia: libertar o pensamento do niilismo e das suas formas. Ora isso implica uma nova maneira de pensar (...). Há muito tempo que não cessamos de pensar em termos de ressentimento e de má consciência. (...) Opusemos o conhecimento à vida, para julgar a vida, para fazer dela algo de culpado, de responsável e de errado. (...) “Nova maneira de pensar” significa: um pensamento afirmativo, um pensamento que afirma a vida e a vontade na vida, um pensamento que expulsa enfim todo o negativo. Acreditar na inocência do futuro e do passado, acreditar no eterno retorno.

É nesse sentido que esse estudo postula que o *pensamento trágico* ultrapassa tanto a concretude da forma-tragédia quanto a materialidade da experiência do trágico para constituir-se como um operador conceitual de natureza ético-política; ou, melhor, uma arma de guerra que viabiliza o confronto a um alvo estratégico: a problematização das próprias formas contemporâneas de atitude crítica ou de pensamento crítico. É nesse sentido também que, ao problematizar a atual condição da crítica, a presente discussão coloca na arena o estatuto político do próprio ato de pensar na contemporaneidade.

Pensamento trágico e outra forma de crítica: urgências contemporâneas

A singularidade do pensamento trágico encontra-se em seu caráter inextricavelmente afirmativo, daí seu poder de criação de diferença. É a atuação dessa força-dionísio na existência que viabiliza um pensamento-criação. Interessante destacar o modo como a obra nietzschiana forja uma modalidade de pensamento guerreiro na medida mesma em que faz Dionísio saltar de deus grego a pensamento da diferença.

O modo de atuação dessa força peculiar é assim sintetizado por Leon Kossovitch (2004, p. 170-171):

Dionisíaco é o desejo de diferença – não a simples diversidade superficial: os belos contornos, as apaziguadoras imagens – mas do ativo, da força de produção no seu duplo sentido de criação e destruição. É por isso, com efeito, que o dionisíaco é a mais intensa das experiências. A vida da diferença é a criação e a dissolução de formas. Poder não só criar, mas também destruir, exige um excesso: encontrar prazer e embriagar-se onde as intensidades inferiores sofrem, isto é, na destruição.

O jogo criação-destruição, entretanto, não se realiza dialeticamente, mas diferencialmente. A criação não se faz como um confortável desdobramento no interior de um espectro de possibilidades, mas como um arroubo de diferença que força sua irrupção vital frente ao insuportável do limite, da contingência.

Por isso, destruição e criação não são movimentos de pares antagônicos, obedecendo aos ditames dos processos reativos. Destruição e criação remeteriam a um único jogo, acionado pela força da exuberância e não pelo princípio da contenção.

Nietzsche (2009, p.273), nos alerta para esse carácter afirmativo da criação, ao referir-se particularmente à relação entre ressentimento e arte:

Existem dois tipos de sofredores, os que sofrem de abundância de vida, que querem uma arte dionisíaca e também uma visão e compreensão trágica da vida – e depois os que sofrem de empobrecimento de vida, que buscam silêncio, quietude mar liso, redenção de si mediante a arte e o conhecimento (...). Quanto aos valores artísticos todos, utilizo-me agora dessa distinção principal: pergunto em cada caso, “foi a fome ou a abundância que aí se fez criadora?” (...) ou seja, atentar se a causa da criação é o desejo de fixar, de eternizar, de *ser*, ou o desejo de *destruição*, de mudança, do novo, de futuro, de *vir a ser*.

Nessa passagem interessa-nos pontuar as implicações da moral do ressentimento no processo de criação de vida. O ressentimento sustenta-se na “fome”, na perseguição daquilo que lhe escapa, lhe falta, demandando necessariamente estratégias reativas, tendo em vista a

produção/conservação de condições de segurança – daí sua ratificação em relação ao *ser*. A criação, em termos dionisíacos, não se engendraria a partir daquilo que o imperativo da cultura postula supostamente como falta; a criação – efeito indomável daquilo que abunda, excede, exuberava – se presentifica, ativamente, afirmativamente, como pura diferença. Daí seu horizonte implicar-se com o *vir a ser*.

Importante enfatizar que a criação, nessa chave dionisíaca, não exclui a condição de adversidade que lhe engendrou. A sagacidade do pensamento nietzschiano está, entre outras coisas, em demonstrar que é o modo de relacionamento com a condição-limite que distinguiria os movimentos afirmativos ou reativos.

Tais digressões sobre a condição afirmativa do pensamento trágico possuem férteis implicações para o redimensionamento contemporâneo das formas de crítica. Deleuze (2001) nos relembra de que a crítica nietzschiana está implicada à genealogia. Genealogia supõe uma interrogação histórico-filosófica radical sobre o valor do valor. Portanto, a crítica nietzschiana estaria inextricavelmente articulada à questão da criação do valor. Nesse sentido, o pensamento crítico, em Nietzsche, seria necessariamente sinônimo de um pensamento-criação, cuja especificidade seria a instauração de um aspecto diferencial no próprio jogo social do pensamento – essa arena da cultura, maquinaria de produção de valores. Deleuze (2001, p.7-8) esclarece: o elemento diferencial não é crítico do valor dos valores, sem ser também o elemento positivo de uma criação. É por isso que a crítica nunca é concebida por Nietzsche como *reacção*, mas como uma *acção*. (...) A crítica não é uma re-acção do ressentimento, mas a expressão activa de um modo de existência activo.

Essa formulação parece colocar em xeque a principal forma de crítica da cultura ocidental sustentada no modelo dialógico e no jogo de antagonismos, oposições e polarizações, movido pela moral do ressentimento. Recusando sucumbir à diversidade da inventividade desse jogo reativo do pensamento, Nietzsche propõe que o gesto crítico apresente-se, na arena agonística, como um vetor capaz de criar a diferença no circuito cifrado da (re)cognição e do (re)conhecimento. Assim, criticar seria antes, criar valor, como um elemento diferencial. Genealogia seria essa atitude de pensamento radical que ao mesmo

tempo em que indaga sobre o processo de produção do valor do valor, é capaz, nesse gesto interrogativo radical, de criar valor.

O pensamento trágico instrumentalizaria essa outra modalidade de crítica afirmativa porque é no mesmo gesto interrogativo acerca dos valores que a possibilidade de criação de valor se faz. Esse ato genealógico que arrisca num mesmo golpe de coragem a interrogação e a criação de valor constitui uma experiência de tragicidade do pensamento, pois coloca o homem no limite de si e na fronteira da zona de conforto das formas de existência conhecidas.

As implicações dessa atitude afirmativa para a discussão sobre o estatuto político do pensamento contemporâneo são irrestritas. Encontramos ressonâncias desse legado no pensamento de Michel Foucault. Em ambos os autores, o alvo da tarefa genealógica parece remeter, em última instância, ao próprio ato de pensar – daí a tenacidade política da empreita e a consequente possibilidade de criação de outras formas de crítica bem como de modos de existência.

No conjunto da obra foucaultiana a pesquisa genealógica transborda a mera condição de método investigativo e se afirma, na condição de experiência de pensamento, como instrumento ético-político. Foucault leva a cabo um feito radical de problematização dos regimes de verdade que produzem a vida e que forjam a naturalidade de nossas subjetividades como estratégia de poder/governamentalização. Assim, essa interrogação genealógica acerca da produção da verdade atua como vetor mestre da própria experiência diferencial do pensar, ou seja, daquilo que nomeamos, nos rastros de Nietzsche, como um *pensamento trágico*.

Ao comentar a natureza de seu próprio trabalho investigativo, Foucault (2003, p.278-279) afirma: na realidade, o que quero fazer, e aí reside a dificuldade da tentativa, consiste em operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, do outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os

atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer. (...) O efeito de verdade que procuro produzir reside na maneira de mostrar que o real é polêmico.

Evidencia-se um combate na própria arena do pensamento, cujos alvos são as maquinarias discursivas de produção de verdade. Em nosso entendimento, essa passagem expressa a condição agonística do pensamento trágico, dionisíaco. Não se trata de revelar outra verdade, num jogo de antagonismos, mas de explicitar seu caráter construtivo, ficcional bem como seus efeitos de real – aquilo que Foucault nomeia como “efeitos de verdade”. Assim, quaisquer interpretações analíticas são assumidas, pelo filósofo francês, como verdades ficcionais. A força dessa outra modalidade de pensamento crítico – de caráter afirmativo e não reativo – não estaria na postulação de uma verdade iluminadora, mas na estratégica destabilização do canônico jogo discursivo de postulação de verdades. “Dizer a verdade” não teria a conotação iluminista ou dialética, de revelação ontológica. Dizer a verdade implica dizer, tão somente, outra possibilidade de verdade, de tal modo que o jogo discursivo possa ser abalado, abrindo-se a efeitos imponderáveis, colocando em xeque as formas consagradas do “ser” e evocando os fluxos do “vir a ser” – eis *opensamento trágico* em uma ambiência contemporânea.

O estatuto político do pensar: breves rebatimentos educacionais

Considerando as articulações pregressas, podemos afirmar que quaisquer debates sobre ações ético-políticas não podem prescindir de uma abordagem acerca do problema da experiência de pensamento. Essa imbricação torna inevitável pautar a questão do estatuto político do próprio pensar – e conseqüentemente, das formas de crítica – como tópico urgente frente às múltiplas demandas sociais relativas aos modos de vida/existência.

Questões relativas ao pensamento e à atitude crítica remetem imediatamente aos debates no campo da educação, na medida em que o problema do conhecimento e seus efeitos se presentificam como problemas politicamente estratégicos, constituindo-se, pois, como objetos investigativos de pesquisas educacionais, correntes pedagógicas e políticas públicas.

O presente trabalho, ao trazer à cena essa articulação entre tragicidade e pensamento-criação, busca instaurar um território exploratório de modo que possamos, a partir dessas primeiras inflexões, ensaiar outras modalidades de pensamento crítico.

Sustentados por uma vertente analítica de crítica educacional contemporânea herdeira do legado nietzschiano e foucaultiano, defendemos que a questão da experiência trágica do pensamento emerge como objeto de urgente discussão no campo educacional. Essa afirmação se justifica na medida em que tal campo, a despeito de sua diversidade epistemológica, tem se mantido alinhado, de modo geral, a modalidades de pensamento que reverberam os pilares modernos de sua fundação.

Os efeitos de pensamento daí decorrentes remetem a uma educação pactuada aos princípios de (re)cognição e (re)conhecimento, tornando-se refratária, pois, a uma modalidade de pensar/criticar que ultrapasse o jogo dialógico e arrisque a incursão à diferença.

Assim, em nosso entendimento, tais inflexões podem mobilizar o campo educacional contemporâneo em algumas direções estratégicas: na exploração do pensamento trágico como operador conceitual capaz de fomentar outras modalidades de crítica; no redimensionamento do problema do pensamento e da crítica no campo educacional, seja no âmbito da pesquisa, seja no horizonte do cotidiano pedagógico escolar, seja no escopo das políticas públicas.

Essa discussão sobre pensamento trágico parece demonstrar um esgotamento do projeto educacional moderno, com suas modalidades reflexivas do pensar e da crítica. A invocação de um pensar dionisíaco na contemporaneidade emerge como necessidade política de experimentação de outro *ethos*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto, Rés-Editora, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV – Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KOSSOVITCH, Leon. **Signos e poderes em Nietzsche**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico**: de Schiller a Nietzsche. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**: ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Cintya Regina. **A experiência do pensamento em Michel Foucault**: conversações com o campo educacional. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Pensamento-acontecimento: algumas incursões a partir da experiência da linguagem. **Revista da ANPOLL** (Online), v. 1, p. 19-41, 2012.

_____. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 37, p. 613-628, 2011.

IDENTIDADE E RECONHECIMENTO NA FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFESSOR

João Baptista de Almeida Junior

Sônia Aparecida Siquelli

Resumo

Este trabalho, relato parcial de pesquisa bibliográfica em andamento, tem como objetivo explorar as dimensões subjetivas e objetivas das concepções de Ética nas visões diferenciadas dos filósofos, para mostrar a complexidade da discussão em torno da educação ética nos cursos superiores de formação docente. Justifica-se pela necessidade da Educação escolar preocupar-se com a formação ética dos professores e ocupar-sedela, tarefas viáveis no âmbito de uma Filosofia da Educação. O modo de discussão parte de uma retrospectiva teórica de proposições filosóficas sobre Ética, da antiguidade de Aristóteles à modernidade de Kant (1ª etapa – neste artigo), até o século XX (2ª etapa – a concluir), e busca revelar, em cada autor, a dialética entre uma ética da identidade (autoética), proposta por Edgar Morin, e uma ética do reconhecimento de Paul Ricoeur. Espera-se com a pesquisa conscientizar sobre o risco de priorizar valores que compõem a ética do ter em detrimento da ética do ser, o que contamina a formação da identidade de cada um, pois se perde a condição de reconhecer-se como um ser humano, agente de transformação, altruísta e solidário.

Palavras-Chave: Educação. Identidade. Ética do Reconhecimento. Formação Docente.

1. Introdução

A reflexão desenvolvida neste trabalho pretende mostrar a necessidade de inculcar um espírito crítico no professorando de cursos de formação docente, a fim de torná-lo capaz de avaliar os princípios éticos em si mesmo, de modo a aplicá-los aos saberes científicos que desenvolverá nas experiências de ensino com seus futuros alunos.

Os conceitos aqui apresentados para fomentar a discussão serão identidade, reconhecimento e formação ética do professor. Iniciamos com uma breve retrospectiva

da história da ética, destacando, em suas conceituações, as categorias de *identidade* e *reconhecimento*, respectivamente relacionadas aos aspectos subjetivos e objetivos de um comportamento ético docente, ou seja, às ações decorrentes de uma postura responsável por parte dos educadores, diante dos problemas da realidade social com que se defrontam junto aos alunos. Na sequência, mas de modo ainda inconclusivo, buscamos aprofundar a reflexão sobre essas categorias – *identidade* e *reconhecimento* – do ponto de vista dos autores que as nomeiam, Morin e Ricoeur, pensadores do século XX, para sondar seus desdobramentos na educação ética de professores em cursos universitários.

A temática ética no âmbito de uma Filosofia da Educação justifica-se por causa do enfrentamento dos paradoxos que ainda hoje assombram a humanidade. O documento preparatório para a reunião mundial das Igrejas Cristãs, ocorrida em Seul (1990), descrevia um quadro conjuntural de miséria e violência, nada diferente do contexto que encontramos hoje em várias partes do mundo. Apesar das descobertas científicas do século passado e do grande progresso tecnológico que se estende até o presente século XXI, a cada hora, morrem dezenas de crianças por causa da fome ou por causa de doenças provocadas pela miséria; a cada dia, uma espécie de animal ou vegetal deixa de existir no planeta, assinalando um processo irreversível de destruição rápida e crescente deste mundo; a cada semana, mais pessoas são presas, torturadas, assassinadas ou obrigadas a abandonar suas casas, revelando que as opressões continuam crescendo, chegando mesmo a se compararem, em número, ao regime de exceção no período da segunda guerra mundial. Enquanto isso, a

cada minuto, países do mundo todo gastam milhões de dólares para equiparem-se com armamento militar.

Há um grande dilema ético neste cenário. Constatam-se situações contraditórias entre o que é necessário, de um lado, e o que é inessencial para a humanidade, de outro. Vislumbramos uma saída no despertar de uma postura responsável nos professores, por meio da formação ética em cursos de graduação, nos quais seja possível forjar identidades fortes, do ponto de vista ético, visando o reconhecimento das necessidades sociais urgentes e proximamente circunstanciais, de modo a gerarem ações pedagógicas pertinentes e efetivas.

No contexto brasileiro, a educação escolar dá primazia ao conhecimento da realidade exterior, conteúdo de fora, em detrimento do autoconhecimento, do conteúdo interior de cada professorando. O silêncio sobre os problemas pessoais, de ordem psíquica ou espiritual, é indicativo de fraqueza de caráter, ou trata-se de opção de desvio de foco, um processo de alienação do indivíduo, que entende ser de responsabilidade dos outros os problemas sociais que encontra em seu cotidiano. A descrição objetiva dos problemas reais é importante para aclarar as contradições sociais e desvelar as situações injustas e desumanas. Trata-se da consciência objetiva sobre a realidade do mundo que nem sempre se apresenta de maneira clara, sendo ocultada ideologicamente pelos interesses dos grupos dominantes. Contudo, a consciência não pode se acomodar à constatação mera e simples do conhecimento dos problemas. Se não há um movimento pessoal rumo à solução desses problemas de que vale o progresso das ciências que se estuda nas universidades? Não havendo resposta atitudinal do sujeito, o conhecimento se transmuta em simples curiosidade, em especulação vazia que, por sua vez, logo resulta em esquecimento.

A dimensão objetiva da realidade – o saber objetivo – e a dimensão do outro – o saber dialógico – são importantes na constituição da identidade do sujeito, no processo de subjetivação, para que possa conhecer a si mesmo, ser capaz de auto-organizar-se e tentar transformar o mundo próximo. O propósito da educação é que cada profissional formado possa agir como protagonista, fazendo tudo ao seu alcance como se dependesse dele enquanto cidadão, como se fosse o único agente presente no mundo com capacidade e oportunidade de modificá-lo para melhor e reconstruí-lo na rota de um desenvolvimento sustentável e

significativamente humano. Como fazer isso? De que modo iniciar esse protagonismo de transformação?

As respostas a tais questionamentos não dependem apenas de saberes sobre o mundo, mas de saberes sobre as capacidades e virtudes do sujeito em si, dependem de uma ética do reconhecimento, que permita a consciência clara dos problemas e dos meios de abordá-los e, sobretudo, depende de uma autoética, que fortaleça a identidade axiológica do docente, impulsionando-o para o protagonismo de transformação. “*O continente menos cientificamente explorado continua sendo a mente humana; cada espírito individual consiste, para si mesmo, na suprema ignorância*” (MORIN, 2005, p. 94).

Nesta perspectiva, pressupor o estudo da ética na formação docente é, inicialmente, preocupar-se e ocupar-se com as características humanas dessa formação; é tomar como foco os valores humanos envolvidos no processo de constituição de si mesmo e de reconhecimento do meio que cerca o professorando. É de responsabilidade da educação, do educador em si, a construção de princípios e a resignificação dos valores nas relações humanas, pois nas relações pedagógicas e na produção e transmissão de conhecimentos, há a transmissão de valores éticos, iniciando pela atitude do próprio educador em relação aos educandos. É possível asseverar que nos limites intramuros da sala de aula, quando é apresentado um dado problema, as discussões de seu enfrentamento apontam várias alternativas de solução. Porque então não sucedem as propostas? Porque não se implantam as alternativas de solução? Porque os professores e professoras, em sua maioria, ao ingressarem nos sistemas educacionais em qualquer nível de ensino, não conseguem executar as ações que planejaram?

Diante desse quadro de transformações de valores, de acordo com os valores sociais deste início de século, apresentamos uma preocupação com a formação ética do professor, devido à concepção de ser a educação a responsável em dar uma resposta aos valores que devem ser constituídos em uma sociedade em transição. Duas categorias funcionarão como *leitmotiv* na reflexão: *identidade e reconhecimento*, cada uma comportando um desdobramento ético que materializa uma dimensão moral na postura do professorando. A *identidade*, na ótica de Morin (2005), diz respeito à subjetividade moral resultante de

autoanálise, de uma autocrítica e de uma tomada de responsabilidade na direção de práticas de recursão ética. Nas palavras do pensador francês: “*A autoética é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética do outro. Ela exige, ao mesmo tempo, ‘trabalhar pelo pensar bem’ e ‘pelo pensar-se bem’, isto é, a integração do observador na sua observação*” (MORIN, 2005, p. 93).

Por sua vez, a categoria *reconhecimento*, Ricoeur (1978), refere-se à atitude de comprometimento hermenêutico diante da realidade, para o reconhecimento dos valores a serem defendidos e preservados no âmbito da humanidade, a despeito das dificuldades que se encontram em qualquer projeto social. O enfoque hermenêutico dá a dimensão ética do reconhecimento da produção de conhecimentos pelos cientistas, conhecimentos significativos que devem ser objeto de estudo e ensino porque têm valor, pois são saberes que diminuem a menoridade dos homens; têm valor porque são conhecimentos que são produzidos, comunicados e se referem ao outro; são conhecimentos que refletem a humanidade à qual, em última instância, se destinam, “*é por ser capaz de dizer, narrar, imputar, que o homem é livre, e é no exercício dessas capacidades, isto é, de sua liberdade, que também reconhece a si mesmo como o ponto focal dessas capacidades e reconhece ao outro como senhor de capacidades análogas*” (apud Cesar, 2011, p. 95 – grifo nosso).

Do ponto de vista hermenêutico, os cientistas produtores do conhecimento, os professores propagadores do mesmo, e os estudantes ocupados em aprendê-lo, todos estes agentes, no exercício de suas capacidades, têm a chance ética de reconhecerem-se mutuamente como homens livres em relação às ciências. Segundo Ricoeur (1978, p.18): “*Toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro*”. Nesta perspectiva, a Ética se configura no estudo das condutas docentes que dão primazia aos valores humanos nas experiências pedagógicas. Valores que se instauram nas relações dialógicas entre educadores e educandos e que, além dos tópicos significativos de conhecimento das diversas ciências que circulam entre si, colaboram na sedimentação dos princípios capitais de personalização de si mesmos e de humanização da sociedade. Isto porque nem todo conhecimento criado e praticamente aplicado implica na melhoria dos padrões de qualidade na escala social.

No dizer pioneiro de Sócrates e na visão semelhante de muitos pensadores contemporâneos: “*Ética é o conhecimento da sabedoria da vida*” (Durant, 1978, p. 23); sabedoria que não emana de abstrativismos ou formalismos inauguradores de princípios *a priori* e imperativos categóricos; sabedoria que não se transmite via bancos escolares ou universitários. Entretanto, pode ser encontrada no espaço escolar ou universitário se revestida na forma viva da experiência dialógica, em que os agentes – educador e educandos – escolhem a melhor ação pedagógica sem perder de vista o projeto de humanização de si mesmos e da sociedade para a qual o conhecimento é destinado.

Nessa perspectiva, nenhum agente é objetificado na relação, nenhum agente é instrumentalizado em função do outro ou de um fim que não seja a construção da própria identidade subjetiva compartilhada na relação de solidariedade.

2. Concepções de Ética: análise histórico-filosófica

A partir da retrospectiva histórico-filosófica elaborada por Vázquez (2000), compreender as diversas dimensões do conceito para situar-nos na crítica à ausência dos valores éticos na formação docente. O termo *ética* tem origem no vocábulo grego *ethos*, que significava assentamento, vida comum. Mais tarde, na própria Grécia, adquiriu significados outros: hábito, temperamento, caráter, modo de pensar. Tomando *ethos* com o significado de caráter, Aristóteles já acentua a dimensão subjetiva da postura ética ao designar uma classe particular de virtudes humanas; virtudes que a Ética, a ciência que criou, propõe-se a estudar. Em Roma, o vocábulo *ethos* encontra um análogo latino *mores*, traduzido como hábito, costume, caráter, comportamento, natureza interior, lei. Os romanos, recorrendo diretamente a Aristóteles, formaram da palavra *mores*, o adjetivo *moralis* – moral, relativo a costumes – e mais tarde o termo moral e moralidade (Vázquez, 2000). Embora os romanos reiterem a dimensão subjetiva, ainda pessoal, com o significado de moralidade, como traço de caráter de um indivíduo, o conceito é ampliado ao incorporar os costumes, a dimensão objetiva relacionada ao social e cultural.

Observa-se que, desde a origem, essas duas dimensões do comportamento ético não se contrapõem, mas complementam-se nos diversos conceitos. O autor idealista acentua a dimensão subjetiva, valorizando a índole do sujeito moral como princípio do posicionamento ético. O empirista valoriza os aspectos contingentes da decisão ética, reportando-se mais à dimensão objetiva das escolhas. Com isso, não se admite a dicotomia entre elas, senão para análise de seus desdobramentos na formação ética de um sujeito, tema-objeto desta pesquisa. Mais adiante, abordaremos a relação dialética entre as dimensões.

Apesar de coincidirem na etimologia com designações muito próximas, os termos *ética* e *moral*, ao se projetarem no mundo europeu, receberam significados diversos. Ao comportamento moral são atribuídas questões de ordem prática, o problema do que fazer em cada situação concreta. À ética cabe a reflexão sobre esse comportamento prático. Quando os homens agem moralmente – tomando decisões, enfrentando problemas nas relações interpessoais, julgando seus atos – eles também refletem sobre esses comportamentos práticos antes de agirem. Quando isso ocorre, dá-se a passagem do plano da prática para o da teoria - da moral efetiva e vivida para o campo filosófico da reflexão ética.

Na linguagem cotidiana, mesmo entre estudiosos sobre o assunto, os termos se entrecruzam quanto ao conteúdo e são mutuamente substituíveis. Assim, por exemplo, é tarefa da ética investigar o conteúdo do bom, mas não lhe cabe determinar o comportamento de cada indivíduo em uma dada situação concreta, para que o seu ato seja considerado bom. Porém, sem dúvida, a ética acaba traçando um caminho geral que pode orientar a conduta dos homens em situações particulares. Com essa compreensão, não temos a pretensão de utilizar uma linguagem por demais rigorosa no tocante aos termos em apreço, mas adequá-la, de acordo com o uso feito pelos pensadores, aos quais nos iremos reportar, nos diferentes momentos históricos da análise a seguir. Importa, conceitualmente, fazer emergir as categorias de *identidade* e de *reconhecimento* em cada um deles, mesmo que eles não tenham cogitado nesta direção quando escreveram seus tratados filosóficos.

Historicamente, os problemas éticos passaram a receber uma atenção especial, devido aos cataclismos produzidos nas relações entre os homens na transição da sociedade

primitiva para a classista. Com isso, a ética teve um papel decisivo na separação da moral, como instância especial de reflexão, relativamente independente da consciência social.

A consciência social na Antiguidade estava de acordo com o bem supremo, identificado com a felicidade. Para os filósofos da época, o problema básico circunscrevia-se no fato de como encontrar essa felicidade. Daí a compreensão da Ética como doutrina acerca das virtudes, na direção de se moldar uma personalidade virtuosa, uma identidade perfeita. Para os filósofos gregos, a felicidade estava relacionada tanto com os bens externos quanto com as qualidades morais da pessoa; como esses bens externos (prazer, bem-estar material, entre outros) escapam ao controle do indivíduo, a questão se limitava ao esclarecimento de suas qualidades morais como forma de poder assegurar definitivamente a felicidade.

É importante destacar que a concepção da Ética como doutrina das virtudes cumpria determinadas funções classistas. Na Ética de Platão e de Aristóteles transparece o desprezo pelo trabalho físico e se exaltam as atividades superiores – filosofia, política, artes – acessíveis somente a uma classe minoritária. De acordo com a realidade política da época, não havia lugar social, na cidade-estado, para escravos, crianças e mulheres, a maior parte da população, desprovida de virtudes morais e de direitos cívicos e, por isso, excluída da *polis*, conseqüentemente, da vida teórica e ética. Constata-se que a identidade ética, derivada da vida moral, era privilégio de uma elite que podia consagrar-se à busca da felicidade na contemplação teórica, paradoxalmente, em uma sociedade baseada em processos de exclusão, baseada no não reconhecimento e incorporação dos outros agentes sociais.

Platão e Aristóteles apresentaram visões diferentes quanto à concepção de ética, prescrevendo aos homens o que vale a pena almejar na vida. No entanto, são francos na justificação dos modos de exploração que apoiam as classes privilegiadas com as quais se identificam. Isso não ocorreu da mesma forma com os filósofos subsequentes.

Com a decadência da sociedade escravista, a doutrina das virtudes, legitimadora das funções classistas, encontra-se em desacordo com a nova ordem política e social. O próprio desenvolvimento da Ética antiga levou a necessidade de se estudar a moral como fenômeno objetivo, não personalista. Essa necessidade foi atendida pela Ética medieval, que concentrou a atenção nas formas exteriores da moral e no reconhecimento da dimensão objetiva.

Na sociedade feudal há uma profunda fragmentação político-econômica e o funcionamento da religião é que vai garantir certa unidade social, já que a estrutura política, determinada pela situação econômica, dependia da organização dos segmentos populares. A Igreja, ideologicamente, passa a exercer não somente o poder espiritual, mas monopoliza toda a vida intelectual e moral dos habitantes dos feudos. É na religião que cada homem vai encontrar ao fundamento e o fim de seu ser, abraçando princípios supremos que, por virem de Deus, têm para ele o caráter de imperativos absolutos e incondicionados. A Moral passa então a ser entendida como um sistema de leis e normas que dão sentido e valor à conduta humana.

Essas normas não se apresentam ao indivíduo como única forma de procedimento possível, ao contrário, implicam na livre vontade do homem. Esta dedução se contradiz claramente com o postulado principal da doutrina moral religiosa, antes de tudo com a ideia da origem e *status* supraindividual divino das normas.

Também pretende elevar o homem do mundo terrestre para o mundo divino, onde não há lugar para as injustiças e desigualdades terrenas, pois, diante de Deus, todos os homens são iguais e são chamados a alcançar a perfeição e a justiça em um mundo sobrenatural. Nesse sentido, concordam alguns autores que o cristianismo introduz a ideia de uma enorme riqueza moral: a igualdade dos homens.

Ainda que utópica, por apregoar uma igualdade efetiva de todos os homens diante de bases materiais desfavoráveis, a mensagem cristã da Idade Média era carregada de um profundo conteúdo moral. A igreja, exercendo poderosa função na disseminação desse conteúdo, não condenava as condições sociais contraditórias. Ao contrário, justificava-as e induzia seus adeptos à submissão, acenando para uma igualdade espiritual, no amanhã, no mundo sobrenatural.

Nesse contexto surge Agostinho que se afasta do projeto ético dos gregos, na medida em que nega a possibilidade de alcançar a felicidade por meio de normas morais e cívicas. Para ele, todo o mistério das aspirações morais do homem está diretamente relacionado à experiência do transcendente. A identidade ética do indivíduo resume-se ao âmbito da interioridade, contemplação e adesão a Deus. O único reconhecimento a ser admitido como postura ética é o amor incomensurável de Deus manifestado na criação do homem e da natureza, amor ao qual toda criatura deve se filiar para atingir a felicidade.

Apesar da pressuposição de liberdade e do exercício de introspecção para conhecer os desígnios divinos – dimensão subjetiva –, as escolhas do sujeito são direcionadas à única via exclusivamente ética: a adesão incondicional à vontade divina. Sobressai agora a dimensão objetiva na escolha ética do sujeito.

Por sua vez, Tomás de Aquino relaciona as virtudes gregas mencionadas por Aristóteles às virtudes cristãs de fé, esperança e caridade, num processo de cristianização da Ética aristotélica (Vázquez, 2000, p. 246). Contudo, ao identificar a moral com a vontade divina, concluiu pela impossibilidade de normas, determinadas em seu conteúdo, que conduzam à felicidade; a verdadeira virtude consistirá no desprezo de si mesmo, na sua despersonalização, enquanto perda de identidade, a fim de, como criatura divina, viver no amor e reconhecer o amor do Criador.

A sociedade ocidental, que sucede à feudal, caracteriza-se por mudanças de ordem econômica, social, política e espiritual, o que dá lugar a uma nova concepção de valores éticos. A Ética da era moderna tende a conceber a moralidade tanto como conjunto de normas objetivas quanto elemento subjetivo-personalista. Em outras palavras, analisando a correlação entre as novas normas de uma sociedade que se estrutura e as necessidades individuais de seus cidadãos, a proposta sintetiza aspectos éticos gregos e medievais, isto é, combina as dimensões subjetivas e objetivas na prescrição do comportamento ético ideal.

É marcante, no período moderno, a tendência antropocêntrica da Ética em contraste com a teocêntrica do período anterior. Consolida-se um processo de separação que a Idade Média unia: a razão separa-se da fé, a natureza de Deus, o Estado da Igreja, e o homem do Criador. O direcionamento das reflexões desloca-se do transcendente para o homem em si mesmo, que passa a ocupar o centro da política, da ciência, da arte e, conseqüentemente, do conhecimento moral.

Com o Renascimento, surgem pensadores, ligados ou não às tendências clássicas, que submeteram as teorias éticas a reformulações radicais, tais como: Descartes (1596- 1650), com seu método reflexivo; Hobbes (1588-1679) e suas teorias éticas fundamentadas no egoísmo; Espinosa (1632-1677) que propôs a aplicação do método geométrico à Ética; e Maquiavel (1469-1527), defendendo a autonomia da política frente à moral.

Kant (1724-1804) também contribuiu significativamente, e de modo radical, para a Ética moderna. Para ele, a questão moral básica diz respeito à motivação do sujeito, daí a formulação de seu mandamento: *“Age de maneira que possas querer que o motivo que te levou a agir se torne uma lei universal”*. Nesta direção, todo homem é autolegisador de si e se constitui em um fim em si mesmo. Esse princípio teleológico encontra, no mundo atual, um indivíduo instrumentalizado como meio ou objeto, sem condições reais de se instituir como fim último. Analisa Vázquez (2000, p.248): *“esta consciência de que não deve ser tratado como meio, e sim como fim, tem um profundo conteúdo humanista, moral, e inspira hoje todos que desejam a realização desse princípio kantiano não já em um mundo ideal, mas em nosso mundo real”*.

Consideremos a dialética entre as dimensões que estamos analisando. Se as condições materiais reais do mundo atual se sobressaem ante os aspectos individuais nas escolhas éticas do sujeito, isto é, se reconhecemos que as condições que instrumentalizam os homens na sociedade capitalista são mais determinantes do que suas opções de foro pessoal, tornam-se mais difíceis o exercício das escolhas éticas e a planificação de ações livres referenciadas na autonomia do sujeito.

Moral, para Kant, não é propriamente a doutrina que nos ensina como devemos nos tornar felizes, mas como devemos nos tornar dignos da felicidade. Por esta perspectiva antropocêntrica, é considerada a moral do dever e da imposição de normas a si mesmo. Consequentemente, a Ética kantiana, mesmo sendo considerada formal, é autônoma e tende a postular um dever para todos os homens, seja qual for o seu conteúdo concreto e independentemente de sua situação social. Ao obedecer às leis, que racionalmente reconhece como legítimas e que a si mesmo atribui livremente, o homem encontra a possibilidade de sua autonomia, de construção consciente de sua identidade, enquanto sujeito ativo, produtor e criador.

Fechando o período moderno, destaca-se Hegel (1770-1831), sobretudo no que se refere à concepção de liberdade, categoria central do seu pensamento, e que faz interfaces com a postura ética de um sujeito nas dimensões de identidade e reconhecimento. *“O ideal ético para Hegel estava numa vida livre dentro de um Estado livre, um Estado de direito, que*

preservasse os direitos dos homens e lhes cobrasse seus deveres, onde a consciência moral e as leis do direito não estivessem nem separadas, nem em contradição” (Valls, 1987, p. 45). Para o filósofo alemão, não basta ao indivíduo que se sinta livre, que se identifique essencialmente com a liberdade (dimensão subjetiva), é preciso que exista o reconhecimento, a constatação de um regime político democrático (dimensão objetiva), no qual saiba realmente que está livre para ser e escolher, ou seja, é preciso existir um Estado organizado que forneça garantias de liberdade a todos e a cada um. Segundo Vázquez (2000, p. 251), é na filosofia hegeliana que a concepção kantiana do sujeito soberano, ativo e livre, alcança seu apogeu.

3. A Ética na atualidade

Nesse momento de mudanças de paradigmas, que abarcam o mundo do trabalho, cultura e política, cumpre revisar os valores que, uma vez contextualizados à relatividade destas novas realidades, precisam ser construídos pelos sujeitos que as vivenciam. A expectativa de mudanças de paradigmas não inclui necessariamente uma decadência dos valores tradicionais, mas uma fundamental reconsideração dos mesmos, talvez vinculados a novos valores, para o direcionamento de um projeto humanista para a sociedade.

A passagem de uma ciência sem ética para uma ciência eticamente responsável; a passagem de uma tecnocracia que domina as pessoas, para uma tecnologia que serve à humanidade das pessoas; a passagem de uma indústria que destrói o meio ambiente, para uma indústria que promove os verdadeiros interesses e necessidades das pessoas, em harmonia com a natureza; a passagem de uma democracia formalmente de direito para uma democracia vivida, na qual liberdade e justiça estão reconciliadas; essas mudanças não podem induzir, no filósofo, uma postura radical contra a tecnologia, a indústria, a democracia praticada hoje ou mesmo de rejeição aos modelos das ciências.

Trata-se de uma transformação em aliança com essas forças sociais, antes vistas como absolutas e agora relativizadas. Por exemplo, os valores da modernidade industrial – ordem, racionalidade, solidez, pontualidade, eficiência, produtividade – não perdem sua especificidade funcional e qualitativa, nem devem ser abolidos. Tais valores, a partir dos enfoques da pós-modernidade, devem ser resignificados para, na perspectiva de uma

concepção mais abrangente, serem combinados com imaginação, sensibilidade, emoção, suavidade e humanidade. Não se trata de condenar os modelos existentes, mas de apresentá-los sob uma nova leitura hermenêutica, interfaceando-os com as realidades vigentes.

Com a crise dos paradigmas racionais, a ciência e a técnica podem dissolver uma ética estabelecida, mas não podem nem produzir nem fundamentar uma nova ética, pois a relatividade dos conhecimentos, hoje, e a revisão do conceito de tempo e espaço impedem que qualquer área do conhecimento possa estabelecer bases seguras para construção de valores éticos. Esta é uma função da filosofia na educação.

Portanto, não cabe à ciência, nem à técnica criar uma ética, não há condições para isso. Somente a educação pode trazer uma discussão sobre os valores éticos. Somente o educador-filósofo, na sua relação reflexiva com educando, cria um espaço para se discutir posturas e valores éticos. É nessa relação com o educando que o educador irá formar e trabalhar a consciência ética. É nessa relação que é forjado o sujeito ético da história.

Tais reflexões, que devem chegar às instâncias de graduação docente, isto é, às salas de aula dos professorandos nos cursos superiores, configuram uma possibilidade de revigorar as discussões pedagógicas em novas bases filosóficas, resultando em projetos de ensino mais condizentes com a realidade de seus agentes.

3. Conclusão.

A ética da identidade e a ética do reconhecimento (que carecem de aprofundamento maior) podem ser assumidas como tarefas na educação por uma Filosofia da Educação que tenha, como ponto de partida, a análise e compreensão do humano, mediante a desconstrução crítica das ilusões sobre esse homem que a mídia nos impõe de forma dominante. Uma ética que invista em “*um mundo mais humano, mais livre e aberto ao diálogo e à pluralidade de concepções do homem das culturas*” (Cesar, 2011, p. 90).

O estudo da ética na formação de professores possibilita alavancar cada vez mais a reflexão, centrada nos detalhes técnicos das ciências, a um estágio de compreensão abrangente dos problemas sociais ou dos específicos da conduta docente em termos do caráter dos agentes envolvidos. Isso no plano individual e no coletivo. No primeiro caso, que ressalta

a dimensão subjetiva, a ética se expressa como acordo do indivíduo consigo mesmo, a partir inicialmente de uma autoanálise, em que se reconhece capacitado a assumir as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos (dimensão subjetiva – autoética). No segundo caso, a atitude ética se pratica em pequenos grupos ou em pares, no colegiado de curso ou na comunidade acadêmica, em qualquer instância que o professor busque consolidar seu papel de agente livre e atuante, solidário e funcional, dentro de uma universidade determinada pela sociedade de consumo e pela comunidade política.

Parafrazeando a filósofa e educadora Constança Marcondes Cesar: “*A filosofia é busca da verdade e do autoconhecimento; pretende conduzir o homem a um saber de si e a um saber valorativo do mundo*” (2011, p. 107). A filosofia tem essa missão, desvelar cada vez mais profundamente o homem a si mesmo diante das realidades que o circundam – objetivo maior de todo projeto pedagógico educacional sério.

REFERÊNCIAS

- CESAR, C. M. *Crise e liberdade em Merleau-Ponty e Ricoeur*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.
- DURANT, W. *História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Record/Nova Cultural, 1996. MORIN, E. *O método 6: ética*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. RICOEUR, P. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978. RICOEUR, P. *História e Verdade*. Rio de Janeiro: Forense, 1968. VALLS, A. L. M. *O que é Ética?* São Paulo: Brasiliense, 1987. VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS: UM NOVO OLHAR SOBRE O TEMPO

Bianca da Silva Toledo

Este trabalho aborda nossas percepções e vivências das temporalidades do cotidiano de uma escola do município de Juiz de Fora- Minas Gerais/ Brasil-, entrelaçadas com a teoria de Henri Bergson. A partir de seus estudos metafísicos que utilizam a experiência do indivíduo para uma nova maneira de conceber o tempo, o movimento e a duração, buscamos compreender as atuais necessidades do cotidiano escolar imbricadas com a teoria bergsoniana. Inicialmente nossos olhares estavam voltados para a compreensão do tempo de permanência dos alunos e alunas em escolas de Educação Integral do município, sendo desenvolvido de 2007 a 2010 o projeto de pesquisa “Tempos na Escola”, do qual fazíamos parte. Neste mesmo período, participamos de uma pesquisa que tinha como aporte metodológico o estado da arte, na qual buscamos estudar as produções sobre o *tempo* no campo da educação, projeto este denominado de “Tempos: estado da arte na educação”. Tais estudos nos fizeram perceber as dificuldades enfrentadas pelas escolas quanto à compreensão do tempo do outro. No ano de 2011 começamos a estudar as temporalidades cotidianas de uma escola de tempo parcial organizada em ciclo, por meio da participação como bolsistas no projeto denominado “Temporalidades no/do cotidiano escolar”. Neste projeto realizávamos observações no cotidiano escolar, freqüentando a escola pesquisada por duas vezes na semana, tentando perceber as temporalidades praticadas naquele *espaçotempo*. A partir de tais observações produzimos narrativas que posteriormente foram transformadas em seis crônicas: *tempo da escola, tempo da professora, tempo dos alunos e alunas, tempo pedagógico, tempo da aprendizagem e tempo da brincadeira*. Por meio destas, foram realizadas pelo grupo, rodas de conversa com as praticantes do cotidiano escolar a fim de que fossem problematizadas as temporalidades imbricadas nos tempos escolares. Assim encontramos no filósofo Bergson o arcabouço de nossas inquietudes em relação ao tempo: a duração capaz de articular no tempo escolar os diferentes tempos dos *outros*.

Palavras-chave: tempo, cotidiano, duração.

DA PAISAGEM DOGMÁTICA À PAISAGEM DA INVENÇÃO NA EDUCAÇÃO: POR OUTRAS VIAS POSSÍVEIS

Maria dos Remédios de Brito

(...)

Os pregadores de morte vão acabar? Os segadores do amor vão acabar?

A tortura dos olhos vai acabar? (...) porque há imenso que começar a podar passa não me olhas como se olha um bruxo detentor do milagre da verdade a machadada e o propósito de não sacrificar-se não construirão ao sol coisa nenhuma nada está escrito afinal

Mário Cesariny

I

A PAISAGEM DOGMÁTICO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

A história do pensamento tem sido construída por uma geografia ortodoxa, moral, julgadora, que vem negligenciando o espaço plural e o divergente. Não há nenhuma dúvida a esse respeito. O saber da representação tem promovido um pensamento da identidade, da semelhança, que nega, sobretudo, a diferença. Deleuze tem denunciado isso em seus escritos. Em sua obra *Diferença e Repetição*, ele faz um esforço minucioso de estudo sobre o pensamento da tradição para contestar e, ao mesmo tempo, mostrar como a diferença vem sendo subjugada pelo pensamento identitário. Há séculos que se aspira e que se edifica uma razão asséptica fundada na imobilidade do pensar, que se fundamenta em três teses básicas, segundo o autor: O pensamento se exerce naturalmente, ele goza de uma natureza reta e busca uma verdade absoluta, que é amada e protegida pelo pensador, que é o sujeito da boa vontade; o pensamento deve se afastar das forças estranhas que podem vir do corpo, das paixões, do mundo sensível, pois podem induzir a razão ao erro, ao falso e ao enganoso (DELEUZE, 2006).

