

# DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA

Odair Neitzel (org.)





# DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	9
EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD: ¿PRINCIPIO ANTIPEDAGÓGICO?	27
DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO COMO FENÔMENO EDUCATIVO	55
ROUSSEAU E A MÚSICA ENQUANTO SINGULARIDADE FORMATIVA: POTENCIALIDADES FILOSÓFICAS ATRAVÉS DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA	73
A MÃO INVISÍVEL DE JÚLIA: O JARDIM INGLÊS E A EDUCAÇÃO NEGATIVA DE ROUSSEAU	85
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA FILOSOFIA DE HEGEL: POR UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO	103

SUJEITO, BARBÁRIE E EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA ADORNIANA _____	121
KAIRÓS COMO FATOR IMPRESCINDÍVEL AO VIR A SER DO SUJEITO: UMA REFLEXÃO À LUZ DE FOUCAULT E DE VERÍSSIMO _____	139
O PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA DO AGIR HUMANO _____	157
A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DA DEMOCRACIA NA INFÂNCIA _____	175
PRAGMATISMO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA DEMOCRACIA _____	189
JOHN DEWEY Y LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA DEMOCRATIZADORA. PLANTEOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN HUMANA _____	207
O REFLEXO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA _____	221
“QUE FORMAÇÃO?”: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS “CERTEZAS” METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO _____	237
CURRÍCULO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE E AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS: COMPLEMENTARIDADE OU DISPARIDADE? _____	251
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DOCÊNCIA E DISCURSO: UMA BREVE DISCUSSÃO _____	265



## APRESENTAÇÃO

A docência é um tema que nunca sai de moda e está sempre em destaque. É objeto de inúmeras pesquisas, apresentando-se com diversas facetas, como a formação de professores, prática docente, maestria, entre outras. Sendo um tema temporal, circunstancial e dinâmico, constantemente traz à tona novas questões e problemas que demandam nossa atenção.

O foco deste trabalho, agora disponível ao público, está na docência, um objeto aqui relacionado à formação humana. Em outras palavras, os ensaios aqui propostos se ocupam com a questão: que elementos, quais saberes compõem ou poderiam de alguma forma compor uma docência que se volta para a formação humana?

Não se trata de fornecer respostas ou instrumentos práticos, mas, a partir de uma abordagem filosófica educacional, busca-se oferecer reflexões provenientes de diversas pesquisas, estabelecendo diálogo com diferentes temas e questões. O objetivo é subsidiar a compreensão e a formação docente. Um ofício que compreende operar sob a perspectiva do cuidado, da acolhida e do preparo das novas gerações para lidar com e no mundo, sendo, sem dúvida, uma tarefa árdua e de grande responsabilidade. Kant (1803) já afirmava que educar e governar são as artes

mais difíceis da humanidade, destacando a complexidade e os desafios inerentes a essas atividades.

É uma atividade complexa que demanda muito mais do que simplesmente possuir conhecimentos, metodologias e um repertório de práticas e atividades pedagógicas. Ser docente requer a habilidade de pensar e refletir, praticando, por assim dizer, a filosofia. Essa perspectiva está alinhada com o pensamento de Herbart (1964), que sustentava que é no ambiente da sala de aula, na fluência cotidiana educacional, que a filosofia se torna mais indispensável.

Nessa perspectiva, apresenta-se a presente coletânea, composta por dezesseis ensaios que têm como objetivo auxiliar e provocar a reflexão do leitor acerca de temas e questões relacionados à docência e formação humana. Temas como inclusão, intersubjetividade, arte, democracia, pedagogia, neoliberalismo, alteridade, outridade, liberdade, emancipação, experiência, entre outros.

Todos os ensaios foram apresentados e discutidos durante o Colóquio de Educação, Filosofia e Sociedade, realizado entre agosto e setembro de 2023. Durante o evento, houve a oportunidade de apresentar e debater os ensaios, buscando aprimorar os textos, dos quais agora apresentamos a versão final. O trabalho foi uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e contou com a parceria e colaboração de pesquisadores tanto da instituição quanto de outras instituições nacionais e internacionais.

Registramos aqui nossa gratidão a todos que tornaram este trabalho possível. Ao final do texto, também encontramos uma descrição dos autores. Aos leitores, agradecemos pelo interesse e desejamos uma boa leitura!