O erro é advindo dessas forças estranhas que percorrem a razão e, conseqüentemente, turvam o pensamento. Assim, o pensador precisa se afastar de toda forma

de erro, para isso precisa de um método que os leve a pensar verdadeiramente e corretamente. Essa imagem não deixa de pontuar o moralismo da razão, pois exigem a retidão e a correção do pensamento como uma possibilidade para alavancar a ideia de um bem absoluto. Essa questão remete à compreensão por onde a filosofia deve ser iniciada. A filosofia, por exemplo, se colocou como um saber, como a ciência do pensamento, e partiu de uma verdade estabelecida que se dava pelo conceito e sua universalidade.

Do mesmo modo, a imagem do filósofo é a de um homem de boa vontade, a procura da sabedoria e da verdade, mas Deleuze alerta que desde “da tragédia grega à filosofia moderna, há toda uma doutrina do julgamento que vai se elaborando e desenvolvendo” (DELEUZE, 2007, p. 143). A acusação, o veredito e a deliberação se confundem ao infinito no bojo dessa doutrina do juízo, que força para um certo modo de pensar a correção.

Desse sistema de julgamento, é possível dizer que Espinosa foi o condutor da crítica, depois Nietzsche, Lawrence, Kafka, Artaud, os quadros últimos que padeceram, singularmente, do juízo, cada um, ao seu modo, desenhou e tratou de mostrar a máscara do julgamento e o que ela elabora para a consciência e para os corpos dos indivíduos (DELEUZE, 2007).

O sistema de julgamento tece uma imagem da crueldade que enuncia as relações finitas do corpo e as forças que o afetam. Por isso, Nietzsche (1992) não deixa de falar do cansaço cultural e moral que esse pensamento tem produzido ao longo dos tempos na constituição do tipo homem. O sistema de julgamento constitui toda uma sintomatologia dos afetos e da cultura, fomentando uma espécie de homem do cansaço, da negação, que sem força, não consegue afirmar a si mesmo. Nietzsche (1992) entende que esse homem tem sido efetivamente edificado pela razão do julgamento, que não aceita a diferença.

Autores contemporâneos como Kafka e Artaud não cessam de mencionar a crueldade desse sistema, que organiza e estabelece normas, condutas, hábitos, formas de ver, de sentir, que tende a privar o corpo de se mover, atravessar, fazer fissuras, como exemplifica muito bem Artaud (1972), no seu grito de agonia em *Sur le suicide*.

Do mesmo modo, Lawrence (1990) não cessa em mostrar corpos disformes em suas obras, por outro lado, Artaud denuncia os poderes e as forças que atravessam os

órgãos para pensar um corpo sem órgãos, que escape à doutrina do julgamento, como esclarece na sua obra *O teatro e seu duplo*. Esse, sem dúvida, já era um projeto de Nietzsche, quando pensa um corpo com suas intensidades e suas potências. Contudo, o que se quer dizer, na esteira de Deleuze, que a história das ideias é perpassada por um pensamento do juízo, que não deixa de fazer seus fluxos em outros setores do conhecimento, entre eles a educação.

II

A EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DO JULGAMENTO: POSSÍVEIS FISSURAS

O pior nas escolas não é apenas a esterilização das disciplinas (...) é, antes, o esmagamento, o abafamento de tudo o que se passa antes ou ao mesmo tempo (DELEUZE e PARNET, 1998)

Com isso, é possível dizer que os traçados do julgamento atravessam os tratados pedagógicos, que, sem dúvida, estão recheados por uma imagem dogmática de pensamento. Sendo assim, educar ou mesmo “formar” é encontrar eminentemente no interior do indivíduo um *Ser*, que pode descobrir o seu aprimoramento, a sua perfeição, pelo caminho reto, que leva à correção e à negação de um homem “falhado” e “incompleto”, no qual o verdadeiro e a unidade devem ser caracterizados pela modelagem da imagem da “boa forma”, da boa conduta e do bom método. Diz Barrenechea (2005, p. 09) “que essa perspectiva de educação de alguma forma, parte do pressuposto de que existem condições prévias, características essenciais de um sujeito educável”. A pergunta é: será mesmo que todo esse esforço pode ser possível?

Entende-se que essa característica de educação está presente desde os gregos e o seu valor reside na *objetivação* da formação, ou seja, na garantia de um *telos* (JAEGER, W. 1995). Essa modelagem para a perfeição, para o “bem formado”, não pode ter fissura ou sombra de nenhum tipo de simulacro. Por isso, tudo que pode turvar essa imagem deve ser proibido e desprezado (ROCHA, V, P, 2006). Sendo assim, há o pressuposto identificatório e objetivista nessa perspectiva de educação, que se observa nos dias atuais. O esforço para a constituição de um homem pleno, que institui seu pensamento pela retidão,

parece rasgar-se quando se observa a vida, a existência, assim, o que remete à correção da conduta e do pensamento parece tão estranho.

Mas, a educação, sem dúvida, tem sido configurada pelo pensamento da representação, da identidade, o que leva à tentativa de negar o divergente, o risco, a capacidade de pensar fora dos moldes fixadores. Há um receio ainda de pensar um tipo de constituição humana que reaja aos modelos, às determinações fechadas, às verdades determinadas, capaz de pensar a partir do movimento e dos fluxos, porque ela se fortalece em um moralismo exarcebado e tende a negar sempre os movimentos, as passagens e travessias.

A escola moderna, por exemplo, tem cada vez mais legitimado o requinte da educação como representação, como se buscasse uma unidade no múltiplo, uma identidade na diferença, conseqüentemente, ela não promove a abertura para configurar outro tipo de pensamento, mas reforça a educação modelar, chegando a promover um tipo de subjetivação cristalizada e amarrada em um sedentarismo das certezas e das verdades, que torna a educação, de certa forma, fria, triste, sem vida, sombria, elaborando um saber desinteressante, porque não parte das singularidades, dos problemas, nem daquilo que está na ordem do afeto alegre, da imanência dos seus interlocutores, mas, ao contrário, está na ordem da universalização. Comenius (1997) pode nos ensinar o método universal em sua *didática Magna*. Tal educação parte sempre de algo pronto, já formatado, já interpretado, modelado.

Tudo isso foi marcado por um tipo de filosofia do julgamento, filosofia do bom método. Descartes (1973), na modernidade, é o mestre, com a sua verdade indubitável, *eu penso, eu sou, ou seja, eu sou uma coisa que pensa*. Sendo assim, a verdade se dá primeiramente no pensamento daquele que pensa. O sujeito e todo conhecimento passa pelo produto do pensamento daquele que pensa, o que leva a refletir que tudo que se concebe se dá pela interioridade, tudo que existe passa pela interioridade do sujeito pensante, tudo que está externo ao sujeito pensante é, conseqüentemente, uma representação. Dessa maneira, a filosofia da representação de Descartes sugere que o conhecimento passa sempre por uma representação do pensamento.

Essa perspectiva também penetra na educação quando não se consegue pensar o aluno como singularidade e diferença. Em outros modos, o singular é aquilo que penso, portanto, é

uma extensão do *eu* que é pensante. É muito comum na educação a exigência de que o aluno represente o professor, reforçando a sua imagem quando o imita, o que permite assim o seu não apagamento. O fundamento do ser professor toma nitidez e identidade na afirmação do aluno, quando ele o reproduz e o toma como objetividade representativa.

O *eu* se absolutiza quando o aluno reconhece o professor e quando sua subjetividade é capturada pela objetividade do outro. O aluno, na perspectiva da representação, não pode ser olhado pela diferença, porque ele é sempre uma representação do professor, que o elimina e o apaga em sua singularidade e diferença.

A educação tem sido assim: dogmática, que se vale de modelos acabados; essencialista, universalista e representacional, pois a potência do pensar na e pela diferença tem sido enfraquecida pela representação. Como também, a ideia de experimentação, como um exercício de criação, invenção, tem sido abafada. A educação tem conduzido para um enrijecimento gradual das pessoas no qual o conhecimento tem sido mero reconhecimento e adequação ao dado.

O aprender, nessa perspectiva, é reconhecer, identificar, assimilar, reproduzir, representar, ressignificar, por meio de um trabalho de atividade mental, no qual a interpretação da “realidade” está aliada à construção de significados e significantes. Processo de interação sujeito e objeto, onde a ligação é feita pelo objeto a ser conhecido, sendo o sujeito fomentador da representação.

O aprender não tem nenhuma ligação com a imprevisibilidade, ao contrário, todos os passos, os percursos, são previsivelmente planejados para que o aluno obtenha êxito na sua “formação”. O quadro de leis, princípios e categorias são invariantes na perspectiva de uma educação que privilegia, por exemplo, o cognitivo, como ressalta Virgínia Kastrup (2005, p. 1275).

O pensamento educativo que tem atravessado a história dos sistemas educacionais tem uma disposição para boa a vontade, para o reto caminho, que busca sempre o bom percurso para o êxito do educar, estabelecendo meios e recursos facilitadores, moralizantes para tal finalidade, o que nem sempre tem se mostrado eficaz, como é sua exigência.

A educação baseada nessa imagem constrói um sistema de julgamento, um tribunal da razão, que controla, que diz e regula o que deve e como deve ser o ato educativo. Uma educação baseada na doutrina do julgamento “atribui-se a cada corpo uma função, um lugar-prisão de onde ele não deve sair (...) A doutrina do juízo é um plano hierárquico (LINS, D, 2004, p. 18), que disciplina todas as formas de condução, estrutura, controla e regulariza tudo para forjar a suposta boa educação.

Essa imagem toma como fonte exemplar de conhecimento a Psicologia, que se configura de forma pertinente nos parâmetros curriculares da educação básica brasileira, que reforça toda uma perspectiva moralizante de educação.

A educação busca um porto seguro, o lugar da calma, dos pressupostos, do abrigo, da objetividade e, assim, deseja tornar anunciável, verificável, os procedimentos para se ter uma educação objetiva (JAPIASSU, H. 1983). A educação no seu afã de ser uma ciência que possa estabelecer bons fins ao processo de aprendizado toma da psicologia, da biologia, da antropologia, da sociologia, um conjunto de informações que possa dar forma e ancorar os pressupostos do aprender (JAPIASSU, 1983).

Um fazer educativo baseado nas certezas, na linearidade e na procura pela verdade, foi sendo cada vez mais enrijecido, não escapando da procura pelo condicionamento, tendo uma necessidade de identificação e de homogeneidade. Essa educação foi efetivamente bem aceita, ao seu modo, nas instituições escolares que carregaram e carregam como tradição os princípios pedagógicos da moralidade, da finalidade, da conservação, para configurar um tipo de subjetivação bem ajustada, parte de um rebanho, medroso e sonolento, como inspira Nietzsche em sua diagnose decadencial da cultura e da educação, em sua época (BRITO, 2001).

É muito mais fácil pensar que os indivíduos são todos iguais. Se o indivíduo pode ter uma formação idêntica, não há nenhuma ebulição, nem uma singularidade, mas um grande *Eu* cristalizado e estruturado. Tudo que pode contradizer essa lógica do fundamento deve que ser suprimido e enclausurado. Com isso, a formação também está impregnada por esse preconceito, por essa fraqueza do pensamento dogmático, que dissimula efetivamente um fazer educativo para a criação e para a invenção.

A educação ainda não conseguiu se livrar dos pressupostos, das identificações, das regularidades, e não conseguiu se livrar ainda da ideia de um ensino ou de uma pedagogia da boa vontade, inspirada no bem, na boa forma e na boa conduta, o que não deixa de reforçar uma imagem dogmática, de um pensamento que trabalha pela verdade, pela reta razão e para o bom senso. Contudo, as fissuras vem sendo feitas, mesmo que ainda lentas.

Há também na educação, inspirada nessa modelagem, um pensar para a aplicabilidade, o que exige do fazer educativo o incentivo para a constituição de um método seguro e bem explícito. Sendo assim, não há como negar que a educação se sustenta pelo modelo da reconhecimento, portanto, reforça um pensamento por representação e, ao mesmo tempo, reforça uma imagem de um pensamento moralizante e negligencia a potência afirmativa, a potência alegre, para falar como Espinosa (s/d), na educação.

Esse modelo figura imagens padrões como uma necessidade do mesmo, para que essa imagem seja representada, imaginada, tocada, concebida, lembrada (DELEUZE, 2006). Não há espaço nessa perspectiva educativa para que a diferença seja sentida, vivida e compreendida efetivamente. Com o modelo da reconhecimento, o que prevalece são as noções de modelo e cópia, bem como generalizações universais e, isso, sem dúvida, leva à negação de uma educação para a diferença, como sugere Nietzsche (2003) em seus textos juvenis.

A negação pode ser levada a cabo. É possível pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo *entre-lugar*, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço da fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito, na qual não há o que identificar de antemão, sendo a manifestação pura das forças intensivas. O *entre-lugar* como uma brecha que fomenta a circulação, o movimento.

São nas rachaduras que a invenção pode fissurar a força do dogmatismo na educação. Isso parece ser um traçado que se pode levar em consideração. É por essa perspectiva que ainda se pode pensar um outro modo possível de educação, mesmo que não se tenha garantia

nenhuma de seu processo. Porém, é exatamente a falta de garantias que pode tornar a educação um ato de efetiva invenção/criação/ experimentação⁸⁵.

III

EDUCAÇÃO POR VIAS DA INVENÇÃO

As contaminações mudam (Zourabichvili, 2005)

Pensar uma educação por vias da invenção remete a um desafio para aqueles educadores que ainda se sentem seduzidos e envolvidos com essa prática, pois somente um compromisso com o ato de singularização pode forjar fluxos, travessias, misturas, que escavam, rasgam e provem desejos, produções, fazendo, então, passagens, agenciamentos, territorialidade e desterritorialidades para um novo tipo de aprendizagem para além de qualquer controle. Como diz Gallo (2001, p, 81), “a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”. Esse parece ser o grande desafio para a educação preocupada em pensar diferenças.

Desconfiar da boa vontade, do bom método, do senso comum parece um bom começo, pois se suspeita que partindo dessa preocupação pode ser possível pensar outra paisagem para a educação, na qual se pode indagar: o que é o aprender? O que é mesmo o ensinar? Como acontece o ensinar e aprender? É possível controlar a educação e seus

⁸⁵ 2 Aqui se concebe a ideia de experiência, inspirada em Deleuze, como relação com, organização com a crença, experiência como algo cristalino. Como diz Zourabichvili “um reconhecimento orientado para ação, que faz com que saibamos, sempre, antecipadamente, com o que temos que nos enfrentar e como nos comportar a respeito (2005, p ,1316-1317). Do mesmo modo que se pode entender a experiência como um exercício de criação, invenção, que pode rasgar o pensamento para além do uno e do igual, fazendo o pensamento proliferar a diferença. Para esse exercício o interessante não é imitar, repetir, mas fazer de outro modo, dizer de outra maneira. Nesse sentido, a potência do roubo se põe como fundamental, pois não existe uma verdade que não seja possível construir um manerismo, potência do falsário. Para o autor a verdade é uma invenção e sua operação constitui uma série de falsificações, que é o movimento, o trabalho de criação.

processos? É possível determinar a boa maneira de educar? Questões que não podem figurar em resposta simplista e apressada. O indagar já se torna uma problemática interessante. Colocar a educação e suas práticas em vias do problemático já é um exercício para rachar cada vez mais os processos disciplinares e reguladores no processo ensino e aprendizagem.

Uma educação por via da invenção preocupa-se não com o saber, mas com o que acontece entre o pensar “e” o aprender. Esse parece ser um percurso de interpretação sugerido por Deleuze.

O problema do pensar atravessa como fio vermelho a trajetória filosófica desse filósofo. É possível fazer uma série que percorre desde suas monografias iniciais passando por obras de fôlego como: *Diferença e Repetição*, *Lógica do Sentido*, suas complexas obras escritas com Guattari, *Mil Platôs* e *O que é filosofia?* Então, a preocupação com o pensar e o pensamento torna-se um problema, sendo a armadura conceitual para a sua filosofia. É possível afirmar que tal problema torna-se um percurso que vai atravessando seu pensamento e promove fissuras, variações, composições, deterritorialidades/desterritorialidade e dobras⁸⁶. Quando se desloca essa perspectiva para a educação, põe-se também a educação em variações, em torções, em fluxos.

O filósofo parte da imagem dogmática até “explodir” essa imagem para pensar os transbordamentos, as rachaduras, as disjunções, as variações, produzindo uma imagem fluxo, nômade, em prol de um movimento involutivo, que perpassa pelos encontros com signos,

⁸⁶ A dobra é um movimento, é uma plasticidade, pois “Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender- distender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela sua capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e de desdobrá-las ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado a espécie (...) E, quando um organismo morre, nem por isso é aniquilado, mas involui e, bruscamente, redobra-se no germe readormecido, saltando as etapas. O mais simples é dizer que desdobrar é aumentar, crescer, e dobrar é diminuir, reduzir, entrar no afundamento de um mundo” (DELEUZE, 1991, p. 22-23).

com intercessores, com o acontecimento⁸⁷, formando, assim, uma maquinaria rizomática do pensar e do pensamento como problema, como invenção, criação. Somente por meio dos processos criadores seria possível inventar outros modos de existência.

Deleuze pensa o pensamento não como algo constituído na interioridade, como se dependesse de um sujeito cognoscente, ou mesmo algo referente a um quadro estrutural de leis e procedimentos cerebrais encadeados. Se houvesse uma teoria do pensamento, leis do pensamento, seus resultados seriam passíveis de previsão e demonstração. Como pensar uma educação da invenção por esses encadeamentos? A ideia de invenção na educação seria uma espécie de grande experiência com o pensamento, com o ensinar e o aprender onde tudo percorreria o problemático e não as soluções, do mesmo modo, a educação seria retirada do campo das modelações para as modulações, variações. Tal perspectiva toma ligações pela ideia de disparação que fazendo ressonâncias produzem a diferença e não a identidade.

Para Deleuze, é na imanência que tudo ganha força e fuga, é com a ligação do atual e do virtual⁵ que tudo acontece. É no enfretamento com o mundo em movimento, em disparação, que os saltos estão surgindo, atualizando-se e virtualizando-se. E se a vida, as instituições educacionais, vão sendo sedimentadas, arborizadas e enrijecidas, se o pensamento arborescente é memorialista, genealógico, histórico, estrutural, cronológico, ele cresce e vai se fortalecendo por suas combinações sedentárias, porém é bom ressaltar que ele não é imutável e nem totalmente uniforme, as raízes das árvores também fazem rizomas, elas fissuram o solo, fazem movimentos e entranhamentos. Então, a educação por campos modulares faz fissura por meio do paradoxo⁶. O paradoxo destrói a fixidez dos lugares, dos espaços, das práticas, assim como o bom senso, mas também o senso comum, ou melhor, ele devasta o sentido único e as identidades (DELEUZE, 2007).

⁸⁷ O acontecimento é o verbo, é o fluxo, toda sua permanência sempre perpassa pelo devir, ele é produzido na multiplicidade, no caos, com a condição que intervenha uma espécie de crivo, é uma vibração, tal como uma onda, uma luminosidade, é uma intensidade, é potencial e atual, entra no devir de um acontecimento e é o sujeito do seu devir. O acontecimento é incorporal, não é um acidente, ele é mistura de corpos, ele é o puro expresso (DELEUZE, 1991, 2007).

Se essa imagem arbórea do pensamento fundou um modo de pensar, de educar, de ensinar e aprender, dela também é possível derivar modos de estilhaçamentos.⁸⁸Sobre a ideia de virtual e atual consultar o texto de Deleuze intitulado: “Atual e virtual”.

Esse paradoxo possibilita fissurar tal pensamento pelo meio, quando submetido a uma força do fora, que possa violentar o pensar. Assim, o conhecimento é uma violação e não adequação, não é uma submissão do sujeito ao objeto que busca a verdade e as definições. É pelo problemático que se pode pensar a educação por variações deleuziana.

Pensar é a condição do aprender, aprender remete a pontos singulares, não é uma generalidade, remete a uma experimentação do pensamento que não requer junções, semelhança, acolhimento, justaposições e harmonias de faculdades, mas tudo opera em disjunções, por fluxos vertiginosos, por potências não qualificadas, o aprender é mesmo um acontecimento que está ligado ao problemático, a violência dos signos e dos encontros, dos pontos notáveis, como bem esclarece Deleuze (2006; 2010) em *Diferença e Repetição* e em *Proust e os signos*.

A educação pela invenção não põe em foco os resultados. Há um envolvimento e uma disposição para os deslocamentos, e isso é uma batalha que se tem que travar com o próprio pensamento arbóreo que tenta se estabelecer e se fixar. É um exercício, uma disposição para gerar o movimento quando a tranquilidade insiste em capturar o indivíduo. Pensar uma educação em vias de deslizamentos, espaço aberto, que pode fazer desterritorialidade, assim, sua topografia seria rizomática e não arbórea.

Trata-se de gerar linha de fuga, em vez de padrão ou estrutura. Como pensar as forças arbóreas com as forças do acontecimento? Como isso ocorre? As árvores não podem impedir as forças vitais, as raízes vão se espalhando, o solo vai sendo esburacado, rasgado, cortado, surgem brechas, a vida empurra, faz deslocamento, a mais ínfima vida se desloca, se choca com alguma coisa. Há deslizamentos, mesmo quando tudo quer ser petrificado, as

⁸⁸ O paradoxo para Deleuze “é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas” (2007, p. 3)

camadas vão sofrendo estratificações, as coisas vão sofrendo impacto, os processos agem continuamente, a vida vai sendo arrastada. Dessa forma, pode-se dizer que é uma espécie de geoeeducação, que se pode experienciar por

vias da invenção inspirada em conceitos deleuziano.

Tudo isso, de algum modo violenta a tranquilidade, a calma da boa e
reta faculdade. Assim, por meio do vulcanismo, surge corpos disformes, vidas
variadas. Essa parece ser uma imagem do acontecimento que não para de trabalhar
vulcanicamente em prol das explosões arbóreas. O pensar é isso que se move na espreita de
um encontro, de um signo que arrasta a aprendizagem para o problemático e para a invenção.
Qual o lugar? Não se sabe, há sempre uma velocidade entre duas, três coisas, tudo percorre o
meio, e aí ocorre o escapamento, a abertura, o que irrompe na superfície e derrama seus
líquidos, promovendo a fresta para a diferença e não a identidade e semelhança.

A educação pela invenção é a abertura para a diferença, assim é o acontecimento, aprender pela educação por meio da invenção é criar e não reconhecer, igualar, identificar. Assim, quando se pensa, se aprende, é isso que Deleuze sugere, é pensar não reproduzir, imitar ou copiar, mas inventar. O método não está de antemão, o pensar é experimentação, tudo vai sendo construído e, assim, não há um método estabelecido para a educação, pois o educar é um longo processo efetivo de experimentação.

Nessa perspectiva, Deleuze não está preocupado se o erro é ou não instrutivo, ou pedagógico, ou escolar, ou de outro modo. Ele não está preocupado com o erro, com o acerto, com o falso ou o verdadeiro. Não existe um rumo natural para pensar e aprender, não há uma estrutura reta para pensar o aprender e o ensinar. O erro também não pode ser visto como uma correção do pensamento, porque isso remete de antemão à existência de um modelo de verdade. A ideia de verdade é desmontada por esse pensador, pois tal como Nietzsche, a verdade é produto de uma grande invenção, assim, como uma curiosa simplificação do mundo. Intelecto dissimulador que...

pôde assentar até o momento, a vontade de saber sobre a base de uma vontade bem mais forte, a vontade de não-saber, de incerteza, de inverdade. Não como o seu oposto, mas como – seu refimento! Pois embora a *linguagem*, nisso e em outras coisas, não possa ir além de sua

rudeza e continue a falar em oposição, onde há somente degraus e uma sutil gama de gradações; embora arraigada a tartufice da moral (...) de quando em quando nos apercebemos, e rimos, de como justamente a melhor ciência procura nos prender do melhor modo a esse mundo simplificado (NIETZSCHE, 1992, p. 31)

Se a verdade é um recurso do intelecto, inclusive, para manter o homem em calma, ela não pode ser vista como um nível superior do conhecimento e da educação. Portanto, uma intervenção educativa que visa a auxiliar a saída do indivíduo do pensamento equivocado, errado para o pensamento adequado e verdadeiro não parece ser a solução para o aprender na perspectiva deleuziana.

As tentativas construtivistas, sóciohistóricas, parecem não garantir as mensagens, os emaranhados da aprendizagem. Os métodos sempre são frouxos, pois tudo parece vazar, deformar, extrapolar. Mas, ainda há uma insistência no método mesmo quando se sabe que o aprender está para além dele. Então, Deleuze pensa uma aprendizagem por via da invenção, do acontecimento, porque entende que o corpo, o cérebro faz rizomas, corpo/cérebro são sempre forçados a entrar em atividades, em exercícios involuntários, incertos, por isso, para ele é “mais importante que o pensamento é o que dar a pensar” (DELEUZE, 2006). Dessa maneira, não é uma aprendizagem, ou educação do melhoramento, da verdade, do progresso que está em jogo, mas como pontos notáveis se misturam por meio da disparação do acontecimento. Tudo o que importa é se alguma coisa afeta, retirando o aprender de toda possibilidade de julgamento.

Há uma sugestão da repetição da diferença no aprender como um eterno retorno do pensar e aprender na diferença. Não há uma regra do saber do aprendizado, da educação, “não há um como começar, é muito mais resvalarmos para o pensamento do uno e do idêntico, e tomarmos a diferença por uma variante ou por um derivado da negação; ou tomarmos o virtual pelo possível – perdendo assim o efeito da torção do negativo, do devir diferença da negação” (GIL, 2008, p. 32)

Se não há uma regra para aprender e para pensar, porque a questão não é mais de assimilação de um saber e nem uma boa estrutura articuladora metodológica que possa formar um campo único do entendimento, tudo agora passa a encadear um movimento real. “Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis do nosso corpo com os pontos singulares”

(GIL, 2008, p. 34). Tudo parece percorrer pelo imperceptível, uma passagem do não consciente, um certo desmembrar, que leva para um mundo de problemas, de questões inauditas. Tudo isso vai para além do senso comum que sempre deseja um aprendizado de um saber, enquanto a educação pela invenção implica os deslizamentos discordantes. Dessa maneira, o “aprender não implica a ‘luz natural’, a evidência da consciência, mas antes processos profundamente inconscientes; não implica o acordo harmonioso das faculdades nem a unidade progressiva de um sentido.” (GIL, 2008, p. 34)

Com a educação por meio da invenção, não há um percurso, tudo ocorre por meio de um exercício feroz da discordância, das disjunções, exigindo uma atividade infinita do eterno retorno do pensamento, que também não tem um como *deve ser assim, pode ser assim*. Não se pode dizer que se aprendeu quando se pensa pela diferença. O aprender é um exercício infinito com o pensamento. Como fazer com essa atividade do pensamento não seja estéril? Diz Deleuze em *Diferença e Repetição*, quando fala da ideia, ou melhor, como se tem uma ideia. Ele afirma que não é possível prever, mas é possível preparar a ocasião, que, eventualmente, poderá emergir a ideia, o pensar. Mas, isso não quer um método, porque não se pode afirmar uma regra para esse jogo que afirma o acaso; mas também o acaso não nasce do nada. Dessa forma, não se pode prever a ideia, mas se pode preparar a ocasião do seu encontro. Com isso, uma educação por vias da invenção é o próprio exercício da diferença. Então, que se experimente essas linhas, esse parece ser o convite que a filosofia de Deleuze sugere. Pensar a educação em vias de errâncias, encontros sempre transformado em acontecimentos no sentido de compreender que “não adquirimos nem um saber nem um método de pensar. Apenas nos iniciamos num movimento – um movimento que se encontra em toda parte onde há pensamentos” (GIL, 2008, p. 42).

BIBLIOGRAFIA

ARDAUD, A. *Sur le suicide*. In: Pierre Seghers. Poètes maudits d’aujourd’hui 194- 1970. Paris, 1972.

_____. *O Teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987 BARRENECHEA, M, A. *Nietzsche e a crítica da educação moderna: a proposta de uma transformação pedagógica*

fundamental. Palestra sobre “Nietzsche e a educação”, Seminário interno de Educação (2005), organizado pelo Prof. Dr. Walter Kohan, na UERJ.

BRITO, M, R. *Moral e Educação: um estudo a partir de Nietzsche*. (Dissertação de mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba,São Paulo, 2001.

CESARINY, M. *Uma voz numa pedra* (Poema). In: [Http//WWW.users.isr.ist.ut](http://WWW.users.isr.ist.ut). Acesso em, 05/12/2012.

COMENIUS, *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. In: Coleção os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Tradução. Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Diferença e Repetição*. Tradução. Luiz B.L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de janeiro: Graal, 2006.

_____. *Crítica e Clínica*. Tradução. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 1997.

_____. *A dobra-leibniz e o Barroco*. Tradução. Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *Proust e os signos*. Tradução. Antonio Carlos Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Virtual e Atual*. In: ALLIEZ, E.A. Deleuze e a filosofia virtual. Tradução. Heloisa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. & PARNET, C. *Diálogos*. Tradução. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Feliz. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. V.1. Tradução. Aurélio Guerra neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ESPINOSA, B. *Ética*. II. Trad. Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra, s/d.

LAWRENCE. D.H. *Apocalipse/O homem que morreu*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

- LINS, D. *Verdade e juízo em Deleuze*. Tradução. Fabien Pascal Lins. São Paulo: Annablume, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como Educador*. In: Escritos sobre Educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Así habló Zarathustra: Um libro para todos y para nadie*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sanchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- _____. *Para além do bem e do mal*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- GALLO, S. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- GIL, j. *O imperceptível devir da imanência: Sobre a filosofia de Deleuze*. Lisboa. Relógio D'água, 2008.
- JAEGER. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins fontes, 1995.
- PLATÃO. *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.
- ROCHA, V.P. *Tonar-se quem se é: uma educação como formação, educação como transformação*. In: Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche. FEITOSA, C; BARRENECHEA, M. A; PINHEIRO, P (orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora: Faperj: UNIRIO; Brasília, DF: Capes, 2006.
- JAPIASSU, H. *A Pedagogia da Incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.
- KASTRUP, V. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educação e Sociedade, n. 93, v. 26, set/dez, 2005.
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze e a questão da literalidade*. Educação e Sociedade, n. 93, v. 26, set/dez, 2005.

EDUCAÇÃO COMO OBRA DE ARTE: A PINTURA NA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE MERLEAU-PONTY

Adriana Maria da Silva;

Miguel Angel de Barrenechea.

RESUMO:

Neste trabalho investigamos as relações entre criação artística e educação na filosofia de Merleau-Ponty. Teoria concebida inicialmente como uma filosofia da existência e, posteriormente, arquitetada, com maior força, como ontologia que, conforme a nossa interpretação, terá impactos nos afazeres educativos. Propomos uma leitura sobre a arte, especificamente a pintura, entendida como forma privilegiada de lidarmos com o processo criativo, como também com o processo educacional. Partimos dos ensaios sobre arte em que Merleau-Ponty interpreta todo afazer artístico como o singular “encontro” entre o mundo percebido e a corporeidade. A retomada do sensível contribui, significativamente, na reflexão sobre uma educação que proponha reintegrar o homem com suas diversas dimensões existenciais: afetiva, volitiva e imagética. Dimensões que são silenciadas em um mundo regido apenas pela racionalidade, com o conseqüente abandono do pensamento encarnado, com os pensares *não racionais* que povoam o corpo. Nesse sentido, a pintura revela meios da visibilidade que nosso olhar cotidiano deixa para trás; por isso, a tarefa do pintor é restabelecer o contato com esse mundo esquecido. Entendendo que essa relação é oriunda de um vínculo inicial do corpo com o mundo, Merleau-Ponty desenvolve uma nova concepção de “profundidade”, que, além de referir-se ao espaço, alude à interação do corpo com as coisas. Assim a imagem não é mera construção subjetiva, mas, como afirma em *O olho e o espírito*, “é o diagrama do real em meu corpo”. A pesquisa propõe um novo olhar sobre a educação que nos permita avançar por *novos* caminhos, diferentes da tradição racionalista que nos legou múltiplas dicotomias que dominaram a história educativa, em que o homem seria visto de forma parcial e fragmentada, separando corpo e razão, sentidos e saber. Pensar a educação como obra de arte é enxergá-la com os olhos do pintor que “empresta” seu corpo ao mundo e transforma o mundo em pintura, num ato de criação autêntica. Em resumo, entre a pintura e a criação, o que é a atividade educativa, senão nosso encontro com o mundo?

Palavras-chave: Educação. Pintura. Criação. Merleau-Ponty.

1. INTRODUÇÃO

A filosofia de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) investe em reflexões que possibilitam a compreensão existencial como *totalidade*, visando romper com as categorias dualistas que cindem interior-exterior, razão-sentidos, sujeito-objeto, corpo-alma, fortemente arraigadas na

cultura ocidental estabelecidas de Platão até sua configuração moderna na concepção cartesiana. O questionamento que norteará nossa pesquisa é: há na filosofia de Merleau-Ponty uma proposta educativa?⁸⁹ Nossa reflexão parte da interpretação do filósofo sobre a relação da consciência com o mundo, posta em novos termos como “singular relação entre sujeito, seu corpo e seu mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1962, p.403). Nesse sentido, consideramos a pintura, a partir da obra *O olho e o espírito*, a expressão artística que possibilita a interação entre as dimensões subjetivas e objetivas e que, além de nos convocar a experimentá-la, nos permite, no ato da criação ou da apreciação, corporificar a consciência da *totalidade*. Em outros termos, a *obra de arte* torna possível a unidade entre o subjetivo e o objetivo, sendo o corpo o lugar de significações dessas duas dimensões:

Essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnis, de semelhanças eficazes, de mudas significações. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.23).

Lembremos que a filosofia platônica inaugura no ocidente o confronto entre razão e sentidos, que será apresentada de forma mais radical na modernidade, sob o distintivo cartesiano, quando interpreta o corpo como exterior e a alma como interior. Assim, a existência é pensada sob dois aspectos prioritários: como *coisa* ou como *consciência*⁹⁰. Já na contemporaneidade, Edmund Husserl (1859-1938), sob a égide do *retorno às coisas*

⁸⁹ Merleau-Ponty não abordou em sua obra, de forma explícita e minuciosa, a questão educativa. Contudo, podemos extrair numerosas indicações e sugestões para pensar a prática educativa a partir de sua reinterpretação do homem enquanto *sujeito encarnado*.

⁹⁰ Platão desenvolve acabadamente a sua concepção do dualismo corpo-alma no diálogo **Fédon** (São Paulo: Nova Cultural, 2004), Esse dualismo decorre da divisão mundo sensível e mundo inteligível, apresentada em **A república**, Livro VII (São Paulo: Nova Cultural, 2004) onde é aprofundada a cisão entre corpo e alma, desenvolvida em *Fédon*. Descartes estabelece a versão moderna do dualismo, que podemos encontrar na obra *Meditações metafísicas* (São Paulo: Nova Cultural, 1999), onde sustenta a cisão entre mente ou espírito (*res cogitans*), a "coisa pensante", e corpo ou matéria (*res extensa*), a "coisa extensa".

mesmasou “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p.17), funda a fenomenologia que, além de ratificar essa oposição, expande a outras categorias: corpo e mente, sujeito e objeto, mundo e consciência, fato e ideia. Embora a filosofia merleau-pontyana estabeleça, inicialmente, relações com fenomenologia husserliana, se desvincula da sua matriz tradicional quando esta, para se constituir como estatuto filosófico, pressupõe uma *redução*⁹¹ que rompe nossa familiaridade com o mundo. A crítica merleau-pontyana questiona todas as categorizações binárias, edificadas pela tradição filosófica, e reforça a sua teoria de que o homem pode ser caracterizado como *racionalidade encarnada*, no qual corpo e razão são consubstanciais. Dessa forma, as dimensões racional e corpórea encontram-se entrelaçadas na percepção, a partir de um *lócus estético*⁹². “A arte, a poesia, a pintura, a dança apresentam-se como conhecimentos cuja racionalidade é marcada pela estesia do corpo, nuançando sentidos amplos para a comunicação, a expressão e os atos de significação”. (NÓBREGA, 2009, p.19). Esse *lugar* é caracterizado, por Merleau-Ponty, como *consciência corpórea* que assegura uma articulação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo⁹³. Dito em outros termos, o *lócus estético* é o caminho de acesso à compreensão da existência como *totalidade*, quando o aspecto sensível e o racional não aparecem fragmentados; assim, o sujeito é autoconsciente, e amplia o entendimento de sua condição existencial, plena ou adversa.

⁹¹ 6Sobre a *redução fenomenológica* proposta por Edmund Husserl, ver: **Investigações Lógicas. Sexta Investigação**. Tr. Zeljko Loparic e Andréa M. A. C. Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

⁹² A *estética*, como disciplina específica do campo investigativo da filosofia, surgiu no século XVIII, atribuída aos os filósofos: Hume (1711-1776), Baumgarten (1714-1762), Kant (1724-1804) e Schiller(1759-1805), vinculada aos estudos sobre o *belo*, as obras de arte e o *gosto*. Contudo, a análise feita nesse trabalho, centraliza-se nos ensaios sobre arte, especificamente a pintura em **O olho e o espírito** (1969), elaborados por Merleau-Ponty, quando sugere a importância da revalorização do aspecto sensível para construção do conhecimento autêntico

⁹³ NÓBREGA, 2009, p.19

Nesse sentido, Merleau-Ponty estabelece uma analogia entre a ciência e a pintura, refazendo o caminho da construção do conhecimento a partir da revalorização do *sensível*.

Ao procurar unir, em o mesmo solo, o empírico e a percepção, o filósofo indica que a criação convoca o entrelaçamento da *técnica* com a *estética*, como podemos verificar no trecho que ilustra a atividade do pintor:

(...) “O pintor emprega seu corpo”, diz Valéry. E, de fato, não se percebe como um Espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura.

(...) Toda técnica é *técnica do corpo*. Ela figura e amplifica a estrutura metafísica de nossa carne. (MERLEAU-PONTY, 2004, págs.16 e 22).

Dessa forma, pensar a educação a partir da ótica merleau-pontyana, requer uma ressignificação das nossas relações com o conhecimento e com corpo, que, nesse sentido, encontra na arte uma fonte inesgotável para pensar *novos* caminhos educativos. “O corpo, a técnica e a estética afinam-se na linguagem do gesto que é captado pelo olhar do artista, do filósofo, do cientista, do educador na criação, sistematização, divulgação e crítica do conhecimento.” (NÓBREGA, 2009, p.29). Portanto, para que a educação cumpra um papel transformador, à luz da filosofia merleau-pontyana, é necessário que ela seja entendida como uma *obra de arte*, que reflete a criação de *novas* significações, ancorada no *conhecimento corpóreo* na sua *dupla condição*: interior e exterior.

A partir das ponderações já realizadas, destacamos que o objetivo central desse trabalho é investigar as relações entre a criação artística, especificamente, a pintura e a educação no pensamento de Merleau-Ponty. Consideramos a reflexão sobre o caráter artístico da educação, alvo dessa pesquisa, um campo de vastas possibilidades para a interpretação de uma educação estética que contribua para o desenvolvimento e compreensão do sujeito em sua *totalidade*.

2. A EXPERIENCIA SENSÍVEL QUE SE ABRE AO CONHECIMENTO

“O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.” (Nietzsche. *Assim falou Zarathustra*, I, “Dos desprezadores do corpo”).

Na contemporaneidade, herdeira da tradição racionalista que prioriza a razão em detrimento do corpo, a relação entre o conhecimento e a ideia de corpo é aquela que nos faz esquecer que a vida é, sem lugar a dúvidas, um acontecimento corporal. Já nas reflexões de Nietzsche, encontramos uma das primeiras e mais radicais críticas à desvalorização do corpo na metafísica ocidental. Essa perspectiva fica clara em toda sua obra, sobretudo, em *Assim falou Zaratustra*⁹⁴, quando o filósofo sustenta uma postura oposta a toda a tradição filosófica⁹⁵ que estabeleceu as diversas dicotomias entre corpo e alma/ exterior e interior/ razão e sentidos/ sujeito e objeto. Num olhar muito próximo ao do autor do *Zaratustra*, Merleau- Ponty se dispõe a refletir sobre o corpo, com a principal tarefa de não reduzi-lo a sujeito ou objeto do discurso. Com esse objetivo, o filósofo francês desenvolve a noção de *corpo próprio*⁹⁶ em *A fenomenologia da percepção*.

A temática do corpo é fundamental em toda a obra de Merleau-Ponty, desde *A estrutura do comportamento* até *O visível e o invisível*, obra inacabada e publicada postumamente. Comumente, a produção merleau-pontyana é estudada em duas fases, uma fenomenológica e outra ontológica. Chauí (2002, págs. 99 e 100) sustenta que, muito além do sentido de

⁹⁴ NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

⁹⁵ Ver nota 5. Refere-se, especificamente, a Platão e Descartes, os principais expoentes dessa tradição.

⁹⁶ *Corpo próprio* é a própria condição de possibilidade da nossa existência: a ação, o conhecimento e outras afeições. Partindo desta concepção de *corpo próprio*, Merleau-Ponty recusa e ultrapassa o rígido dualismo cartesiano que concebe o corpo como um objeto e cinde o homem em *res cogitans* e *res extensa*. Para aprofundar essa questão ver **Fenomenologia da percepção**; tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 4ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. – (Biblioteca do pensamento moderno) – Cap. IV: *A síntese do corpo próprio*.

retomada, aprofundamento, questionamento e retificação, há uma ruptura radical entre as primeiras obras, que permaneceram no quadro das filosofias reflexivas, com uma segunda etapa que concebe o sensível como universal e à experiência como poder ontológico último. Entretanto, verificamos que o corpo é um ponto de ligação estrito, um liame irrecusável, entre os trabalhos iniciais e os de sua fase final. “Desde os primeiros trabalhos se delineia a corporeidade como realidade ontológica, sendo inegável a relação do corpo com o sensível” (NÓBREGA, 2007, p.08). Não pretendemos, nesse estudo, esgotar todas as reflexões sobre o corpo promovidas pela filosofia merleau-pontyana, mas, elucidar em que medida a retomada do sensível, proposta pelo filósofo, torna-se a base de uma nova concepção sobre a construção do conhecimento⁹⁷.

A ideia merleau-pontyana *sobre a técnica do corpo, entendida como ampliação da metafísica da carne*, reivindica a necessária ressignificação da visão sobre o corpo e sua consequente relação com o conhecimento, como verificamos no trecho da obra *O olho e o espírito*, em que o filósofo dirige sua crítica à tradição científica:

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos.

É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, “os outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único Ser atual, presente, como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio. Nessa historicidade primordial, o pensamento alegre e improvisador da ciência aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltará a ser filosofia... (MERLEAU-PONTY, 2004, págs.14 e 15).

⁹⁷ 12 A análise realizada nesse estudo se detém na segunda fase do filósofo e mais especificamente, na obra **O olho e o espírito** (2004).

A filosofia merleau-pontyana trabalha no avesso do pensamento operatório, artificialista e instrumental da tradição científica, ela se estabelece na mão contrária ao modelo abstrato e dicotômico da modernidade, investe na retomada do sensível e habilita a *reflexão do corpo*. É um conhecimento que sobrepõe à ideia de processamento de informações, porém sem descartar a importância da técnica no processo de construção do conhecimento. Na expressão artística encontramos a técnica que em harmonia com a experiência sensível, fundamenta essa *técnica do corpo*:

Na criação artística, a técnica é necessária, é condição fundamental. No entanto, a técnica não deve se restringir ao aspecto funcional ou mecânico, mas deve servir à contemplação. A técnica não deve se tornar um objeto rígido, mas sim um objeto flexível que permita a expressão em sua diversidade e abrangência. A obra de arte está colocada como campo de possibilidades para a vivência do sensível, não como pensamento de sentir, mas como reflexão corporal. (NÓBREGA, 2010, p.91)

É nessa comunicação possibilitada pelo sensível que a dimensão estética estabelece um vínculo primordial com a criação. Por meio da expressão artística, segundo Merleau-Ponty, encontramos em contato com “o Ser que exige de nós criação” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 187). Nesse ponto, encontramos o âmago da sua ontologia, o *Ser da indivisão*, aquele que não foi submetido à separação (metafísica e científica)⁹⁸ entre sujeito e objeto, corpo e espírito, sentidos e razão. É uma *totalidade* que não resulta de uma síntese, mas de uma encarnação inacabada, que está sempre em curso e se realiza na *carne do mundo*⁹⁹. É no tecido do mundo que o corpo estabelece as suas possibilidades de conhecer: esse *saber* que emerge do corpo é afirmado na experiência sensível e, sobretudo, na

⁹⁸ CHAUI, 2002, p. 153.

⁹⁹ 14“*Carne do mundo*, descrita (a propósito de tempo, espaço, movimento) como segregação, dimensionalidade, continuação, latência e *imbricação*. (...) Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo. (...) Ambos se imbricam mutuamente” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 225).

reversibilidade dos sentidos – na relação de complementaridade entre as duas faces do corpo ‘sujeito’ e ‘objeto’, ‘interno’ e ‘externo’. Essa carne que torna possível todo conhecimento se institui a partir de um *locus estético*:

A carne do sensível, esse grão concentrado que detém a exploração, esse ótimo que a termina, refletem a minha própria encarnação e são a contrapartida dela. Há aí um gênero do ser, um universo com o seu “sujeito” e com o seu “objeto” sem iguais, a articulação de um no outro e a definição de uma vez por todas de um “irrelativo” de todas as “relatividades” da experiência sensível, que é fundamento de direito para todas as construções do conhecimento. Todo o conhecimento, todo o pensamento objetivo vivem desse fato inaugural que senti, que tive com essa cor ou qualquer que seja o sensível em causa, uma existência singular que lhe tolhia repentinamente o meu olhar e, contudo comprometia-lhe uma série indefinida de experiências, concreção de possíveis desde já reais nos lados ocultos da coisa, lapso de duração dado numa só vez (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 184).

O sensível assume um dos eixos principais da filosofia merleau-pontyana, sendo o elemento norteador para as reflexões ontológicas e epistemológicas. Dessa forma, o filósofo francês sugere uma articulação entre a pintura moderna, especialmente a de Paul Cézanne, e o conhecimento sensível, na medida em que ela se realiza na contramão da ideia *derepresentatividade* da realidade, além de favorecer uma visão de mundo em *profundidade* e, essencialmente, carnal. Assim, “o sensível é uma realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais” (NÓBREGA, 2010, p.83). A partir do corpo que estabelecemos nossa comunicação com as coisas e com o mundo, já que a realidade sensível redimensiona a profundidade da nossa existência, no fluxo das diferenciações, na contingência, nos desvios, na fissura que possibilita diferentes interpretações e viabiliza a criação de *novas formas de* acesso ao conhecimento.

Agora voltamos as nossas reflexões sobre a filosofia de Merleau-Ponty, para focalizar a questão educativa. Para tal, indagamos: nesse entendimento da experiência sensível como abertura para a construção do conhecimento, como se revelaria a educação? A *abertura* ao sensível se encontraria nas pedagogias emancipatórias ou em uma proposta antipedagógica? Essas questões são norteadoras de um caminho aberto, de proporções ainda inacabadas. Por isso, nossa reflexão atual se movimenta como a “visão do pintor, um nascimento continuado”¹⁰⁰.

¹⁰⁰ (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

1. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Mesmo não escrevendo especificamente sobre a educação, com exceção das notas para os cursos ministrados em Paris-Sorbonne¹⁰¹, Merleau-Ponty desenvolve importantes reflexões sobre o corpo, a expressão artística e a percepção, que são prioritárias para compreendermos como ocorrem os processos de construção do conhecimento que emergem de um sujeito entendido como *totalidade*. Assim, a *obra de arte* surge como um dos caminhos de efetivação do entrecruzamento entre os aspectos racional e sensível.

Consideramos que o pensamento de Merleau-Ponty se coloca como uma referência ao convocar reflexões epistemológicas sobre a corporeidade, em consonância com outras possibilidades interpretativas das ciências, da arte e da educação. Nesse aspecto consiste a nossa proposta de aproximação do pensamento do filósofo ao campo educacional. Maurice Merleau-Ponty abre novas perspectivas à pesquisa no campo educativo capazes de redimensionar e inspirar novos meios de pensamento.

Essa compreensão é uma possibilidade de ultrapassar as limitações e restrições impingidas ao corpo pela herança racionalista, desde Platão até a modernidade. É uma abertura a busca do conhecimento que brota na experiência sensível do corpo. É um caminho que se desvia do conhecimento fragmentado ao afirmar a racionalidade encarnada. É resgatar esses saberes que permaneceram silenciosos, mas latentes no corpo e, sobretudo, entendê-lo como nossa própria condição existencial.

Esperamos, ao pensar a educação como uma *obra de arte*, motivar *novas* reflexões que promovam a restituição desse contato primordial do sujeito com o mundo e, dessa forma, investir na ressignificação dos modos de organização do conhecimento na sociedade, sobretudo, no campo educativo.

3. BIBLIOGRAFIA

¹⁰¹ Para aprofundar o estudo, consultar MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952** – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento - ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

_____. **Investigações Lógicas. Sexta Investigação**. Trad. Zeljko Loparic e Andréa M.A.C. Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 4ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. – (Biblioteca do pensamento moderno).

_____. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução José Arthur Gianotti e Armando Mora de Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952** – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Signos**. Tradução: Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Un inédit de Maurice Merleau-Ponty. Note d'introduction de Martial Gueroult. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 4, p. 401-409, 1962.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**.

Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Merleau-Ponty: O filósofo, o corpo, e o mundo de toda gente!** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. Recife. Anais... CD-ROM. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/129.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **O olhar, o corpo, a arte: uma narrativa fenomenológica**. In: NÓBREGA, T.P. (org.). **Escritos sobre o corpo diálogos entre arte ciência filosofia e educação**. Natal: editora da UFRN, 2009, v., p. 19-31.

_____. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. –
(Coleção contextos da ciência).

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8.ed. Lisboa: Calouste
Gulbenkian, 1996.

_____. **Fédon.** São Paulo: Nova Cultural, 2004 (Os Pensadores).

APORTES DE LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA A LA PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA.

Fernando Fava,

Dante Klocker,

Mariana Saint Paul

Resumen

Un lugar común en nuestras reflexiones actuales sobre el hecho educativo, es la aceptación de que las instituciones destinadas a tal fin, contribuyen de modo preponderante a la constitución del sujeto contemporáneo. Es decir, las distintas epistemes educativas-institucionales que atraviesan al individuo y a las sociedades a lo largo de su historia, se sintetizan en una visión de mundo que configura sus existencias y constituye sus conciencias. Un modo de autodeterminación que consideran propio y auténtico.

Ante la educación preponderantemente conservadora que aun se reproduce sistemáticamente en nuestra América, vehículo de una concepción estática y distorsionada de nuestra propia historia social y natural, creemos oportuno y enriquecedor compartir con ustedes, algunas de nuestras reflexiones en torno a los aportes que la filosofía crítica latinoamericana proporciona al respecto.

De este modo, dicho enfoque teórico nos permitirá evidenciar los distintos elementos que configuran la emergencia de dicha visión de mundo, a la vez que nos posibilitará plantear la imposibilidad de seguir proponiendo en nuestras prácticas discursivas una educación que opere con una imagen estática de la realidad (la cual no ha hecho más que generar una actitud pasiva y adaptativa en los educandos).

Muy por el contrario, los distintos aportes que nos brinda la denominada filosofía latinoamericana, y más precisamente desde los postulados por el argentino Arturo Roig, nos

permiten proyectar la presencia y acción del quehacer educativo desde una visión dinámica y diversificada de la realidad: una visión de mundo no totalizante, ni clausurada, sino en permanente apertura y desarrollo. Una concepción que se nos presenta del todo prometedora para el planteamiento de un escenario abierto a la pluralidad de perspectivas y a la resignificación de nuestras experiencias pedagógicas.

Palabras claves: filosofía latinoamericana, educación y hegemonía, praxis, Roig.

Introducción

Durante mucho tiempo los diversos sistemas educativos latinoamericanos han planteado desde el anacronismo histórico o la mistificación salvífica, una visión de mundo encubridora y alienante de nuestra historia más inmediata. Mostrándose incapaces de transformaciones significativas para nuestros pueblos, han dirigido todos sus anhelos a mantener el orden de las cosas existentes desde tecnologías pedagógicas unidireccionales y totalizantes.

De este modo, creemos que resulta del todo oportuno “poner en tensión” nuestros marcos teórico-pedagógicos, nuestras prácticas educativas (los supuestos filosóficos que ellas suponen y sostienen) con los postulados presentados por la denominada Filosofía Latinoamericana, ya que en ella se encuentra uno de los intentos más logrados y sostenidos de autenticidad; del reconocimiento de un “nosotros latinoamericano”, que con sus problemas, métodos y producciones teóricas propias, demandan ser abordadas, problematizadas y estudiadas. Así, encontramos en la conferencia inaugural pronunciada por el pensador argentino Arturo Roig con motivo de la reposición de su cátedra¹⁰², un rico material de análisis y reflexión para pensar dicha problemática. Pues entendemos que en ella, el autor circunscribe de manera magistral su transvaloración crítica a un modelo de filosofar de la

¹⁰² 1Clase inaugural dictada el 28 de agosto de 1984, en la Cátedra de Historia de la Filosofía Antigua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, con motivo de su reposición en la misma, dispuesta por la Justicia Federal Argentina. Sita en, Arturo Roig: Rostro y filosofía en nuestra América. “De la “exétasis” platónica a la teoría crítica de las ideologías. Para una evaluación de la filosofía argentina de los años crueles.” Págs.: 103-112 . 2º ed. Bs.As: Una Ventana. 2011

conciencia, tradicional, ideológico, estéril y cómplice del poder, por otro, cuya función vital-crítica nacida de la sospecha nos permite comprender la dinámica filosófica como la emergencia de un hecho social que desnaturaliza los parámetros vigentes y se enfrenta al modelo solipsista y solitario de la tradición filosófica.

La filosofía como “función vital”

Roig comienza su “evaluación de la filosofía de los años crueles” desde una caracterización del modelo vigente, y puesta en tensión de dicha propuesta con las reflexiones nacidas en el contexto de la actividad filosófica latinoamericana contemporánea. Y a partir de un modo de entender y ejercitar la filosofía que lo alejó del país y dicho esclarecimiento considera vital para pensar la Universidad como institución dentro de la cual se cultiva la filosofía.

De este modo, ocupándose de la filosofía como “función de la vida” y alejándose tanto de las corrientes vitalistas de los años 30, como de los ecos orteguianos de la filosofía como tarea vital, el pensador mendocino despliega los caracteres de su marco categorial a los fines de desnaturalizar y poner en crisis el paradigma internista, contemplativo-representativista, de la metafísica dogmática tradicional. Así, sostener la filosofía como “función de la vida” es “afirmar que es un hecho social y que muestra, por eso mismo, los caracteres básicos de esa realidad, entre ellos, el más patente, el de la conflictividad o lucha, a través del cual se desarrollan las relaciones humanas. Y esa lucha, no ajena a una voluntad de poder, lo es contra la naturaleza, pero también de los hombres entre sí.”¹⁰³

Esta conflictividad es el carácter básico de la vida social, del “quehacer social” que el filósofo practica: la filosofía. Un “quehacer social” que configura previamente el discurso filosófico y desenmascara las pretensiones ideológicas de una tradición que entendió dicha actividad como un quehacer individual, aislado, libresco y solitario. Anterior a los posicionamientos filosóficos hay, para Roig, un sustrato vital que los posibilita y contiene, “las decisiones que el filósofo adopta como tal, no se juegan originariamente en ese plano sublimado de la

¹⁰³ Op. cit.: pág. 105

filosofía, sino que son anteriores a ella. No se es conformista o protestatario filosóficamente, sino socialmente. La filosofía de las academias-esa que ha sido denunciada por lo protestatarios- no es “academicista” por algo que sea consustancial al filosofar, sino que se trata de un filosofar determinado por posiciones previas al filosofar mismo”¹⁰⁴

De este modo la filosofía como un saber áulico ajeno a la vida, solipsista (interno) y vacuamente solitario (individual) no es un carácter consustancial del saber filosófico mismo, sino un modo ideológico de dominio y control social, un modo determinado y determinista de comprender la actividad filosófica que expresa un posicionamiento político-social-ético, previo a la actividad filosófica misma. La tesis misma de entender que la filosofía ha perdido su dignidad ancestral por verse ahora emerger del barro de la historia, de los entramados sociales, políticos y morales; es ya ella misma un posicionamiento determinado ante la vida y no la visión aséptica del hombre científico-contemplativo que exhibiendo su rigor académico se desplaza adusto y veloz en la carrera académica. Esta supuesta seguridad, rigor y científicidad es la mascarada de la ambigüedad del “quehacer social” que la constituye.

La filosofía es un lenguaje, y un lenguaje es por sí mismo una mediación (social- cultural), una representación que nos advierte que “no hay propiamente ‘decisiones filosóficas’; las decisiones están tomadas antes que el filosofar mismo y este es claramente un desarrollo teórico guiado por aquellas tomas de posición previas; no hay un lenguaje filosófico que , paradójicamente, no sea lenguaje, que no se nos presente como mediación y que no corra los riesgos de la mediación; no hay, en fin, presencia sino representación y la filosofía, como filosofía de la conciencia –tal como la desarrollaron los grandes pensadores desde Platón hasta Hegel y tal como de modo ciertamente extemporáneo, pero explicable, perdura como saber áulico- es una trampa que debemos desenmascarar, si realmente queremos salvaguardar aquella dignidad”¹⁰⁵

¹⁰⁴ 3Idem.

¹⁰⁵ Op. cit. :pág.: 106

Mantener la dignidad filosófica es mantener el ejercicio de su actividad consustancial: la crítica, “el ejercicio de la sospecha”. La crítica es la que define la actividad filosófica: “La sospecha, digámoslo claramente, no es aún posición teórica, es actitud previa a lo teórico que surge de nuestra inserción dentro del marco social en el que nos movemos y de cuya conflictividad participamos desde dentro. Inclusive podríamos decir que la sospecha puede quedarse –y se queda en más de un caso- en expresiones meramente conductuales que revisten el simple carácter de pre-discursivas. Sin embargo, sin ese hecho no habría crítica, ni podríamos pensar en la posibilidad de esta, aun cuando la crítica –como crítica de una determinada filosofía dada históricamente- no puede ser menos que posterior”¹⁰⁶

Toda crítica histórica a una actividad filosófica determinada o a una corriente de pensamiento en particular es antecedida por la sospecha misma, como una actitud o posicionamiento anterior al filosofar mismo. Ahora, si bien la crítica se nos presenta como un hecho posterior o tardío dentro de la historia de la filosofía, la filosofía misma nace como crítica. Es decir, toda filosofía surge como una respuesta racional (lingüística-representacional- significativa) al postulado de realidad que el universo discursivo de una época sostiene y al modelo de razón vigente que le antecede.

Así todo marco teórico determinado alcanza un significado preciso dentro de su contexto histórico-filosófico dado, y se nos presenta como una construcción llevada a cabo frente al filosofar de su época. Pero el sentido, es decir, no el conjunto de premisas o juicios teóricos-significativos, sino su valor, no proviene del nivel discursivo enmascarador, sino de una instancia (no propiamente filosófica) que le es anterior y la determina. “El rigor con que es elaborado el horizonte significativo viene a ocultar-por lo mismo que lo justifica de modo eficaz- al horizonte del sentido. Una cosa es el discurso, otra, la direccionalidad discursiva, la que hace que sobre un nivel se sobreponga otro que está entramado en el primero y que por lo general no vemos. El nivel de sentido nos permite decodificar esa razón pura, impotente según Kant y mostrárnosla en su impureza, es decir, en su fuerza y potencia...”¹⁰⁷

¹⁰⁶ Op. cit: pág.: 107

¹⁰⁷ Op. cit: pág. 108

Todo marco teórico entra en crisis por algo anterior a la tarea teórica-crítica misma. La sospecha que ejerce el filósofo en relación al valor de filosofía vigente es el antecedente necesario a toda crítica. De este modo, “la sospecha ejercida a través de un Kant de que esa filosofía había perdido valor, es decir, sentido, para un hombre emergente, el de la ilustración, que venía a jugar ahora a su modo y de acuerdo con su impulso social e histórico su forma de a priori antropológico.”¹⁰⁸ La composición de una filosofía de la conciencia, elaborada como ejercicio teórico en el plano de la significación, desinteresada e inmaculada de todo sentido histórico, se nos presenta como ideológica-encubridora de las fuerzas que la posibilitan.

Si alguna “sospecha” ejerce tal filosofía, es justamente en dirección inversa a la propuesta por Roig, ya que ella siempre se muestra sensible a desconfiar justamente de lo que para el filósofo es fundante, y de lo que hay que tener más presente. La crítica a la filosofía imperante en nuestras aulas nace en la sospecha de su valor. La enseñanza de la filosofía, de la historia de la filosofía, no puede reducirse a sus instancias significativas, a una historia sucesiva de marcos teóricos, a la explicitación de “microhistorias que bajo el pretexto de “texto” no se animan a dar el paso hacia lo contextual como contextualidad social”.¹⁰⁹

La filosofía tal como lo entendió la tradición parte de una aversión a todo lo “externo”. “La filosofía se transforma en el ejercicio de “lo interno” y la universidad, paralelamente, en el lugar de la “internalidad” o “internación”, con todo el sentido negativo que puede sugerir la palabra.”¹¹⁰

La filosofía cultivada y reproducida en la academia logra así ponerse fuera del mundo, desactivando los escritos de su contexto, de su horizonte de sentido, convirtiéndolos en “textos” autónomos e independientes de la conflictividad y contingencia vital que los contiene. La filosofía convertida en “texto” ejerce su reinado en la férula del concepto, y

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Op. cit.: pág. 109

¹¹⁰ Op. cit. : pág. 110

permanece ajena a su función vital. Construye con inocencia nihilista, la ilusión de un “preguntar fuerte” acerca de la existencia, cuando quizás no sea más que una patología enfermiza ante el terror de lo cotidiano y contingente.

De este modo, y siguiendo lo observado por Roig: “El gran reto no es el de encontrar que un escrito se convierte en texto gracias a su circularidad, sino el poder señalar, ver, que esa circularidad es una ilusión en cuanto que va siendo quebrada de modo permanente, mas, no desde el “nivel del sentido”, sino desde una contextualidad que es por naturaleza “externa”. De la respuesta que la filosofía sepa dar al problema de la “externalidad”, depende que la filosofía no se convierta, una vez más, en un juego onanístico e intrascendente. Y el rigor, no lo olvidemos, no es incompatible con este tipo de juego.”¹¹¹

Bibliografía:

Arturo Roig: Rostro y filosofía en nuestra América. 2º ed. Bs.As. Ed. Una Ventana. Argentina. 2011.

_____ : Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Ed. UNAM. México. 1977.

_____ : Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina. UNAM. México. 1981.

¹¹¹ Op. cit.: pág. 111

FORMAÇÃO DOCENTE E A PROPOSTA DE UM CÓDIGO DEONTOLÓGICO: o que podemos depreender desse debate?

Alexnaldo Teixeira Rodrigues e

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Na agenda das transformações educativas a formação docente ocupa um lugar destacado e aparece como um horizonte para onde convergem as políticas e ideologias de inovação nessa

área. Qualquer proposta em torno de conteúdos educativos, de reforma dos métodos de avaliação e das instituições educativas, não parece ser viável se não for discutida adequadamente a formação docente. Isso porque, a partir da formação dos Estados nacionais modernos, a educação passou a ser parte constitutiva das chamadas políticas pública, que como tais devem ser entendidas, não apenas, como sendo papel do Estado em sua programação, gestão e controle, bem como as razões para legitimar o que se propõe. Assim, a formação docente se apresenta como uma questão-problema no momento em que se pensa em definir o “que” da formação e, subsequentemente, o “como”, o “quando” e o “onde”. Ora, dentre um desses aspectos, queremos como esse trabalho abordar a ética na formação docente. Vem ao encontro, inclusive, das Recomendações da UNESCO/OIT (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização Internacional do Trabalho)¹¹² relativas à Situação do Pessoal Docente e ao Pessoal Docente do Ensino Superior.

Do conjunto das recomendações, aprovadas em 1966, destacamos os itens 71 e 73 da secção VIII. Direitos e deveres dos professores / Liberdade profissional por indicarem que:

¹¹² “A Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adoptada em 5 de Outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação continua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem. Contem também muitas recomendações para a participação dos professores nas decisões educativas através de consultas e negociações com as autoridades da educação. Desde a sua adopção, esta Recomendação tem sido considerada como um importante conjunto de orientações para a promoção do estatuto dos professores com relevância para a qualidade da educação.” (UNESCO/OIT, 2008, p.5)

73. As organizações de professores deveriam elaborar códigos de ética e de conduta já que os mesmos contribuem grandemente para assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais segundo princípios aceites.

71. As normas profissionais aplicáveis ao pessoal docente deveriam ser definidas e fazer-se respeitar com o concurso das organizações do dito pessoal.

Decerto, a dimensão ética pode ser analisada a partir da perspectiva moral do(a) docente como profissional singular, como pertencente a um determinado grupo, bem como sobre a maneira como os(a) educadores(a) deveriam se relacionar com os(a) educandos(a), com seus pares, com a instituição e com a disciplina que ministram. Mas, importa-nos aqui discutir sobre a proposta de uma ética aplicada a atividade docente, ou melhor, sobre os debates em torno da criação de um Código de Ética que serviria de orientação, regulamentação e sanção da prática docente.

Para iniciarmos as nossas considerações, é importante situarmos que a discussão sobre a constituição de um código deontológico docente está estritamente ligado à busca de um novo profissionalismo docente, movimento esse iniciado na década dos anos de 1980, e que se nutre da perspectiva que a regulamentação da profissão docente e a constituição de uma deontologia daria conta da formalização de um grupo autorizada para atuar nos processos de instrução, delimitar um campo de conhecimento especializados em que os(as) docentes fossem vistos(as) como produtores e não apenas disseminadores. Como deixa evidente Ilma Veiga (2005) essa busca não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas para a garantia de melhores condições objetivas de trabalho e de atuação que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da histórica experiência profissional docente. Nesse sentido, essa autora sintetiza o movimento de profissionalização docente como “[...] um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social dos seus membros” (VEIGA, 2005, p.31).

Ilma Veiga (2005) deixa explícito que o movimento de profissionalização docente é complexo e multidimensional, assentado em valores como cooperação entre os indivíduos e compromisso social, na formação e luta pela emancipação humana, implicando, assim, o

envolvimento de diferentes grupos de atores/atrizes, entidades e organizações, que na maioria das vezes defendem visões antagônicas entre si, contudo empreendem ações de resistência e contestação às medidas, recomendações e diretrizes autoritárias e burocráticas, no geral de cunho neoliberal. Essas, por vezes, diluem ou conduzem a uma perda das características específicas da profissão (profissionalismo) docente. No caso da docência, isso acarreta a um comprometimento no desempenho das funções que são inerentes a esse trabalho, posto que seja desempenhado por leigos(as) e profissionais de outros campos científicos que não têm a devida formação.

As discussões suscitadas em torno do tema da profissionalização tem se mostrado um caminho satisfatório e fecundo de pesquisas. Hypólito (1999), Garcia (1995) e Enguita (1991), por exemplo, tem refletido sobre aspectos do exercício docente que funcionam como condicionantes da desprofissionalização docente, a saber: burocratização do trabalho; intensificação/proletarização; colonização e controle; feminização; isolamento/individualismo; carreira plana e riscos psicológicos, dentre outros que nesse momento só nos cabe mencionar a título de informação, dado que esses aspectos não são objeto de nosso estudo.

Por outro lado, a questão da profissionalização docente fomentou uma retomada da epistemologia do educar, aspecto que se reverbera nas análises da formação docente. Nesse último caso, se nos anos de 1970, salientava-se que a formação devesse ser para preparar o professor-técnico, passando, nos anos de 1980, ao papel do professor como transformador da sociedade, hoje a ênfase se volta para a formação do(a) docente-pesquisador(a) que tem como lócus a experiência da sala de aula e uma avaliação dessa experiência.

Discute-se que os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são vários, como, por exemplo, a compreensão das dimensões histórico-sociais em que se insere a educação escolar, os saberes dos conteúdos específicos, os saberes pedagógicos, e assim por diante. Por outro lado, a dimensão ética da profissão docente [...] tem-se revelado um campo fértil de investigação sobre a formação de professores[as]. Aliás, a dimensão ética é sustentável como um dos seus eixos, na medida em que se trataria de imprimir deontologicamente uma direção à prática docente, desde que pautada por um conjunto de

princípios, diretrizes e normas devotadas a discernir sobre o exercício profissional docente. (VEIGA, 2005, p.41).

A conjuntura social em que se instauram tais debates é paradoxal, como nos adverte Maurice Tardif (2008). É paradoxal “[...] considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.” (TARDIF, 2008c, p.246). Ora, Tardif, no intuito de nos oferecer uma boa contextualização do movimento de profissionalização, remete-se aos estudos sociológicos da profissão para explicar a crise de profissionalidade; lembrando que, no mundo do trabalho, o que está em jogo no processo de distinguir uma profissão de uma ocupação é a natureza dos conhecimentos envolvidos.

A literatura referente ao tema da sociologia das profissões aponta que as diferentes profissões se expressam por conhecimentos cujas características devem ser: a especialização, por formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária; o caráter pragmático, isto é, os conhecimentos profissionais devem ser modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; a autonomia e discernimento por parte dos(as) profissionais com o fim de compreender os problemas com as quais se deparam e também com vistas a organizar e esclarecer os meios para atingir os objetivos almejados; e a necessidade desses conhecimentos serem reatualizados, dado são progressivos e, portanto, necessitam de formação continuada.

Mas, em que consiste a crise do profissionalismo? Destarte, o emprego semântico do vocábulo “crise”, utilizado pelo autor, não denota um caráter negativo, mas um significado mais adequado e neutro que corresponde à variação ou alteração dentro de um processo de equilíbrio. No contexto em que “crise” é empregada, expressa-se por um questionamento público em relação ao tipo e ao valor dos saberes em que se apóiam os(as) profissionais, à ética e à formação do(a) profissional, bem como à confiança que os(as) beneficiário(as) depositam naqueles(as) que lhes presta serviços especializados.

Assim, para nos esclarecer sobre tal assunto, Tardif (2008, p.251-251) nos apresenta pelo menos quatro pontos sobre os quais se assenta a crise do profissionalismo, e que aqui fazemos menção de forma parafraseada, a saber:

- A crise do profissionalismo é em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou melhor, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional durante muito tempo esteve assimilada a uma racionalidade instrumental diretamente ligada ao modelo de ciências aplicadas e, progressivamente, com o questionamento dos fundamentos epistemológicos positivistas foi percebida cada vez mais próxima de um modelo de racionalidade limitada e improvisada. Por consequência, a impressão que se tem é de que as profissões não dispõem mais de um repertório de saberes estáveis, codificáveis, consensuais e imputáveis.

- A crise do profissionalismo provoca um impacto na formação profissional e se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenha contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais.

- A crise do profissionalismo aponta para a crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele.

- Em última, instância a crise do profissionalismo é a crise da ética profissional, isto é, dos valores que devem guiar os profissionais.

No que diz respeito ao profissionalismo docente, Veiga (2005, p.30) defende a “[...] compreensão do projeto pedagógico que tem a ver com a qualidade interna do ensino como prática social e como profissão, na qual as dimensões epistemológicas e éticas — teóricas e práticas — constituem o eixo fundante do profissionalismo”. Decerto, admitindo que a profissionalização docente se trate de uma tentativa de renovar os fundamentos ético-epistemológicos do ofício de professor(a), “[...]devemos [,como nos diz Tardif,] examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar em um processo reflexivo e crítico a respeito de nossas práticas [...]”, para não cairmos no “sono dogmático da razão profissional” (TARDIF, 2008, p.254; 253).

Antes de definirmos o que vem a ser uma deontologia docente e sobre o que podemos depreender de tal debate, desejamos retomar brevemente a um ponto mencionado, mas não desenvolvido, a saber: a recuperação do exame epistemológico do educar. A natureza

intrínseca da ação educativa se pauta nas interações humanas. Essa, evidentemente, é um modelo interpretativo atual que foi construído não a partir de critérios externos, mas advindos dos próprios discentes e dos saberes que utilizam cotidianamente. Como sabemos, epistemologicamente, toda teoria da atividade educativa “[...] nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representação que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico” (TARDIF, 2008, p.150, 151).

Nesse sentido, diversos modelos serviram e servem, ainda hoje, para conceber a prática educativa. Entre esses, há pelo menos três concepções ou modelos de ação, oriundas da nossa cultura, que conferem inteligibilidade e sentido à prática docente. As duas primeiras concepções se fundamentam no primado da ação humana sobre a matéria em detrimento das interações entre os seres humanos.

Estas concepções são: educação enquanto arte e educação como técnica guiada por valores. Ambas se voltam para o desenvolvimento do pensamento tecnológico, parta as atividades instrumentais e técnicas que daí decorre (TARDIF, 2008, p.152), bem como para práticas de manipulação/controla de objetos e fenômenos circundantes, preocupações com a produtividade econômica e eficiência administrativa.

Diferentemente, a educação enquanto interação “[...] se refere a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros”, ou melhor, “face a face” (TARDIF, 2008, p.152). Ação sobre a natureza ou aquelas concernentes à produção de artefatos, evidentemente, admite a interação, contudo a ênfase está na coordenação de esforços para execução e num tipo de interação denominado de “lado a lado”.

A idéia de interação veiculada à educação nos leva, por conseguinte, a perceber o aspecto social e do agir educativo. Por certo, o docente não trabalha com objetos ou com coisas, ainda que as use em função unicamente de seres humanos numa relação de interação social e individual ao mesmo tempo. O objeto do trabalho docente são seres humanos e isso acarreta consequências importantes e pouco discutidas do ponto de vista ético (Cf. TARDIF, 2008c). Há pelo menos duas implicações.

A primeira que decorre da particularidade dos indivíduos, pois ainda que pertençam a um grupo ou coletividade, continuam a subsistir como indivíduos. Nesse sentido, deve haver

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (TARDIF, 2008c, p.267)

Bem como, a

[...] aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2008, p.267)

A segunda consequência decorrente do objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. A maneira de ensinar, de entrar em contato com os outros, muitas vezes, conduz os(as) docentes, a questionar seus valores em que se apoiam e os efeitos de suas ações os outros; o que envolve do(a) docente “[...] uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. [...]” (TARDIF, 2008, p.268). Tardif vislumbra que o trabalho diário com os(as) discentes possibilita ao(à) docente “[...] um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar” (TARDIF, 2008, p.268).

Em se tratando dos(as) estudantes, uma vez que esses(as) não são objetos, mas pessoas, a atividade docente exige a anuência e cooperação desses(as) para que aprendam e se crie um ambiente de respeito e tolerância propício para que o processo de ensino- aprendizagem aconteça. Diz-nos, ainda, esse autor:

[...] Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as

punições etc. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos. [...]Aliás, a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino [...] . (TARDIF, 2008, p.268).

Mas, o que vem a ser uma deontologia docente? Francisco Alterejos (2003, p.94) define a deontologia docente como “[...] o estudo do caráter ou modo de ser do profissional da docência”, e, de modo secundário e derivado, como “[...] o estudo dos direitos e deveres que a prática docente implica”.

Etimologicamente, o vocábulo deontologia vem do grego déon — que quer dizer o obrigatório —, e do grego dontos — que significa necessidade. Os sentidos do qual o termo deontologia foi derivado demarcam, portanto, o caráter finalista, isto é, a necessidade de seguir normas para atingir fins. Certamente, as gradativas alterações dos conceitos resultaram na conotação atual que a identifica a um tratado de deveres específicos e objetivos limitados ao campo profissional.

De fato, um tratado de deveres a serem perseguidos nas relações de caráter profissional, como modo de controlar os instintos, os impulsos e as paixões, em benefício de si mesmo e dos outros, é louvável, mas a ética profissional não pode ser reduzida a um conjunto de normas.

A ética profissional contém uma deontologia. Entretanto, ela é a aplicação da ética no campo profissional, expressa por um conjunto de normas e princípios que têm por fim orientar as relações dos profissionais com os seus pares, destes com os seus clientes, com sua equipe de trabalho, com as instituições que servem, etc. (PASSOS, 2007).

A ética profissional leva em consideração o campo vasto e complexo da ética, pois dela extrai os conteúdos e significados da vida e das relações intersubjetivas que não se restringem à dimensão da vida profissional.

Conforme Passos (2007, p.67) “[...] mais do que uma realização das tarefas mecânicas sem reflexão e sem direcionamento de seus objetivos, o profissional precisa saber agir sabendo o porquê, a quem serve, o que pretende atingir e quais as consequências do seu fazer”. E mais,

“[...] é necessário que o sujeito tenha claro que ao optar por um fazer, está anunciando o seu compromisso e comprometendo-se a exercê-lo de forma a prestar à sociedade o serviço que ela precisa naquela área” (PASSOS, 2007, p.76).

A pertinência de sua existência se dá, de igual modo, pela divisão da sociedade em grupos de interesses conflitantes e necessidade de fortalecer um campo teórico e prático definido pela especialidade no desempenho de determinada tarefa. Não obstante, deve “[...] haver sempre, em qualquer área profissional, um compromisso com os interesses e as necessidades sociais [...]” (PASSOS, 2007, p.80).

Segundo Altarejos (2003) uma deontologia docente ajuda a consolidar uma tradição sobre o caráter e o modo de ser próprio (ethos) da profissão docente, coisa que notoriamente é de desconhecimento dos(as) docentes. Há que se advertir que essa ignorância do caráter ou modo de ser próprio da profissão não é uma ignorância da qual o(a) profissional de ensino deva ser culpabilizado(a) por uma pretensa negligência por falta de estudo ou reflexão.

Essa ignorância é resultado de uma pobreza de tradição que deve ser resgatada e reelaborada. Os(as) médicos(as), por exemplo, podem remontar a Hipócrates e os Juristas a Cícero quando não a Ulpiano, Papiano e a Paulo, com todo rigor. Porém, qual o predecessor seguro da tradição pedagógica? Fala-se de Sócrates como um docente ou, em termos mais amplos, como um grande pedagogo; pelo que nem a docência, nem a pedagogia eram a sua profissão; apesar de ser uma grande paixão ou vocação profunda.

O conhecimento do modo de ser, do caráter humano que forja uma profissão, não pode ser apenas o resultado da investigação científica, nem a expressão vivencial da experiência profissional de eminentes profissionais, nem a síntese de ambos: ela é, e não pode ser outra coisa que a figura cultural que a tradição decanta ao longo dos séculos, e que inclui, é claro, reflexões, pesquisas e experiências de todos os profissionais, tanto os brilhantes e destacados, como dos comuns. (ALTAREJOS, 2003, p.95-96).

Vale destacar que Altarejos (2003) se refere ao modo de ser próprio como ethos. Esse por sua vez deve ser entendido, ao modo da tradição grega, em especial aristotelicamente, como predicativo do gênero qualidade que se refere á conduta. Ele tem duas vertentes, discerníveis,

poem indissociáveis, a saber: O ethos como inclinação natural ou disposição para a consecução de algo determinado; sentido esse muito próximo de idoneidade; e ethos como disposição para a ação, mas não dada ao nascer, senão adquirida pela repetição de atos particulares que vão configurando uma capacidade.

“O ethos ou caráter é o modo de ser pessoal autoadquirido no exercício cotidiano da própria liberdade” (ALTAREJOS, 2003, p.98) e o modo de conhecimento do ethos só pode se realizar mediante um exame dos seus elementos constitutivos: os hábitos. “[...] em sua raiz antropológica, o hábito é um elemento primordialmente ético no sentido indicado: o hábito é a especificação do modo de ser de uma pessoa.” (ALTAREJOS, 2003, p.98). Ademais, se “[...] cabe falar de uma dimensão de vida apta como nenhuma outra para formar hábitos, desde esta perspectiva, sem duvidada que é a de trabalho profissional.” (ALTAREJOS, 2003, p.98). Vale lembrar, também, que hábito ou virtude, como queira, representam uma mesma realidade ou têm uma mesma referência real. Como sabemos, etimologicamente hábito [lat. *habitus*, ús 'estado (do corpo), modo de ser'] se refere à maneira usual de ser, fazer, sentir; maneira permanente ou frequente de se comportar. Nesse sentido, Altarejos (2003) consegue perceber que o hábito “[...] responde por assim dizer, à consideração presente da ação, porém desde seu antecedente”. A virtude por sua vez “[...] expressa o mesmo, porém com respeito à potencialidade que alude a ação para o futuro; é a consideração do hábito enquanto que supõe uma energia operativa no agente”.(ALTAREJOS, 2003, p.102). Desde uma perspectiva teleológica, “[...] virtude é o nome que indica o culminar na ação e, nesse sentido, mais completo que o de hábito.” (ALTAREJOS, 2003, p.102). Tomando como parâmetro momentos marcantes da história de atuação profissional, optamos por considerá-la em períodos para analisar o ethos e as condições éticas necessárias ao seu exercício profissional: a entrada na carreira, o evoluir profissional, a consolidação dos papéis de educador/a e o encerramento das ações formais de trabalho.

A entrada na carreira

Conhecemos uma grande educadora que, em suas memórias, relata a responsabilidade construída ao ser convidada para atuar como docente na instituição de ensino em que acabara de se ‘formar’. Em meados do Século XX, no Brasil como em outros lugares do mundo, o

início de uma carreira nem sempre se dava a partir de uma seleção ou concurso. Alguns/mas normalistas que se destacavam como estudantes, logo passavam a ser docentes nos estabelecimentos em que se graduavam. Mas, a responsabilidade pela assunção de tamanha tarefa se somava à competência que continuava a se consolidar durante o exercício profissional. Ainda que seja outra a forma de admissão ao serviço profissional docente, ter competência para exercer as funções inerentes à profissão e responsabilidade são condições precípuas para um bom começo.

O evoluir profissional

No processo de desenvolvimento profissional é preciso cultivar uma qualidade imprescindível à docência: o afã de aprender. Não se trata de tratar do grau de conhecimento que se possui ou deseja possuir. Como explica Altarejos (2003, p.105), “[...] o afã de aprender se mantém e se reforça por si mesmo, sem dependência do resultado cognoscitivo; é uma virtude que não se refere ao conhecimento, senão o apetite de adquirir o conhecimento”. Mas esse apetite não pode ser fugitivo, desprovido da capacidade de discernir o que é valioso e adequado, o frívolo e o inútil. Igualmente, o afã de aprender não é sinônimo de curiosidade desmedida, mas a refreia e a modera. Além de ser uma condição sine qua non da profissionalidade é um reforço afetivo para a tarefa docente, pois não só se ensina o saber, mas o demonstra. O afã de aprender do(a) docente, conduz ao(a) discente ao movimento do seu pensamento, preparando para pensar o seu próprio pensamento. Há de se pensar, também, que o(a) docente seja capaz de pensar filosoficamente sobre a suas práticas, sobre o projeto de sociedade e homem nas quais elas se fundam. Na análise de Luckesi (1993, p.53) a educação é

[...] uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. [...] se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia.

A qual projeto pedagógico a nossa prática pedagógica se vincula? A resposta à indagação torna-se evidente a partir do entendimento de que a educação se consolidou em épocas distintas seguindo determinadas tendências que se fazem presentes na atualidade. Temos a tendência redentora propondo uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político e

acreditando que a educação tem poderes sobre a sociedade; a tendência reprodutivista que é, ao mesmo tempo crítica (em relação à compreensão da educação na sociedade) e pessimista (pois não vê saída para ela, além da submissão a seus condicionantes) e a tendência transformadora crítica que se recusa ao otimismo ilusório e ao pessimismo imobilizador, propondo a compreensão da educação estratégica para a transformação. Na prática, uma não afasta a possibilidade da outra, uma não elimina a outra, porque se mesclam continuamente.

Entender essas tendências permite ao/a educador/a tomar decisões conscientes de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem e assim se efetiva seu evoluir profissional: os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos; ele/a passa de transmissor/ a do conhecimento a facilitador/a da aprendizagem; a prática avaliativa se transforma de classificatória e excludente em instrumento para guiar intervenções pedagógicas e os(as) discentes passam de passivos(as) a participantes, seres ativos na construção do próprio aprendizado.

A consolidação dos papéis de educador/a

Depreendemos, dessas reflexões que o compromisso assumido precisa ser efetivado com competência, responsabilidade, e constante atualização, traduzida nos últimos anos como inerentes a um processo de educação permanente dos educadores. A formação continuada dos docentes precisa se dar quanto aos saberes específicos de sua área de atuação, quanto aos saberes pedagógicos e quanto às atualidades do mundo. Cabe aos docentes a formação de cidadãos reflexivos, críticos, engajados capazes de interpretar e reinterpretar a realidade, assim como eles são.

E nessa caminhada, associa-se ao exercício profissional docente a assiduidade e a pontualidade. Nada mais decepcionante para os educandos do que o confronto com docentes que nem sempre comparecem aos encontros (aulas) e/ou o fazem bem depois do horário previsto. Honestidade a essas características se soma como condição ética para o exercício profissional.

Saber relacionar-se emerge como um critério para o exercício profissional docente; é preciso desenvolver habilidades e atitudes necessárias para a construção e consolidação desse saber.

Saber lidar com seus pares, com os gestores, o pessoal de apoio e, principalmente com os estudantes.

O Encerramento das ações formais de trabalho

Muito difícil para um/a educador/a que vivencia plenamente sua profissão é discernir e decidir a ‘hora de parar’. Não tomamos aqui o parar como sinônimo de inércia ou acomodação, mas sim, como uma marcação temporal de um trabalho na profissão que atingiu o tempo máximo previsto pela legislação. Aposentar para muitos é ‘decreto social de velhice’. Velhice, por sua vez, por estar associada às intempéries que desequilibram o bem estar da pessoa, não é por ninguém desejada. Acontece que, se um/a professor/a chega ao ápice de um tempo de trabalho legislado como final para a profissão e não toma a decisão de se desligar de suas funções, pode passar a ser visto/a como ‘ocupando um lugar que não é mais seu’... outros estão esperando aquela vaga e enfim, por que não assumir esse momento

Decerto, não é nossa pretensão aqui esgotar as possibilidades de análise do ethos docente a partir das fases constitutivas do exercício profissional. Ainda, há muitas possibilidades analíticas para serem pensadas. Contudo, devemos relembrar algumas qualidades ou virtudes indispensáveis para um exercício profissional docente: competência, responsabilidade, compromisso, educação continuada, assiduidade, pontualidade, bom relacionamento interpessoal, o afã de aprender, a capacidade para tomar decisões e outras tantas. Corroboram com nossa percepção as análises de Veiga (2005, p.67) para quem

Descritivamente, podem ser elencadas inúmeras qualidades morais que estão presentes nos diferentes códigos de ética profissional. Dignidade, dedicação, respeito, polidez, responsabilidade, zelo, decoro, honra, diligência, confiança, honestidade, solidariedade, lealdade, descrição, compromisso, probidade, altruísmo, abnegação, magnanimidade, disciplina, perseverança, entre outras, são apenas exemplos que mostram o quanto as relações sociais implicam intrinsecamente ações morais, o que conduz ou tem conduzido a uma reflexão ética e ético-profissional.