## REFERÊNCIA

HERBART, Johann Friedrich. Die ersten vorlesungen über pädagogik (1802). In: AS-MUS, Walter (org.). **Johann Friedrich Herbart pädagogische Schriften**. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, 1964. p. 121-131.

KANT, Immanuel. Königsberg, **Über Pädagogik**. Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1803.

**Odair Neitzel**  
**Verão de 2023**



# O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Patrícia Graff – UFFS

**A inclusão tem se constituído  
como um imperativo do nosso tempo**

(Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 19).

## **1** INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um discurso cada vez mais naturalizado, cuja oposição tem encontrado poucas oportunidades de materialização. Nesse registro, como uma verdade de seu tempo, discursivamente vemos a ampliação da defesa da inclusão, politicamente articulada como um imperativo de Estado. Contudo, a sua operacionalização depende de condições materiais que possibilitem a organização de recursos, espaços e estratégias orientados por um princípio ético, pautado no acolhimento

e na aposta/investimento em uma parcela da população historicamente excluída dos espaços de educação formal.

Uma multiplicidade de movimentos globais vem empreendendo esforços para constituir a inclusão como um princípio que orienta a educação, a exemplo do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS marcam um compromisso firmado pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2015, para a condução das políticas globais até o ano de 2030. O quarto desses objetivos visa *garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*<sup>1</sup>. Exatos 25 anos depois da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – produzida em Jomtien, em 1990, como um marco reivindicatório para a promoção de condições para a educação para todos –, o ODS 4 indica que ainda é necessário avançar na garantia dessas condições. É o que mostra o Relatório de Monitoramento Global da Educação (RMGE) de 2020, intitulado *Inclusão e Educação: todos, sem exceção*. Segundo dados do relatório, “em 25% dos países, as leis preveem a educação em locais separados, proporção que excede 40% na Ásia e na América Latina e Caribe. Cerca de 10% dos países exigem integração, e 17%, inclusão, com o restante optando por combinações de segregação e integração” (Unesco, 2020, p. 13). No Brasil, por exemplo, a expressão *preferencialmente no ensino regular* segue orientando a matrícula de escolares que compõem o público da Educação Especial<sup>2</sup>. O uso dessa expressão sinaliza para a possibilidade de essa parcela da população não percorrer trajetórias escolares na educação comum, embora a sua matrícula seja obrigatória para os sistemas de ensino. Nessa esteira, a universalização do acesso à Educação Básica para a população com deficiência(s), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação segue constituindo uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – instituído pela lei 13.005/2014 –, em vigência até o ano de 2024.

Mesmo que ainda seja possível estar fora da escola ou percorrer uma trajetória escolar em escolas ou classes especiais, é importante reconhecer os efeitos da ênfase inclusiva sobre o quantitativo de ma-

1 Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>.

2 De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o público atendido pela Educação Especial é constituído por estudantes com deficiência(s), transtornos globais do desenvolvimento (atualmente nominados como transtorno do espectro autista) e/ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

trículas no ensino comum. Conforme mostra o RMGE, “no Brasil, uma mudança realizada nas políticas públicas aumentou a proporção de estudantes com deficiência nas escolas regulares de 23%, em 2003, para 81%, em 2015” (Unesco, 2020, p. 15). Os dados do Censo Escolar da Educação Básica para o ano de 2022 contabilizam um contingente de 1.372.985 alunos da Educação Especial matriculados no ensino comum e 154.809 matrículas em classes ou escolas especiais, em todo o território brasileiro (Brasil, 2022). De acordo com informações sobre o monitoramento das metas do PNE – na página eletrônica criada pelo Ministério da Educação para acompanhar e dar visibilidade ao cumprimento de cada meta<sup>3</sup> –, esse contingente de alunos representa 85% da população de 4 a 17 anos que compõem o público da Educação Especial matriculada no ensino comum. A meta instituída pelo PNE previa que 100% desse público frequentasse o ensino comum até o ano de 2024, números que não foram alcançados.

A partir desses contornos iniciais para o quadro da inclusão educacional no Brasil, analisarei, ao longo deste capítulo, como as políticas educacionais brasileiras têm orientado a formação inicial de professores, considerando o imperativo da inclusão e a presença de estudantes que compõem o público da Educação Especial no ensino comum. Para isso, discutirei, ao longo da próxima seção, a constituição da inclusão como um imperativo de Estado, na racionalidade neoliberal, para, na sequência, olhar mais atentamente às políticas educacionais de formação de professores.