Que desdobramentos podem ter nossas reflexões? Ainda que de forma inconclusiva, ousamos propor a elaboração de um Código Deontológico que traduza uma verdadeira consciência

profissional, que além de especificar os direitos e deveres dos educadores possa contextualizar a sua consciência profissional na construção de pessoas integras e cidadãs.

Na literatura sobre a temática deontológica, que alguns defendem a criação de um código de ética como o eixo fundante para a valorização social do profissional docente, bem como da melhora da formação e afirmação epistemológica de saberes próprios que se constroem e se consolidam na prática docente. Outros discordam dessa posição por considerar que a instituição de um código de ética seria um mecanismo de controle da profissão e que acabaria fragilizando a autonomia, já precária, do docente. Nesse trabalho refletimos sobre o que se depreende desse debate de modo a entrarmos em um processo reflexivo que nos permitiu (re)pensar em nossas próprias práticas educativas, para fazê-la, de fato, ações (trans) formadoras da pessoa.

REFERÊNCIAS

ALTAREJOS, Francisco. La docencia como profesion asistencial. In: ALTAREJOS, Francisco; IBÁÑEZ-MARTÍN, José A.; JORDÁN, José Antonio; JOVER, Gonzalo. Ética Docente. 2 ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2003. p.21-50

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria & Educação, n. 4, p. 41-61, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

HYPÓLITO, ÀLVARO M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para analise. Teoria & Educação. n.4, p.3-21, 1991.

HYPÓLITO, ÀLVARO M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papyrus, 1997, p.77-102.

HYPÓLITO, ÀLVARO M. A natureza do trabalho docente. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs). Desmistificando a Profissionalização do Magistério. Campinas: Papyrus, 1999, p.77-102. (Coleção Magistério:

Formação e Trabalho Pedagógico).

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto editora, 1999. p.13-34

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.13-32.

PASSOS, Elizete. Ética e psicologia: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO; OIT. Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores E A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Brasília: UNESCO/OIT, 2008.

VEIGA , Ilma Passos Alencastro. Docência uma construção ético-profissional. Campinas: SP. Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

EDUCAÇÃO, OBRA DE ARTE E TRADIÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Thiago de Castro Leite

Universidade de São Paulo

Brasil

RESUMO

O presente trabalho propõe uma investigação acerca dos diálogos possíveis entre educação, obra de arte e tradição, tendo como norte a concepção de Hannah Arendt a respeito desses termos. Pretende-se, ao analisar a ideia de educação defendida pela autora compreender qual a representatividade da obra de arte nesse processo e como a tradição e sua ruptura no mundo moderno reverberam em ambos os campos. Para Arendt a essência da educação é a natalidade, à medida que novos seres nascem para o mundo, é preciso inseri-los nesse espaço já existente (velho), para que, formados, possam dar continuidade ao que lhes foi deixado. Esse mundo que se renova, pelo simples fato de nascerem e morrerem pessoas, impele por continuidade e a educação é o lugar em que o cuidado para com esse espaço se instaura. A obra de arte aparece como maior representante desse mundo, pois sua durabilidade ultrapassa a dos objetos de consumo, perdura o tempo, é por meio dela e de outros objetos reificados que as histórias e cultura humana conservam-se. Assim, ao compreender a tradição como um patrimônio cultural que tem seu percurso na história, aquilo de que o mundo foi feito, que deve ser lembrado e apresentado aos que nascem, e evidenciando a obra de arte como parte

relevante dessa tradição, surge um ponto importante de discussão: Qual o lugar da educação e da obra de arte num mundo em que o fio da tradição foi rompido? É a essa indagação, que esta proposta se dedica. O entendimento de que há similaridades, tanto nas questões ligadas à criação artística quanto nas que dizem respeito à formação do ser humano, indicam que ambas auxiliam a discutir o mundo atual e repensar o porquê de suas crises. Mais ainda, ao notar possibilidades de diálogo entre elas, sugere que a discussão de uma, inevitavelmente, iluminará o pensamento acerca de outra.

Palavras-chave: Educação, Obra de Arte, Ruptura da Tradição, Mundo Moderno.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se dedica a observar os possíveis diálogos entre educação, obra de arte e tradição, na tentativa de fruir um pensamento sobre a condição desses termos no mundo moderno. Para tal exercício nos debruçamos nas concepções de Hannah Arendt sobre educação e obra de arte. Sua obra propicia uma reflexão acerca de tais aspectos frente a uma crise instaurada pela ruptura da tradição. Pretendemos, portanto, tomando Arendt como norte, estabelecer uma linha que perpassa ambos os termos e que possibilita aproximá-los, no que diz respeito ao universo que habitam e ao sentido que recebem no mundo.

Para a autora a educação se faz necessária à medida que seres nascem para o mundo, e - perante esse fato - é preciso inseri-los num espaço já existente, apresentar esse mundo comum e prepará-los para que se responsabilizem por ele, garantindo assim sua continuidade. Vale ressaltar que esse mundo comum diz respeito não apenas ao espaço físico habitado, mas àquilo que foi construído pelos e entre os indivíduos ao longo do percurso histórico, um espaço por excelência público que se mantém em constante renovação. A esse legado que é protegido pela tradição se integram também as obras de arte.

Arendt afirma serem elas o que existe de mais mundano entre todas as coisas, uma vez que sobrevivem ao desgaste do tempo, não tem em si um caráter funcional dentro do processo

vital da sociedade e não são criadas para serem consumidas pelos homens, mas para constituírem o mundo. Assim, é identificando a obra de arte como produto do mundo, como herança de sua existência e reflexo de seus momentos ao longo da história que pretendemos olhar para ela em diálogo com a educação tendo como pano de fundo a ruptura da tradição no mundo moderno.

Esse fio da tradição que se encontra cindido se insere neste trabalho como o princípio da crise, ambiente em que o elo com o passado foi cortado e em que, talvez, os sentidos dados ao mundo foram perdidos.

ARENDRT E A EDUCAÇÃO

Primeiramente, é preciso dizer que para Arendt “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDRT, 2009, p. 223). É da necessidade de inserir esses “recém chegados” num mundo já existente (velho), para que, apropriados dele, possam dar continuidade ao que lhes foi deixado, que a educação existe.

A existência dos seres humanos se estende entre nascimento e morte. Nesse lapso de tempo se desenrola a história de cada um, que, comparada à natureza ou ao mundo moderno, é curta e fugaz. Ela, porém, se insere numa história mais abrangente, na qual as muitas histórias singulares se entrelaçam, em razão do aparecimento constante de novos atores, num tecido em contínua transformação. A natalidade, portanto, diz respeito à dinâmica entre o mundo historicamente constituído e a chegada dos novos, que podem intervir nele (ALMEIDA, 2011, p. 21).

Esse mundo tratado por Arendt está vinculado a um espaço comum, público, construído como artifício humano. Nele podemos relacionar as construções e artefatos que garantem ao homem uma estabilidade e um espaço que perdura à efemeridade de sua vida. É esse o lugar em que os seres humanos interagem e criam modos de convivência que vão além da simples preocupação com a sobrevivência biológica. Um espaço fabricado pelas mãos humanas e constituído pela ação, que se renova à medida que nascem e morrem pessoas, e que impele por continuidade.

É no espaço público, isto é, um espaço no qual podemos ver, discutir e realizar projetos que dizem respeito a todos, que a liberdade pode de fato aparecer. A educação, por sua vez – ao introduzir os jovens nesse espaço público e ao iniciá-los nas linguagens que possibilitam a participação nele -, pode contribuir para uma ação livre e para as possibilidades a ela inerentes de conservar e renovar o que temos em comum (ALMEIDA, 2011, p. 29).

A educação é o lugar em que o cuidado para com esse espaço se instaura. Em seu livro *Educação em Hannah Arendt*, Vanessa Sievers de Almeida afirma que “não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo” (2011, p. 28). É esse o principal compromisso da educação concebida por Arendt, formar os novos para o mundo.

Para que esta formação seja alcançada é preciso levar em conta a importância da tradição. Olhamos para ela como aquilo que deve ser lembrado, aquilo de que o mundo foi feito e que nos garante os sentidos pelos quais as coisas estão nesse espaço comum. De tal reconhecimento emerge a autoridade pela qual o adulto apresenta o mundo a suas crianças. Esse processo se dá num ambiente preservado, ainda distante da esfera pública - em que os humanos aparecem para o mundo, se manifestam e interagem entre iguais, entre aqueles que já estão inseridos. A criança, em princípio, deve ser protegida do mundo no âmbito privado da família, para que, assim, se garanta seu desenvolvimento vital. É só então no ambiente escolar que ocorre a transição da esfera privada para o mundo público.

Assim, Arendt compreende a escola como “instituição que interpolamos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 238). Ao professor cabe a responsabilidade tanto pelos alunos, quanto pelo mundo. Ele é o mediador, aquele que apresenta esse espaço existente.

Face à criança é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 2009, p. 239).

Esse compromisso para com o mundo e para com as crianças torna-se algo inerente ao processo pedagógico. Ainda segundo a autora, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDDT, 2009, p. 239).

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2009, p. 247).

Portanto, mais que uma educação voltada para o treinamento de habilidades úteis para o processo vital do homem, Arendt compreende esse lugar como a preparação dos novos para a vida pública, para que a continuidade de um mundo comum, que se renova à medida que nascem novos seres humanos, seja garantida.

SOBRE A OBRA DE ARTE

A fim de compreender a importância da obra de arte como representante do mundo, para Hannah Arendt, voltamos os olhos para um percurso tratado por ela em seu livro *A Condição Humana*, que situa a necessidade do ser humano da fabricação de obras que perdurem o tempo.

Esse percurso inicia-se com a noção de imortalidade:

Imortalidade significa continuidade no tempo, vida sem morte nesta Terra e neste mundo, tal como foi dada, segundo o consenso grego, à natureza e aos deuses do Olimpo. Contra esse pano de fundo – da vida perpétua da natureza e das vidas dos deuses, isentas de morte e de velhice – encontravam-se os homens mortais, os únicos mortais em um universo imortal, mas não eterno (ARENDDT, 2012, p. 21).

Ao viver em um mundo que ultrapassa o espaço de sua vida - fugaz -, o homem busca, a partir da fabricação de algo material e mais durável que sua própria existência, alguma maneira de perdurar o tempo. Sua capacidade de produzir e construir coisas lhe permite, através de objetos reificados, uma permanência no mundo mesmo depois de sua morte. Nesse sentido, a obra - criada como um artifício humano - garante uma durabilidade que sua vida biológica impossibilita.

A tarefa e a grandeza potencial dos mortais residem em sua capacidade de produzir coisas – obras, feitos e palavras – que mereceriam estar e, pelo menos até certo ponto, estão confortáveis na eternidade, de sorte que por meio delas os mortais pudessem encontrar o seu lugar em um cosmo onde tudo é imortal exceto eles próprios (ARENDRT, 2012, p. 23).

O espaço fabricado pelo homem possibilita que sua vida possa se desenvolver de maneira mais estável frente a natureza e, portanto, possibilita também a construção de um lugar onde podem agir. Esse ambiente em que interagem e criam relações entre si continua em constante transformação, à medida que mais e mais obras são criadas pelas mãos humanas. A essas criações se inserem as obras de arte. Arendt reflete sobre seu papel nesse espaço, apresentando-a como o que existe de mais mundano entre as criações do homem, enfatizando que sua durabilidade supera a dos objetos de consumo. Como não tem uma função específica dentro do processo vital da sociedade, são destinadas ao mundo e se configuram como maiores representantes deste, uma vez que não estão fadadas ao desgaste proporcionado pelo uso. Segundo a autora,

(...) todo objeto, seja ele um objeto de uso, um bem de consumo ou uma obra de arte, possui uma forma mediante a qual aparece, e somente na medida em que algo possui uma forma podemos realmente considerá-lo como um objeto. Entre os objetos que não ocorrem na natureza, mas tão-somente no mundo feito pelos homens, distinguimos objetos de uso e obras de arte, os quais possuem ambos uma certa permanência que vai desde durabilidade ordinária até a potencial imortalidade no caso de obras de arte (ARENDRT, 2009, p. 262).

Assim, as obras de arte - por carregarem em si essa “potencial imortalidade” - mostram-se como legado das transformações do mundo, uma espécie de testemunho daquilo que foi criado pelo homem, colocando-se, desta maneira, como maior representante da tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO DIÁLOGOS EM MEIO A RUPTURA DA TRADIÇÃO

O homem já não cultiva o que não pode ser abreviado.

Paul Valéry

Passado pelas concepções de Arendt sobre educação e obra de arte, chegamos ao ponto de identificar aproximações entre elas ante a ruptura da tradição. Dado o papel da educação de inserir os novos no mundo apresentando o legado deixado pela tradição e sendo a obra de arte a maior representante desta, ao evidenciarmos uma ruptura que interrompe o elo com o passado e com as certezas e sentidos dados ao mundo, encontramos uma questão que interfere diretamente em ambas e que para Arendt é o grande problema no que perpassa a educação.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 2009, p. 245).

Como apresentar um mundo em que aquilo que “validava” as ações humanas se perdeu? Almeida afirma que,

(...) a educação, portanto, está diante de um impasse. Deve apresentar aos mais novos o mundo como ele é, o que supõe que os educadores saibam como ele é. Esse saber, por sua vez, não se refere ao seu ponto de vista particular, mas ao mundo comum, do qual são representantes e cuja tradição, que se perdeu, devem transmitir. Assim, a tarefa de educar os recém-chegados se vê diante de um impasse, se não tiver se tornado até uma missão impossível (2011, p.48).

Segundo Arendt, quando a tradição se vê cindida, um dos primeiros sintomas, e talvez o mais agudo, é a perda do senso comum.

Sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade,

aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (ARENDDT, 2009, p. 227).

A falência do senso comum se reflete, então, tanto na educação quanto nas questões ligadas a obra de arte. Esse rompimento com o passado, instaurado no mundo moderno, faz com que o próprio valor da obra de arte se altere. Uma vez que há uma diluição do ideal de beleza, de um entendimento do que vem a ser uma obra enquanto arte, sua compreensão se confunde com o consumo das obras de entretenimento, que ao invés de tecerem uma ligação estreita com o mundo, são criadas como uma mercadoria, com o intuito de serem consumidas, de entreter.

A cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo; o entretenimento relaciona-se com pessoas e é um fenômeno da vida. Um objeto é cultural na medida em que pode durar; sua durabilidade é o contrário mesmo da funcionalidade, que é a qualidade que faz com que ele novamente desapareça do mundo fenomênico ao ser usado e consumido. O grande usuário e consumidor de objetos é a própria vida, a vida do indivíduo e a vida da sociedade como um todo. A vida é indiferente à qualidade de um objeto enquanto tal; ela insiste em que toda coisa deve ser funcional, satisfazer alguma necessidade. A cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem somente para satisfazer a alguma necessidade – e nessa funcionalização é praticamente indiferente saber se as necessidades em questão são de ordem superior ou inferior (ARENDDT, 2009, p. 260).

Assim, quando as obras de arte, “as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis” (ARENDDT, 2010, p. 209), perdem seu sentido no mundo, inevitavelmente o exercício pedagógico também é afetado.

Diante disto, notamos uma tentativa constante do homem em encontrar uma resolução baseada em ações paliativas, vemos divulgar diferentes metodologias de ensino, modos de

operar que vislumbram um melhor trato com a educação, ou mesmo processos de mediação entre obra de arte e espectador, na tentativa de, até certo ponto, “traduzir” os sentidos das obras criadas. Entretanto, não se pode garantir que esses “novos modos de educar” ou mesmo essas tentativas de aproximar o espectador das obras, sejam bem sucedidos, uma vez que o lugar da crise se estende para a esfera pública e a maneira como ela é tomada pelo homem.

Portanto, por mais que tentemos criar formas que deem conta da lacuna deixada pela ruptura da tradição, ainda assim a relação do homem com o mundo comum continuará abalada e à espera de uma reconciliação. Mediante este fato, duas indagações surgem desse trabalho: Qual o lugar da obra de arte, se sua relação com o mundo foi alterada? Que papel exerce a educação num espaço em que o que mais vale é o bem individual e não o mundo comum? Por fim, ambas as questões podem - a nosso ver - iluminar um pensamento e estabelecer uma reflexão sobre o momento atual, afim de, quem sabe, vislumbrarmos possíveis saídas para a crise instaurada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação em Hannah Arendt. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TARKOVISKI, Andrei. Esculpir o tempo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA COELHO, José. Dicionário Crítico de Política Cultural. São Paulo:

Iluminura, 2004.

“AUTOEVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA HISTORIA DE LA ARQUITECTURA”

Florencia Chemelli

Paula Yacuzzi

INTRODUCCIÓN

El dictado de materias en todas las disciplinas dentro de la FADU incluye el trabajo en grupo como metodología de enseñanza. Particularmente dentro de las materias de la Carrera de Arquitectura, este recurso es una parte esencial del proceso, teniendo en cuenta el desarrollo del aprendizaje del alumno y su formación para el trabajo en equipo; labor que llevará a cabo no solo dentro del ámbito académico, sino en su futuro desarrollo profesional.

En este sentido, la evaluación es un punto central dentro de este proceso, como herramienta que da cuenta de los verdaderos aprendizajes.

Edith Litwin (1997:43) considera la enseñanza como un proceso mediante el cual docentes y alumnos construyen conocimientos con significados.

Esta construcción significativa se encuentra vinculada a un nexo entre las ideas y experiencias previas, junto a la nueva información adquirida en el curso de la materia. En este punto, la evaluación puede ser una herramienta útil que ayuda a la formación de un pensamiento crítico para el futuro labor profesional.

La materia “Historia de la Arquitectura”, junto a otras disciplinas de la carrera, brinda la posibilidad de crear estrategias de evaluación con estos fines; un espacio donde la dinámica grupal abre la posibilidad de problematizar y cuestionar la información.

Desde esta mirada, la materia brinda el espacio para relacionar las problemáticas sociales, políticas, y económicas desde un determinado contexto histórico, con las diversas influencias del quehacer profesional. Es un instrumento de reconstrucción y relación con el presente, un espacio de relectura y reflexión, y desde esta problemática, el proceso de evaluación puede ser una herramienta de ayuda para lograr los objetivos.

El punto de partida para este trabajo será el análisis de una situación de evaluación parcial conocida como enchinchada, teniendo en cuenta que es una práctica grupal dentro del espacio del aula-taller. Respecto de otras disciplinas, resulta una metodología distinta, con modos de resolución y resultados variados: la enchinchada es una propuesta docente en la que se invita a los estudiantes a que cuelguen (enchinchen) sus trabajos. Mostrar lo elaborado brinda la posibilidad de conocer simultáneamente los diferentes trabajos de los alumnos.

El análisis se hará a través de los marcos teóricos establecidos por autores como Susana Celman (1998), Alicia Camilloni (1998), Edith Litwin (2008) y Elliot W. Eisner (1998). Estos autores aportan distintos enfoques sobre el tema, los que se aproximan desde los principios y requerimientos básicos para llevar a cabo una buena práctica de evaluación, el papel de la evaluación cualitativa como herramienta para el alumno y el docente, y su rol como instancia de aprendizaje.

Las diferentes aproximaciones propuestas por cada uno de estos autores, constituyen la base desde la cual se aproximará hacia una evaluación cualitativa del aprendizaje, tema que se abordará en el siguiente trabajo.

Desde de estas consideraciones, se hará un diagnóstico del método de la evaluación en la enchinchada, a partir de la descripción de un caso. Finalmente, sobre la base de lo analizado y a modo de reflexión final, se hará una propuesta metodológica.

ESTUDIO DE UN CASO: DIAGNOSTICO INICIAL

Contexto de la materia

Carrera: Arquitectura.

Materia: Historia 1 (3er año de la carrera).

Área: Historia y crítica.

Materia Anual: 120 horas (1h 30'/50' teórica en aula y 2hs en taller para el desarrollo de Trabajos Prácticos).

Cantidad de alumnos: 250 aproximadamente.

Cuerpo Docente: Prof. Titular – Prof. Adjunto – J.T.P. – y 12 docentes.

Talleres: Hay 5 grupos, conformados por docentes y ayudantes, teniendo a cargo entre 48 y 52 alumnos. A su vez, éstos forman grupos de trabajo de 4 integrantes.

Observación de un caso

En el presente trabajo, se tomará como estudio de caso una clase destinada a la enchinchada del último ejercicio práctico de la materia. A continuación, se describirán las características generales del ejercicio, las normas de evaluación y el desarrollo de la clase.

Tema: Ejercicio 5. América multicultural y diversa: una aproximación histórico-crítica.

Modalidad: Exposición Grupal en el taller.

Características generales del ejercicio

En este ejercicio, la mirada está centrada sobre la arquitectura y la ciudad latinoamericana, mediante el reconocimiento de aspectos identitarios prehispánicos, por semejanza o por oposición. Los ejemplos que los alumnos propongan para el ejercicio, no se abordan desde el análisis del mismo como objeto de estudio, sino en relación a características propias de la arquitectura y urbanismo latinoamericano que manifiesten y se vinculen con rasgos culturales prehispánicos. Además, se tienen en cuenta que los ejemplos a trabajar no deben ser exclusivamente de ese período, sino que la relación con la actualidad debe estar presente como motor de análisis del ejercicio.

El trabajo tiene en cuenta tres aspectos clave que surgen del marco conceptual propuesto por el nivel: cultura, sociedad y territorio; enfocados desde una mirada reflexiva que permite reconocerlos en el desarrollo del análisis crítico-reflexivo.

Para ello, la aproximación conceptual no debe ser sólo desde una dimensión sociocultural, sino también desde una dimensión proyectual, donde las temáticas elegidas se vean materializadas en ejemplos de conformación espacial, tanto desde lo arquitectónico como desde lo urbano. Es así que este ejercicio no se propone como una instancia de análisis descriptivo de una obra o un sector urbano, sino como un espacio de construcción de una postura crítica sobre la temática a investigar, donde cada grupo exprese su propia mirada sobre la realidad latinoamericana.

En síntesis, este trabajo promueve la construcción de una mirada crítica-reflexiva sobre el quehacer urbano-arquitectónico, vinculado a la formación y al rol de los futuros arquitectos.

Normas de Evaluación

Se proponen 5 normas de evaluación en relación a la:

-Propuesta de Investigación Temática, siguiendo algún eje o temática para los diferentes ejemplos tratados.

-Nivel de integración grupal en el análisis propuesto.

-Nivel Interpretativo de la Información y Análisis, teniendo en cuenta la selección bibliográfica utilizada para justificar las interpretaciones realizadas, como la coherencia de análisis.

-Representación Gráfica-Diseño de Entrega. Aquí es importante observar no sólo el equilibrio entre lo gráfico y lo escrito, sino además la búsqueda bibliográfica y otras fuentes válidas de investigación.

-Exposición oral del trabajo. En este punto se considera el orden, la claridad y la consistencia de la exposición oral, así como el expresarse con propiedad en la situación de la enchinchada.

Desarrollo de la clase

El caso de estudio se desarrolla dentro de un aula-taller, ubicado en el primer piso del Pabellón III de Ciudad Universitaria.

En el taller trabajan dos grupos docentes, los cuales tienen a su cargo entre 10 y 13 grupos de 4 alumnos. A pesar de que las dimensiones del taller son considerablemente amplias, son inevitables las interferencias de ruido en el espacio de trabajo.

Entre las 14 y las 15 comienza la clase y los alumnos llegan al aula junto a los docentes. Estando presente la mayoría, se los convoca alrededor de una de las mesas del taller, se les indica que cuelguen las láminas a ambos lados de la pared, y se les expone cómo se desarrollará la clase.

La enchinchada corresponde al último ejercicio de la materia, donde cada grupo trabaja una problemática específica sobre Latinoamérica.

La disposición para este tipo de práctica es similar a la del plenario. Los alumnos se ubican de manera aleatoria en semicírculo alrededor del grupo que expone.

Durante la clase, los grupos presentan el trabajo realizado frente al resto de sus compañeros. Los docentes hacen correcciones sobre las láminas expuestas y sobre la exposición de los alumnos, teniendo en cuenta el equilibrio entre lo gráfico y lo escrito, el criterio elegido para el análisis de los ejemplos, el armado de las láminas y el nivel de integración grupal. Simultáneamente, los compañeros discuten y reflexionan sobre lo expuesto por el grupo.

Luego de las 17, los alumnos se dispersan: cuesta mucho mantener la atención y escuchar las exposiciones y correcciones de sus compañeros. En algunos momentos, el murmullo se vuelve molesto para poder corregir y se les llama la atención.

A las 18:15hs, luego de la corrección de los últimos grupos, se da por finalizada la clase.

ANALISIS DEL CASO

Cuando se aborda el tema de la Evaluación no se puede dejar de lado conceptos como enseñanza, aprendizaje, estrategia y planificación. Éstos se encuentran íntimamente relacionados, tomando un papel crucial desde el inicio del curso. Desde su armado se debe tener noción sobre qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir (Camilloni, Celman, Litwin, 1998: 68) y qué funciones tiene que cumplir la institución como entidad educativa.

En este sentido, Celman (1998:37) establece algunos principios como guía para reflexionar acerca de las prácticas de evaluación, que son de relevancia para analizar la enchinchada:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que el sujeto aprende evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta...entre lo que considera que contiene valor de sí y aquello que carece de él.

La autora hace referencia al trabajo cotidiano de la clase, donde tanto alumnos como docentes realizan las mismas acciones: analizan, critican y juzgan a partir de la consigna dada y los criterios fijados. Estas acciones son las que se ponen de manifiesto en la enchinchada y las que se evalúan a modo de proceso.

De la misma manera, docentes y alumnos desarrollan las mismas actitudes evaluativas y críticas.

La mejora de los exámenes comienza mucho antes cuando me pregunto: “¿Qué enseño? ¿Por qué enseño eso y no otras cosas? ¿De qué modo lo enseño?(...) ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo?¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? (Camilloni, Celman, Litwin, 1998: 40).

Estas son preguntas que se deben tener en claro desde la planificación del curso y en las diferentes instancias de evaluación. Realizar un Documento de Trabajo o Programa, con objetivos y contenidos a abordar, es un recurso que permite transparentar con los alumnos la metodología de trabajo a emplear como todas aquellas concepciones sobre qué se enseña, cómo y qué sentido tiene el aprendizaje para el grupo docente.

Por otro lado, es importante detallar los criterios de evaluación consensuados por todo el grupo docente, donde se contemplan las cuestiones de diseño, los ejes temáticos, el desarrollo interpretativo y, por sobre todo, las manifestaciones de las actitudes evaluativas que el alumno tuvo que implementar en el análisis y en la resolución del ejercicio. Este último punto debe ser destacado porque el objetivo no sólo es la evaluación de contenido, sino el proceso donde se destaca el crecimiento de cada grupo en particular.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados a la situación en que se ubiquen. (Camilloni, Celman, Litwin, 1998: 43).

La enchinchada, como instancia parcial de evaluación, es un mecanismo evaluativo que permite visualizar la totalidad de los trabajos, donde se explica, junto a los compañeros y los docentes, el proceso realizado y las decisiones tomadas para su desarrollo (Soboleosky, 2007:40). El clima de trabajo permite la participación y la reflexión por parte de los alumnos, generando importantes aportes.

Complementariamente, es importante indicar que la masividad y la falta de tiempo son dos grandes condicionantes dentro de la cursada, ya que existe una relación de cincuenta y dos alumnos cada tres docentes. En este caso, esta situación genera dificultades para propiciar un clima de reflexión, ya que a medida que pasa la clase, los alumnos pierden la concentración. Así, la masividad demanda una estructura compleja en la que se ven involucrados diversos actores y se vuelve necesaria la construcción de una didáctica disciplinar. (Mazzeo, Romano, 2007:25-26)

...deberíamos procurar que las evaluaciones y sus instrumentos sean válidos y confiables: que midan lo que pretenden medir y que aplicadas en circunstancias diferentes nos provean de resultados similares. (Litwin, 2008:186)

Retomando el concepto de calidad de los instrumentos de evaluación, Litwin (2008) considera que una buena práctica de evaluación es otorgar confianza para generar un espacio de aprendizaje donde todos puedan expresar con naturalidad las diferentes opiniones. El objetivo de esta práctica es potenciar las cualidades de cada alumno, ampliando los límites al que cada individuo puede llegar.

En la enchinchada, se ponen en juego aspectos subjetivos con mayor fuerza que en otras modalidades de práctica. Así, el curso de la materia se convierte en un proceso de crecimiento donde el desenvolvimiento del alumno adquiere una gran importancia como pauta a considerar para su evaluación final.

En relación a este tema, Eisner (1998) escribe sobre la implementación de la evaluación cualitativa en la escuela. El autor habla del papel de los juicios influidos por la cualidad de los objetos, entendida como una forma de evaluación que no sólo pone su atención en las cualidades, sino también a los usos de formas representativas, que intentan interpretar las cualidades de manera expresiva a través de la propia forma en que se han determinado.

La formación de juicios cualitativos se funda en un repertorio de imágenes que se asocian o separan para conformar conceptos. Estas imágenes se van formando desde nuestra experiencia con las “cualidades”. De esta manera, cada individuo conforma su propio repertorio de imágenes en torno a las formas de enseñanza y a la experiencia en las aulas. Este conjunto de juicios que se identifica con determinados conceptos, hacen que cada individuo distinga diversos grados de excelencia.

...poseemos una multitud de imágenes desde las cuales seleccionamos para identificar y valorar lo que experimentamos. El conocimiento requiere la aplicación apropiada del criterio del ejemplo. En el campo de la educación, los criterios son mucho más complejos. (Eisner, 1998: 89)

Es importante que el grupo docente comparta la significancia e incidencia de algunos de los conceptos en torno a los criterios evaluativos, considerando la subjetividad de cada persona en relación a su experiencia individual. En muchos casos, los nuevos docentes y ayudantes son ex alumnos de la cátedra. De esta forma, todos comparten experiencias comunes de trabajo, logrando la unificación de criterios en relación a la metodología de trabajo en el taller.

Asimismo, esta formación de la experiencia docente se vincula con las vivencias de cada año. En este sentido, Celman (1998:53) establece lo siguiente:

La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y los logros alcanzados-previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

En este sentido, la autora explica que contemplar los resultados obtenidos en la aplicación del método evaluativo, permite generar ajustes y mejoras en torno a la planificación, así como en la método de trabajo en el taller. Por otro lado, abre la posibilidad de constatar el modo de apropiación de conocimiento por parte de los alumnos. Desde esta mirada, la enchinchada, como propuesta evaluativa, brinda la posibilidad de realizar ajustes a lo largo del año.

Todos los autores mencionados, otorgan desde diferentes perspectivas un marco teórico para entender la evaluación como un sistema donde es necesario conocer sus características, los actores y el contexto donde se desarrolla. Así, es posible comprender el rol fundamental que se ocupa dentro del ámbito didáctico. Esto permite indagar sobre los objetivos, los contenidos, las prácticas, las dificultades, los errores y los logros que constituyen su aplicación dentro de la actividad docente, para luego reflexionar sobre las mismas y proponer una mejora.

PROPUESTA METODOLÓGICA: LA AUTOEVALUACIÓN

La enchinchada como método evaluativo es una fuente de conocimiento de los procesos cognitivos que los alumnos ponen en juego. Esto permite la toma de conciencia por parte de ellos en relación a la apropiación de los contenidos, las dificultades o logros que obtienen en el dictado de la materia. Este punto resulta de suma importancia como innovación dentro de la práctica.

Brown y Glasner (2005) trabajan sobre el tema de innovación en las prácticas evaluativas dentro de la universidad y particularmente tratan la autoevaluación en relación a lo anteriormente planteado.

De esta manera, resulta interesante capacitar a los estudiantes para que logren su máximo potencial tanto en la realización de los trabajos como en la participación durante la clase. En este sentido, la autoevaluación puede ayudar en la profundización del feedback entre miembros del grupo, generando conciencia de los aprendizajes que se incorporan.

Del mismo modo, esta autoevaluación fomenta la construcción de un pensamiento crítico reflexivo que podrá aplicarse en los distintos ámbitos del ejercicio profesional.

La aplicación de la autoevaluación en el estudio de caso

En el caso presentado, el objetivo del ejercicio es examinar de forma crítica algunos aspectos referentes a las enchinchadas y al proceso de la cursada, incluyendo los propios comportamientos como estudiantes y futuros arquitectos.

De esta manera, se pide a los alumnos que completen una ficha periódica durante el curso, donde encuentran puntos básicos en los que cada equipo deberá reflexionar. El objetivo de la búsqueda es una conciencia autocrítica por parte del alumno.

Por otro lado, se les indica que para llevar a cabo la autoevaluación es necesario que cada grupo pueda tomar registro de su exposición oral durante la enchinchada. Para ello, se consensuó un elemento de registro, entendiendo a esto como la forma de dejar asentado de forma fehaciente la exposición de cada equipo, abarcando tanto la oralidad y la expresión, como el material gráfico-escrito. En este caso, se acordó que el registro fílmico sería el más adecuado.

Es importante en este tipo de casos que se tenga en claro y se dé a conocer qué es lo que se debe registrar y sobre qué se centrará esa “mirada”, ya que la toma de un registro fílmico implica que el grupo pueda observarse tomando distancia. Así, podrán poner en juego las actitudes evaluativas que describe Celman (2008) y complementariamente, tomar una postura generando conciencia de su propio proceso y de la apropiación del aprendizaje.

Y teniendo (...) la posibilidad una y otra vez y revisar lo visto, permite -con las herramientas conceptuales establecidas- analizar, interpretar, repensar y restablecer un dialogo particular con la empírea. (Augustowsky, 2007:173).

Con esta propuesta de autoevaluación, se brinda una herramienta a los alumnos para que desarrollen un autoconocimiento de su propio proceso, y al mismo tiempo permite a los docentes tener un mayor seguimiento de los grupos, y una mirada más profunda del

desempeño de cada estudiante en el curso, ya que todas las autoevaluaciones se toman en cuenta en la nivelación de la cursada.

Además, debe tenerse en cuenta que cuando los docentes comparten con sus alumnos el proceso de evaluación, delegando control, compartiendo poder y fomentando que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos, se realiza el juicio profesional de ambos (Brown, Glasner, 2005:189). Esto implica el crecimiento conjunto y la posibilidad de una evaluación colaborativa entre ambos, fomentando un aprendizaje que surge como un proceso recíproco entre docente y alumno, poniéndose en juego distintas estrategias de apropiación de los contenidos y un proceso formativo entre ambas partes.

APLICACIÓN Y RESULTADOS

En este sentido, es interesante citar la opinión de los alumnos sobre la implementación de la autoevaluación y la toma de registro, para entender su relevancia como mejora evaluativa:

“Al principio no entendíamos muy bien el mecanismo y para qué nos iba a servir, pero luego nos dimos cuenta que esto ayudaba a mejorar las siguientes enchinchadas.”

“Nos hace pensar mucho a la hora de autoevaluarnos y creemos que nos ayuda a tener en cuenta los puntos débiles que tenemos/tuvimos y los pudimos ir trabajando a lo largo de la cursada.”

“Si ayuda a tener otra mirada sobre un mismo trabajo”.

“Para nosotros está bien, principalmente la autoevaluación para reflexionar e ir puliendo los puntos más bajos del trabajo”(Opiniones extraídas de las encuestas realizadas a cada grupo sobre el cierre la cursada)

En resumen, la evaluación es una instancia de aprendizaje para los alumnos que asegura los contenidos aprendidos y, principalmente, constituye una parte formativa de la experiencia dentro de la cursada.

A MODO DE CIERRE

Retomando lo expuesto en el inicio de este trabajo, la materia “Historia de la Arquitectura” brinda un espacio interdisciplinar para el abordaje de problemáticas pasadas y actuales en torno a la arquitectura. En este sentido, la autoevaluación apunta a promover la construcción de un enfoque reflexivo sobre el quehacer urbano- arquitectónico, desde el reconocimiento de la historia como un instrumento de reconstrucción y relación con el presente.

La formulación de estrategias que convierten a la instancia de evaluación cualitativa en una auténtica instancia de aprendizaje -más allá de la calificación-, incita a construir una relectura y a generar una “puesta en crisis” de contenidos en relación al programa del Nivel. Del mismo modo, se relacionan aspectos del presente y lo aprendido en otras disciplinas dentro de la carrera. En este punto, se reflejan los aportes a la formación de los alumnos como futuros profesionales.

Una buena enseñanza es aquella que se compromete con el aprendizaje de los estudiantes, avanzando en la construcción de una didáctica reflexiva y crítica. La modalidad evaluativa requiere hoy en día la introducción de innovaciones que reformulen a la evaluación como un nuevo espacio para el aprendizaje, donde ambos sujetos del proceso, educador y educando, arriben a un mayor crecimiento en sus logros. Uno de los objetivos de la educación universitaria es formar una conciencia crítica y reflexiva. La introducción de cambios en la instancia de la evaluación cualitativa, manteniendo los parámetros de libertad y responsabilidad y facilitando dicha conciencia crítica, proporciona mayores recursos a los actores del proceso educativo. Esos cambios son las estrategias a desarrollar continuamente, revalorizando como herramienta fundamental la comunicación y el feedback entre los sujetos del acto educacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, S. y A. Glasner, Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques, Barcelona. Narcea, 2005.
- Camilloni A., S. Celman S., E. Litwin, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporánea, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Eisner, Elliot, El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Barcelona, Paidós Educador, 1998.
- Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Mazzeo C., A. Romano, La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior, Buenos Aires, Nobuko, 2007.
- Soboleosky, Laura, La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria, Buenos Aires, Nobuko, 2007.
- Sverdlick, Ingrid (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Noveduc, 2007.

CLAVES DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE COMO BASES PARA UNA EDUCACIÓN POPULAR LIBERADORA.-

Julio Balmelli

Resumen: El objetivo principal del artículo es plantear aspectos centrales de la propuesta pedagógica de Paulo Freire y su incidencia en la Educación Popular. De esta forma buscamos abrir la discusión que diferencie esta propuesta educativa de otras, que integran la llamada Educación No formal dentro de la Ley de Educación uruguaya. Es de suma importancia para la sociedad conocer y analizar la pertinencia y prioridad de cada una de las modalidades educativas que se implementan para luchar contra la exclusión social y educativa en la era de la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación.

Educación Popular.

“...la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que en última instancia es la liberación de todos.” (Freire: 2010 42)

En la Educación Popular existen corrientes diversas que demuestran la pluralidad de iniciativas de diferentes colectivos en nuestro país y en América Latina, pero hay principios generales que permiten a toda esa gran corriente educativa diferenciarse del resto de propuestas que se llevan adelante en el ámbito de la Educación No Formal. Estos principios que conforman identidades comunes son conceptos y prácticas, basadas en gran parte en los trabajos del educador brasileiro Paulo Freire, el cual sin pretender crear una corriente específica o de homogeneizar las diversas prácticas dentro de este campo, logró a través de su obra plantear y sintetizar algunas claves relevantes que nos permiten orientar el trabajo educativo con los sectores populares y sus organizaciones.

El principio fundamental y punto de partida del proceso educativo que nos plantea Freire es propiciar la búsqueda, por el propio sujeto, de su condición de tal. Es así que encara, como punto fundamental, la lucha contra todo tipo de determinismo y contra las profecías del fracaso que condenan a los sectores populares a la exclusión social y política, así como a la subordinación cultural. Este determinismo fue impuesto por la clase dominante y es naturalizado por los oprimidos, a través de la ideología transmitida por las instituciones de la sociedad y por la educación en particular.

Esa ideología nos impregna y nos disciplina de forma tal que –como señala P. Freire- está integrada dentro de nosotros y nos convierte en objetos y no sujetos de nuestros destinos como seres humanos. Tenemos, por lo tanto en nuestro interior al amo, pensando y hablando por nosotros cada vez que actuamos favoreciendo su dominación. La libertad y la construcción del sujeto pasa entonces, en primer lugar, por liberarnos de la ideología de la clase dominante, de conceptos e intereses ajenos a las clases populares, los que nos condicionan y determinan, impidiéndonos la libertad de pensamiento y de acción.

“La opción por eso tenía que ser también entre una educación para la domesticación, para la alienación y una educación para la libertad. Educación para el hombre objeto o educación para el hombre sujeto” (Freire: 1969, 44)

Este principio en la construcción del sujeto señala la diferencia, la frontera, entre una educación que busca el acomodamiento de la población a la realidad y otra, que busca transformarla a través de acciones colectivas. Entre una educación que busca capacitar trabajadores para producir más y mejor, y la que busca formar sujetos dueños de su propio destino, capaces de tomar sus propias decisiones, elegir sus propios caminos y por lo tanto libres para hacer su propia historia. No menos importante en este punto es el concepto de que la libertad no se otorga, no se regala a otro. Nadie nos libera, nadie se libera solo, nos liberamos en colectivo dice Freire:

“No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de “objetos”. Por esto, si no es auto liberación –nadie se libera solo- tampoco es liberación de unos hecha por otros.” (Freire: 2010, 64)

La relación entre Libertad y Educación.

Al asumirnos como sujetos libres rompemos los lazos con la ideología de la clase dominante, en un proceso que tiene componentes de auto reflexión, de análisis colectivo y prácticas concretas, que nos permiten entender y transformar nuestras condiciones de vida. El humano en tanto ser inacabado –plantea Freire- tiene la vocación de ser más y es ese impulso el que sostiene la constante búsqueda de la libertad de hombres y mujeres. Todo aquello que tiende a controlarlo y fijarlo en moldes, que no le son propios, provoca resistencias y conflictos.

“La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MAS... Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó.” (Freire: 2010, 36-37)

El concepto de ser más podemos vincularlo también a la importancia fundamental que tiene la relación entre libertad y educación para Freire. Estamos en una fase de cambio de época de la humanidad y en una sociedad que está naciendo –llamada del conocimiento y la comunicación- precisa de una educación que promueva el diálogo, la revisión y análisis crítico de los saberes adquiridos y la posibilidad de acceder a conocimientos nuevos de forma permanente. Por y para eso se precisa de una educación que promueva la participación informada y la responsabilidad ciudadana de todos, sin exclusiones de ningún tipo.

Para Paulo Freire el proceso educativo tiene como principio considerar a cada persona como poseedor de saberes diversos y es a partir de esos saberes, de la experiencia de vida y de la concepción del mundo que tiene la persona, que podemos avanzar en la relación educativa, la que nos posibilita acceder a otros conocimientos relevantes que conforman el legado de la humanidad.

Pero debemos ser claros respecto a que la concepción del mundo que trae el educando es el punto de partida en la relación de educación popular, pero eso no significa que debemos aceptar y compartir esa concepción del mundo, o aceptar sin más los saberes del sentido común, de la práctica parcial de lo cotidiano, sino que hay que partir de ellos para –a través del análisis crítico- avanzar y ser comprendidos por los otros actores en el proceso de educación popular. Es con la reflexión acerca de la realidad cotidiana y de nuestro papel en ella que se comienza el proceso globalizador y crítico, tanto teórico como práctico.

“...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse.” (Freire: 2002, 66-67)

La Educación Popular promueve una educación crítica, cuestionadora de lo aprendido, de lo dado, que investiga, profundiza y relaciona datos y acontecimientos, y es la que permite pasar de ser objeto a ser sujeto al participante de esa relación.

Capaz de luchar contra el determinismo que lo hace ser menos, impuesto por la cultura dominante.

Así se puede construir esperanza y optimismo crítico nos dice Freire, cuando habla de “lo inédito viable” en su obra Pedagogía del oprimido y que nosotros lo asemejamos al concepto de utopía.

A esa cotidianeidad de los oprimidos la llamó Freire “situaciones límites”, a las que se responde con “actos límites”, los cuales expresan la necesidad de transformar la realidad que oprime a los sujetos y les impide ser más.

“En síntesis las “situaciones límites” implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan o frenan. En el momento es que éstos las perciben ya no más como una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el “ser y el ser más”, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a esa percepción. Percepción en que se encuentra implícito el “inédito viable” como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción”. (Freire: 2010, 117)

Pero esta respuesta no puede ser dada ni impuesta por el educador o el

intelectual desde fuera de la realidad del oprimido, por el contrario, es un proceso

a realizar por el grupo, por cada individuo y también por el educador. Para que

se produzca esa evolución debe ser entendido el ejemplo que se propone al grupo para analizar, así como el lenguaje y los métodos que se emplean en ese proceso de educación con los sectores populares.

En la construcción de sujeto, donde la educación juega un rol fundamental, se percibe la posibilidad del cambio, se construye la utopía o lo que Freire llamó “el inédito viable”, en el sentido de concebir la posibilidad de actuar en el presente para tener otro futuro. Por ello

señala que no alcanza con tener conciencia de la realidad y de nosotros en ella, sino que hay que actuar sobre ella, con acciones y prácticas que produzcan cambios. Acción que no es individual sino colectiva, lo que ya fue expresado cuando se habla de educarnos en colectivo y no entender la acción y la reflexión de forma unilateral o dicotómica.

“...por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener necesariamente una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción”. (Freire: 2010, 151)

Esa relación entre reflexión y acción es la praxis necesaria en todo proceso educativo popular. Por lo tanto en la relación libertad-educación está incluido también este concepto. En este sentido afirmamos que el concepto praxis está vinculado -en Freire- a la teoría del conocimiento.

Es inseparable la práctica de la teoría, las dos se relacionan y se influyen. Partimos de prácticas que analizamos y de esa reflexión surgen nuevas prácticas, en un proceso permanente no lineal, de búsqueda de la verdad, de respuestas a interrogantes siempre renovadas.

En ese sentido, Freire nos plantea que no solo estamos en el mundo, sino que estamos siendo en y con él, estamos integrados y no superpuestos al mundo. La realidad no es estática, hay cambios permanentes con avances y retrocesos, ya que ese estar siendo en sociedad se compone de indeterminismo, de azar, de constante movimiento, lo que impide una predicción cierta. Por lo tanto sólo podemos acercarnos a la verdad en términos de probabilidad y de provisoriedad.

Educación y Conciencia.

Para Freire hay tres tipos de conciencia y las define como: ingenua, mágica y crítica. (Freire: 1969, 113) La conciencia ingenua se cree superior a los hechos y los interpreta desde fuera de ellos. La mágica capta hechos y los atribuye, sin interpretarlos, a un poder superior. La crítica entiende los hechos y los representa como se dan en la existencia empírica.

Hombres y mujeres pasan por diferentes estados de conciencia de sí mismos y de la realidad que los rodea y condiciona. Una primera etapa la podemos llamar, siguiendo a Freire, de

Conciencia Transitiva Ingenua, donde se piensa que “todo tiempo pasado fue mejor”. Ella se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la presencia de mitos –antiguos y modernos- y de la magia como explicación de la realidad. (Freire: 1969, 68)

Una segunda etapa llamada de Conciencia Transitiva Crítica, se produce por influjo de la educación, donde se abandona el mito y la irracionalidad por el análisis crítico del mundo y de nosotros en él, como seres dentro de un colectivo y una cultura. (Freire: 1969, 69)

Reflexionamos y actuamos pasando de la acomodación a la rebelión, a la búsqueda del cambio de la sociedad y de la condición humana, de la acción espontánea a la planificación, del interés individual al colectivo. Es así que creamos y recreamos la sociedad y en ese proceso nos humanizamos.

La conciencia se gana de a poco a través de la educación crítica, abandonando el optimismo ingenuo y el idealismo utópico, que en poco tiempo se transforma en desesperanza, subestimación de nuestras posibilidades de actuar y pasividad frente a los problemas que nos impone la realidad. Al asumir la conciencia crítica abandonamos la idea que somos inferiores a otros, que debemos subordinarnos a los que poseen “educación” y poder, con ella adquirimos voz propia. Es así que obtenemos la confianza en nuestras fuerzas y por lo tanto la esperanza necesaria para proyectar y emprender cualquier acción social.

Siguiendo ésta idea planteamos que nos educamos entre todos para llegar al estado de conciencia crítica, para superar la acomodación y promover la curiosidad epistemológica y la rebeldía. Educamos para formar ciudadanos partícipes y creadores de su sociedad, que no se dejen llevar por mitos o por la irracionalidad y que puedan efectivamente ejercer la libertad en colectivo, valorando a su vez la diversidad de pensamientos y de culturas que conviven en la sociedad. Por lo tanto así nos educamos de forma permanente para la libertad.

Diálogo como método educativo.

Los modelos educativos se diferencian por sus fines y también por sus métodos. En Educación Popular se busca conformar una herramienta capaz de hacer posible una nueva sociedad, que atienda los intereses de la mayoría de la humanidad. Por lo tanto el método que aplica debe partir de consideraciones éticas. Los objetivos y las formas de llegar a ellos,

deben estar relacionados y no contrapuestos. Nos importa el resultado del proceso educativo, pero también nos importa evaluar el proceso por el cual llegamos a cumplir los objetivos planteados. La Libertad no es un regalo ni es impuesta por decreto, se basa en el diálogo y la praxis consecuente, lo cual no inhibe ni elimina el conflicto entre los intereses contrapuestos de oprimidos y opresores. No se dialoga con lo antagónico, se dialoga con lo diferente, con lo diverso. Con lo antagónico se lucha, porque se está frente a una diferencia de tal magnitud que hace inevitable el conflicto.

En Educación Popular buscamos una relación entre iguales, formando sujetos y no cosas, respetuosa de los saberes de los demás, pero que no por ello pierde de vista los roles específicos que tienen el educador y los educandos. Toda relación educativa tiene sus asimetrías, pero ella no puede basarse en el autoritarismo y la imposición del educador sobre el educando, ni tampoco en el liberalismo, donde cada uno hace lo que quiere en el proceso educativo. Vivimos, en nuestra concepción, una permanente tensión y búsqueda de equilibrio entre autoridad y libertad para no caer en autoritarismo o liberalismo, extremos que en definitiva cuestionan la libertad posible que nos proponemos construir.

“Ninguna de esas posiciones, la autoritaria o la permisiva trabaja en favor de la democracia...Y es que finalmente, a través de esas relaciones entre autoridad y libertad se van estableciendo los indispensables límites a la autoridad y a la libertad, sin los cuales, deterioradas ambas, se niega la democracia.” (Freire: 1996: 169)

Esta tensión siempre está presente, pero tratamos de resolverla a través del diálogo, junto con el respeto a los saberes de los demás, como punto de partida ético en la relación que establecemos entre los actores del proceso de Educación Popular.

A lo largo de los años la educación popular ha perdido la ingenuidad de creer que por la educación se llega a la libertad, o que ésta es un logro individual. A través del método dialógico se procesa la conciencia y la reconstrucción de la realidad, bajo una óptica propia, pero liberarse implica además de conciencia acción social. Para decir su palabra el oprimido primero debe tomarla por sí mismo, ya que nadie se la dará de regalo. No se podrá romper con la subordinación cultural, con la subestimación del oprimido, suplantando un amo por otro, quizás más educado o más intelectual, pero amo al fin. No se puede luchar contra un

método autoritario con otro similar, ya que dará resultados del mismo tenor. Por eso el diálogo es la base del método de educación popular liberadora, porque si bien la educación por sí sola no libera, sin ella no habrá posibilidad de liberación.

Dialogamos porque, en nuestra concepción, al enseñar se aprende y al aprender se está enseñando. El educador debe saber lo que está enseñando a los demás, sin eso no hay autoridad educativa, pero a su vez sabe que no sabe todo y que siempre ignora cosas y hechos. Cuánto más sabe, más percibe el volumen de su ignorancia. El educando mientras está aprendiendo con un método dialógico, está enseñando a otros alumnos y al educador cosas nuevas o que no se sabían.

“Para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo. Sin este saber dialéctico sobre el saber y sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista”. (Freire: 2002, 180)

Es un proceso activo, de enseñanza – aprendizaje, donde todos investigan y descubren con nuevas miradas, aspectos de la realidad a través del cuestionamiento crítico. Con éste método se aprende a ejercer la libertad y luchar por ella.

No se aprende a repetir o memorizar palabras y conceptos, sino a investigar y descubrir la palabra propia a través de la teoría y la acción. Es así que el método de educación popular propone aprender a aprender y aprendemos para volcar nuevos conocimientos y teorías a las prácticas liberadoras de las organizaciones populares.

La Educación No Formal.

En Uruguay, la Ley N° 18.437 aprobada en el año 2009, bajo el título de Educación No Formal, en el capítulo IV, artículo 37, se incluyen a todas las iniciativas que están por fuera de la educación formal encarada por el estado. Esta generalización confunde y mezcla conceptos y fines de las iniciativas educativas que se llevan adelante -generalmente fuera del ámbito oficial- que atienden a la población adulta o de extra edad. No dudamos en afirmar que esta ley es un avance respecto a la situación anterior, donde ni siquiera se reconocía a la educación no formal y mucho menos a la educación popular, por parte del Estado. Pero

creemos necesario conceptualizar y clarificar esas prácticas diversas para poder señalar los objetivos que se buscan con ellas.

Por nuestra parte nos importa remarcar y sintetizar algunos de los puntos fundamentales de la educación popular, basándonos en el pensamiento de Paulo Freire y que resumimos en: educación para formar el sujeto que va unido a la ruptura de la subordinación a la cultura dominante; vínculo entre educación y liberación de los sectores oprimidos de la sociedad; concientización y praxis social para una participación consciente, valorizando y tomando como punto de partida la cultura popular; método dialógico, respeto por los saberes populares, antiautoritario y colectivo, donde todos enseñamos y aprendemos al mismo tiempo.

Estos son criterios importantes para nuestro trabajo con la población y los integramos junto a la enseñanza de técnicas, oficios y demás saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad actual. No puede haber formación sin ésta integralidad. El carpintero, albañil, mecánico, administrativo, profesional o científico (que en el siglo XXI son hombres o mujeres, rompiendo con los oficios por género) tiene que tener claro su lugar en la sociedad, además de conocer las técnicas de su oficio o labor.

“...La educación no puede darse en la limitación acrítica y asfixiante de las especialidades. Sólo existe educación en la medida que vamos más allá de un saber puramente utilitario...el camino es la información formadora, el conocimiento crítico que implica tanto el dominio de la técnica cuanto la reflexión política en torno a quién, en favor de quién y de qué, contra quién y contra qué se encuentran tales o cuales procedimientos técnicos.” (Freire: 1996,116-117)

Ahora bien, tampoco es posible vivir solo con conciencia crítica, sin tener trabajo, ni conocimientos técnicos que nos permitan ganar un salario. En el mundo de hoy, donde todo es fugaz y nada es seguro o permanente, se hace necesario el criterio de aprender a aprender y hacerlo de forma permanente, manejarnos con criterios y valores propios y no por aquellos de los sectores hegemónicos, que nos hundan en la subordinación y la carrera por el consumo. Es por esto que no negamos la necesidad del aprendizaje técnico, de la flexibilidad necesaria para cambiar de trabajo o de oficio si fuera necesario para sobrevivir.

Es de esta forma que entendemos el planteo de educación integral, pero otra cosa es educar a los sectores populares para la adaptación a las necesidades productivas y de formación técnica que necesita el modelo capitalista globalizado. Es diferente, como concepto, instruir o informar sobre técnicas, que brindar una formación integral a los trabajadores y a los jóvenes, donde se incluyan temas y materias filosóficas y sociales, además de las técnicas.

Pretendemos dejar claro con estos criterios a quién se dirige y qué es la educación popular, a favor de quién y contra quién actúa. (Freire: 2002, 129)

No trabajamos en educación para hacer filantropía o asistencialismo, que dejan intactas las condiciones por las cuales existen opresores y oprimidos. La Educación Popular busca no solo transformar a sus participantes, sino conformar –entre todos- una herramienta capaz de crear una nueva sociedad, que atienda prioritariamente los intereses de la mayoría de la humanidad. Por estos fines, con estos objetivos y metodología, nos diferenciamos de otras iniciativas de educación No Formal.

Paulo Freire siempre aclaró estos puntos como una necesidad ética, ya que la educación no es neutra y responde a intereses y fines concretos de grupo o clase social. La educación es por sobre todo política y así lo sostuvo Paulo Freire:

“No hay práctica educativa que no se dirija hacia un determinado objetivo, que no guarde en sí cierto sueño, cierta utopía. La directividad de la práctica educativa explica su condición política”. (Freire: 1996, 146)

Bibliografía.

Freire, Paulo.(1969)Educación como Práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo XXI Freire, Paulo. (1996) Cartas a Cristina. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2002) Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2010) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS PERCUTIDAS NA ESCOLA ANTE AO ENSINO BÁSICO E NA UNIVERSIDADE FRENTE AO ENSINO SUPERIOR

OBJETIVO:

Refletir quanto aos aspectos cruciais em que a educação está inserida neste modo de produção capitalista, porquanto muito mais se adestra e aliena que se educa. Inquirir, também, a indagação inquietante sobre as relações sociais que se dão nas salas de aulas. O que se faz então: aliena-se ou liberta-se?

JUSTIFICAÇÃO:

A educação sempre acompanhou o ser pensante. Sabe-se que desde a origem da civilização todo povo, quando atinge certo grau de maturidade intelectual, tende a dedicar-se e despender atenção necessária à educação, bem como, ao seu zelo. Neste viés, traduzindo-se em processo histórico cultural, a escola tende a ser uma instituição social que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade e também lhe assegurar que os direitos e saberes por ela proferidos se perpetuem através das gerações.

Todavia, não é a escola (ambiente físico) o propulsor do saber perquirido, mas sim as relações dadas neste espaço - para com os ensejos educacionais - entre o professor/educador e o aluno/estudante. Nesse sentido, estas relações estão diretamente comprometidas com as questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas de uma sociedade (Estado). Amiúde, esta relação educadora traduz-se como sendo a verdadeira política: a produção do saber.

Então, para melhor esclarecer, quanto à missão da “escola”, em sua totalidade, Casali nos alerta que,

a missão de toda Escola é desenvolver as pessoas, crianças, jovens ou adultos, contribuindo para que eles se alterem (educar é uma palavra latina que significa ‘mudar de estado’: de dentro para fora e de um estado para outro). Por isso também ela tem o dever primeiro de ela própria se desenvolver, isto é, alterar-se. Ela só poderá fazer isso num movimento positivo se mantiver-se articulada organicamente com a Comunidade e a Cultura da qual faz parte (A. M. D. CASALI, 2004, p.3).

Desse prelúdio, firma-se a missão escolar, ou seja, urge expandir os frutos das relações entre este e aquele na escola. Aliás, oportuno apontar a(s) mazela(s) escolar(es), pois deveras o entendimento que na medida em que a ideia de escola sempre esteve associada à ideia de construção, manutenção e/ou transformação social, a dificuldade dela em observar e estabelecer um projeto educativo coerente com as atuais características sociais e suas necessidades, está cada vez mais notória. Disso, então, a possível origem da crise escolar, pois,

sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidade – e talvez a mais importante delas – de ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja desempenhando tais mudanças. Com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; estou apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentindo como uma crise (A. Veiga-Neto. 2003, p. 110).

Desta feita, a função clássica da escola de garantir a transmissão dos conhecimentos tem sua importância mantida quando ressignificada, pois os conhecimentos escolares já não podem ser vistos como mera adaptação dos conhecimentos científicos que se apresentam nos manuais escolares e, seguindo sua lógica, tampouco serem tomados como verdades definitivas e fechadas, a serem apresentadas aos alunos para serem assimiladas. A escola precisa abrir espaço para acolher as dimensões experienciais, afetivas e locais, rompendo com o conceito acadêmico e iluminista de cultura. Conceito a ser rompido e sobrestado para que se possa considerar o aluno consoante uma pessoa, uma identidade em formação e acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais a ele inerentes.

Por certo, nada frívolo, a preocupação com a escola e as relações sociais nelas substabelecidas. Não obstante, por sua vez, quanto à universidade estaria ela isenta destas mazelas escolares, conforme acima exposto, ou nela garantiríamos maior polidez educacional?

Bom, a investida rumo ao entendimento desta questão faz-se utilizando dos conhecimentos de Friedrich Wilhelm Nietzsche, o homem que mudou o conceito alemão de educação. Para Nietzsche, o ensino no qual os alemães estavam submetidos no século XIX fundamentava-se “numa concepção de cultura histórica que, ao privilegiar os acontecimentos e os personagens do passado retirava do presente sua efetividade e desenraizava o futuro” (DIAL, 1990, p. 02). Muito provavelmente, o filósofo (educador) chegou a esta conclusão após compartilhar dos pensamentos de Schopenhauer e da experiência educacional observada quando participou voluntariamente como enfermeiro na guerra franco-prussiana.

Colhe-se que,

a Prússia, embora tenha sido a última das potências europeias a entrar na época industrial, foi o primeiro Estado a desenvolver um sistema geral de educação. Nela até o final do século XIX, já havia sido abolido o analfabetismo (FÁVERO; LAGO, 2010, p. 82).

Nesse contexto, no mesmo período, a Alemanha ainda encontrava-se educacionalmente atrasada, pois, do século XVI ao XVIII, o país possuía inúmeros Estados, todos politicamente fortes, independentes e autônomos, o que impedia o surgimento da liberdade necessária ao crescimento de uma intelectualidade, segundo nos informa Fávero e Lago (pp.82-83, op. Cit.).

Ademais, o labor das obras nietzschiana já ensinava que a educação estava em queda historicamente, século XVI ao XVIII, pois não valorizava as experiências vivenciadas por cada

indivíduo, porquanto acreditava que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver” (DIAL, 1990, p. 01).

Nietzsche, nos escritos do *Crepúsculo dos ídolos*, afirma que as escolas superiores sabem fazer de fato é um adestramento brutal para tornar utilizável e explorável uma legião ao serviço do Estado. “Educação ‘superior’ e legião – aí está uma contradição primordial” (2005, p. 61). Em suma, o modelo educacional aplicado nas escolas alemãs do século XIX, somados ao egocentrismo transplantados camufladamente na política e também na religião constituíram, no entender nietzschiano, em um perfeito mecanismo para o controle de massa, daí a razão do sucesso nazista nas décadas subjacentes: um processo de adestramento.

Não obstante, acomodação, preguiça e comodismo deveriam ser, segundo Nietzsche, combatidos a todo o momento, sobretudo no meio acadêmico. Então, nesse sentido, Foucault - superveniente a Nietzsche - também fez menção a esta questão, quando analisou a configuração histórica dos poderes. Nela, verificou que em algumas sociedades o governo conseguiu, através de um mecanismo formado pela exaltação a soberania, rigidez disciplinar e o super poder (biopoder), alienar grande parte da população. Assim, eis o entendimento que,

soberania, como uma forma de dominar os corpos dos indivíduos, como uma forma de introjetar a dominação.

(...). Disciplinar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (...). E o biopoder que possibilita a governabilidade dos povos” (VEIGA-NETO; GALLO, 2009, pp. 23-24).

Por conseguinte, tem-se que, de acordo com tal perspectiva, novamente a escola, agora na figura da universidade, encabeça a engrenagem do mecanismo alienador no qual o governo é o “cérebro pensante”.

RELEVÂNCIA DO PROBLEMA:

A relevância do problema traduz-se pela necessidade gritante de refletir a relação que se dá em sala de aula, seja ela na escola de ensino básico ou no ensino superior, pautando-se, claro, na busca de impulsionar os educadores a essa reflexão. Cuida-se, então, relevar a busca pela formação do cidadão considerando-o como sendo o ser pensante e não apenas um mero reprodutor de um sistema fechado e ultrapassado. Enfim, socialmente, busca-se e roga-se pela filosofia para propiciar ao

cidadão (aluno/estudante) o seu autoconhecimento e superação das mazelas encontradas na formação escolar e acadêmica quanto ao seu grau de crítica intelectual.

CONCLUSÃO:

Resta utópico perquirir intentar a conclusão do tema, quanto ao assunto pautado. Todavia, urge esboçar considerações finais que nada devem finalizar, mas sim incutir o pensamento que faz-se necessário refletir filosoficamente. Assim, deve-se rever a relação social na produção de conhecimento e saber que se corre nas salas de aula.

Tal perspectiva, nada neofita, traduz-se, então, como sendo o revelador da figura estatal consoante onipotente e que, por sua vez, deixa de lado a real importância de sua relação com a sociedade, quando aliena e adestra, conforme acima exposto.

Dessa forma, a concepção de Estado forte, que exerce um poder supremo, pautando na exigência de plano curricular que engessa a liberdade de pensamento, sem restrição, absoluto e ao mesmo tempo dominador, ganha força quando utiliza-se do espaço escolar de ensino básico e do ensino superior para ceifar (alienar/adestrar) e, quiçá, não oportunizar os seus pressupostos educacionais, ou seja, garantir a educação de uma sociedade, bem como, lhe assegurar que se perpetuem os direitos e saberes por ela proferidos.

Palavras-chave: Escola; Universidade; Educação; História, Reflexão.

REFERÊNCIAS

A. M. D. Casali. **A construção de um projeto pedagógico escolar**. Maputo/São Paulo: UP-Mined/PUCSP, 2004.

A. Veiga-Neto, “Pensar a escola como instituição que pelo menos garante a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade”, em M. W. Costa (org.), *A escola tem futuro?* (RJ: DP&A, 2003)

DIAL, Rosa Maria. **Nietzsche e a Educação**. Artigo baseado no livro: Nietzsche Educador. Editora Scipione, 1990. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/nietzscheeducacao.html>>.

FÁVERO, Altair; LAGO, Clenio. **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo-RS: IMED, 2010.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma filosofia da educação**. In: Revista Educação – Especial Foucault Pensa a Educação. São Paulo: Segmento, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar a marteladas**. Trad. Carlos Antonio Braga. São Paulo: Escala, 2005.

CUIDAR DE SI MESMO: UM CONVITE PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA

RESUMO

As preocupações em torno do conceito de formação e de humano nos motiva a pensá-los a partir da questão: *Como se chega a ser o que se é?* Mais que uma pergunta de conhecimento, ela nos mobiliza a compreender os deslocamentos realizados pelos indivíduos em situação de aprendizagem. Como eles agem e reagem de modo a constituírem-se ou a serem constituídos enquanto sujeitos? A problematização desses aspectos, que compõem aquilo que se compreende como constituição do homem, tem, hoje, como ponto de partida a necessidade de repensar as práticas de formação em seus três movimentos possíveis: o do sujeito sobre si mesmo; o do sujeito sobre o outro sujeito e o do sujeito com e no mundo. Voltar nosso olhar para esses movimentos permite observar no trabalho de Michel Foucault, quando do retorno às filosofias da antiguidade (greco-romana), um esforço em problematizar os dois movimentos, que na história da filosofia foram firmados pelas noções de conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) e de cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Bem mais que um estudo histórico-filosófico, o trabalho investigativo de Foucault nos conduz a refazer o caminho que instituiu uma forma de pensar o homem e o modo pelo qual ele mesmo torna-se subjetividade, resultando ou não num projeto de governo de si. Diante desse campo de problematicidade que nossa investigação tratou de compreender o *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*) como uma ideia potente para um debate a cerca da formação. A noção de *epiméleia* designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos chegando a um certo modo de ser. Sendo assim, cabe ainda colocar a questão: tornar a formação do sujeito mais livre e empreender um encontro dele consigo mesmo, tornaria o trabalho escolar menos instituidor de um modo único e correto de pensar o homem? As respostas se encontram no enfrentamento de um pensar verdadeiro/correto através do repensar as práticas de formação e ousar no trabalho pedagógico, destituindo as formas consolidadas de pensar o educando, o educador e o conteúdo desse fazer educativo.

Palavras-chave: Educação; formação; cuidado de si; saber; Michel Foucault

Lógicas de conocimiento del pensamiento complejo de Edgar Morin, y sus consecuencias epistemológicas en educación.

La experiencia del mundo precede al conocimiento sobre el mundo, y esta perspectiva el saber es primero que la disciplina. Probablemente por esta razón E. Morin en un texto ya clásico sobre educación lo titula: *Los siete saberes de la educación de futuro*, (1999) y no simplemente las disciplinas curriculares indispensables de estudiar o de promover en la educación actual.

El salto teórico del pensamiento hacia un saber relacional, no sólo se distancia de la idea tradicional de la existencia de una realidad autónoma e independiente del sujeto, sino que además, interpreta desde una lógica no-identitaria las posibilidades de comprensión de lo real. El objetivo de esta presentación es doble: de una parte se trata de recorrer los supuestos epistemológicos del pensamiento complejo, y establecer relaciones teóricas con alguno de los trazos de la fenomenología, y en segundo lugar, desde estas relaciones se pretende explicitar algunas consecuencias epistemológicas para la educación.

De esta forma, nuestra exploración se divide en dos momentos: en primer lugar intentaremos vincular algunos de los supuestos lógicos del pensamiento complejo y su relación con la fenomenología. Este ejercicio es relevante, porque ambas corrientes de pensamiento formulan una crítica profunda a los límites del conocimiento racionalista, y a una visión de un sujeto pensante encerrado sobre los límites deductivos de una lógica también deductiva y abstracta.

En un segundo momento, se esbozaran lineamientos sobre algunas de las consecuencias epistemológicas en educación y sus desafíos pedagógicos para la educación del presente, en lo referido a la necesidad de una reformulación del dialogo entre saberes y disciplinas, y la exigencia de superar un concepto puramente instrumental del “hecho” educativo, para desplazarse de una idea disciplinaria de la educación a una comprensión de la educación como un fenómeno humano, fundamentalmente social, y por ende, eminentemente intersubjetivo.

Palabras claves: pensamiento complejo, saberes y disciplinas, epistemología de la educación.

AS METÁFORAS DO CORPO

Na terceira parte de sua obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault desenvolve não apenas técnicas para transformar todo o corpo numa máquina de trabalho “Racionalização Puritana”, mas ainda técnicas para corrigir, disciplinar, vigiar e punir os corpos que não se ajustara à produção, criando os corpos dóceis, disciplinados, operosos, assexuados.

Foucault revela que já na época clássica houve a descoberta do corpo como objeto e como alvo de poder. Objeto do poder porque ele poderia ser manipulado, modelado, treinado; o alvo porque ele poderia se tornar hábil, economizando forças para o trabalho necessário. Não é por mero acaso que o protótipo do homem cartesiano poderia ser enquadrado como homem-máquina, descrito anatomicamente em seus mínimos detalhes e controlado técnica e politicamente por um número interminável de regulamentos que padronizavam a ação desses corpos.

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação de espaço, controle e tempo e de movimento.

Nosso olhar identifica a docilidade mencionada por Foucault, ao mesmo tempo em que a encontra nos dias de hoje, quando os corpos são exercitados, submissos e dóceis. Para isso, basta ler, por exemplo, os regulamentos escolares, onde encontraremos todas as restrições possíveis sobre a corporeidade, desde os tempos destinados às tarefas e às aulas, até como deverão ser o comportamento e a posição espacial na classe.

Outra forma de domesticação corpórea que podemos constatar e observar é a ação de professores de educação física no interior da escola. Existe uma exigência na maioria das vezes, de ritmo padronizado, com a visão de corpo útil e disciplinado no cumprimento das ordens, com a idéia

de levar vantagem mesmo que para isso fosse necessário o menosprezo do corpo do outro, bem como a ausência de ludicidade e a exacerbação do individualismo.

Só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada; ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal e somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de educação física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística. Mas este absurdo já deletado por muitos educadores permanece intacto, porque, afinal, a educação está em ordem e os corpos respondem segundo o padrão exigido para a manutenção do poder. O que Foucault escreveu para o século XVII pode ser reeditado hoje sem alterações.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.¹¹³

Ao olharmos mais detalhadamente as competições esportivas, seja quais forem, vemos o quanto os corpos são disciplinados e exigidos um rendimento por parte de seus treinadores e até mesmo pela sociedade.

Sempre em nossa sociedade, os corpos dóceis foram treinados, aprimorados para vencer a qualquer maneira, mesmo que o preço pago fosse o do desprezo dos outros corpos ou a maior submissão deles. “... no final de um maratona, o atleta tem menos células sanguíneas de defesa que um paciente de AIDS. Ele leva até cinco dias para recuperar o nível de glóbulos brancos.”¹¹⁴

Mas que outras metáforas podemos encontrar em relação ao corpo? Olhando a nossa realidade histórica, podemos dizer que vemos o corpo como “jardim fechado”, aquele corpo que é sacralizado, que tem a sua existência separada de sua essência, pois vive em função do desenvolvimento do

¹¹³ FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir, p.127

¹¹⁴ Revista VEJA ano 33 numero 37 13 de setembro de 2000. p.90

espírito. É um corpo que não pode possuir desejos, pois estes dificultam a caminhada da santificação espiritual. Esse corpo é sinônimo de templo, de morada, de casa da qual o espírito se torna, por um tempo, inquilino, e no vencimento do contrato essa casa é desativada ou derrubada. No cristianismo tradicional esta era a mensagem.

Nos tempos modernos encontramos outra metáfora em relação ao corpo, a do corpo “ajustável ao que precisa”, um corpo dotado de plasticidade, moldeabilidade, elasticidade. Esse corpo, já há algum tempo, presta-se ao serviço e é força de trabalho, é um corpo útil que se destina a cumprir funções regulares no mercado de trabalho. Assim como: corpos professores, corpos executivos, corpos operários, corpos burocratas do poder, enfim, corpo-capital humano ou corpo-relação mercantil.

Outra metáfora que gostaríamos de fazer menção é do “corpo asceta indiferente”, em que as relações corporais, por não apresentarem significado, perdem significações. Num mundo onde o consumo substitui a ação de movimentar-se na direção de superações, corremos o risco de substituir paixão pela vida, por indiferença emocional.

O nosso corpo, a nossa vida, é cheia de metáforas. Fiz alocações de algumas, mas poderíamos fazer outra tese em torno das metáforas que estão em torno da nossa corporeidade. Mas devemos sempre fazer e sentir, como é significativo ser e estar presente no mundo através do corpo. É com ele que sou capaz de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas.

O relacionamento com a vida e com os outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a minha existência, no qual tenho consciência do meu eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu ser sensível, torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo, onde todas as manifestações desencadeadas levam o homem a desvendar por inteiro, revelando-o como um ser-no-mundo.

O corpo me põe em relação, me exprime, faz com que eu seja e me deixa extravasar. O meu corpo me coloca em relação com os outros, e é com ele que eu posso passar minha comunicabilidade, e entrar em relação, compreender o outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Editora Mestre JOU -SP

ARMAND, Cuviller. **Pequeno Vocabulário da Língua Filosófica**. SP: Companhia Editora Nacional, 1961.

BRUAIRE, Claude. **A filosofia do corpo**. Tradução de Benetido Eliseu Leite Cintra, Hilton Ferreira Japiassú e Pedro Paulo de Sena Madureira. SP: Herder, 1972.

BRUHNS, H. T. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1985.

CODO, Wanderley. E SENNE, Nelson A. **O que é corpo (latria)**. SP: Brasiliense, 1986.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. RJ:Difel.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAIARSA, José. **O que é corpo**. SP: Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. 2.^a ed., RJ: Achiamé, 1975.

Tensiones entre igualdad y diferencia: una aproximación a partir de los aportes de Lévinas

Resumen:

La aspiración de *igualdad* ha sido una marca fundacional en la conformación de los sistemas escolares modernos: siguiendo una traza iluminista, el proyecto de formar al ciudadano a través de la Escuela como institución social puso en juego una lógica de *identidad y homogeneidad* para realizar aquel ideal. En este marco, el sujeto educativo asomó

como un mero vacío a llenar y toda impronta de diferencia fue ignorada o conjurada en la “totalidad” del proyecto educativo.

Es posible afirmar que esta huella moderno-ilustrada que concibe la igualdad como ideal a realizar persiste en el contexto educativo contemporáneo. Sin embargo, acompañando las propuestas de una “educación para todos”, en la actualidad nos encontramos con retóricas que operan un desplazamiento de la equivalencia igualdad-homogeneidad, abordando el problema de *lo diferente* bajo consignas que apelan a la “tolerancia”, el “respeto hacia el otro” y la “atención a la diversidad”.

En paralelo, es preciso señalar que la Escuela contemporánea se enfrenta a problemáticas tales como la diversidad cultural, la desigualdad social y múltiples formas de exclusión, que ponen en jaque tanto a aquella equivalencia entre igualdad y homogeneidad, como a los discursos de “celebración de las diferencias” que no ofrecen respuestas a estas situaciones en términos de justicia.

Frente a este escenario, resulta preciso repensar el concepto de igualdad, en tensión con la noción de diferencia. Para ello, recuperaremos los aportes del filósofo Emmanuel Lévinas que permiten comprender *de otro modo* la cuestión de la alteridad y plantearse el problema de la justicia, acaso para hallar un nuevo sentido de igualdad desde el llamado de la ética como filosofía primera.

En definitiva, el presente trabajo pretende realizar una aproximación a este problema a partir del pensamiento de la alteridad de Lévinas y abrir también una perspectiva más general que permita entrever la fecundidad de los aportes de este autor para el campo problemático de la Filosofía de la Educación.

Palabras clave: Igualdad – Diferencia – Alteridad – Ética.

Lipman e Freire – um encontro para a construção do pensamento crítico

“A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma,

mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social” (Luckesi,1994:31), desta forma podemos entender que ela necessita de pressupostos e conceitos que orientem seu caminho. A sociedade dentro da qual ela está inserida, deverá possuir valores e necessidades específicas que irão nortear a sua prática.

Ao denominar a sociedade dos dias de hoje como sociedade do conhecimento, colocamos como base de seus objetivos a busca, construção, lapidação, reserva, e desenvolvimento de conhecimento.

Sendo assim, o conhecimento passou, portanto, a possuir status de grande importância não só no desenvolvimento individual das sociedades, mas principalmente nas relações comerciais entre as nações.

Deste modo, produzi-lo e acumulá-lo será de grande importância para que uma nação coloque-se em posição de destaque no cenário mundial. No entanto, exclusivamente a produção e o acúmulo, não serão suficientes para o desenvolvimento social de um país, pois apenas estes dois pontos darão origem a um conhecimento dogmático, estático e sobre tudo, perecível.

Lapidar e desenvolver conhecimento sem testá-lo, questioná-lo e criticá-lo não se fará possível, e o simples acumular de informações tornar-se-á um simples processar de dados, e não conhecimento.

A construção do conhecimento passará imperiosamente pelo crivo do teste, da crítica e do questionamento, não só durante sua produção, mas também, durante todo o tempo em que determinado conhecimento for aceito como paradigma vigente. Desta forma, e somente desta, o conhecimento estará aberto à mobilidade e, portanto, vivo.

Para o indivíduo, o ponto fulcral, na produção e no constante polimento do conhecimento, será o pensamento crítico; e este poderá ser construído e treinado desde o início do seu trajeto escolar, através da elaboração e refinamento de sua capacidade argumentativa e crítica.

Este pensar composto de capacidade argumentativa, curiosidade e criticidade, poderá ser denominado de pensamento de qualidade, e sua construção e manutenção nos são

apresentadas por dois filósofos e educadores contemporâneos, Matthew Lipman e Paulo Freire, que poderão, como buscaremos no decorrer do trabalho, confluir suas ideias tendo por objetivo o mesmo ponto, o pensamento crítico e o conhecimento vivo como ferramenta de desenvolvimento humano. Lipman com sua Comunidade de Investigação propõe que a sala de aula transforme-se num ambiente de terreno fértil para descobertas e redescobertas; e Freire, com seu diálogo, nos aponta uma educação libertadora, que problematiza todo e qualquer assunto da vida do homem, visando sua libertação.

O presente artigo, tem por objetivo principal identificar pontos comuns entre os dois pensadores ao longo de seus escritos, mostrando dessa forma que a preocupação pela autonomia do sujeito através do pensamento crítico e da educação é tema relevante, pois mostra-se como única maneira de liberdade do indivíduo. A educação sem o componente do pensamento crítico, mostrar-se-á incólume.

As necessidades de libertação, autonomia e porquê não dizer existência do sujeito em sua sociedade, poderá causar-lhe o desejo de buscar este posto que ainda não lhe pertence. Para alcançá-lo, terá o sujeito apenas as ferramentas da educação para poder fabricar-lhe pernas que o sustente em uma sociedade de tamanha exploração, competitividade e opressão, permitindo surgir no meio da multidão como um indivíduo questionador, argumentativo e crítico. Caso ele não busque estes instrumentos, ou busque sua autonomia através de outro caminho, ou não alcançará seus objetivos, ou os alcançará de maneira incompleta.

Viver em liberdade, em autonomia e sem nenhum jugo opressor, dependerá dos instrumentos que este sujeito puder possuir, sendo que sua fabricação poderá ser feita desde os primeiros anos de escolaridade, mas também poderá ser realizada em qualquer etapa da vida.

Ao reunir a frase de Paulo Freire “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire,2010:58) e a frase de Matthew Lipman: “a comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada” (Lipman,1995:348), mesmo que nunca ditas diretamente um para o outro, mostram como as ideias de ambos se encontram, isto é, a liberdade do sujeito proposta por Freire, passa pelo seu diálogo entre os homens, que

é precisamente a comunidade de investigação proposta por Lipman, que por sua vez visa por objetivo final: a autonomia do indivíduo, mesmo objetivo dos dois pensadores.

Pontos comuns entre os dois pensadores, acabam por mostrar a preocupação de ambos em conceber uma educação como prática de liberdade, isto é, como maneira de emancipação do sujeito, através da educação.

A busca por sujeitos questionadores, portadores de pensamentos de qualidade, passa pelo treinamento de tais sujeitos a questionar, criticar e argumentar, formando assim o pensador crítico. Portanto, a didática deverá, segundo os dois pensadores aqui referenciados, buscar esta excelência, ou seja, buscar indivíduos que dialogam entre si, fundamentando dessa maneira, sua autonomia.

A comunidade investigativa proposta por Lipman deverá funcionar como um processo dialógico, e não meramente uma conversação sem compromisso ou uma discussão dogmática, deverá sim buscar a construção do pensamento crítico e dessa forma, se entrelaça com a educação libertadora de Paulo Freire, que através do seu diálogo e da construção do pensamento livre, buscará a mesma linha de chegada.

O presente artigo busca pontuar os pontos em comum dos dois filósofos da educação, no sentido de construir o caminho para a construção do pensamento crítico.

Palavras Chave: Matthew Lipman, Paulo Freire, pensamento crítico, educação libertadora.

Autoridade e educação: o desafio em face da ruptura com a tradição.

I. Objetivos

O lugar da autoridade nas relações educacionais tem sido um tema de preocupação recorrente no campo da filosofia da educação, nos discursos pedagógicos contemporâneos e nas diretrizes legais que procuram normalizar procedimentos escolares. A sensação de um suposto declínio da autoridade como elemento estabilizador do intercâmbio de experiências simbólicas entre gerações tem provocado tanto reações nostálgicas, que propõem a necessidade de sua restauração, como discursos apologéticos que saúdam seu alegado – e tardio! – desaparecimento. Ora, não obstante as claras divergências ideológicas que perpassam essas duas modalidades de discurso e a diversidade de perspectivas teóricas em que se apóiam, há entre eles ao menos um ponto comum: a tendência a fundir num todo indistinto as noções de “autoridade”, “força”, “violência” e “coação”; como se a coincidência em relação a uma suposta funcionalidade comum – a produção da obediência – pudesse apagar a especificidade de cada um desses fenômenos.

Não se trata apenas de um descaso pela precisão conceitual. O fenômeno, em sua generalidade, acaba por ser – ele mesmo – uma decorrência do declínio de um tipo específico de autoridade que, por séculos, dominou a vida ética e política da maior parte das sociedades ocidentais: a autoridade fundada na tradição; ou seja, a crença de que as experiências do passado ofereciam os parâmetros de ação e os critérios de julgamento do presente. Como destaca Arendt em seu ensaio sobre a autoridade, a partir do momento em que já *não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes, comuns a todos, o próprio termo [autoridade] torna-se enevoado por controvérsia e confusão* (2006: 119).

O problema a ser aqui examinado desdobra-se, assim, em duas frentes complementares. Por um lado, trata-se de analisar se o vínculo entre ‘autoridade’ e ‘tradição’ é da ordem do necessário, tal

como parece sugerir Arendt, ou se, ao contrário, poderíamos falar de uma variedade de ‘regimes de autoridade’ tal como propõe Revault D’Allones em sua obra *Le pouvoir des commencements. Essai sur l’autorité* (Paris, Seuil, 2006). Por outro lado, cumpre examinar a especificidade do problema no âmbito das relações educativas, domínio no qual seu papel pareceu, pelo menos até o início do século XX, legítimo e incontestado.

II. Relevância do problema

O tema da ruptura com a tradição perpassa toda a obra de Arendt: é central para suas teses acerca do advento da sociedade de massas e do totalitarismo e encontra-se na base de suas reflexões acerca da filosofia moral. É também o fio condutor de suas análises sobre as crises da autoridade e da educação no mundo moderno, pois é com a perda da tradição que entra em declínio uma forma específica de autoridade: aquela na qual o passado é concebido como um modelo capaz de atribuir um significado incontestado à ação educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural. É, pois, a partir de seu esvanecimento que Arendt enuncia o que lhe parece ser o grande impasse da educação contemporânea:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, 2006, p. 191).

Em sua perspectiva, educar implica sempre e necessariamente agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade – ou ao menos em relação, ainda que de oposição ou confronto – com um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como no futuro. Implica ainda que essa ação ocorra sempre num contexto de assimetria, derivada inicialmente do simples fato de que o mundo no qual ele será iniciado precede-o no tempo e transcende o escopo de sua existência individual. Mas trata-se de uma assimetria temporária, cuja legitimidade se funda no reconhecimento de que o objetivo último do trabalho cotidiano do educador é a abolição, num futuro predeterminado, da distância hierárquica que o separa daquele a quem ele educa. Assim, embora destinada a um progressivo desaparecimento ao longo do processo de formação do sujeito, a relação de autoridade entre educador e educando jamais pode ser um elemento acessório ou um recurso eventual enquanto

perdura esse processo. Não se pode, pois, escolher entre uma prática educativa *com* e *sem* autoridade; a autoridade é consubstancial à educação.

Daí o desafio insolúvel – ou a aporia – com o qual se deve deparar o educador hoje. Seu trabalho exige respeito pelo passado e compromisso com o futuro, num mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente. Ele se estrutura a partir do reconhecimento da legitimidade de uma assimetria na relação entre educador e educando, numa era que erigiu o princípio da igualdade como ideal programático das relações políticas e interpessoais:¹¹⁵ “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, proclama o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Seria essa postulada igualdade universal de direitos compatível com a autoridade do adulto sobre a criança, do professor sobre o aluno? Ou, ao contrário, a aceitação da universalização de direitos implicaria um compromisso com a busca de superação de mais essa dissimetria, como no caso das desigualdades vinculadas às relações de gênero ou aos preconceitos étnico-raciais?

Ora, em que medida a preservação de um suposto espaço de assimetria legítima também não entraria em contradição com o movimento de emancipação crítica que marca o pensamento iluminista¹¹⁶ e todos os discursos pedagógicos que dele são tributários? A identificação imediata da autoridade com a aceitação de uma hierarquia – seja qual for sua fonte legitimadora – não implicaria ainda um desafio à lógica da democracia moderna, segundo a qual nenhum poder poderia se legitimar sem a busca pela adesão daqueles sobre os quais se exerce? A noção moderna de um poder que se autoinstitui contratualmente, sem a necessidade de nenhum tipo de transcendência, é compatível com a preservação de um espaço no qual a dissimetria entre educadores e educandos é um pressuposto anterior à própria

¹¹⁵ A afirmação de que a igualdade de direitos e a liberdade individual seriam as “grandes criações axiológicas e normativas oriundas da razão moderna” (Renaut, 2004, p. 30) não implica, evidentemente, a crença de que a democracia moderna as tenha realizado plena ou satisfatoriamente; simplesmente explicita a adesão a um princípio por meio do qual uma forma de vida organiza a imagem de si e de seus critérios de justiça e legitimidade, por exemplo.