## 2 A INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO

A produção de uma ênfase inclusiva para a educação é um compromisso relativamente recente, que data da década de 1990, a partir do movimento mundial que visava garantir as condições de *Educação para Todos*. No Brasil, a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990) passou a produzir efeitos no final do século XX e, com maior ênfase, nos primórdios do século XXI. Em pesquisa sobre o tema, Lopes e Rech (2013, p. 213) mostram que “o movimento pela inclusão escolar teve sua emergência na década de 1990, quando a palavra *inclusão* passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), datados do ano de 1997”. A Carta Magna brasileira, de 1988, e a Lei de Diretrizes e

<sup>3</sup> Fonte: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php).

Bases da Educação – LDB 9.396/96 – também trazem elementos para a constituição de uma matriz de experiência inclusiva (Lopes; Morgens-tern, 2014), por meio da promulgação de direitos iguais para todos e da tentativa de proporcionar a equiparação no acesso ao ensino comum. A elas, vem se somar, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ampliando as ações do Estado, por meio da obrigatoriedade da matrícula de *todos* no ensino comum. Reunidas, essas estratégias compõem o que, atualmente, é nominado *inclusão escolar*. Como mostra o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Unesco, 2020, p. 13),

[...] 68% dos países definem a educação inclusiva em leis, políticas, planos ou estratégias. Definições que abrangem todos os grupos marginalizados são encontradas em 57% dos países. Em 17% deles, a definição de educação inclusiva abrange exclusivamente pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

Em um país atravessado por conflitos constantes entre ensino especial e ensino comum – como pode ser observado na fracassada tentativa de atualização da Política Nacional de Educação Especial, a partir do Decreto 10.502<sup>4</sup>, de 30 de setembro de 2020, que previa a retomada de práticas segregacionistas em escolas e classes especiais –, a obrigatoriedade da escolarização comum mobilizou um grande número de famílias à procura de vagas nessas instituições, bem como provocou reações nas escolas, que, inicialmente, lamentaram a falta de formação para receber alunos com deficiência/s. Profissionais de diferentes áreas foram recrutados pela escola para prestar auxílio na organização do espaço e na capacitação de docentes dado o novo desafio que deveriam assumir. O atendimento educacional especializado passou a ser desenvolvido nas escolas, por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais, organizadas e distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC). Enfim, uma série de regulamentações e estratégias passou a conduzir as práticas empreendidas na escola comum, modificando o seu espaço físico e as formas de condução pedagógica, e trazendo para dentro da escola – colocando sob seus cuidados – uma parcela da população que representava risco social ao Estado.

4 O Decreto 10.502/2020 foi suspenso pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 6.590 (<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1265081139/inteiro-teor-1265081143>), no mesmo ano de sua publicação, e foi revogado pelo Decreto n. 11.370, de 2023 ([https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm)).

A escolarização de *todos* na escola comum representa, para o Estado, a facilitação do acesso a esses indivíduos, por meio de um conjunto de estatísticas que eles passam a integrar, bem como da diminuição do risco social, por meio do controle e da vigilância que a escola passa a exercer sobre eles, além dos investimentos para que possam se tornar massa produtiva na manutenção das engrenagens sociais, por meio de sua inserção no mercado de trabalho. Pela inclusão, são minimizados “os fatores de risco que transformam [os indivíduos] em um perigo para si próprios e para a sociedade” (Hattge, 2007, p. 193).

A passos largos, a inclusão envolve a *todos* e se constitui como um imperativo de Estado, como uma verdade deste tempo. “*Imperativo* por que o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção” (Lopes *et al.*, 2010, p. 6–7). A inclusão de *todos* se torna uma meta que movimenta a educação em múltiplas direções na Contemporaneidade.

*Inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a *todos*, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de *todos* em distintos espaços (Lopes; Rech, 2013, p. 212–213).