¹¹⁶ Como salienta Gadamer, a oposição do Iluminismo a qualquer sorte de autoridade é uma marca de sua filosofia que considera “a autoridade como absoluto contrário da razão e da liberdade” (Verdade e método, 1999, p. 263).

relação? Sua eventual preservação não significaria a tentativa de deter um processo de democratização das relações sociais que, embora nunca logrado em sua plenitude, tem impulsionado transformações sociais significativas?

Por outro lado, a recusa sumária da autoridade do educador e da legitimidade de um saber que se inscreve como herdeiro de uma determinada tradição cultural não representaria a inviabilização da atividade educativa? A própria continuidade dos ideais modernos de emancipação crítica não dependeria – assim como sua renovação – da sujeição de jovens e crianças a um processo educacional que não escolheram e cuja aceitação do valor precede qualquer possível crítica a seu respeito? Ao recusar a autoridade como elemento inerente ao processo educacional não estaríamos, ingênua ou astutamente, propondo a substituição do ideal político de democratização da sociedade *pela* escola pelo ideal pedagógico de realizar uma democracia *na* escola? (Gauchet, 2002, p. 40).

A complexidade e o entrelaçamento das questões e perplexidades evocadas sugerem a pertinência – não obstante o desgaste da expressão – de se falar de uma *crise da autoridade*, com a condição afastarmos de plano sua vinculação imediata mas equívoca com as noções de degeneração ou decadência. Uma crise, nos lembra Arendt (2006, p. 171), “dilacera fachadas e oblitera preconceitos” e, ao fazê-lo, simplesmente torna patente o fato de que “perdemos as respostas em que costumávamos nos apoiar sem sequer perceber que elas constituíam, originariamente, respostas a questões”. A experiência da crise emerge, pois, da consciência de uma *ruptura com a tradição*. Ela é fruto da constatação de que a herança que recebemos do *passado* – em forma de respostas teóricas ou práticas – já não tem *autoridade* sobre o presente. Em suas formas radicais, uma crise pode implicar algo ainda mais profundo: o esvanecimento dos próprios *critérios* por meio dos quais uma dada comunidade ou sociedade escolhe, valida e *autoriza* uma resposta. Mas a obsolescência de respostas e critérios herdados do passado não implica necessariamente a descartabilidade dos problemas lhes deram origem. E por isso a experiência da crise, mais do que a decadência do *instituído*, pode representar um convite à inovação *instituinte*. Assim concebida, uma crise enseja a busca de novas respostas e o estabelecimento de critérios alternativos de validação intersubjetiva, pois:

[...] as crises são precisamente esses momentos nos quais os homens se deparam com problemas que já não são mais capazes de solucionar, são momentos nos quais eles reassumem [*reinvestissent*] – e reinventam – as posições e os lugares que foram deixados vazios

pelas respostas que já não funcionam. É porque o poder explicativo das velhas respostas se esgotou que algo de novo pode se iniciar. [...] Se nos propomos, pois, a repensar a “autoridade”, é por considerar que a “crise” de todas as formas de autoridade com as quais somos hoje confrontados nos obriga a retomar “as posições e lugares deixados vazios”, onde os esquemas tradicionais já não mais funcionam (Revault D’Allones, 2006, p. 89).

E é na educação, mais do que em qualquer outro âmbito da nossa existência comum, que somos impelidos a nos confrontar com um *vazio* em relação às formas tradicionais de autoridade; não obstante o fato de que não tenha sido em seu domínio – mas no das relações políticas e da produção e circulação de conhecimentos – que a crise tenha inicialmente eclodido.

III. Conclusões

A análise do problema do lugar da autoridade nas relações educativas exige, pois, a desconstrução tanto dos discursos restaurativos – que propõem o resgate de uma situação passada – como a negação de seu caráter constitutivo na relação pedagógica. Importa, assim, buscar a clarificação do sentido da autoridade na transmissão das experiências simbólicas intergeracionais que caracterizam o processo educativo, sempre à luz das transformações que os diferentes regimes de temporalidade imprimem ao significado da ação educativa. Se no regime marcado pela tradição era o passado que *autorizava* a ação docente, com a ascensão da modernidade é o futuro que passa a cumprir esse papel. É, por outro lado, com a emergência do que Hartog (2011) classificará como um regime marcado pelo ‘presentismo’ que esse lugar entrará em uma nova crise.

Assim, pensar um lugar para a autoridade nas relações escolares em seu desafio contemporâneo significa resistir à ameaça de um domínio absoluto do presentismo nessas relações sem se deixar embair pela tentação da retórica restauradora. O desafio que se apresenta é o de resguardar, no âmbito das relações escolares, a convivência de diferentes temporalidades que se cristalizaram ao longo de seu processo de instituição histórica. Se já não há mais uma tradição que se imponha como natural e necessária, há sempre a possibilidade de se olhar de um novo ponto de vista o legado simbólico de que somos tributários e nele “pescar pérolas” cristalizadas no oceano passado das tradições – para recorrer à bela imagem de Arendt – e oferecê-las como uma herança possível aos novos habitantes do mundo. Se já não há mais a firme crença num futuro, há sempre a possibilidade de novas promessas. E, mesmo presos ao presente, temos sempre a possibilidade de um compromisso: a assunção da responsabilidade pela promoção de um elo temporal entre os educandos e o mundo

comum, um elo temporal que os familiarize com o instituído e, assim, os *autorize a instituir o novo*. Pois, na feliz formulação de Revaut d'Allones, “começar é começar a continuar. Mas continuar é também continuar a começar”.

Palavras chaves: autoridade, Arendt, temporalidade, tradição.

Entre cuidado y libertad en la propuesta educativa nietzschiana: “Llega a ser el que tú eres”.

En este trabajo proponemos analizar la concepción educativa nietzschiana, cuyo principio fundamental parte del aforismo de Píndaro “Llega a ser el que tú eres”. En esa sintética proposición aparece clara la concepción educativa del autor alemán en sus dos aspectos: crítico y constructivo. En su *crítica* – desarrollada en diversos ensayos de la primera etapa de

su obra en que cuestiona las instituciones educativas de Alemania del Siglo XIX – desmonta los presupuestos de una educación totalmente volcada a la producción, al mercado, a gestar innúmeros productores anónimos asimilables por la máquina productiva. En esa concepción pragmática no había interés en la formación de las diversas capacidades de los discentes, en desenvolver la creación, la autonomía. Lo esencial era entrenar unidades productivas útiles para el mercado. Oponiéndose a esa visión reducida de la educación, Nietzsche propone – siguiendo el pensamiento de Píndaro – una formación que contemple el desenvolvimiento maduro de las diversas posibilidades creativas del discente: intelectuales, volitivas, afectivas etc. Él sugiere la intervención de un peculiar docente que sea capaz no de adoctrinar mas de convocar otra singularidad, motivando el discente a desarrollar su singularidad. En esta concepción educativa lo esencial es que el docente no sofoque, no imponga, mas que *escuche*, que dé lugar a lo más propio del otro. Es decir que colabore, con *cuidado* y respeto por la condición de ese sujeto que está tentando desenvolver todas sus potencias. Y, así, ese cuidado del docente consiste en respetar la *libertad* del sujeto que está en proceso de formación: en instigar a que el otro llegue a ser si mismo. Respeto, escucha, cuidado por esa singularidad que desea expresar lo esencial de su subjetividad. A partir del análisis de esas ideas nietzschianas (abordaremos principalmente *Conferencias sobre establecimientos de educación*), gestadas en el lejano siglo XIX, pensamos reflexionar sobre la educación actual discutiendo como la relación docente-alumno podría basarse en esos dos principios de libertad y cuidado, implícitos en la fórmula: “Llega a ser el que tú eres”.

Palabras-llave: Nietzsche, cuidado, libertad, llegar a ser.

Ética e Educação em Kierkegaard e Paulo Freire: por uma educação transgressora

Resumo

O objetivo principal desta comunicação é abordar a relação entre ética e educação em Kierkegaard e Paulo Freire, numa perspectiva da filosofia da libertação e da ética da alteridade como estratégia para enfrentar os desafios atuais postos pelo neoliberalismo. Educar é sinônimo de existência ética, porque a essência e a finalidade da educação é prioritariamente a construção do bem comum e não a especialização técnica e mercadológica. A justificativa e relevância desta comunicação consistem em promover pela primeira vez um estudo sobre as relações entre ética e educação nos dois pensadores numa dimensão que procura estabelecer novos marcos para se pensar uma educação transgressora. Transgredir significa, na ótica de Kierkegaard e Paulo Freire, construir interioridade para que a singularidade assuma livremente a responsabilidade pela construção de uma comunidade mais fraterna e verdadeira, do ser-mais como testemunha Freire enquanto exacerbação do dom, para além do dom, conforme desenvolve Derrida a respeito da ética da alteridade que supera o formalismo e a força da lei e o universalismo da ética de cunho kantiano e hegeliano. Transgredir é comprometer-se com o próximo, assumir como tarefa, o desafio de promover a dignidade humana enquanto membro do próprio grupo que na dinâmica da subjetividade respeita e promove o direito à diferença, porque entende-se que somente a subjetividade é capaz de produzir a verdadeira alteridade, denunciando que a intersubjetividade é ainda o encontro do mesmo diante do mesmo. Transgredir em nossa proposta é transformar-se a si mesmo em palavra viva feita de carne e osso e esta em ação ética. Com esta comunicação pretende-se também oferecer ao leitor os frutos dos estudos do grupo de pesquisa sobre a ética e a educação em Kierkegaard e Paulo Freire, desenvolvido na UESB e que procura analisar as principais categorias dos pensadores como ética, subjetividade, edificação, educação existencial, objetividade, intersubjetividade, assimetria, ética, linguagem, palavra, diferença, dialogicidade, amor, engajamento e categorias afins.

Palavras-chave: Kierkegaard, Paulo Freire, ética, educação, subjetividade

UM ENSINO DE FILOSOFIA DESDE LATINOAMERICA

"Os anos oitenta foram marcados por uma grande produção filosófica na América Latina cujo compromisso estava focado num "saber teórico articulado à libertação dos oprimidos" (ZIMMERMANN, 1988). Fazendo eco a Dussel (1985), e outros pensadores críticos, Caldera (1984) anuncia que a possibilidade de tal filosofia está ligada à práxis das sociedades emergentes. Com tal perspectiva, pretendemos discutir a questão as condições de possibilidade de tal filosofia em seu diálogo com a Educação, seu estatuto epistemológico e os novos atores sociais que emergem no processo dialógico de sua construção. É nosso objetivo recolocarmos a questão da Filosofia da Educação no continente e seu compromisso com a libertação do contexto de uma sociedade globalizada. Entretanto, compreendemos necessário repensarmos as possibilidades do Ensino de Filosofia a partir e na perspectiva do Continente Latinoamericano em razão, sobretudo no caso brasileiro, do recente retorno da Filosofia como disciplina para a educação básica. A prática do Ensino de Filosofia, no caso em questão focaremos especificamente o Ensino Médio, parece que tem sido a de tomar a cultura e a Filosofia europeia como objeto exclusivo de organização curricular. Nosso intento, neste diálogo Filosofia e Educação, é perguntarmo-nos pela possibilidade de um trabalho pedagógico com a Filosofia, enquanto componente curricular da educação básica, desde a produção filosófica realizada em nosso Continente.

PALAVRAS CHAVES: "Educação" "Filosofia Latinoamericana" "Ensino de Filosofia".

A melodia do diálogo: exercício imaginativo sobre o encontro educativo

Este ensaio busca, por meio de imagens poéticas que aludem às seminais contribuições de Gaston Bachelard à caracterização da imaginação material, reforçar a importância do encontro intersubjetivo de um mestre e seu discípulo como instância fundamental do fenômeno educativo. O encontro acontece à revelia das condições objetivas desenhadas pelo contexto educacional atual, delineando-se a partir de uma abertura intersubjetiva que permite o vislumbrar do outro. Dentre as imagens que se permitem resgatar neste intento estão a do mar, a do voo e a da música. Por meio de uma leitura metafórica da educação, empreende-se uma recusa dos modelos ultrarracionais e conteudistas, esforço que desemboca na compreensão da essência da tarefa educativa como o olhar atento e fresco, ou ainda uma postura de disponibilidade diante de um iminente – mesmo que nunca garantido – encontro. Mestre e discípulo só se fazem a partir da relação íntima das *Animas* (entendida em sua acepção talhada por Bachelard), na *philia* que não se esgota na objetividade dos saberes. A escola, apesar dos já conhecidos obstáculos que colocam dúvidas sobre sua legitimidade como instituição social, ainda se configura como espaço possível de encontros, porque lá se escuta, por cima de todos os ruídos, o entoar rítmico de uma tradição que se quer preservada; lá se pode resgatar o estribilho imemorial de um mundo humano que não quer se perder no frenesi novidadeiro da experiência pós-moderna. Nossa existência humana é marcada por um esforço inevitável de transformação que contorna os obstáculos contingentes para laborar um devir que nos pertence coletivamente. Esse esforço poderá ser bem sucedido quando, mesmo de modo vacilante, acompanharmos o ritmo dos passos de um outro que nos convidou à dança, reconhecendo nele suficiente semelhança que nos permita a compaixão e suficiente diferença para que possamos com ele aprender algo distinto daquilo o que já sou.

Palavras-chave: Encontro; música; imaginação material.

“La educación no es noticia”

Asunto:

¿Por qué la violencia en los liceos es noticia? ¿Qué subyace detrás de estos titulares? ¿Qué motivos, qué planes e intenciones persigue la prensa en la producción y difusión de estos mensajes públicos? ¿Cómo afecta esto a la educación, a los alumnos, padres, docentes, comunidad educativa toda? ¿Inciden estos mensajes en la construcción de la subjetividad de la opinión pública? ¿Y de las ausencias? “La producción social de estas ausencias resulta una sustracción del mundo y una contracción del presente y por tanto un desperdicio de experiencia” (BOAVENTURA DE SOUSA, p.78)

Objetivo:

Realizar un análisis crítico desde una perspectiva filosófica, del tratamiento que hace la prensa de las manifestaciones de violencia que se han dado en centros educativos. Se trata de: “Leer sobre el texto, contra el texto y a través del texto”, como dice Saviani. Para expandir el presente, para trabajar en los intersticios. Para encontrar espacios para lo educativo, en un mundo inexorablemente mediatizado por la imagen. Para tomar riendas en el asunto para desarrollar un pensamiento contrahegemónico.

Justificación y o relevancia del problema:

El problema es relevante porque es de actualidad, porque está en las noticias, porque está en los temas de conversación de la población, porque confirmaría la idea de que la educación está en crisis, presente en el imaginario colectivo.

Resultados esperados:

En “Pedagogía de la autonomía” Freire nos habla de cómo hacer para enfrentar el poder que tienen los noticieros que presentan noticias variadas, una tras otra, rápidamente, sin dejar

tiempo para la reflexión, por eso el considera importante debatir sobre lo que las noticias informan.

“Como educadores y educadoras progresistas no sólo no podemos desconocer la televisión sino que debemos usarla, sobre todo, discutirla. No temo parecer ingenuo al insistir en que no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Es que pensar en la televisión o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera a favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí también el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo.”

Por eso, se espera a través de este trabajo analizar críticamente, analizar desde la filosofía, con una postura ética, lo que plantean los medios masivos de comunicación sobre lo que pasa en las instituciones educativas y contraponerlo con algunas realidades que se dan en las instituciones educativas.

Palabras claves: Educación- medios masivos - instituciones educativas

Cine, Filosofía y Educación: experiencias de formación, de la historia y del arte en films de F. Truffaut, V. de Sica y G. Tornatore

Dra. Liliana J. Guzmán

I. Resumen

Interpreto aquí tres films clásicos del cine italiano y francés, en consideración a la Infancia y sus modos de formación y pensamiento en situaciones muy particulares. Los filmes abordados son *Los Cuatrocientos Golpes* (F. Truffaut), *Ladrones de Bicicletas* (V. De Sica) y *Cinema Paradiso* (G. Tornatore). Abordaré los mismos en una inversión de una hipótesis de Giorgio Agamben, según la cual *en nuestro tiempo la Infancia no accede a la posibilidad de una experiencia* (Agamben: 2011).

En esos filmes, a través de relatos donde *la Infancia hace una experiencia con la historia, con la formación y con el arte*, salen a luz problemas específicos de la Filosofía de la Educación: *la experiencia de formación, la experiencia histórica, la experiencia del arte*. En ese mosaico

de problemas entre Cine y Filosofía de la Educación, aparece otra doble relación, la del Cine con la Filosofía. Abordaré primero este vínculo de conocimiento para luego desarrollar una lectura de los filmes en relación a la primera relación propuesta, entre nociones filosófico-educativas y arte del cine.

De la lectura de los tres films, se concluye afirmativamente otra premisa agambeniana: si bien en la primera apelamos a una inversión (la premisa de la imposibilidad de la experiencia), concluimos que esta *afirmación de la experiencia* en los tres filmes confirman otra premisa del autor, a saber, que *la política constituye la vida, y que toda experiencia (de formación, de la historia, del arte) deviene tal en un acontecimiento estético por el cual quien piensa y vive la experiencia, lo hace en un dispositivo de vida y poder con el que construye con el que participa de la Historia.*

II. Sobre Cine y Filosofía: un evento noético-ontológico, ser y pensamiento

En cuanto a la relación entre Cine y Filosofía, sitúo mi interpretación en la analítica de Gilles Deleuze (1925-1995), quien afirma: *el cine construye el pasaje de una idea, y proporciona las condiciones de posibilidad para una experiencia en y por la cual el espectador se piensa con los conceptos de la imagen, con otro tipo de imágenes del pensamiento. Dice: “la filosofía si ocupa di concetti: li produce, li crea. La pittura crea un certo tipo d’immagini, linee e colori. Il cinema crea un altro tipo d’immagini di pensiero. Comprendere un concetto non è né più difficile, né più facile che guardare un’immagine”* (Deleuze: 2010).

A partir de lo que Deleuze considera una taxonomía o un “ensayo de clasificación de las imágenes y de los signos”, y comprendiendo a la filosofía como *saber de creación de conceptos*¹¹⁷, establece dos categorías: *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo*, cara y cruz del arte del cine. En el primer caso, y estudiando las tesis de Henri Bergson (1859-1951), Deleuze considera al cine como “falso movimiento”: la *imagen-movimiento* es un “corte

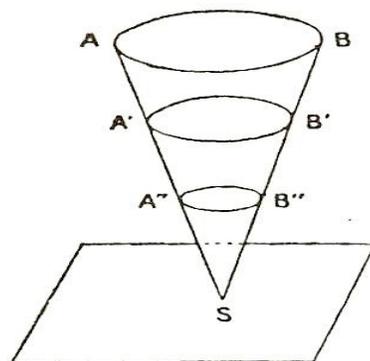
¹¹⁷ “Deleuze crea conceptos a partir de una imagen metafórica que crea lo metaforizado, y la notable precisión de esas metáforas, de esas imágenes, residen en que conciben el concepto a partir de algo concreto o sensible, palpable o visible como el “rizoma” o el “cristal”, resonante como el “ritornelo”, gestual como el “pliegue” que esboza una imagen-movimiento del pensamiento.” La cita es de María del C. Rodríguez, “Imágenes del tiempo en el cine”, en Yoel, G. (comp.) (2004) *Pensar el Cine I: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial, p. 94 Cfr. Deleuze, G. (2011) “Hacer filosofía es entonces construir conceptos. Del mismo modo que los arquitectos construyen casas, los músicos construyen sonidos, etc. la filosofía es la producción de conceptos”. Cfr. Cap. XXII “La luz, el movimiento intensivo y el tiempo. Lo sublime dinámico en Kant”, *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus, p. 463.

móvil” en la duración del tiempo. Así: a) no hay cortes inmóviles del movimiento; b) hay *imagen-movimiento*, que son cortes móviles de la duración; y c) hay *imagen-tiempo* más allá del movimiento mismo.

En la comprensión del cine como *imagen-tiempo*, Deleuze indaga las formas de composición de la imagen como *construcción y duración de movimiento y de tiempo*, pero de un tiempo en movimiento por la que se *ex-pone algo del ser*. Esa *trama de tiempo y movimiento* de que está hecho el cine es el *pasaje de una idea* que abre la posibilidad de superar las condiciones de lo imaginario: la condición del cine consta de la posibilidad de hacer *mundo* y hacer *experiencia*. El cine es condición de la memoria ya que recuerda, retiene, conserva, libera, y construye modos específicos de darnos a pensar “*lo inolvidable*”¹¹⁸: “*su virtud consiste no en imaginar un mundo alternativo sino más bien en revelar y conservar el mundo que registramos en un presente*” (Choi: 2009). El cine nos da condiciones de posibilidad para una *experiencia del pensamiento*, en un presente y en la forma de tiempo en movimiento. El cine construye *imagen y tiempo*, en un relato o trama discursiva que es caja de herramientas tecnológicas, artísticas, estéticas, e hilvanadas en *cronosignos* y *noosignos*: imágenes indirectas del tiempo y del pensamiento. ¿Cómo construye el tiempo las condiciones de posibilidad del pensar? El cine, trama de tiempo y pensamiento, instala lo que Michelangelo Antonioni definía como “*horizonte de los acontecimientos*” en el cual algo acontece en un exceso de tiempo y movimiento, y manifestación de *algo que es con la imagen*. Ese acontecimiento de *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo* funda una experiencia y un mundo en el que *algo es* y se revela en la obra cinematográfica.

Deleuze diferencia distintas imágenes del tiempo: *directas e indirectas*. El tiempo es puesto en acto, dicho aristotélicamente, bajo cuatro formas *indirectas* o signos (potencias): *el tiempo de movimiento extensivo* (desplegado en el espacio) tiene forma de **intervalo** o de **inmenso** (Todo), es el modo del tiempo que acontece en imágenes móviles que, en la relación sujeto-objeto, producen *que el alma piense*; *el tiempo de movimiento intensivo* (desplegado en su intensidad) tiene forma de **orden** o de **instante**, es el modo del tiempo que acontece en la imagen-luz, y que produce la *recuperación de experien* *itales.*

¹¹⁸ La metáfora del cine como “lo inolvidable” pertenece a Jacques G. (comp.) *Pensar el Cine 1: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires



Pero también hay imágenes *directas* del tiempo: *imagen-recuerdo* y *presente actual*. Ambas se sintetizan en la figura del cono. El cono representa la *imagen-recuerdo* (Bergson: 2012). A esa *imagen-recuerdo* Gilles Deleuze le añade otra imagen: la del *presente actual*, bellamente denominado “cristal de tiempo”, o de presente desdoblado. Por la metáfora del cono vemos que la imagen cinematográfica acontece en situación, y en ella los personajes del relato realizan un “salto metafísico”: el salto consta de elevarse de los datos de la situación a la pregunta metafísica por el ser de algo o alguien, por sus experiencias, por su pasado, por su deseo, por sus sueños, por su temporalidad, por su muerte¹¹⁹. El cono se compone de *imagen-recuerdo* (memoria) y de *presente actual* (duración). El cono (acontecimiento de la imagen) se posiciona en punto S (centro de indeterminación, la memoria) del plano o imagen-movimiento (P): entre S y P, en virtud de los elementos que constituyen a P, quien piensa el tiempo actualiza la memoria en un presente que va siendo pasado, y que es *recuerdo puro* o *presente desdoblado*. A medida que el cono crece hacia arriba, sucede una experiencia de *presente actual* o *desdoblado* que es el encuentro con distintas capas del pasado que o actualizan lo vivido en un estado de *paramnesia*: la memoria actualiza lo vivido por la duración de ese *presente que pasa*, que contiene el pasado y que se hace pasado.

Una de las imágenes con las que Deleuze sintetiza la noción de *imagen-tiempo* es la figura de los *cristales de tiempo* (o *imagen-cristal*)¹²⁰. En efecto, la experiencia del cine nos posibilita esta condición del tiempo como *cristal* o estado de simultaneidad *actual-virtual*: el cristal, en efecto, *es la unidad irreductible de actualidad y virtualidad*. Lo actual es siempre un presente, que tiene que pasar para que llegue otro presente. La imagen es pasado y presente al mismo tiempo: “*el presente es la imagen actual, y su pasado contemporáneo es la imagen virtual, la imagen en espejo... La imagen virtual del cristal es un nuevo presente “del que ella es el pasado absoluta y simultáneamente”*” (Deleuze: 2011) La imagen virtual existe fuera de la conciencia, en el tiempo, y no tendría que darnos más trabajo admitir la insistencia

¹¹⁹ “Elevarse de los datos de la situación a los datos de la pregunta es un camino que yo llamaría de naturaleza “metafísica”. Que permitiría atribuirle a los rusos y a los japoneses –a algunos- una metafísica vecina, común: “Denme los datos de la pregunta.” Cap. XIX “Paréntesis sobre el cine experimental. Kurosawa y la acción”, en Deleuze, G. (2011) *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus.

¹²⁰ La imagen “cristal de tiempo” es de F. Guattari, a la que obviamente Deleuze le da un uso específico al tiempo del cine. También la toma de Jean Epstein, de sus tratados para una *ontología del cine*.

virtual de *recuerdos puros* en el tiempo que la existencia actual de objetos no percibidos en el espacio que viene a la memoria. Lo que nos engaña es que las *imágenes-recuerdo*, o imágenes-sueño, o imágenes-ensoñación, habitan la conciencia dándole un ritmo intermitente, pues se actualizan según las necesidades momentáneas de esa conciencia. La *imagen-recuerdo*, entonces, toma el signo de una *virtualidad* original. Un cristal.

La *imagen-cristal* es *imagen-recuerdo* y *presente actual*: límite interior de todos los circuitos relativos y envoltura variable del tiempo presente. Es un instante de doblez de *presente desdoblado* en “*dos direcciones heterogéneas, una que se logra hacia el futuro y otra que cae en el pasado. Es preciso que el tiempo se escinda al mismo tiempo que se afirma o desenvuelve: se escinde en dos chorros asimétricos, uno que hace pasar todo el presente y otro que conserva todo el pasado*” (Deleuze: 2001). En la situación del *cristal de tiempo* la vida entera se vuelve espectáculo en una unidad cinematográfica.

¿Pero qué ocurre con nosotros en ese doble punto de *imagen-recuerdo* y *presente que pasa*? A partir de esa figura directa o cristal del tiempo, acontece una *experiencia de desdoblamiento o reduplicación*. Es decir, *en el presente que es y que pasa*, se actualizan todos los presentes de la memoria que son interrogados o sensibilizados por la situación del punto S, del centro de indeterminación en el que se sitúa el efecto de la imagen cinematográfica. De ese modo, los puntos A y B del cono y sus puntos en línea de oscilación vinculante, son afectados y actualizados en el presente con puntos similares pero no idénticos (A' y B', A'' y B''). Esta afección de nuestros centros de la memoria abre espacios o “regiones del pensamiento” en tanto acontece el presente de la duración. En ese *presente actual* y de *recuerdo-puro*, a medida que se actualizan los diversos puntos compuestos por A y B, entre esos puntos (entre A-A'-B'-B) se configura “circuito de pensamiento”: “*los circuitos de pensamiento penetran cada vez más en el tiempo, a la vez que nos son descubiertos aspectos cada vez más profundos de la realidad*” (Deleuze: 1984). Por esa identidad de presente y pasado, *puedo ver el pasado en función del presente que ha sido*. Esas regiones ente los distintos puntos del cono en los que sucede la duración en un presente actual, allí la imagen cinematográfica encadena esos cortes configurando *regiones noéticas-ontológicas* (Deleuze: 2011). Cada uno de esos cortes es una región de *pensamiento-ser*, de *ser-pensamiento*. En cada corte o región acontece el *pensar*: en el acto puro de la memoria presente que se instala en una de esas regiones y se entrega al riesgo, allí el “salto

metafísico”: la apuesta del hombre a las preguntas en situación, y que exceden la situación, “*no saben lo que van a pensar, no saben lo que buscan*” (Deleuze: 2011).

III. Infancia, Cine y Educación: pensar la experiencia

En un ensayo bellissimo, *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Giorgio Agamben afirma: “*en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de la biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la capacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo*” (Agamben: 2001). Veremos en tres films de distintos momentos históricos de la segunda mitad del Siglo XX una refutación de esa premisa agambeniana, especialmente de cara a afirmar la posibilidad de pensar la experiencia como uno de los desafíos pendientes del pensamiento filosófico sobre la educación en nuestros días.

1. Una experiencia de formación: Antoine Doinel

Primera inversión de la premisa de Agamben. En *Los Cuatrocientos Golpes* (1959) primer largometraje de Francois Truffaut (1932-1984) y una de las primeras obras de la *Nouvelle Vague*, encontramos un relato casi autobiográfico de su autor y el debut del adolescente Jean-Pierre Léaud, luego actor fetiche en el mismo personaje con que comienza su trayectoria cinematográfica con Truffaut: Antoine Doinel. *Les Quatre Cents Coups* muestra la historia de un púber no deseado por su madre, no muy querido por su padrastro ni por su maestro, y que vive situaciones de desamparo, de iniciación en el delito y de castigos cada vez mayores o que son para un adulto cuando él aún se encuentra en pubertad¹²¹.

La experiencia más denotativa del film es, quizás, la experiencia de formación que realiza su protagonista, el púber Antoine Doinel. Antoine cuenta con un dispositivo constituido por *la escuela, la familia, la calle y las instituciones de encierro*. En efecto, la historia comienza mostrando a Antoine en una clase estrictamente disciplinada donde es descubierto dibujando sobre el calendario con foto de mujer. Desde ese momento sólo se verán reprimendas para Antoine, del maestro de Lengua, y suspensiones permanentes por mentir o falsificar la firma de su madre. En su casa las cosas no son mejores, Antoine no es querido, y agrava a ello que

¹²¹¹²¹ *Les Quatre Cents Coups* alude a dos sentidos del relato: al exceso de picardías de un niño (“hacer las mil y una”) como también al hecho doloroso por el cual a un niño la vida le golpea.

descubre a su madre en la calle con un amante, experiencia tras la cual no se repone y más acentúa su vía de transgresiones, cada vez mayores. Deambulando en las calles y amparado en casa de su amigo René, Antoine finalmente (a instancias de René) roba una máquina de escribir de la oficina de su padrastro y es descubierto al devolverla. Tras ello su padrastro lo denuncia y lo deja en la Comisaría, comenzando así un período de encierro donde Antoine va del calabozo al correccional fuera de París y, finalmente, en lo mejor de un partido de fútbol, Antoine se da a la fuga y corre al mar.

Son constantes en la vida de Antoine, en los cuatro espacios del dispositivo de formación que presenta el relato (escuela, familia, calle, correccionales) estas situaciones: violencia, desamparo, disciplinas, castigos, mentiras, pequeños hurtos, imposturas de adultos que o mienten y extorsionan o le exigen al niño cosas típicas de un adulto (desde dejarlo sin recreo hasta comenzar a trabajar con dureza, en castigo a sus pequeños delitos). Hay un texto de Antoine, escrito a mano en la pared posterior al pizarrón donde es castigado por su maestro, que dice: *“aquí sufrió el pobre Antoine Doinel / un castigo injusto de un profe cruel / por culpa de una vampiresa dibujada en un papel”*. Los castigos escolares son extensivos también a su escritura e imaginación, en efecto, ante una copia casi literal de un fragmento de Balzac, el maestro le descalifica y suspende como si hubiera cometido un crimen, situación agravada en casa porque la redacción de Lengua era un acuerdo con su madre y porque el altar a Balzac prende fuego por la vela encendida por Antoine para que el poeta le diera inspiración.

Ante las reiteradas suspensiones en el colegio, y el enojo de sus padres que incluyen golpizas al niño frente a sus compañeros, Antoine decide fugarse de casa y continuar su formación lejos del colegio y la familia, por su propia cuenta. La carta que escribe a sus padres refleja esa experiencia: *“Queridos padres ... Luego de esto, la vida juntos ya no es posible. Probaré suerte en la capital o en donde sea. Quiero demostrar que puedo hacerme un hombre. Entonces volveré y les podré explicar todo. Los recuerda y abraza, Antoine.”* Definitivamente, el casi adolescente Antoine busca salir de la niñez de la mejor forma posible pero las condiciones de que dispone en su medio no le favorecen: es castigada su creatividad y autonomía en la escuela, es engañado y tratado con dureza por sus padres, y es descubierto robando la máquina de escribir. Esto agrava su vida y de la libertad de movimientos en la calle, Antoine pasa a ser confinado en correccionales de menores, con adolescentes mayores.

En ese momento Antoine pasa a ser un “expediente”, y alguien que no puede decidir sobre sus visitas ni comprender un entorno de jóvenes más grandes que ya son expertos en fugarse de toda institución de castigo. En la desesperación, Antoine se ingenia una fuga hacia su propia libertad y hace lo que siempre: corre todo el tiempo, sin descanso, hasta llegar a un momento solitario frente al único espacio que no lo coarta ni castiga: el mar. Vuelve el rostro a la cámara y vemos un Antoine lleno de pasado pero que anhela en su mirada una vida nueva, sin violencia ni castigos. Antoine deja su formación disciplinaria para entregarse a otra experiencia donde elija formarse como quiere y sin los golpes que ha tenido en su corta vida. En efecto, Antoine Doinel hace una experiencia de formación de sí y Truffaut es quien convierte esa experiencia en pensamiento cinematográfico, donde da su propia historia de vida, con un pasado del que busca librarse.

2. *Una experiencia de la historia: Bruno Ricci*

Segunda inversión de la premisa de Agamben. En otro género cinematográfico, como una de las grandes obras del neorrealismo italiano, *Ladri di Bicicleti* es una de las mayores expresiones de la infancia en el cine. Filmada en 1948 e inspirada en la novela homónima de Luigi Bartolini, Vittorio de Sica filmó *Ladri di Bicicleti* en un contexto gris para el pueblo italiano: protagonizada por Lamberto Maggiorani y Enzo Staiola, padre e hijo respectivamente, en el papel de Antonio y Bruno Ricci, la película nos sitúa en una de las mayores crisis de postguerra de Italia. En un contexto de cruel desempleo, la familia Ricci hace lo imposible por sobrevivir, al punto que cuando consigue excepcionalmente un empleo, Antonio debe presentarse con su bicicleta puesto que consta de pegar carteles de cine. Efectivamente, Antonio y María venden sus sábanas para conseguir la bicicleta y con ella, un ingreso fijo. Desafortunadamente unos ladrones dejan a Antonio sin bicicleta en su primer día de trabajo, por lo que él y su pequeño hijo Bruno se arrojan a las calles a buscar la bicicleta, luego de no encontrar ayuda en la Policía (por falta de testigo) y tras fracasar con el rescate de la bicicleta en el barrio del ladrón, defendido por su madre y vecindario. Desesperado, Antonio manda al niño a su casa y decide robar una bicicleta, los vecinos salen en su búsqueda y están por denunciarle, sólo se detienen ante los llantos de Bruno por su papá. Desesperanzados y luego de todo el fin de semana buscando la bici, Antonio y Bruno regresan a casa y se pierden en la muchedumbre mientras a Roma llega el crepúsculo.

Si los espacios disciplinarios e institucionales constituían el dispositivo de formación de Antoine Doinel, en este film de algo más de una década antes, el dispositivo del relato es la ciudad, es Roma en uno de sus momentos más críticos de posguerra. Es un dispositivo compuesto por *el desempleo, la policía, la delincuencia y la mentira*. En este contexto de pobreza vigilada, la familia Ricci atraviesa una experiencia plenamente constituida de la historia social, política y económica en la que se sitúan las historias singulares de una familia corriente. En este particular dispositivo está la vida de Bruno atravesada de pobreza, de esperanzas, de expectativas por encontrar primero un lugar de trabajo para su padre y luego el medio de movilidad al cual él ayuda a reparar. También su vida está atravesada por la violencia, no escolar ni familiar sino social, en este caso. Una violencia marcada por una historia real donde el pequeño Bruno trabaja expendiendo nafta y donde acompaña a su padre buscando la bicicleta en toda la ciudad, especialmente en Piazza Vittorio y Porta Portese, los lugares de mayor aglutinamiento de masas y de reunión de objetos rotos o robados.

Durante toda su travesía del fin de semana con su padre, Bruno atraviesa no sólo los lugares de exposición a la delincuencia y también los lugares recorridos por los trabajadores a sus puestos, los jugadores a la cancha, y los desposeídos en sus espacios comunitarios o de beneficencia social (iglesias, comedores). De todo su tránsito, Bruno y Antonio no obtienen otra cosa sino experiencia: la del barrio de ladrones, la de las mentiras de la vidente, la de la compañía relativa de los compañeros del partido, en fin, padre e hijo regresan de camino a su morada sin hallar la bicicleta, habiendo perdido nuevamente un trabajo y en el caso de Bruno, acompañando a su padre en una travesía llena de desolación, angustia y desamparo. No hay en la experiencia de Bruno una formación educativa o familiar disciplinaria, como en el caso de Antoine Doinel, pero la historia del film nos los muestra desbordado en una experiencia de la historia que le arroja a la esperanza y la tristeza, y que lo abandona al mayor desamparo social de un contexto político de ruinas, crisis y sin rumbo de crecimiento o salida hacia una mejor situación. Pleno de experiencia con su historia social y su momento, Bruno es *presente puro* colmado de un pasado social que ha sufrido la guerra y que lo testimonia en su mirada triste, pensativa, de a ratos sonriente, y su andar gracioso y esperanzado por encontrar un mejor camino en mejores condiciones de vida.

3. *Una experiencia del arte: Salvatore Di Vita (Totó)*

Quizás entre una de las mayores producciones de los últimos 20 años, se encuentra *Cinema Paradiso* (1988). Dirigida por Giuseppe Tornatore, *Il Nuovo Cinema Paradiso* nos pone de cara ante una experiencia del arte, donde un cineasta en su realidad de adulto, Salvatore Di Vita, recibe la noticia en su casa de Roma sobre la muerte de su mentor y amigo de la vida, Alfredo, un proyccionista del cine del pueblo Giancaldo, en Sicilia. En ese cine Salvatore ha vivido una infancia sin padre en los últimos tiempos de la Segunda Guerra. Del disciplinamiento escolar y de los rituales religiosos, el pequeño Salvatore (Totó) se fuga permanentemente refugiándose en el cine. Allí conoce la mayor cantidad de películas de su tiempo, sin comprender el corte en el celuloide a los besos filmados. Con la muerte de Alfredo, Totó regresa a un pueblo del que hace 30 años se despidió a instancias de Alfredo, quién le prohibió regresar. De regreso a su tierra, Salvatore recuerda cada fragmento de su infancia, cada momento vivido con Alfredo, cada lección en la sala de proyección, cada cita de films, las escenas inolvidables del blanco y negro de la primera mitad del siglo XX, su primer gran amor, su familia en espera del padre fallecido en la guerra, la vida del pueblo y cada rostro de quienes habitaron el Cinema Paradiso. Como en un film, la vida de Salvatore va y vuelve desde un presente de adulto a todos los momentos de su vida con Alfredo, como niño y como adolescente formado entre imágenes del cine, entre accidentes incendiarios con la sala de proyección y ahora, la demolición del viejo cine para construirlo en parque de estacionamiento de un Giancaldo moderno.

La experiencia del arte de Salvatore Di Vita se constituye en un doble momento reflexivo: la del regreso a su pasado, con cada *imagen-recuerdo* que vive en su memoria reviviendo los instantes y huellas que el cine del pueblo dejó en su niñez y juventud; y por otro lado, la recuperación en el presente de toda una historia emotiva cargada de su admiración y amistad por Alfredo y por cada momento vivido en su pueblo natal. En su vida en el Cinema Paradiso, Totó descubre un mundo de imágenes, sensaciones, sonidos y relatos filmados y descubre las formas de relaciones construidas entre miembros sobrevivientes de familias con hombres muertos en la guerra. En cada recuerdo a su vida en el cine del pueblo, Salvatore revive sus vivencias como Totó, el pequeño travieso y curioso que aprende a los 8 años a proyectar películas. En cada rostro del pasado, Salvatore encuentra fragmentos de su historia en una simultaneidad de pasado y presente, fundidos en la historia de sí mismo, una historia marcada

por las enseñanzas de vida de Alfredo, una historia constituida en el amor a la vida y la pantalla.

Dentro y fuera del cine, la vida de Totó transcurre como una experiencia constituida de una historia social padeciente de la postguerra y de una historia familiar sufriente, donde se refugia en pequeñas travesuras y escapes al cine y donde construye mundos imaginarios y relatos ficticios a partir de fotogramas desechados de la sala de proyección de Alfredo. Totó vive su experiencia del cine como quien habita “el país de los juguetes”, apelando a una metáfora de Agamben. En ese país del cine como un mundo de juguetes, Totó aprende a vivir y soñar. Su formación educativa, cultural, histórica y social se dará en conjunto con una formación técnica y estética sobre el arte de proyectar y disfrutar películas. Un arte que colma de sentido, alegría y esperanzas a un pueblo destrozado por la guerra. Pasado y presente vuelven a los pensamientos de Salvatore, al saber de la muerte de Alfredo, y toda su vida transcurre como una película llena de películas, todas las que formaron su historia. Toda su vida en este instante simultáneo de tiempos recobra un sentido diferente, especialmente al descubrir la herencia de Alfredo, que consta de un rollo donde el hombre ciego ha empalmado los fotogramas censurados del viejo cine: tras un recorrido por los viejos lugares del pueblo, Salvatore regresa a Roma, proyecta la película de Alfredo y ante su rostro aparecen todos los besos del cine. La mirada de Alfredo indica allí que ha recobrado su experiencia con el cine, con la vida, con el amor y con su propia historia.

IV. Conclusiones

He procurado interrogar en este texto cómo el cine constituye una experiencia de ser y pensamiento que, por un lado, permite pensar nuevamente la relación entre Cine y Filosofía, en perspectivas a abordar la experiencia del cine como una experiencia estética que hoy tiene mucho por aportar a la enseñanza de la filosofía. Por otro lado, procuré que tres nociones centrales de la Filosofía de la Educación, como son las nociones de experiencia de formación, experiencia de la historia y experiencia del arte, pueden ser pensadas nuevamente a la luz de obras clásicas del séptimo arte, y en un espacio de diálogo entre las teorías del cine y las teorías educativas, para pensar por las experiencias del cine otras posibilidades de mediación de la subjetividad y de la experiencia de sí.

En suma, sobre Cine y Filosofía aún hay tanto por descubrir como filmes haya por filmar. Lo mismo vale para el campo de la Filosofía de la Educación, que puede abrir su mirada a la

mirada del cinematógrafo, a la mirada interior de las subjetividades atravesadas por la historia del cine, y renovar sus conceptos de experiencia, formación y constitución estética como hecho educativo. De alguna manera, esa posibilidad de la experiencia del cine como mediación de sí, en el tiempo, la imagen y el lenguaje, es lo que nos enseña cada Infancia relatada en estos films, que hacen sus experiencias y abren su camino de vida abriéndonos otros modos de pensar con la pantalla, un pensar donde la vida desborda la experiencia y la experiencia desborda a quien piensa. Pues como escribió Bergson: “*nosotros no pensamos el tiempo real, pero lo vivimos, porque la vida desborda a la inteligencia*”.

Algo de esa vida desbordada de estos tres dispositivos aquí interpretados en esas tres películas es, quizás, algo del desafío a pensar de manera renovada con eventos de ser-pensamiento del séptimo arte el vasto universo de la Filosofía de la Educación como pensamiento para la vida, para otra experiencia del mundo, para una “profanación” de los dispositivos de poder y para que el poder (de pensarnos y liberarnos) honre la vida y la particular experiencia del hombre contemporáneo, que vive su vida con el cine.

Palabras Claves: Experiencia – Formación – Historia – Arte - Subjetividad

Bibliografía:

Agamben, G. (2011) *Infancia e Historia, destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bergson, H. (2012) *La evolución creadora*, Buenos Aires: Cactus.

Bergson, H. (2012) *Materia y Memoria*. Buenos Aires: Cactus.

Choi, Domin (2009) *Transiciones del cine*, Buenos Aires: Santiago Arcos Editor

Deleuze, G. (1984) *La Imagen-movimiento. Estudios sobre Cine I*, Barcelona: Paidós

Deleuze, G. (2009) *Cine I. Bergson y las imágenes*, Buenos Aires: Cactus

Deleuze, G. (2011) *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo*, Benos Aires, Editorial Cactus

- Deleuze, G. (2010) *Che cos'è l'atto di creazione?*, Napoli: Cronopio
- Deleuze, G. (1984) *Imagen-movimiento*. Barcelona: Paidós
- Rancière, J. (2005) *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*, Barcelona: Paidós
- Tirri, N. (2012) *El transeúnte inmóvil. La perspectiva urbana en el cine*. Buenos Aires: Paidós.
- Yoel, G. (comp.) *Pensar el Cine I: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial

A Pragmática da Comunicação e um olhar filosófico para a docência

Objetivo: apresentar investigações filosóficas no campo da pragmática da comunicação que explicitam aspectos geralmente pouco valorizados na prática pedagógica.

Justificativa: Desde a virada linguística na Filosofia da Linguagem com Wittgenstein, cresce a importância da temática da pragmática. Também nos estudos da linguística, a pragmática tem, inclusive, sido considerada uma metacomunicação produtora de sentidos semânticos e, em alguns círculos as pesquisas em seu campo, se sobrepõe aos estudos no campo da semântica e da sintaxe.

Relevância do Problema:

A partir de proposições de Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* e percorrendo algumas implicações para pensar a docência, o texto especifica um uso da pragmática da comunicação, conforme pesquisadores da Universidade de Palo Alto na Califórnia desenvolveram na

década de 60 do século passado, reunindo conhecimentos de diferentes campos de conhecimento. Fazemos nesse texto, um recorte nos resultados de suas pesquisas, especificamente do que foi publicado em uma obra intitulada *Pragmática da Comunicação Humana* para daí pensarmos aspectos específicos de um olhar pragmático da Educação, que não se confunde com o pragmatismo. Exploramos alguns aspectos que a filosofia da linguagem ao trabalhar com a pragmática potencializa num pensar específico da educação. Pensa o uso de conceitos como: retroalimentação, quadro de referência, metacomunicação podem contribuir para lançar outros olhares ao trabalho do ensinar e aprender.

Questões: propor uma releitura dos axiomas da comunicação postulados por aqueles pesquisadores para pensar a relação de docência a partir de questionamentos como: que aspectos são evidenciados quando pensamos que a comunicação é fenômeno do qual não se pode fugir? Como pensar os aspectos de conteúdo e relação no processo interacional? Que aspectos da comunicação digital e analógica podem tornar-se relevantes na prática pedagógica? Como a pontuação de eventos comunicacionais expressa a natureza da relação de docência estabelecida? Como pensar as questões de simetria e complementariedade nas relações pedagógicas e filosóficas existentes..

Conclusões: Acreditamos que com essas questões pode-se, numa investigação filosófica, ampliar o potencial de percepção docente e discente do que está ocorrendo quando se pratica o ensino e a aprendizagem, ou seja, quando se organiza práticas pedagógicas. Algumas conclusões que podemos apresentar relacionam-se ao fato de que parte do que se ensina em aulas, não está no conteúdo apresentado, mas na relação entre aquele que apresenta o conteúdo e aqueles para os quais se apresenta. Essa interação de docência possui níveis simultâneos geralmente ignorados. Também que essa relação de docência no trato com a filosofia, acaba dizendo algo sobre o que é ensinado.

Palavras chaves: Deleuze, pragmática da comunicação, docência.

UNA NUEVA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA NUEVA LÓGICA MÁS ALLÁ DE LOS PROCESOS COLONIALES

William David Peña Peña¹,

Luis Enrique Muñoz Pico²

1 Universidad “Libre” de Colombia, wpenapena@gmail.com

2 Universidad “Libre” de Colombia, epicuro82@gmail.com

RESUMEN

Este escrito, primero quiere problematizar la evaluación cuantitativa del conocimiento, en la educación a nivel general de América Latina, desde un análisis histórico introductorio de la influencia colonial sobre las formas de vida y de saber de los pueblos dominados. Y segundo, propone una forma de evaluación *cualitativa-cuantitativa*, desde un cambio de lógica, queriendo aplicar el método *analéctico* de Enrique Dusell, de un lado, y la *lógica difusa*, de otro; con el propósito de hacer un acercamiento (tendiente a la *unión*) entre *lo objetivo*, como punto de apoyo para referirse a un particular respecto un conjunto al que pertenece, como lectura generalizada, y lo *subjetivo*, como realidad y creación auténtica de cada humano, que posibilita los procesos del saber en éste; porque ésta relación entre el *sujeto* y el *objeto*, da pie a nuevas aperturas del conocimiento, negadas y encubiertas por los procesos históricos de dominación en el Sur del continente.

PALABRAS CLAVE: Evaluación cuantitativa, cambio de lógica, nueva educación.

JUSTIFICACIÓN

Por una parte, siguiendo a Enrique Dusell, Anibal Quijano, y Santiago Castro Gómez, entre otros, la modernidad ha pretendido organizar al mundo a través de una lógica binaria, que se refleja en las parejas: bien/mal, naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie, Demócrata liberal/terrorista. Lo que se ha reflejado en la ponderación de los conocimientos para los distintos niveles educativos, a través de un sistema de adoctrinamiento que pretende valorar la memorización y reproducción de determinados contenidos específicos, por medio de un frívolo cálculo (binario: pasó/perdió, acertó/erró, etc.), poniendo ello por encima del proceso cognitivo y el desarrollo subjetivo de cada persona dentro de los saberes, y con respecto a su propia reflexión en un contexto.

Lo que por otra parte, halla su punto de quiebre en el uso de lógicas no binarias, como la *lógica difusa* que se tratará con detalle en el documento, por medio de las cuales se establece no solo un valor numérico, sino un rango de pertenencia a un conjunto, con base a unos factores iniciales, en un proceso cambiante y múltiple (no uno como las notas) de conversión de condiciones reales en variables; haciendo posible generar diversas valoraciones en tanto el desarrollo de saberes en los estudiantes, y de procesos más profundos que sostienen la

adquisición de conocimientos, tales como las relaciones psico-afectivas que inciden en el ámbito académico, las motivaciones personales de los estudiantes, la generación colectiva de reflexiones, las condiciones de la relación docente-alumno, entre otros hechos determinantes que se desconocen en la evaluación cuantitativa binaria. Por lo anterior, es posible generar nuevos criterios evaluativos que no pretendan resumir los conocimientos de los estudiantes en una cifra, sino que sirvan como indicadores para dinamización de los procesos cognitivos y para la estimulación de las aptitudes de los estudiantes, con base a su propia reflexión.

OBJETIVOS

General

Realizar, analizar y exponer una experiencia docente en el área de la filosofía, empleando herramientas de lógica difusa en el proceso evaluativo, y como medio de dinamización del intercambio de saberes.

Específicos

- Hacer una exposición crítica del *descubrimiento* (encubrimiento) de América (como la llamo Europa) como un eje constitutivo de la modernidad y su lógica binaria, analizando la implantación de los pensamientos eurocentrados.
- Describir las consecuencias prácticas en el campo de la educación, de la implementación y desarrollo de métodos deterministas, a fin de establecer su relación con el ejercicio colonial del poder.
- Exponer las bases teóricas de la lógica difusa, algunas de sus realizaciones, y las posibilidades de análisis que brinda dentro de los procesos educativos.
- (Resultados esperados) Dar a conocer una experiencia de dinamización de los saberes dentro de un ejercicio docente en el área de filosofía, usando lógica difusa, con la intención de presentar indicadores y reflexiones para la profundización de los contenidos, por una parte, y la ponderación a las condiciones subjetivas, por otra.

ASUNTOS

Se partirá de dos preguntas fundamentales: ¿cómo los procesos de evaluación cuantitativa (binaria) no exponen las condiciones subjetivas y las relaciones sociales encarnadas en los

procesos del conocimiento?, y ¿cuáles son las posibilidades de reconocimiento del “Otro” en los procesos educativos por medio de una lógica que no sea excluyente?

Estas se irán desarrollando paulatinamente, con el propósito de darles una solución parcial, a partir de la experiencia expuesta, contando con varios estadios para la elaboración de una estructura que pueda aportar a su solución. En primera medida se tratarán los fundamentos del *Encubrimiento del Otro* como un sello distintivo de la modernidad, y de la verticalidad en los procesos educativos, al igual que la visión del *Otro* como criterio ético a través del método analéctico. Conllevando en segunda medida, al estudio de la cuantificación como método de adoctrinamiento y de jerarquización dentro de los espacios del conocimiento, condicionados a la reproducción de los contenidos provenientes de los países centrales, como un reflejo de la dominación colonial. En tercera medida se tratarán los fundamentos de lógica difusa a través de lo expuesto por Loti Admed Sahed, al igual que algunas acepciones a sus fines prácticos en los campos de la toma de decisiones y del control automático; para poder pasar a la propuesta de uso dentro de una labor humanista, trascendiendo más allá del esquema de ponderación imperante.

Así, por último se expondrá el contexto, los contenidos y los desarrollos en las sesiones de la práctica pedagógica en filosofía, dando a conocer la metodología, y la compenetración entre el reconocimiento del Otro como realidad auténtica y el uso de método matemáticos que superan la visión binaria de la modernidad. Para llegar a una reflexión acerca de sus alcances en medio del contexto de América Latina.

ALGUNA BIBLIOGRAFÍA PROPUESTA

- DUSELL, Enrique. *Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad*. En: Tabula Rasa No. 9. Bogotá D.C. 2008. pp. 153-197. ISSN 1794-2489.
- DUSELL, Enrique. *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Conferencias de Frankfurt. La Paz., 1994. Editorial Plural. 176 pp. ISBN: 978-848-726-411-5.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón: Editores. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá D.C.: Siglo del hombre editores, 2007. 308 pp. ISBN: 978-958-665-096-0.

- DUSELL, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Capítulo 6: *El método de pensar latinoamericano; la Analéctica como "ruptura teórica"*. Bogotá D.C.: Editorial Nueva América, 1995. 221 pp. ISBN 958-9093-19-7.
- DUBOIS, Didier; PRADE, Henry. "An introduction to possibilistic and fuzzy logics" (with discussions). In P. Smets, E. H. Mamdani. *Non-Standard Logics for Automated Reasoning*. Nueva York: Academic Press, pp. 287-326. 1988.
- ZADEH, Lofty A. "Fuzzy Logic". Universidad de California. 0018-9162/88/0400-0083. IEEE. Berkeley, EE. UU. Abril de 1988.
- STREFEZZA, Miguel. "Lógica difusa, un punto de vista" Artículo de Investigación Revista Ciencia e Ingeniería. Agosto-Noviembre, 2009. Caracas, Venezuela .ISSN 1316-7081. Vol. 30, No. 3, pp. 259-268.
- GREGERSEN, Niels Henryk, N. H.: Editor. *From Complexity to Life: On the emergence of Life and Meaning*. Nueva York: Oxford University Press, 2003. ISBN 0-19-515070-8.

La comprensión y aceptación ética de las diferencias: una lectura del film *El Hombre Elefante*

Dra. Liliana J. Guzmán

1. Resumen

En este trabajo me interesa indagar la relación ética entre “diferencia” y “normalidad”, como una problemática específica de aceptación del otro, de la alteridad, para la constitución crítica y reflexiva de la subjetividad.

Para ello, abordaré una interpretación del film *El Hombre Elefante* (dirigida por David Lynch, 1984). El film retrata la historia real del joven John Merrick, quien padeció una extraña enfermedad (luego descrita como Síndrome de Proteus) consistente en deformidades con morfología elefantiásica, desde sus 18 meses de edad. El caso se sitúa en Londres, hacia fines del siglo XIX, y nos relata la vida de quien fue sometido desde niño a situaciones de violencia, de explotación, de marginalidad y de ocultamiento. El relato fílmico da cuenta del descubrimiento del caso por un médico cirujano del Hospital de Londres, Frederick Treves, quien investiga las anormalidades y decide su internación para su estudio y protección, instancia en la que descubre e indaga algunas de las experiencias vividas por el protagonista.

Este trabajo aborda la problemática ética de la relación entre “diferencia” y “normalidad”, desde la analítica de la subjetividad de Michel Foucault en una interpretación de la constitución de una *experiencia de sí* como ejercicio dialéctico de saber y poder, ello en tanto

ejercicio para pensar la diferencia en situaciones educativas, médicas, sociales definidas como “normales” (o “anormales”), y como experiencias de formación transformadora de sí, como práctica de subjetividad.

2. Acerca del Hombre Elefante: su época y contexto

La película *El Hombre Elefante*, dirigida por David Lynch en el año 1984 y rodada en blanco y negro, nos sitúa en plena época victoriana de una Londres ambigua plena de opulencia y miseria, simultáneamente. La película está ambientada hacia finales de la segunda mitad del siglo XIX: en efecto, John Merrick, protagonista del relato nació en 1862 y murió en 1890, padeciendo desde su niñez una enfermedad que fue identificada y confirmada un siglo después de su muerte (2003) después bajo el nombre de Síndrome de Proteus, un conjunto de malformaciones y tumores corporales aquejados por problemas craneales y respiratorios, estado de deterioro progresivo que devino, finalmente, en la muerte del joven antes de sus 30 años de edad.

El momento epocal del film se sitúa en la Londres industrial y urbana de fines del siglo victoriano, con una descripción detallada de los espacios institucionales y sus modos de disciplinamiento, y con una mirada agudamente crítica de los tiempos de ocio de una sociedad dividida entre la opulencia y la miseria, como así también de su modo de producción en la cultura de la máquina y sus terribles consecuencias para la vida de los hombres, biológica, psicológica y socialmente. David Lynch nos pinta, con esta película, un cuadro que desborda el realismo de una sociedad normalizada por la industria y las disciplinas pero también poblada de monstruos, o figuras “anormales”, de la misma manera que retrata el extraño encuentro entre actitudes disímiles y diametralmente opuestas como lo son la discriminación, la violencia y la sensibilidad humana incluso cuando es expuesta a torturas y explotaciones físicas y psicológicas en aras de una sobrevivencia económica o *statu quo* social.

3. Representación de la monstruosidad como contracara de la Modernidad

David Lynch, con *El Hombre Elefante*, nos sitúa frente a la cara oscura de una Modernidad aún romántica y absolutamente heredera de los ideales de la Ilustración y de las revoluciones políticas, económicas y sociales que marcaron los comienzos de la sociedad moderna y sus modos de vida, trabajo y producción. Lynch nos muestra los más prominentes dispositivos tecnológicos del siglo XIX: el tren, las máquinas de producción industrial, y las instituciones de encierro para curación, corrección o disciplinamiento de los sujetos. En este caso, nos encontramos entre el circo de afluencia de los pobres y el Hospital de Londres, centro de impacto de los avances médicos más significativos del momento, y espacio de investigación de problemáticas vinculadas a la salud de la población, su diagnóstico, curación y tratamiento hospitalario.

En este contexto, la figura de John Merrick como Hombre Elefante no se puede encuadrar del todo en la representación o categoría de “anormalidad”, propiamente (al menos no desde la analítica foucaultea). Más bien, el Hombre Elefante debiera ser ubicado en la bisagra del sujeto “anormal” en tanto monstruo social, como hombre desfigurado al límite de la monstruosidad. El Hombre Elefante no se ubica en una monstruosidad criminal (típica de la época) o delictiva, pero sí lo encontramos en el doble eje del espacio de la violencia y la explotación, como así también en la figura degenerativa (progresivamente degenerativa) en virtud de la aún falta de investigaciones en el campo de la medicina y la educación, entre otras disciplinas.

En el caso del Hombre Elefante, lo vemos allí en las décadas finales del siglo victoriano como un objeto de explotación laboral extrema (un *showman*) en el espacio circense denominado “Monstruos”, espacio de ingreso restringido y en el que el mayor interés no radica en la producción o capacidad estética de John Merrick, sino en su capacidad de generar asombro y/o repugnancia en sus espectadores. El Hombre Elefante logra este efecto de horror en sus espectadores precisamente por su figura deforme, débil, “monstruosa”, colmada de protuberancias craneales, asimetría ósea, mal olor, bronquitis crónica, tumores o papilomas en todo el cuerpo, especialmente en la espalda, escoliosis pronunciada, extremidades derechas desviadas. En ese momento, el diagnóstico sobre su condición singular se define como “incurable”, ante lo cual el médico cirujano Frederick Treves sugiere, previo examen y

conversión del sujeto en su objeto de investigación, su hospitalización para refugio y cuidados permanentes.

4. El monstruo como figura de lo “anormal”: la mirada de Foucault

En varios de sus seminarios y producciones teóricas, Michel Foucault (1926-1984) indagó particularmente la partición occidental moderna entre razón y sinrazón, o normalidad y locura. Ello desde su tesis en Psiquiatría (*El nacimiento de la clínica en la época clásica*) hasta textos paradigmáticos de su *corpus* filosófico escrito, como *Historia de la Locura* y seminarios específicos de sus últimos años de vida, entre ellos, *Los Anormales*¹²². En *Los Anormales*, y en la perspectiva de una “ontología histórica de nosotros mismos” como marco referencial para pensar nuestro presente en tanto experiencia por la cual nos transformamos y constituimos como sujetos reflexivos en este particular momento histórico, en ese horizonte Foucault desarrolla una indagación sistemática sobre las figuras de la anormalidad características del siglo XIX y representativas de las disciplinas que hicieron de “la anormalidad” un objeto específico de su conocimiento (medicina, psiquiatría, psicología, educación, etc.).

En *Los Anormales* Foucault nos enseña que el monstruo es una de las tres figuras típicas de “la anormalidad” en el siglo XIX, ellas eran: *el monstruo*, *el indisciplinado*, y *el onanista*. De alguna manera, las tres figuras de la anormalidad se reunirían en la imagen de lo monstruoso, del anormal “monstruo”. Dice Foucault: “el anormal, y esto hasta fines del siglo XIX y tal vez hasta el XX) es en el fondo un monstruo cotidiano”¹²³. En este sentido, el monstruo humano tiene por marco de referencia a la ley, pues su existencia infringe o pone en sospecha la ley, pero también es una figura jurídica biológica, que combina lo imposible y lo prohibido. Si vemos al Hombre Elefante, reúne en sí la trastienda de la ley, en tanto sujeto con nombre y de derecho pero que no accede a los derechos humanos básicos para vivir una vida digna, y se

¹²² Seminario dictado en el Collège de France, entre 1974 y 1975.

¹²³ Foucault, M. *Los Anormales*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

instala entre lo imposible (un hombre que causa espanto) y lo prohibido (ese espectáculo censurado por la Policía y de acceso restringido bajo la categoría de “monstruos”).

Dos rasgos definirían así la figura del monstruo humano como figura anormal: por una parte, el monstruo viola la ley porque es el sujeto de la “violencia lisa y llana de supresión”¹²⁴, a la vez que es objeto de los cuidados médicos y de la atención o piedad de grupos o personas que desesperan por brindarle un mejor hogar o alivio al pesar de sus dolencias y discriminaciones. Pero por otra parte, el monstruo humano es una forma espontánea o natural (y brutal) de la contranaturaleza: “es un modelo en aumento, forma desplegada por los juegos de la naturaleza misma en todas las pequeñas irregularidades posibles”¹²⁵. Ante esta doble condición del monstruo, su exposición a la violencia y su estado natural de contranaturaleza humana, vemos al Hombre Elefante como objeto y víctima de dos situaciones que definían la condición del monstruo del siglo XIX: el crimen y el castigo. El Hombre Elefante es “propiedad” de un sujeto prácticamente criminal que (ebrio o no) golpea al joven, y que obtiene su sustento del circo donde expone la terrible condición de vida de John Merrick, y su patología como curiosidad.

Volviendo a su situación particular, la Inglaterra de fines de siglo XIX, se hace evidente lo que Foucault denomina como la construcción de dispositivos de disciplinamiento social. En efecto, la revolución burguesa es la conquista de aparatos del Estado constituidos por la monarquía absoluta, y es la invención de una nueva tecnología del poder, donde las disciplinas son sus piezas esenciales. Esta nueva tecnología también implicó procedimientos tales como los que la medicina refleja en *El Hombre Elefante*: la publicidad de los debates científicos y la regla de la íntima convicción (o la tranquilidad de conciencia en haber actuado de acuerdo a la mejor voluntad o disposición para con los demás). Habría entonces, según Foucault, un par de fenómenos que definen la percepción de la “anormalidad”, en este contexto:

¹²⁴¹²⁴ Ob. cit. p. 62

¹²⁵ Ibid.

- a) La construcción de una teoría general de la *degeneración*, como marco teórico de la segunda mitad del siglo XIX y como justificación social y moral de las técnicas de clasificación y señalamiento de los sujetos “diferentes” y la intervención de la anormalidad;
- b) El ordenamiento de una red institucional compleja que (entre los límites de la medicina y la justicia) hace de estructura de recepción de los anormales y es instrumento de “defensa de la sociedad”.

En el espacio difuso entre ambas instancias que definen y condicionan la anormalidad y la figura del “monstruo” humano, vemos entonces la extrema vulnerabilidad y violencia en la que habita *El Hombre Elefante* de Lynch. Así, el monstruoso Hombre Elefante quedaría definido como figura anormal no en tanto hombre de ficción (como pueblan los monstruos la literatura romántica de la época en décadas previas: Drácula, Frankenstein, etc.) sino como un monstruo real, de carne y hueso deformes y degenerativos, que habita y padece la ciudad, la marginalidad y las instituciones de los sujetos reales que demarcan lo normal, lo anormal, y sus procedimientos de exclusión, diferencia, discriminación y castigo.

5. John Merrick, la fina sensibilidad del monstruoso Hombre Elefante

La figura del Hombre Elefante no se puede encuadrar en la categoría del monstruo ficcional o criminal sino en los bordes del monstruo social. En otras palabras, John Merrick es un hombre desfigurado por una patología entonces desconocida y que lo hace ser un hombre desfigurado y débil, en los bordes de la monstruosidad, pero a su vez, lo convierte en una subjetividad sensible y particularmente frágil, y delicada.

El Hombre Elefante es figura, entonces, de la monstruosidad no capturable por los hospitales y escuelas, pues nada más lejos que Merrick de un monstruo político, sexual o criminal. La subjetividad de John Merrick se posiciona en los bordes de una sociedad disciplinaria, al filo de la ley y al refugio de los cuidados médicos ulteriores a la violencia y la enajenación que ha sido su situación vital permanente, según el relato de Lynch. John Merrick encarna cierta relación paradójica entre belleza y fealdad, que lo dota de una extraña sensibilidad al arte, a la

fotografía, a los relatos e historias orales, a las plegarias bíblicas (en efecto, recita de memoria el Salmo 23 para gran asombro de su médico y del director del Hospital). John Merrick es la figura deformada que también, en la contención hospitalaria, demuestra una innata capacidad de sociabilización no esperable en alguien que fue víctima de atropellos y violencias.

El Hombre Elefante, desde que encuentra en el Hospital un refugio, da rienda libre a su creatividad, emulando en cartón y papel la iglesia de San Felipe que observa desde su ventana. Es allí también donde descubre su afición por el teatro, su simpatía con Shakespeare y la capacidad humana de reír, amar, llorar y comunicar sus percepciones, estados emotivos, sensaciones, reflexiones y experiencias en diálogo con otras personas.

Paradójicamente, tanto para Lynch como para su protagonista (John Hurt), la sociedad rechaza al monstruo y el poder lo protege: la misma sociedad que se mofa de su condición o paga por ver su deterioro está representada públicamente por un dispositivo de poder que también produce mecanismos de explotación pero que a John Merrick le protege (una vez descubierto por el Dr. Treves), al punto de estipular una mensualidad importante al Hospital de Londres designando al mismo como su nuevo hogar de cuidados y atención permanente.

No deja de ser llamativo y curioso que, de alguna y otra manera, todas las relaciones que atraviesan las distintas situaciones o experiencias del protagonista son atravesadas por una marcada relación de dinero y beneficio: pensemos que el propietario, el médico, el vigilante, la Corona, la institución llamada Hospital... todos en definitiva están sacando rédito, de una u otra forma, del alojamiento o protección o violencia infringida hacia John Merrick, no por nada uno de los diálogos claves del film es el debate entre Bytes y Treves, propietario y médico, acerca de quién retiene consigo a John Merrick, uno para explotación laboral, otro para investigación científica.

6. Escenas del Film *El Hombre Elefante*:

Según el corte del film tal como ha sido distribuido comercialmente para su reproducción doméstica, tendríamos la división del texto fílmico en las siguientes escenas o capítulos:

1. The Elephant Man: Obertura (recuerdos de la madre y un ataque de elefantes)
2. Doctor Frederick Treves, en el Circo, buscando el prohibido espacio de Monstruos
3. Doctor Treves da conferencia ante sus colegas sobre el curioso caso del Elephant Man
4. En el Hospital: sustos, suspiros y adaptaciones
5. Treves versus Bytes: disputa por los “dueños” del Hombre Elefante
6. La actriz que descubre un Romeo
7. John Merrick, un creativo de iglesias
8. El Hombre Elefante en los periódicos
9. John Merrick, huésped de honor del Hospital de Londres y de la reina Victoria
10. Destrozos en la habitación: la visita nocturna del vigilante y sus cómplices
11. El Hombre Elefante, secuestrado y golpeado por Bytes, se fuga ayudado por enanos y sale airoso del asedio final en la estación de trenes
12. En el teatro: representación de la vida de Merrick, entre ogros y hombros cautivos.
13. El fin.

7. Conclusiones: Una reflexión para otra educación de la diferencia

¿Qué imagen (nos) queda en la memoria, luego de ver *El Hombre Elefante*, en la pantalla? La imagen sufriente de un joven que no encontraría curación a su enfermedad y que lentamente fue construyendo un lugar social que le permitiera sentir, hablar, dialogar, orar, crear y disfrutar. El monstruoso John Merrick escapa a la figura típica del “anormal” y deviene en sujeto sensible, diferente, carente de amor pero altamente agradecido por vivir, incluso en sus débiles condiciones físicas.

Carlos Skliar, en una reflexión sobre para qué y por qué educar con la diferencia, nos dice: “No hay algo así como el deficiente o la deficiencia. Hay, eso sí, el poder o la invención de una norma. Hay, eso sí, la fabricación de la deficiencia. Y hay otro antagonico cuyo cuerpo, cuya mente, cuya lengua no sólo rehúye de la norma, como bien quisiéramos, sino que al hacerlo deja de referirse a la norma, no habla de ella, no piensa en ella, no sueña con ella, no se mueve por ella, no vive ni se desvive por ella. Otro irreductible que se aleja de la norma y que deja como testamento un enjuiciamiento voraz hacia la normalidad.”¹²⁶ En esa pregunta por la diferencia estriba quizás la posibilidad de pensar otra experiencia educativa de la subjetividad diferente, que nos sensibiliza para otra cultura, y para el respeto ético por la singularidad de cada persona diferente que excede la medida de las instituciones.

En efecto, este llamado a la aceptación de la diferencia lo vemos claramente enunciados en el guión del film: en la escena de la fuga de Merrick hacia tierras continentales, en barco y tren, a este llamado a la sensata apertura a la diferencia nos la grita el mismo John Merrick, cuando dice espantado en el baño de una estación, y perseguido por una muchedumbre curiosa y enojada: “¡No! ¡No soy un elefante! ¡No soy un animal! ¡Soy un ser humano! ¡Soy una persona!”

La otra demanda de Lynch a pensar la diferencia, y nuestra relación con ella, la tenemos en la escena de retorno de Merrick al Hospital, a los brazos de su médico, quien le ha enviado a buscar con la Policía por su seguridad y ante la incertidumbre acerca de su paradero. El retorno de Merrick al Hospital se da en un marco de mucha alegría y expectativas por su retorno, tanto entre las Enfermeras como en su médico, quien le abraza emocionado ante la exclamación de ¡Gracias! de su frágil paciente. A días del retorno de Merrick, previo a una visita al teatro, hay un parlamento clave en el film y que reproduzco literalmente:

Merrick: ¿Cómo me veo?

¹²⁶ Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, p. 134

Treves: Magnífico. No se preocupe, tiene un aspecto magnífico.

Merrick: Muy bien. ¿Vamos?

Treves: Sí. No sé cómo decirle cuánto siento todo lo que ha pasado. No tenía idea.

Merrick: No es culpa suya. No se preocupe por mí. Amigo mío, soy feliz cada hora del día. Me siento colmado, porque sé que alguien me quiere. Me encontré a mí mismo.... No sería así de no haber sido por usted... Mi amigo.

Treves: Bueno, usted también me brindó mucho. Gracias.

Es probable que ese parlamento resuma, en definitiva, una propuesta de educación por la diferencia que *comprenda* las diferencias y que sea capaz de construir en un espacio común y de hospitalidad en el amor, un dispositivo para hacer posible otra experiencia del pensamiento y de la transformación de sí mismo, otra experiencia de la subjetividad que reconozca en el otro no sólo a un igual sino a un amigo por quien uno deviene diferente, renovado, “colmado” en palabras del Hombre Elefante.

Palabras Claves: Diferencia – Normalidad - Formación – Cine - Subjetividad

Bibliografía:

Agamben, G. (2011) *Infancia e Historia, destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Foucault, M. (2000) *Los Anormales*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación, Madrid: La Piqueta.

Skliar, C. – Tellez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

La necesidad de trascender los modelos educativos modernos en Latinoamérica

Aldo Manuel Muñoz Granados

Pensar sobre lo que pasa en la realidad ha sido un quehacer que a lo largo de la historia ha preocupado a todo ser humano pues la filosofía es un análisis profundo de lo que acontece en la realidad más no es una especulación en un sentido puro.

Reflexionar desde una complejidad situada, y sobre todo aconteciendo, es tratar de entender todas las aristas y relaciones entre conceptos. Nuestros problemas tienen muchas partes vinculadas donde unos conceptos nos remiten a otros, donde se cambian, se mueven, se transforman, de esta manera, aunque los examinemos por pasos, no podemos alejarlos de su interrelación pues si tratamos de separarlos no podríamos ser capaces de orientar, enseñar, pensar y dar solvencia a nuestra problemática.

Cuando los criterios de los que partimos tienen un común acuerdo surge una validez que legitima y da pie al desarrollo de nuestro pensamiento como posibles alternativas a los problemas concretos de nuestra vida real.

Estamos seguros que si pensamos desde nuestra realidad podemos definir una *educabilidad* como proyecto consciente que aporte respuestas factibles a nuestra existencia. En este sentido, es que si nuestros pensamientos se alejan de nuestra vida cotidiana, entonces dentro de nuestra enseñanza acabamos perdiendo el contacto con la realidad, dando una discusión en clase sin sentido donde caemos en cosas extrañas, enredadas, enigmáticas, arbitrarias, sin control y sin ninguna condición y entonces, queriendo resolver el problema recurrimos a un pensamiento con un contexto diferente que nos deja en la incertidumbre y descontextualización.

Si la enseñanza de la filosofía latinoamericana es crítica porque parte ineludiblemente de su realidad palpable entonces su enseñanza debe serlo también. Su crítica tiene por convicción una educación que presupone a un estudiante con una actividad escolar coherente en un sistema educativo contextualizado necesariamente desde su propia realidad.

Palabras clave: Muñoz; modernidad; realidad; Latinoamérica; educabilidad.

Una visión relativa de la autonomía como propósito educativo

Palabras clave: Autonomía crítica, holismo, relativismo

La autonomía ha sido ampliamente propuesta como uno de los principales propósitos de la educación. Sin embargo, puede argumentarse que los discursos pedagógicos relacionados con la autonomía en el aprendizaje están directamente relacionados con las tendencias empresariales que apuntan a la competitividad de los individuos en el mercado global. Una persona autónoma, en este sentido que denominamos *autonomía en la acción*, enfocada a la eficiencia y la eficacia, puede tomar sus propias decisiones acerca de cómo organizar sus acciones para alcanzar un fin, pero corre el peligro de servir a los poderes dominantes de manera irreflexiva al no preguntarse por el *sentido* de los fines que sirve. En este, hemos propuesto una *autonomía crítica* que permita no caer en los peligros de esta instrumentalidad.

En este artículo nos proponemos hacer una contribución al dibujo de su contorno y así establecer sus características, y posibilidades y limitaciones.

La autonomía crítica tiene que ver con la reflexión racional y el sentimiento de autoría sobre las decisiones que tomamos, *desde una consideración moral sobre su sentido*. Ahora, contrario a lo que se da por supuesto en las discusiones en la literatura sobre los criterios con los que se realiza esa reflexión y sobre su dependencia de la cultura y del lenguaje (Piper, 2011; Kerr, 2002; Haji y Cuypers, 2008), nosotros proponemos, siguiendo una postura holista, que esa reflexión no es sobre los supuestos *últimos* que proveen sentido y dirección a nuestras decisiones, sino sobre las conexiones que tienen las opciones sobre las que tomamos decisiones, con el resto de nuestras creencias y concepciones en diferentes ámbitos de nuestra vida. Desde aquí formulamos una segunda característica de la autonomía crítica: su relatividad. Alguien puede ser autónomo frente a unas decisiones y no otras, en unas circunstancias y no en otras. Así, solo se puede predicar autonomía de alguien relativo a una decisión o un ámbito de acción, pero no de manera absoluta.

Desde esta postura holista podemos ahora arrojar algo de luz sobre algunas discusiones entre comunitaristas y liberales sobre la justificación de una educación para la autonomía. Algunos comunitaristas han argumentado que la esta corresponde a una forma cultural muy particular, y que por lo tanto es pertinente solo para una sociedad liberal pero no para una tradicional (Raz, 1982; Swaine, 2010; White, 2006). Otros han niegan que incluso en sociedades liberales existan argumentos suficientes para educar para la autonomía (Schinkel, 2010; Alexander, 2007). Estos argumentos, sin embargo, suponen que existe una diferencia entre sociedades tradicionales y democracias liberales en cuanto a la posibilidad de autonomía, de manera general. Nuestra noción relativa de autonomía sugiere que esas diferencias aparecen en términos de *cuáles* decisiones las personas pueden tomar, y no en términos de si pueden o no tomarlas. De aquí, proponemos transformar la pregunta sobre *si* formar en autonomía en una sobre *en cuál* autonomía formar. La autonomía, así, puede salvarse como propósito educativo aunque solo de manera relativa.

REFERENCIAS

- Alexander, H. (2007). What is common about common schooling? Rational autonomy and moral agency in liberal democratic education. *Journal Philosophy of Education*, 41 (4), 609-624.
- Haji, I. y Cuypers, S. (2008). Authenticity-sensitive preferentism and educating for well-being and autonomy. *Journal Philosophy of Education*, 42 (1), 85-106.
- Kerr, D. (2002). Devoid of community: Examining conceptions of autonomy in education. *Educational Theory*, 52 (1), 13-25.
- Piper, M. (2011). The prudential value of education for autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 19-35.
- Raz, J. (1982). Liberalism, autonomy, and the politics of neutral concern. *Midwest Studies in Philosophy*, 7 (1), 89-120.
- Schinkel, A. (2010). Compulsory autonomy-promoting education. *Educational Theory*, 60 (1), 97-116.
- Swaine, L. (2010). Heteronomous citizenship: Civic virtue and the chains of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (1), 73-93.
- White, J. (2006) Autonomy, human flourishing and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (3), 381-390.

Las emociones en el eterno presente de la acción ética

Palabras clave: formación ética, emociones, sentimientos morales, acción ética

Presentaremos aquí un mapa de los papeles que juegan las emociones en la acción ética, para a partir de ello mostrar su potencial educativo. La *acción ética* es aquella realizada desde un estado de conciencia que integra emoción y razón. Aclaremos que con *emoción* nos referimos conjuntamente a emociones y sentimientos.

Partimos de la vieja discusión sobre los *sentimientos morales*. Hoyos (2007), desde Strawson (1974), propone tres ejes básicos: satisfacción por el deber cumplido-culpa, reconocimiento-indignación, y gratitud-resentimiento. Estos sentimientos conllevan evaluaciones morales, y se diferencian según la posición de la persona como ejecutora, receptora u observadora de la acción. Podemos notar que aparecen *después* de realizada la acción; sin embargo, las emociones también juegan un papel *antes* y *durante* su ocurrencia.

En el *después*, además de los sentimientos morales, las emociones desencadenadas en quien recibe la acción contribuyen a determinar el valor moral de la misma. Experimentar ciertas emociones —como satisfacción, plenitud, alegría— es, en principio, deseable. A la vez, experimentar otras —como angustia, terror, infelicidad— es, en la misma medida, indeseable. Determinar las posibles emociones que se desencadenan en mí o en otros a partir de mi acción, por tanto, juega un papel central en mi acción ética. Esto involucra tanto la razón como la emoción (Robinson, 2005).

En el *antes*, la persona se prepara en sus emociones para influir en ellas y para afrontarlas cuando lleguen, de maneras que sean más apropiadas para su desarrollo y el de los demás. Una manera es la reflexión para anticipar las consecuencias posibles de las propias acciones. Otra más profunda es la autosensibilización, como se encuentra implícitamente en algunas propuestas de los estoicos (Foucault, 2002) y en algunas tradiciones orientales (Veda Bharati, 2005).

En el *durante*, las emociones predisponen a la persona a actuar de ciertas maneras (Robinson, 2005), y se convierten por tanto en motor de la conducta moral (Hoffman, 2000). La acción ética ocurre en la conciencia emocional y racional de esas emociones.

La formación ética, entonces, es una preparación para el surgimiento de emociones así como para afrontarlas cuando aparezcan. Nuestro mapa muestra los tipos de emociones y los momentos acerca de los cuales puede darse la formación. La separación temporal es, sin embargo, analítica. Con Dewey (1938), entendemos que la acción ética es una experiencia significativa en sí misma en su momento presente, al mismo tiempo que por su función educativa de preparar y enriquecer las experiencias futuras. Se puede, entonces, ver que los momentos de antes, durante y después de la acción ética son solo un fragmento de la historia de la vida que se encadena con los que le preceden y con los que le suceden. Así, la acción ética tiene un rol educativo con respecto a las futuras acciones éticas de la persona, conformando un presente que se va continuamente nutriendo de las experiencias. Es decir, configurando un eterno presente que es a la vez acción y formación ética.

Referencias

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Hoyos, G. (2007). *Filosofía y teoría políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music and art*. Oxford: Clarendon.

- Strawson, P. (1974). Freedom and resentment. En *Freedom and Resentment and Other Essays*. Londres: Methuen.
- Veda Bharati, S. (2005). The ethics of emotions. *Life Positive*. Disponible en http://www.lifepositive.com/Mind/Indian_Psychology/The_Ethics_of_Emotions112005.asp

Por qué las disposiciones no pueden cubrir la brecha entre las habilidades y la acción en el pensamiento crítico

Palabras clave: pensamiento crítico, disposiciones,

El Movimiento del Pensamiento Crítico se ha organizado en torno al propósito de enseñar una forma de buen pensar, haciendo uso de la lógica informal. Ha habido, sin embargo, varias modificaciones a la propuesta inicial, una de las cuales se formuló como respuesta a la crítica de que el alguien poseedor de las habilidades de pensamiento crítico podría aplicarlas solo en determinadas circunstancias, limitar su uso a actividades académicas o a actividades laborales y/o personales, o incluso no usarlas en absoluto. Para enfrentar este problema, se propusieron unas *disposiciones* que pondrían en acción las habilidades. En este artículo pretendemos mostrar que esta solución es insuficiente para cubrir la distancia que existe entre la aprehensión de unas habilidades y la acción consecuente. Nuestro argumento comienza en la postulación de la existencia de dos brechas que se deben dar para poder cruzar de las habilidades del pensamiento crítico a la acción. La primera va desde la posesión de unas habilidades hasta su uso consistente y constante, de tal forma que quien tenga las habilidades las use de forma que su pensamiento sea el producto de la puesta en práctica de esas habilidades. La segunda va desde ese pensamiento hasta la acción que es consecuencia de él. Como lo argumentaremos, este paso no es siquiera tocado por las disposiciones.

Es fácil mostrar que las disposiciones estaban formuladas precisamente para dar el primero de estos pasos, es decir, de las habilidades al pensamiento. Tener las disposiciones es lo que garantizaría que el pensador crítico va a usar sus habilidades de pensamiento para analizar de manera consistente y constante los argumentos y situaciones que se le presenten a lo largo de la vida. De acuerdo con Ryle las disposiciones no son procesos mentales o actos intelectuales; son *propensiones* que predicen los modos de comportamiento. El estudiante que se convierte en un pensador crítico es aquel que tiene la *tendencia* a pensar de manera crítica, aunque en el momento presente no esté demostrando tal habilidad. Desde aquí puede argumentarse que las disposiciones del pensamiento crítico no dicen, en realidad, nada nuevo con respecto a las habilidades, salvo un sencillo señalamiento de las propensión: “tengan las habilidades... ¡y úsenlas!” En el artículo mostraremos, en detalle, cómo es que algunas de las propuestas de las disposiciones del pensamiento crítico se pueden traducir simplemente a la forma activa de las habilidades. De esta manera, concluimos que el argumento del Movimiento de Pensamiento Crítico que dice que las disposiciones resuelven el problema, es circular.

El segundo paso no es siquiera tocado por las disposiciones. Es decir, estas se formulan para garantizar que el pensamiento de los estudiantes realmente sí llegue a ser producto de la aplicación de las habilidades. Pero se quedan allí: en el pensamiento. No son disposiciones para la acción. Sin embargo, puede argumentarse que una propuesta que intente garantizar el paso del pensamiento a la acción, deberá tener en cuenta a las emociones, principales motivadoras de la acción.

Pedro Figari, filósofo de la educación:

Discusión de algunos problemas actuales.

Entre nosotros Pedro Figari (1861-1938, hijo de italianos que nace, vive (salvo breves intervalos) y muere en Montevideo) es más conocido como pintor que como pensador (pedagogo y filósofo). Es junto a Carlos Vaz Ferreira y José Enrique Rodó (sin que eso implique un orden jerárquico o de valoración menor, frente a los canónicamente estudiados) una figura fundamental de la generación uruguaya del 900.

Su esplendorosa realización artística (pero aquí yo no pretendo hacer valoraciones de estética) paradójicamente ha tal vez contribuido a opacar en nuestro imaginario actual su figura de filósofo.

Genio de florecimiento tardío, “frisando los 50 años” ocupaba un lugar decisivo como político y jurista; destaca su trabajo como abogado Defensor de Pobres en lo Civil y en lo Criminal y su alegato contra la pena de muerte. Periodista, diputado (electo en 1896 y 1899) ocupa además otros puestos políticos relevantes. Hay que señalar especialmente su proyecto de ley de creación de la Escuela de Bellas Artes. Pero es imposible aquí reseñar toda su vida pública. Finalmente el humanista desplaza al hombre de acción (al político y al jurista). Emergen el filósofo, el pedagogo y el pintor (que ya se venían gestando).

En 1910 la “Reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios” marca el florecimiento de su acción pedagógica y surge su indagación filosófica del concepto de Arte. Su obra fundamental *Arte, estética e ideal* es de 1912. No es solamente ni siquiera especialmente un ensayo de estética. Es un ensayo (un tratado) de filosofía general.

En 1913 viaja a Paris, en 1915 asume la dirección de la Escuela de Artes y Oficios.

El Arquitecto es una obra poética dedicada a la memoria de su hijo, muerto en plena juventud. En 1930 publica *Historia Kiria*. Pasa de Montevideo a Buenos Aires en 1921 y luego viaja a París en 1925.

Educación y arte es una recopilación de diversos trabajos, que reproduce textos fundamentales de su Filosofía de la Educación que fueron publicados por Figari en diversas ocasiones.