Aceita como verdade, a inclusão é colocada em operação em grande parte das escolas, em todo o território brasileiro. Sua implantação quer assumir os contornos de uma política de discriminação positiva (Lopes; Fabris, 2013) pela qual seja possível atender as necessidades educacionais de uma parcela específica da população. Discriminando positivamente, as escolas estariam oferecendo aos alunos da Educação Especial – as atenções deste texto encontram-se resumidas a esse grupo, sem desconsiderar, no entanto, a existência de outros grupos que participam das políticas de inclusão – as condições para que possam aprender como e com os outros, compartilhando de espaços e de experiências comuns. Contudo, a engrenagem escolar encontra-se assentada sobre séculos de discriminação negativa, pela qual, além de impedir o acesso à educação de uma parcela significativa da população, empreendeu diferenciação, “marcando ou estigmatizando o sujeito” (Lopes; Fabris, 2013, p. 09). Na tentativa de dar o tom da inclusão

para o cotidiano escolar, os investimentos na formação de professores parecem constituir bases importantes na composição de outros saberes que possam orientar a escola a assumir a inclusão como um princípio ético – esse será o foco da próxima seção.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ÊNFASE NA INCLUSÃO**

A discriminação negativa pode ser considerada a precursora dos processos de in/exclusão<sup>5</sup>, com ênfase especial para o último termo. “Ela está presente nas formas de se relacionar e posicionar os sujeitos na grade social – de aprendizagem, trabalho etc.” (Lopes; Rech, 2013, p. 212). É por meio dela que sujeitos marcados pela deficiência foram e ainda são privados de algumas práticas escolares. Mesmo que todos estejam incluídos – lembrando que a inclusão se aplica a todos, de um modo geral, sem que ninguém possa dela escapar – de modos distintos, em gradientes variados de participação (Lopes *et al.*, 2010), é inegável a manutenção de um conjunto de mecanismos de discriminação e, por vezes, de exclusão, nos espaços educacionais, movimentados, sobretudo, pelo descrédito no potencial de aprendizagem de alguns estudantes que compõem o público da Educação Especial.

Para o Relatório de Monitoramento Global da Educação, “baixas expectativas desencadeadas por um rótulo, como dificuldades de aprendizagem, podem se tornar autorrealizáveis” (Unesco, 2020, p. 15), pois conduzem a docência a um desinvestimento no capital humano que aquele estudante representa. Sabemos que a docência é orientada por uma aposta no outro, exercida por aqueles que ocupam a posição de professores e se põem a tarefa de conduzir outras vidas na direção da aprendizagem. Quando essa aposta é mobilizada pelo descrédito, possivelmente os esforços pedagógicos, da ordem do ensino, serão reduzidos ou inadequados, trazendo prejuízos aos processos de aprendizagem. Parece-me importante ater-me um pouco mais a essa discussão; para isso recorro a uma problematização empreendida por Debora Diniz e Wederson Santos, ainda no ano de 2010. Para os autores, a nomeação das distintas situações de discriminação experienciadas por diferentes

5 Expressão cunhada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos) para “mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (Lopes; Fabris, 2013, p. 74).

tipos de corpos e condições de existência contribui para que possamos narrar, refletir sobre esses fenômenos e produzir outras práticas. Em decorrência dessa necessidade, paulatinamente termos como racismo, sexismo e homofobia, por exemplo, foram sendo incorporados ao nosso vocabulário, permitindo a expressão verbal de um conjunto de práticas discriminatórias. No entanto, para referir a discriminação pautada na deficiência, não havia, no ano de 2011, a convenção de um termo na Língua Portuguesa que possibilitasse a referência a esse fenômeno. Para os autores, é importante nos questionarmos sobre “[...] como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais?” (Diniz; Santos, 2010, p. 9-10). Pensando nessas questões, no ano de 2016, Anahi Guedes de Mello sugeriu que adotássemos a expressão *capacitismo* (como tradução para *ableism*), na Língua Portuguesa, para colocar a corponormatividade sob suspeição e “dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer” (Mello, 2016, p. 3267).

A partir dessas discussões, parece-me importante refletir sobre a manutenção de uma ordem de saberes que orienta as práticas educativas a partir da corponormatividade, materializada cotidianamente na educação, por meio de diferentes expressões para o que Mello (2016) descreve como *capacitismo*. A ausência de uma aposta pedagógica constitui uma forma devastadora de relação (anti)pedagógica, embora seja comumente aceita quando referimos a educação de pessoas com deficiência. Para atenuar os seus efeitos, outro princípio ético, pautado na inclusão e traduzido na acolhida à diferença e no investimento pedagógico, precisa ser produzido no horizonte educacional. Nesse registro parece necessário que essas discussões atravessem os percursos de formação inicial e continuada dos professores, mobilizando saberes *anticapacitistas*, que deem sustentação ao exercício da docência.

Embora reconheça que a tarefa educativa não dependa somente de uma ética que oriente a docência e, assim como Gatti (2019, p. 7), compreenda que as condições para a produção de uma educação inclusiva dependem da “efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reco-

nhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas” (Gatti, 2019, p. 7), interessa, ao exercício que aqui proponho, olhar para as políticas de formação inicial, tentando compreender a constituição da inclusão como um princípio ético que as mobiliza. Recorro, novamente, ao Relatório de Monitoramento Global da Educação (Unesco, 2020, p. 18), para assinalar que

A inclusão não pode ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. [...] Os professores podem não estar imunes a preconceitos e estereótipos sociais. O ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida. Embora muitas oportunidades de formação de professores e de aprendizagem profissional sejam bem elaboradas, pontos de vista enviesados sobre alguns estudantes como deficientes ou incapazes de aprender significam que os professores podem ter dificuldade para ver que a capacidade de aprender de cada um não tem limites.

Na composição dos saberes que conformam o exercício da docência, a partir da constituição da inclusão como um imperativo de Estado, nas políticas educacionais, importa marcar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9.394/1996 – prevê, no III inciso do artigo 59, que “os sistemas de ensino assegurarão: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, s/p). Destaco o uso das expressões *especialização adequada* e *capacitado* para distinguir os percursos formativos de profissionais ligados à Educação Especial e ao ensino comum, aspecto sobre o qual me deterei um pouco mais nos próximos parágrafos.

Desde a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, o foco da atuação da Educação Especial na escola comum esteve concentrado sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contraturno ao ensino comum, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em um cenário que dava os primeiros passos rumo à inclusão, esse foco se justificava pela ausência de formação sobre as condições de existência da população atendida pela Educação Especial, bem como sobre estratégias pedagó-

gicas adequadas à promoção da sua aprendizagem, o que constituiu o AEE como uma *expertise normalizadora* (Graff; Medeiros, 2016) dentro da educação comum, como um centro gravitacional para o qual todas as demandas desse público convergem. Isso explica o uso da expressão *especialização adequada* para qualificar a formação dos professores que atuam no AEE, no texto da LDB, pois, como centro de gravidade, cabe a eles responderem adequadamente a essas demandas: orientando os professores e as famílias sobre as adequações necessárias à escolarização desse público; atuando colaborativamente com as demais instâncias por onde esses estudantes circulam; acompanhando os seus percursos formativos, a partir da elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado que permita “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, s/p).

A pressuposição desse agente responsável pela inclusão escolar é um marco, também, do PNE (2014–2024) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015a), como pode ser visto nas indicações que fazem no que refere a formação de professores. A estratégia 4.3 do PNE visa “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e *fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado* nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014, s/p, grifo meu). A LBI, no décimo inciso do artigo 28, prevê “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e *oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado*” (Brasil, 2015a, s/p, grifo meu). O décimo primeiro inciso do mesmo artigo da LBI descreve, também, a “*formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado*, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015a, s/p, grifo meu). O acento na garantia do AEE e na formação dos profissionais responsáveis por sua oferta atribui centralidade a esse atendimento como condição necessária para a inclusão escolar. Em certa medida, a gravitação das questões relacionadas à inclusão, em torno do AEE, relativiza o compromisso dos demais profissionais da educação, com a promoção das condições para a inclusão.

Aos demais professores, a LDB, assim como outras políticas educacionais, prevê a *capacitação* ao longo da sua trajetória profissional. Embora reconheça que a emergência recente de uma ên-

fase inclusiva na educação tenha inviabilizado a inserção dessas discussões nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada, anteriormente ao início do século XXI, importa marcar que o termo *capacitado* abre caminho para que esses percursos formativos se materializem de formas muito variadas, fragilizando a constituição de um princípio ético para a docência.