Repetimos y hagamos nuestro, el juicio de Arturo Ardao:

*Aunque otros representantes de esa generación [la uruguaya del 900, Ardao hace una lista] lo superen desde algún particular punto de vista, es junto a Rodó y Vaz Ferreira que su nombre se inscribe. Une a los tres la particular condición de Maestro, con paralela significación intelectual y ética, nacional y americana de sus idearios y de sus vidas*¹²⁷

Vamos a citar un poco a Figari mismo:

*Llevada por su instinto que es más sabio que los sabios, la humanidad no abandona la brújula de la evidencia sino cuando se concreta una verdad efectiva, comprobable (...) ¡Ay! De los hombres, si se hubieran detenido a asimilar las disquisiciones del metafisicismo especulativo! [habla explícitamente aquí sobre Schopenhauer y sus discípulos]. Y todavía siguen confiando [los hombres] en su individualidad consciente y hasta un poco libre, a pesar de la boga en que está el determinismo*¹²⁸.

Otro fragmento:

*todo conocimiento, como todo acto de conciencia, por rudimentaria que ella fuere, siempre integra, nuestra acción; y tan cierto es que todo ser reconoce la utilidad y la eficacia de una mayor conciencia, que el esfuerzo de perpetuación induce a la paternidad, a informar la conciencia de la prole, y, a veces hasta en las especies inferiores. El hombre, por su parte, cuando más civilizado, más se esmera en prevenir y dar saludables consejos a sus hijos, y luego los envía a la escuela y a las universidades, para que completen “su individualidad”*¹²⁹

Entendemos que el uso de la expresión ‘la individualidad’ no es ingenuo. Este es un resumen breve. Estoy en un trabajo de más aliento (con más pretensiones) sobre Figari, educador y filósofo y la

¹²⁷ Arturo Ardao, “Figari en la generación del 900” *Marcha* Nº 1499, 26 de junio de 1970, p. 12.

¹²⁸ P. Figari, *Arte, estética e ideal*, Biblioteca Artigas, Montevideo, 1960, Tomo III, p.85

¹²⁹ *Ibid.*, p. 130 se sugiere leer *in extenso*, por lo menos pp. 128-130

vigencia hoy de su pensamiento. Para el 2º Congreso traigo un emergente de mi investigación en curso, que creo que se sostiene por sí mismo, por eso lo presento como “trabajo completo”. Pero habrá más emergentes de esta investigación; ya tengo aceptado un artículo breve en una Revista que se publicará presumiblemente a fines de octubre, tal vez principios de noviembre.

La investigación se orienta a:

(1) Redescubrir el pensamiento de Figari en filosofía de la educación.

(2) Contextualizarlo en la generación uruguaya del 900, como pensador uruguayo.

(3) Marcar algunos rasgos de su propuesta educativa que entiendo, tienen plena vigencia hoy.

(4) Desemboca en discusiones actuales, como ‘Arte e Industria’, la educación para la ciudadanía, el así llamado ‘capital humano’, entre otras. Pero Pedro Figari, que no vivió la revolución científico-tecnológica en curso, puede ponerse en diálogo con el problema que representan los usos de las TICs y en general la educación en el ambiente informatizado de hoy, la realidad de INTERNET, ‘Usos y abusos de la computación’. Todo esto se puede discutir también desde el pensamiento de Figari.

Entiendo que releer a Figari hoy puede esclarecernos cosas, en especial para Uruguay (la Patria Chica) y América Latina (la Patria Grande). No digo, está claro, supongo, que sea el único filósofo uruguayo en educación. Por nombrar otros, y no irnos a José Pedro Varela, por ejemplo, Antonio M. Grompone; hay unos cuantos para releer, tampoco muchos; en particular me parece muy interesante y poco estudiado el pensamiento del maestro Julio Castro.

La discusión sobre **filosofía de la educación hoy** que presento es desde el pensamiento de Figari. Pero no es una ponencia de historia de las concepciones en Filosofía de la Educación, lo propongo como del eje temático ‘La Filosofía de la educación y sus problemas actuales’.

Figari produjo un pensamiento educacional y una obra educacional (puesta en acto de su pensamiento). Nos quedan sus obras (filosóficas *simpliciter* y de filosofía de la educación, y artísticas, estas últimas de las bellas letras y las bellas artes: fue poeta y pintor; hoy es famoso como pintor).

Hay que resaltar, (entre otros trabajos suyos) como referencia ineludible de su acción pedagógica, “El Plan de organización de la enseñanza industrial” (principios de 1917) y en especial, el apéndice de ese Plan, que se titula “Lo que era y lo que es la Escuela de Artes”. Su obra práctica de acción pedagógica quedó trunca, un mes después de la redacción del citado Plan, con su renuncia el 14 de abril de 1917, por desinteligencias con el gobierno uruguayo y constitucional, de la época.

Espigando, cito a Figari:

*“Mediante una educación apropiada, este pueblo puede producir como cualquier otro de la tierra (...) ante todo, pues, hay que enseñar a trabajar. Todos los alumnos de todas las escuelas deben aprender a trabajar prácticamente”*¹³⁰

*“Debe aprovecharse de la virginidad americana [nosotros leemos Latinoamericana] como de un tesoro”*¹³¹

*“No es la escuela sino el maestro quien enseña (...) La tarea inicial es pues, preparar maestros”*¹³²

No sigo con las citas porque se supone que esto es un resumen. Afirmo en mi ponencia que desde el pensamiento de Pedro Figari, se puede defender hoy que:

- (1) Es necesario formar a los maestros y a todos los educadores en el uso eficiente de las tecnologías informáticas, no es un lujo, es indispensable.
- (2) Es necesario educar ciudadanos, no amontonar información: hay que formar. Los especialistas son muy necesarios, pero la educación debe ser integral. La verdadera riqueza del País está en la cultura y elevación espiritual de sus habitantes. El primer fin de toda educación es formar el criterio. Se debe formar el criterio y el ingenio, la capacidad de iniciativa propia y de creación, antes que la mera habilidad profesional, la repetición o la imitación. La realización vocacional de los educandos debería seguirse de ese estilo de educación. Se debe formar seres humanos, no meros autómatas. “Dar luz a los espíritus”, no una habilidad, por ‘hábiles’ que los egresados resulten o parezcan. Por supuesto debe también dar habilidades pero éstas sin criterio no son nada: yo diría (creo que Figari no lo dice en forma textual, pero su obra es extensa, y entiendo que la idea está en consonancia con su espíritu) que pueden ser contraproducentes en algunos casos.
- (3) Arte e industria son inseparables. (no me extendiendo ahora)

¹³⁰ P. Figari, “Plan general de organización de la enseñanza industrial” [8 de marzo de 1917] en P.F. *Educación y Arte*, Biblioteca Artigas, Vol.81, pp.86-147. Por la cita, p.87.

¹³¹ *Ibid.*, p. 105.

¹³² *Ibid.*, p.118 y 122.

- (4) Latinoamericanismo y autonomía. En el pensamiento de Figari el tema se parece al planteo confederal artiguista. Se puede defender desde sus escritos la extensión a Latinoamérica como Patria Grande. Para Pedro Figari es un concepto central de filosofía de la educación. Toda filosofía y toda educación implican una ‘política’ (un cierto pensamiento político aunque sea un poco general; se lo explicita o no).

Y unas cuantas otras cosas que pueden ser de interés actual. Pero esto va a ser una ponencia, no un libro.

CONCRETANDO

Objetivo

Presentar aspectos del pensamiento en filosofía de la educación de Pedro Figari, ubicándolo dentro del pensamiento uruguayo y en particular de la generación uruguaya del 900, mostrando por qué muchos de sus planteos importan en la discusión actual de los problemas filosóficos de la educación y qué se sigue.

Relevancia del problema

A Pedro Figari se lo conoce hoy en Uruguay más como pintor que como filósofo y educador. Muchas de sus ideas filosóficas (filosofía de la educación) tienen vigencia y pueden ser útiles sus argumentaciones (más bien olvidadas).

Asunto/cuestiones

- 1) Insistir en algunas de las ideas centrales de Figari en Filosofía de la Educación.
- 2) Considerar su aplicación actual (discusión actual en Uruguay de temas de Filosofía de la Educación).

Conclusiones

Vigencia actual del pensamiento Pedagógico-Filosófico de Figari. (ver más *in extenso supra*. Hay 4 puntos indicados en página 3 de este Resumen.

Palabras clave

Pensamiento Uruguayo
Pedro Figari
Arte e Industria
Filosofía de la Educación
'capital humano'

Dialética da diferença

Objetivos

Em um primeiro momento, o tema da diferença será pensado em sua recepção negativa referida à produção de estereótipos e preconceitos de natureza étnica, racial e de gênero. Essa recepção negativa será analisada mediante os conceitos de *unheimlich* (estranho) e narcisismo das pequenas diferenças, propostos por Freud para estudar o contato com a diferença que é ao

mesmo tempo estranha e familiar. As implicações da ambiguidade do *unheimlich* serão problematizadas de acordo com a análise do fascismo realizada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. Em um segundo momento, o tema será tratado em sua recepção positiva, muito comum entre movimentos sociais de esquerda e meios acadêmicos. Será mobilizado o fenômeno das “ciladas da diferença”, expressão proposta pelo sociólogo Pierucci para abordar os problemas inerentes ao empunhamento da bandeira das diferenças pelos ditos movimentos sociais. Igualmente, o sacrifício da universalidade em prol de uma valorização abstrata da diferença será caracterizado de acordo com a abordagem de Rouanet.

Justificativas

Pretendemos explicitar o irracionalismo presente nos olhares que, ao pretenderem reagir ao estigma do preconceito, recaem em certo deslumbramento vazio perante a diferença, como se a mera produção de um estereótipo positivo fosse suficiente para dissolver os impactos altamente negativos ocasionados pela estranheza diante do *unheimlich*. As insuficiências do elogio incondicional da diferença serão explicadas pela ausência de mediação no que se refere à universalidade. A diferença cultural, étnica ou de gênero, quando valorizada, mesmo que positivamente, porém sem a mediação do conceito de homem genérico ou universal, resulta empobrecida e fetichizada, podendo ser facilmente neutralizada justamente por aqueles que compartilham de preconceitos.

Relevância

É digno de observação que as ciladas da diferença analisadas por Pierucci e por Rouanet não se restringem ao campo dos movimentos sociais, estando igualmente presentes na área acadêmica da filosofia da educação. Nas últimas décadas, alguns importantes pensadores, em grande parte influenciados pela filosofia francesa, têm apresentado reflexões que fazem tábua rasa da universalidade e priorizam a riqueza inigualável do particular, do singular, do empírico, estabelecendo, no campo educativo, uma verdadeira tradição do elogio da diferença.

Conclusões

A oposição entre os dois pólos da diferença, do preconceito ao dogma, será tratada como um falso dilema que, para empregar uma vez mais a expressão de Pierucci, “embaça o foco da guerra ideológica”, substituindo um estereótipo por outro, sem contudo apresentar a perspectiva de superar a própria estereotipia. A diferença, seja quando recepcionada nos

moldes de uma “estereotipia negativa”, que a submete à estranheza ambígua do *unheimlich*, seja quando recepcionada nos moldes de uma “estereotipia positiva”, que torna as vítimas do preconceito vulneráveis às armadilhas já analisadas, permanece estática e incompreendida. Nesse sentido, propomos que uma possibilidade mais rica de abordar o tema consiste em problematizar dialeticamente a diferença, situando-a sob o trajeto entre o objeto particular e seu conceito universal. Em vez de ser pensada somente como a diferença contida em um determinado objeto particular em relação a outros objetos, ela pode agora ser pensada para além do empobrecedor recorte de sua mera estigmatização ou valorização, situada na oposição dialética entre particular e universal. A diferença será, então, pensada em sua oposição dialética frente a conceitos universais que são capazes de medir o valor do objeto particular à luz de potenciais dialéticos de emancipação do gênero humano. A valorização da diferença frente ao preconceito que a encarcera necessita, portanto, de uma oposição refletida em relação a ideais universais de racionalidade e liberdade. Entretanto, face aos efeitos altamente problemáticos que o conceito de universalidade acarretou, principalmente sob leituras de matriz hegeliano-marxista, sugeridoras de potenciais totalitários e regressivos, é importante enfatizar que o termo “dialética” será aqui entendido de acordo com a leitura negativa empreendida pelo teórico crítico Theodor Adorno. Sob esse enfoque, os objetos de pensamento podem ser pensados como idênticos e não-idênticos aos objetos reais da experiência imediata. Idênticos por serem expressão de uma experiência sensível, e não-idênticos pela mediação de potenciais de universalidade que não estão presentes na experiência imediata e cotidiana. Dessa forma, tais objetos, por diferentes que forem, têm sua validade intrínseca avaliada não por uma dogmática valorização da diferença, mas por sua confrontação em relação à totalidade histórica dos conceitos universais.

- ADORNO, T.W. *Dialética Negativa*. Madrid, Taurus, 1992.
- ADORNO, T.W. e HORKEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- CROCHIK, J.L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo, Probel editorial, 1997.
- FREUD, S. *O estranho*. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. São Paulo, Imago, 1986.
- _____. *O futuro de uma ilusão*. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. São Paulo, Imago, 1974.
- LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educ. Soc.* v.23 n.79 Campinas ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo, Editora 34, 1999.
- ROUANET, S. P. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SCLIAR, C. Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educ. Soc.* v.23 n.79. Campinas ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. 2010. Disponível em: http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-0910.5492799236.pdf.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2003, no.23, p.5-15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=pt&nrm=iso.

Mundo de la vida y potenciales de emancipación. Notas para pensar la formación de la ciudadanía en la escuela.

Mag. Andrea Díaz (NEES, UNCPBA, Argentina)

Resumen

Objetivo

La ponencia presenta una línea de indagación –profundizada en la tesis doctoral en curso– sobre la formación de la ciudadanía en la escuela desde la perspectiva de la teoría crítica de la sociedad, con especial referencia a Habermas y Honneth.

Justificación

Los enfoques sobre formación ciudadana, aún aquellos que se inscriben en el universo de la teoría crítica de la sociedad, no dan cuenta eficazmente de los pilares en los que se asienta la noción de ciudadanía: a) que el ciudadano es el portador de la esfera pública; b) que el estatus ciudadano se ejercita en el proceso de formación de la opinión pública política. Desde un punto de vista pedagógico, los análisis suelen restringirse a enfoques instrumentales centrados en la adquisición y dominio de valores, virtudes y competencias, abandonando el sentido profundo que tiene la formación en la modernidad (*bildung*).

En contraposición a éstos, proponemos encontrar en el proceso de reproducción del mundo de la vida, un horizonte para la formación de la ciudadanía al situar la escuela como ámbito de acción integrado comunicativamente. Esta perspectiva posibilita la irrupción del mundo de la vida, al tiempo que nos permite interpretar los procesos de reproducción social, integración y socialización en clave de formación de la ciudadanía. De este modo, se sostiene que la perspectiva conllevaría mayor atención a los potenciales de emancipación, uno de los pilares de la teoría crítica y una de las falencias más importantes que teórica y metodológicamente tiene hoy la teoría crítica de la educación.

Palabras claves

Mundo de la vida, formación, ciudadanía, teoría crítica de la sociedad, teoría crítica de la educación.

Fundamentos antropológicos y éticos de la responsabilidad social universitaria.

Las universidades del mundo se enfrentan hoy a una necesidad social importante que consiste en superar la búsqueda del bien particular para la creación de conciencia y la valoración del bien común como humanamente deseable. Es así que: “Uno de los mayores desafíos de la Universidad actual, transita no por influir solamente en los acontecimientos sociales, sino en construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base” (Cohen, 2007:1) lo que en términos generales representa hacer que el universitario genere un sentimiento de comunidad y por tanto haga parte de su constitución personal la responsabilidad social y con ella actúe.

Un elemento para el logro de dicho desafío es promover una visión integral propia de la filosofía, en la que el saber no sea especializado sino holístico, multi y transdisciplinario y aplicable en la construcción de comunidades de aprendizaje en un primer momento y sociales posteriormente. Otros han sido la redefinición del rol social de la Universidad y la actuación coherente con el mismo, mediante el establecimiento de un equilibrio entre necesidades personales y la transformación social, el integrar los valores universitarios con los del entorno; estos intentos suponen una antropología de la educación y un estudio teleológico y axiológico de la misma, sin embargo son escasos o poco rigurosos en cuanto a la temática de la responsabilidad social universitaria.

La presente investigación pretende establecer los fundamentos éticos y antropológicos esenciales para generar conciencia de la responsabilidad social en una Universidad mexicana, que permita que ésta plantee proyectos constantes de desarrollo, ética y capital social; por lo que sus posibles resultados, debido a que consiste en un estudio en proceso, serán la identificación de tales fundamentos y la propuesta de integración de los mismos al modelo y práctica educativa de la universidad. Tales resultados son obtenidos mediante un

estudio documental que es complementado con un diagnóstico de tipo fenomenográfico de los conceptos que la comunidad universitaria asocia a la responsabilidad social, con los que se vislumbra un panorama integral de los requisitos para su implemento en la universidad.

Cohen, D. (2007) Desafíos de la responsabilidad social universitaria en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520735023>

La noción de sujeto en educación: aportes para repensar la práctica docente.

RESUMEN

Objetivo

El presente trabajo propone pensar la práctica docente en torno a la noción de sujeto que subyace en educación. En el marco de un sistema educativo estructurado en función de lógicas de normalización con pretensión de homogeneidad que dan lugar a una concepción de sujeto posible de gobernar, irrumpe la noción de sujeto escindido, dividido por la conciencia y el inconsciente; un sujeto faltante, deseante, que hace del educar -siguiendo a Freud- una de las profesiones imposibles.

La pregunta que guiará el análisis será: ¿qué repercusiones tienen una y otra concepción de sujeto al momento de pensar la enseñanza y el aprendizaje?

Justificación

Si entendemos por educación todo aquello que conforma lo humano, cuestionarnos acerca de la concepción de sujeto constituye un asunto fundamental. Es desde esta concepción que nos posicionaremos como enseñantes, incidiendo ella en nuestro accionar.

Considerando que aún en la actualidad las lógicas de la escuela nos siguen remitiendo a ciertos planteos que Foucault realizara en su conocida obra "Vigilar y Castigar", evidenciar dichas lógicas y por consiguiente la noción de sujeto que se constituye desde ese lugar, será un paso importante para emancipar la mirada, pensando a partir de allí otra concepción de sujeto y por consiguiente, otra forma de entender la enseñanza.

Teniendo presente que para pensar en formas de subjetivación de nuestros estudiantes, primero debemos procurar formas de subjetivación propias, el presente análisis se erige como una

oportunidad para repensar nuestra práctica con la finalidad de promover la emancipación en nosotros mismos.

Asunto

La escuela se esfuerza para que todos se sometan a un mismo modelo, intenta normalizar y por lo tanto homogeneizar. De este modo, la particularidad del sujeto queda subsumida a una pretensión igualitaria.

En este marco, ciertas lógicas expuestas por Foucault en “Vigilar y castigar” continúan hoy vigentes en el sistema educativo: control del tiempo, vigilancia jerárquica, sanción normalizadora, distribución de los estudiantes según rangos, el examen como “ritual de poder” que clasifica y jerarquiza. Es posible afirmar que a través de los denominados “medios del buen encauzamiento”, la educación se empeña en regular al otro, controlándolo por medio de patrones de normalización que persiguen la homogeneización. Siguiendo al autor, tiene lugar en la institución escolar “... una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo (...) para que todos se asemejen” (Foucault, 2002: 169).

En el marco de estas lógicas del sistema escolar, es que se va conformando una noción de sujeto que repercute directamente en la enseñanza y en el aprendizaje, presentándose, desde este lugar, como procesos totalmente controlables.

A decir de Foucault, todo aquello que no se ajusta a la regla constituye una desviación, siendo la “falta” del alumno una ineptitud para cumplir sus tareas. En esta línea de análisis, es posible observar en la actualidad que cuando un estudiante no aprende, se pretende explicarlo, o bien desde discursos del propio campo educativo, vinculados a cambios curriculares, generación de nuevos espacios y nuevos roles; o bien desde aquellos provenientes del campo sociológico, de modo que los aprendizajes se explican por factores externos al sujeto, tales como la procedencia social.

En la propia práctica de enseñanza, la idea que subyace es la de un sujeto susceptible de aprender con ciertas estrategias o métodos en un tiempo determinado. La idea no es otra que la de un sujeto posible de gobernar, con la consiguiente afirmación de que lo enseñado se corresponde con lo aprendido. A decir de Foucault en su obra antes mencionada, “... la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio, el nivel de aptitud, se refieren a una regularidad, que es también una regla” (Foucault, 2002: 166).

En este marco, la formación pedagógica hace creer al docente en la posibilidad de controlar totalmente los procesos de aprendizaje, cree posible una transmisión neutral, sin implicación subjetiva. De este modo, muchas veces lo que subyace es el concepto de enseñanza desde una visión instrumental que pone énfasis en el método; una concepción de la enseñanza como acto, en tanto acción que el enseñante ejerce sobre el enseñado, con la posibilidad de controlar los efectos que el saber va produciendo en los sujetos.

Se desconoce que lo que se aprende es diferente de lo que se enseña. Lo que opera es la "ficción pedagógica" consistente en un "como si": como si se enseñara por parte del docente y como si se aprendiera por parte de los alumnos. Más aún, hay una certeza, una ilusión: que el tiempo legal de la enseñanza se corresponde con el tiempo del aprendizaje. Existe la creencia de que es posible anticipar lo que será la futura modalidad de vínculo de cada sujeto con un saber, subsumiéndolo a las lógicas del tiempo legal de la enseñanza que presenta al saber como saber general y no como producto de una labor subjetiva, y por lo tanto, único en cada sujeto. A decir de Chevallard, "Frente a este tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su "historia" personal; es interpelado y debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste" (Chevallard, 1991: 80).

En este marco, la ilusión de controlar los efectos de la enseñanza se encuentra interpelada por una realidad: la imposibilidad de gobernar totalmente al sujeto, producto de una dimensión subjetiva que escapa a cualquier control. Esta temporalidad subjetiva, este "tiempo del aprendizaje", nos traslada así a otra concepción de sujeto. Una noción de sujeto del inconsciente que hace de nuestra actividad una profesión imposible. Tal como lo plantea Freud en su obra "Análisis terminable e interminable" (1937): "Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones "imposibles" en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar".

Educar se torna profesión imposible porque no todo es gobernable o sujetable, pues siempre hay algo del sujeto que se sale de la estructura, de lo que está programado o prediseñado a priori de emprender la acción educativa. La enseñanza deja de ser controlable en la medida que se encuentra con el deseo, un deseo que se resiste a ser homogeneizado. En este sentido no todo es sujetamiento sino que hay subjetividad.

Desde este lugar es que podemos concebir que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende, de modo que no hay posibilidad de controlar los efectos de la enseñanza. Más allá del método, adquiere relevancia el deseo de aprender; detrás de cada método hay una relación humana en la que docente y estudiante se afectan recíprocamente.

Conclusiones

Desde el dispositivo escolar, y por consiguiente desde el rol docente, se espera controlar al sujeto, aproximándonos de esta forma a la noción de sujetamiento en detrimento de la subjetividad.

Las lógicas del sistema educativo parecen ahogar la idea de la imposibilidad de educar. La creencia de controlar los efectos del saber cobra insistencia en cualquier proyecto o política educativa: un control que normaliza en búsqueda de la igualdad.

En este marco, ya hemos visto que esta tarea es irrealizable. Asumir / recuperar la dimensión subjetiva atenta contra toda pretensión de control, contra cualquier aspiración igualitaria. Para el docente, ello supone asumir la imposibilidad del educar, esto es, la imposibilidad de controlar los efectos que el saber va produciendo en los sujetos.

No obstante, quizás la consecuencia más importante de esta situación sea la de convocarnos a repensar nuestra práctica y nuestro actuar como docentes, y a partir de allí encontrar los vestigios que nos permitan abrir un lugar para el sujeto, recuperando la dimensión del deseo.

Reconociendo la propia naturaleza del ser humano de carácter social y singular a la vez; reconociendo a la educación en su doble proceso de socialización y subjetivación, algunas interrogantes quedan planteadas:

- ¿de qué forma podremos salirnos del marco que las lógicas educativas nos imponen y buscar intersticios que den lugar a formas de subjetivación?
- ¿cómo trabajar desde la escuela con la heterogeneidad de las formas de saber?

Las interrogantes quedan abiertas y el desafío planteado, debiendo tener presente que será sin duda “Una enseñanza significada más por el desconcierto que por la certeza” (Fernández, 2011: 119), pues el aprendizaje mediado por el deseo, el encuentro entre el deseo y un contenido intelectual, impide cualquier pretensión de anticipación.

PALABRAS CLAVE: sujeto - enseñanza - aprendizaje – deseo

PROJETO CINEMA NA ESCOLA : Imagens para o pensar-fazer

Tatiane Chagas Lemos

Professora das series iniciais

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

A subjetividade, diferente da identidade ou da individualidade, não se estabelece em nível individual e sim em meio aos processos de produção social e material que, atualmente, destacam-se por sua massificação e serialização e tendem a inibir a produção de subjetividades alternativas. Por exemplo, uma criança hoje tem inúmeros vetores de subjetivação: a família, a TV, a Escola, a Comunidade. Estes são vetores atuantes de

subjetivação que não para de assumir diversos contornos. Logo, a produção de subjetividade, hoje esta ancorada em dispositivos capitalistas. Isso não significa, porém que existe um aprisionamento absoluto, podemos assistir, ao lado do poder, uma nova espécie de poder. Essa subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, produção essa que nunca se completa, que esta sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Tais processos não são centrados, estando em conexão com diversas instâncias (psíquicas, sociais, econômicas, tecnológicas etc) de forma rizomática. A subjetividade é produzida no convívio social, é ampla e móvel.

Para explicar melhor os processos de produção de subjetividade singularizada, será utilizado o conceito de linhas de fuga e sua essência de devir (constante sendo). Tal conceito traduz a ideia central da pesquisa que é, através das ações massificadoras da escola, ou seja, através do maquinário capitalista de produção de subjetividade, encontrarmos as brechas para escapar da coerção. As linhas de fuga não estão fora da homogeneização e do assujeitamento da produção de subjetividade. Entender o conceito de linhas de fuga é crucial para a compreensão dos movimentos de subversão, direcionando as práticas sociais (dentre elas a educação) para o processo (como fazer?), inventando e reinventando novas práticas. Este trabalho objetiva um exercício de reflexão sobre as questões levantadas durante a produção de audiovisuais, ensaiando outras possibilidades de pensar no cotidiano da escola. De forma a privilegiar a singularidade nesse processo de pensar-fazer.

O Projeto Cinema na Escola consiste num experimento realizado na Escola Municipal Sergipe, no Município de Duque de Caxias, da qual participam, inicialmente, 32 alunos da turma 501. O referido projeto, teve início em fevereiro de 2011, com a exibição de filmes infantis alternativos, em sala de aula, a fim de instigar o debate e de proporcionar uma outra alternativa de exibição fora do padrão comercial, baseados na filosofia de Walter Benjamin, que consiste em estimular o pensar através das imagens. Este primeiro contato das crianças com o processo de criação cinematográfico, sugeriu as mesmas, pensar sobre os filmes exibidos, reinventando-os, tal exercício nos emite a hipótese da *leitura de criação* ao qual Bergala propõe recriar a criação cinematográfica. Como o amadurecimento da ideia previa a criação de um curta-metragem com as crianças, pois acreditamos que se aprende cinema fazendo-o, surgiu o primeiro curta-metragem intitulado “Sergipe na Lua”, escolhido pelos alunos.. A produção na prática é um espaço fundamental em que as crianças têm a possibilidade de explorar e construir novos valores, novas subjetividades. Os quinze minutos, que é o tempo de duração dessa primeira produção, foram exibidos na IPTV Kaxinawá, no dia 18 de abril e constituiu a *passagem ao ato*, o aprender fazendo, a concretização do processo de criação dos alunos. Nosso trabalho entende o cinema como uma outra forma de aprender, uma experiência criativa, singular e, necessariamente, compartilhada. Pensando no cinema como experiência estética, fora dos ideais padronizados, o que permite ampliar os desejos infantis e criar novas possibilidades do pensar-fazer, de forma que os alunos percebam um outro sentido antes despercebido, se comportando de maneira diferente e provocando reações diferentes. Enfim, ao busca a sensibilidade (educação estética), muda-se a escola. “ *O cinema ganha, assim, um potencial incalculável que nos anima a pensar a educação como experiência.*” (FRESQUET, p.13)

Palavras Chaves : cinema, singularidade, linhas de fuga

LA PALABRA CREADORA COMO PRAXIS LIBERADORA

Mg. Luisa Cristina Carmona Patiño

Esp. Willian Fredy Palta Velasco

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucra la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto

Paulo Freire

Resumen

El presente texto es una reflexión en torno a la palabra usada por el maestro en el contexto escolar, entendiendo escuela y escolar como espacio donde se gestan procesos pedagógicos, sean básicos, media o universitaria, especialmente en el aula de clase. En este sentido, se presenta la palabra a través de tres contextos, uno macro, que hace referencia al ámbito social, donde se privilegia un tipo de palabra para ser usada por la escuela para responder a su modelo e interés. En un segundo contexto denominado meso, hace referencia al ámbito institucional y cómo allí se toman palabras del contexto macro, privilegiando aquellas que permiten ajustarse a sus necesidades institucionales y en un contexto micro que es el aula de clases donde confluyen tensiones que el maestro experimenta con las palabras que provienen de los contextos macro y meso y su experiencia existencial. El propósito, entonces, es proponer un tipo de palabra consciente, que se ha denominado palabra creadora del maestro en el aula, expresada bajo el neologismo de la palabra poe-dagógica, que recoge los elementos poéticos y pedagógicos. Esta palabra creadora es una palabra consciente, lo que la constituye así en una praxis liberadora, ya que de alguna manera, la acción pedagógica no es neutra, debe hacer opción por generar nuevas realidades, a partir de la formación de la conciencia crítica.

Palabras claves: *palabra, palabra creadora, palabra consciente, praxis liberadora*

Título: Experimentação em sala de aula, currículo imanente e o pensamento da diferença: a filosofia como prática de formação de professores.

O objetivo desse trabalho é apresentar possibilidades da filosofia da diferença como prática de formação docente e abrir brechas para um currículo imanente, em que haja espaço para práticas experimentais.

O presente trabalho justifica-se em possibilitar aberturas do currículo à experiência, ao levar em conta conceitos filosóficos, sobretudo da filosofia da diferença, para deslocar-se das características transcendentais que tomam a maioria dos currículos e que por muitas vezes, rejeitam as possibilidades de criação e inovação já que visam produzir subjetividades ideologicamente pré-configurada no projeto moderno.

Com autores como Deleuze e Foucault, mas também Spinoza e Nietzsche, podemos entender melhor alguns termos que se colocam como fundamentos da educação, tais como: consciência, projeto, afetividade, essência, dentre outros, e repensá-los ao colocarmos nosso pensamento em devir.

Ao levar em conta os conceitos de plano de imanência, experimentação e pensamento, encarados como exigência de vida em sua variação intensiva contínua e os deslocarmos para educação, estes nos permitem repensar uma essência de aluno e de professor, como também a possibilidade de um currículo que permita a criação, sobretudo ao tomar as três potências do pensamento pensadas por Deleuze (arte, ciência e educação) e o que elas criam, para que também possam existir em uma espécie de heterotopia, conjuntamente com as diretrizes ou parâmetros dos currículos nacionais.

O resultado do trabalho com o pensamento da filosofia da diferença em cursos de formação de professores, é o de pensarem a importância de uma outra prática de aula, em que o professor se dá a chance de experimentar a si mesmo, como também aos alunos que busca afectar. Com a possibilidade de experimentação docente poderíamos proliferar pensamentos mais abertos à diferença, ao buscar articular conhecimentos que visem a variação, e não apenas a homogeneidade do que é sempre o mesmo.

palavras chaves: experimentação em sala de aula, currículo imanente, pensamento.

Los aprendices sin maestro. El-Niño que sabe y animismo posmoderno en *La educación prohibida*

Objetivo

El presente trabajo pretende aportar de modo crítico a simplificaciones y esquematismos del discurso pedagógico mentado en el documental *La educación prohibida* (2012). Este discurso padece de falta de rigor científico e intelectual por varias razones. Aquí señalamos algunas de estas.

El documental apela a figuras imaginarias de lo infantil, figuras que hacen de los niños reales niños puros e inmaculados. Niños que saben por ser niños. A esta potente reificación de lo infantil se superpone un fenómeno típico de la posmodernidad: la proliferación de animismos de carácter *New Age*. Tenemos como propósito la deconstrucción de estas representaciones imaginarias.

Justificación y/o relevancia del trabajo

La educación prohibida Su cifra de espectadores fue masiva. 30.000 personas la vieron en salas o proyecciones independientes; alcanzó 1.885.400 reproducciones en Youtube, se registraron 177.000 descargas directas (no se incluyen descargas por P2P); 385.000 visitas al sitio web del documental; 47.500 fans en su página de Facebook; más de

100 menciones en la prensa¹³³. En Montevideo, sala 18 de julio de Cinemateca se encontró atiborrada, como pocos tienen memoria de haberla vista. Las proyecciones en el Aula Vaz Ferreira de Facultad de Humanidades y en el Paraninfo de la Universidad no convocaron a menor audiencia.

La idea mediática de una educación en crisis alcanza dimensiones mundiales, la necesidad de apostar a la educación para el desarrollo y la prosperidad futuras forma parte de los discursos políticos contemporáneos. Hay una *demanda* que no es saciada con soluciones conocidas. El alcance mediático de La educación prohibida da cuenta en buena medida de las dimensiones de esa demanda. Partiendo de la tríada lacaniana Real-Simbólico-Imaginario, esta ponencia tiene por objetivo mostrar dos objetos imaginarios centrales en el discurso pedagógico sostenido en el documental.

Asunto/cuestiones

La primer objeto es el de El-Niño, trabajada por el psicoanalista lacaniano Leandro De Lajonquière (2011). El autor sostiene que el desarraigo “antropológico” operado por la ruptura de la cosmología antigua -aún defendida por los escolásticos en la Edad Media- y el advenimiento de la Modernidad, acaba por producir a la figura El-Niño. El adulto, angustiado por el universo descentrado e infinito –el universo del gran Otro- proyecta en el niño (real) sus anhelos de reposo en ilusiones fundamentales. El-Niño imaginario adquiere dos variables contrapuestas. Una es la del niño inocente e inmaculado, del cual el Emilio de Rousseau es uno de sus avatares. También trabajará con esta figura la nueva pedagogía de Montessori. La otra es la del niño salvaje, necesitado urgentemente de educación y disciplina, el niño que es objeto de las reflexiones pedagógicas de Herbart. De Lajonquière dirá que ambas figuras, más allá de otro orden de diferencias sutiles, marcarán el movimiento pendular de las concepciones de lo infantil a lo largo de la gestación de la Modernidad. La deuda simbólica de la condición del sujeto en falta es obturada de dos maneras. En una, el adulto encuentra regocijo ante la (ilusoria) existencia de un niño inocente, desexualizado. En otra, el niño debe

¹³³ Fuente pagina web oficial de *La educación prohibida* <http://www.educacionprohibida.com>

ser disciplinado a toda costa para estar a la altura de lo que ni siquiera el adulto está: la (ilusoria) educación total y acabada del sujeto.

La primera variante es, sin lugar a dudas, la figura de lo infantil que opera en *La educación prohibida*. Como referencia científica, Montessori está presente, y varios de los especialistas entrevistados pertenecen a escuelas de la pedagogía nueva. El sujeto montessoriano que aprende de la experiencia y de la *interacción con el medio* es llevado hasta el paroxismo en afirmaciones como “el niño *sabe lo que quiere*”, “él busca y aprende de acuerdo a *sus propios tiempos*”, “necesita que *se lo deje ser*”, “la función del maestro no es más que la de guía y debe *intervenir el mínimo necesario* en su aprendizaje”. El lugar enigmático y angustiante del adulto en tanto que está en el lugar del gran Otro es desacreditado como tal. Ese “dejar al niño a su suerte porque él sabe más que el adulto” es otra forma de la declinación de lo simbólico en las sociedades actuales.

Esta declinación merece aclaraciones. Para este caso, conviene resaltar que el declive del gran Otro es un declive de la tradición, si entendemos por tradición filiación simbólica a un pasado colectivo más o menos mítico, única forma de filiación instauradora de un sujeto del deseo. Esta desafiliación simbólica está en la base del nacimiento de la adolescencia en los años '50 del siglo XX y es muy propia de lo que se ha conocido como posmodernidad, un término que, por cierto, connota bien ese estado de ingravidez imaginaria al que pertenecen estos aprendices sin maestro, en un sentido más amplio, niños sin Adulto. El ensanchamiento de la brecha entre nuevas generaciones de niños y antiguas generaciones de adultos sigue la lógica de ruptura con el pasado de miramientos hacia un futuro nuevo sin relación con el Otro del pasado.

“El niño es como una semilla. Para *desarrollarse* no necesita más que lo que el *ambiente* le proporciona *naturalmente*”. La frase, que en principio parece una caricatura del biopoder foucaultiano, va más allá de la concepción biomédica del hombre como *organismo que funciona*. Nos adentramos en el reino de una Naturaleza animada. Lo *New Age* compone el segundo objeto imaginario al que queremos aludir. El animismo *New Age* se superpone y potencializa al niño que *sabe y aprende sólo*. Como señala Lipovetsky (2010), existen dos formas del mandato posmoderno “¡goza!” La primera variable en surgir es “¡goza más!”

aquella que empuja al frenesí adolescente y todo el entretenimiento marcado por el placer vertiginoso. La segunda forma es “¡goza mejor!”. Más dosificada que la anterior, aquí ya se reconoce una actitud de resignación. Los placeres atemperados, los vuelcos de atención hacia la salud, lo *light*, pertenecen a este grupo. También los movimientos *New Age* se encuentran aquí. Estos movimientos no son religiones. Sus predicadores no están centrados en una doctrina. Son movimientos de carácter animista.

El animismo se diferencia de la religión ya que su función es en el registro imaginario. Animismo, antropomorfismo, manismo, son proyecciones que dan vida y personifican a objetos inertes, plantas, animales, acercándolos más –antropomorfización- o menos –animización, manización- a la condición humana. Por el contrario, la religión parte de un símbolo que testimonia la presencia de *algo más*. Esta es la presencia insondable de un gran Otro, alteridad radical fuera de todo alcance –de toda representación-, *mas allá* de *este* mundo. En este sentido puede afirmarse que las tres religiones monoteístas que parten del tronco común del judaísmo tienen mejor merecido ser llamadas religiones que los politeísmos, históricamente más antiguos. Los panteones politeístas sostienen a dioses zoomorfos o antropomorfos, o una combinación de ambos. En todo caso, se trata de deidades en las que lo imaginario está en buena medida inmiscuido. No así sucede con Yahvé, el Uno irrepresentable. Ese *algo más* testificado por el símbolo –significante despojado de significado- limita las pretensiones narcisistas de dominio de lo real que la etnología ha detectado en la magia, fuertemente emparentada al animismo y formaciones imaginarias afines (Frazer 2005; Mauss 2007). Mientras que el animismo parte de ilusiones que no apuntan a lo real, la religión limita al sujeto ante algo que existe y que es independiente de aquel, algo que estuvo antes de su llegada y seguirá estando una vez que el sujeto ya no esté. La aparición inasible del gran Otro limita la ilusión de omnipotencia de las ideas.

Los movimientos *New Age* realizan sincretismos de todo tipo de doctrinas religiosas. Su única condición es que se trate principalmente de doctrinas extraoccidentales, en función del desencanto occidental por lo propio y la búsqueda de *nuevas experiencias* (Lipovetsky 2010), lo cual obedece al funcionamiento de la moda, otra forma específica de la declinación de lo simbólico. La especificidad de los múltiples credos es brutalmente apisonada en una reinvención que los vuelve homólogos, en el entendido de que “más allá de *algunas*

diferencias, todos los profetas *hablaron de lo mismo*". ¿Qué es eso Mismo más allá de las diferencias? Solidaridad y amor, armonía y paz *interior*, realización *total* de la persona. Lo cual conlleva a una tajante separación entre pensamientos y sentimientos. Lo "sentimental" y "emocional" se valoran como lo más real de nuestra existencia, como algo independiente y anterior a la tiranía de la palabra. Esa *mismidad* que se supone por encima de *toda diferencia de la palabra* conforma el núcleo del animismo. No es por nada que las figuras que rodean a los discursos *New Age* son las de una Madre naturaleza omniabundante, *incondicionalmente* pródiga y resguardadora.

Conclusión

El carácter *sin condición* rige el discurso pedagógico de *La educación prohibida*. Al niño inocente que sabe se le oponen trillados estereotipos de docentes autoritarios, tipificaciones tan infladas que se vuelve pertinente hablar de caricaturas. Estos adultos no saben, y para el niño que sabe esto resulta evidente. Ningún supuesto saber en el adulto viene a enganchar el deseo del enseñado como algo que le es *extraño* y ajeno pero que desea alcanzar para sí mismo. Eso que es extraño, no se descubre de ninguna interioridad imaginaria sino que acontece desde lo exterior, desde el gran Otro. Es problemático que se hable de "reducir al mínimo indispensable" la intervención del maestro y el docente —en un sentido más amplio reducir al mínimo la intervención del adulto—, ya que, cabe preguntarse, ¿cuál es el mínimo indispensable de intervención? ¿cómo se puede dar cuenta de esa *medida justa*? No existe cifra para esto ya que la mismidad cristalina de El-Niño que sabe no tiene nada de real.

La relación de *La educación prohibida* con la nebulosa místico-esotérica del *New Age* es confirmada por hechos exteriores al documental en sí, hechos que tienen que ver con su publicitación antes del estreno mundial. Existe un video en *Youtube* en el cual German Doin, realizador del documental, aparece hablando en programa sobre espiritismo en la radio bonaerense llamada Mantra FM. En ese video, German Doin se encuentra junto a su amigo Matías De Stefano, un joven líder *New Age* que afirma ser un niño índigo, engendrado por extraterrestres etéreos en el cuerpo de una mujer terrestre. Asegura haber venido a ayudarnos

a recordar las verdades esenciales del universo, las cuales conocíamos antes de encarnar en este “planeta”. Habla de la época de “transición cósmica” que estamos viviendo y de cómo las crisis sociales, políticas, ecológicas y energéticas de las que somos testigos se deben al agotamiento de “energía” de la “estructurada era de piscis” haciéndose inminente la llegada de la “fluida era de acuario”. Sólo los niños índigo pueden recordar las verdades fundamentales del universo –solidaridad, armonía, amor. Aquí toma la palabra Doin y confirma todo lo que De Stefano afirma. “Todos los niños son índigo hoy”, dice, y comienza a hablar de *La educación prohibida*.

No hay que subestimar el alcance de este tipo fantasías. El niño índigo es el resultado de la figura de El-Niño que sabe (lo que el adulto no sabe) y aprende principalmente de la *interacción con el medio* (natural), el sujeto epistémico de la nueva pedagogía de Montessori, combinada con el animismo *New Age* que nos impele a *gozar mejor* de la “vida”, entendiéndose por vida mucho más de lo que entiende la biomedicina, apuntando hacia la animación y antropomorfización de la naturaleza. Se trata de El-Niño que sabe (lo que el adulto no sabe) amplificado hasta alcanzar proporciones desmesuradas. La inflación de los pequeños otros imaginarios sucede al precio de la declinación de esa instancia de objetivación que proporciona el lugar del gran Otro.

Referencias bibliográficas

De Lajonquiere, Leandro. *Figuras de la infantil*. Nueva Visión. Buenos Aires: 2011.

Frazer, James George. *La rama dorada*. Magia y religión. Fondo de Cultura Económica. México: 2005.

Mauss, Marcel. *Ensayos sobre la magia*. Fondo de Cultura Económica. México: 2007.

Lacan, Jacques. *El seminario Libro 2. El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Paidós. Buenos Aires: 2006.

Lipovetsky, Gilles. *La felicidad paradójica*. Anagrama. Barcelona: 2008.