A partir da proliferação de sentidos contida no termo *capacitação*, direciono-me às normativas que orientam a formação inicial de professores, desde a entrada no século XXI – momento histórico em que a inclusão começou a se configurar como um imperativo de Estado. Em uma rápida busca na Resolução CNE/CP 1/2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena –, é possível notar a completa ausência do termo *inclusão* ao longo do documento. No entanto, ao descrever os elementos que cada instituição deverá contemplar, via organização curricular, a Resolução visa garantir, no inciso II do artigo segundo, “o preparo para: II – o acolhimento e o trato a diversidade” (Brasil, 2002, s/p). Na mesma direção, ao prever as competências que deverão constar nos projetos pedagógicos dos cursos, no artigo sexto, a Resolução assinala:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

[...]

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as *especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais* e as das comunidades indígenas (Brasil, 2002, s/p, grifo meu).

Na direção do que apontam o acolhimento e o conhecimento sobre as especificidades do público da Educação Especial, é possível dizer que em 2002 já estavam previstas, embora de forma ampla, orientações sobre a escolarização de pessoas com deficiência, na formação inicial dos cursos de licenciatura. Avançando 13 anos no tempo, temos a instituição da Resolução 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução traduz um importante avanço ao definir, entre os

[...] princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, *inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à *valorização da diversidade* e, portanto, *contrária a toda forma de discriminação* (Brasil, 2015b, s/p, grifos meus).

Além dessa passagem, a Resolução 02/2015 prevê, ainda, que “a formação dos profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional [...] que possa conduzir o(a) egresso(a)”, entre outros elementos, “VIII – à consolidação da *educação inclusiva* através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015b, s/p). Desse conjunto de excertos, importa marcar a concepção da inclusão como um princípio que deve orientar a docência a partir de uma postura contrária à discriminação e da nomeação – dentre os elementos que compõem uma base nacional comum para os processos formativos – de parcelas específicas da população passíveis de sofrer os efeitos dessas práticas, como: *étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras*. A ausência de menção às pessoas com deficiência, nessa passagem, parece traduzir a invisibilidade dos processos discriminatórios por elas sofridos, como discuti anteriormente. A única passagem que refere a esse público indica que os egressos de cursos de formação inicial devem estar aptos a: “VIII – demonstrar consciência da diversidade, *respeitando as diferenças* de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, *de necessidades especiais*, de diversidade sexual, entre outras” (Brasil, 2015b, s/p, grifo meu).

Ambos os documentos, que orientam(ram) a condução dos percursos formativos para a docência em nosso país, colocam ênfase sobre os processos de discriminação: um deles, pelo acolhimento e conhecimento da diferença, produzindo aproximação a ela; outro, pelo acento sobre a necessidade de esmaecimento das práticas discriminatórias – embora

não mencione a deficiência como grupo populacional que sofra os efeitos dessas práticas, refere a necessidade de respeito à diferença, descrevendo as *necessidades especiais* como grupo que a compõe.

No ano de 2019, a Resolução 02/2015 foi revogada e substituída pela Resolução 02/2019 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa última Resolução toma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017, como núcleo central para a formação de professores, direcionando o foco da formação docente para a sua implementação. Para o que interessa à discussão que venho desenvolvendo até aqui, destaco a descrição, no artigo sexto, dos princípios que sustentam a política de formação de professores para a Educação Básica, dentre os quais está prevista “1 – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades *que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes*” (Brasil, 2019, s/p). Na mesma direção, o documento descreve – no quadro que apresenta anexo –, como competências gerais para a formação, “compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e *inclusiva*”; e, como competências específicas para a composição da dimensão formativa nominada como engajamento profissional, “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que *todos são capazes de aprender*” (Brasil, 2019, s/p). A partir desses excertos, parece-me importante considerar que a trajetória histórica da educação brasileira, embora tenha avançado na promoção do acesso do público da Educação Especial no ensino comum, ainda não incorporou, suficientemente, a inclusão como um princípio pedagógico, a ponto de se comprometer com a educação de todos e com a aposta pedagógica na aprendizagem de todos, indiscriminadamente, sem a menção das parcelas da população que esse termo refere, sobretudo em um período histórico marcado por uma tentativa de retorno às escolas e classes especiais – via Decreto 10.502/2020 –, e em meio a falas discriminatórias como a do, então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que no ano de 2021 afirmou que *estudantes com defi-*

*ciência atrapalham os demais estudantes* (Alves, 2021). Considerando esse contexto, parece necessário bem mais do que uma menção à consideração das necessidades de todos os estudantes entre os princípios que orientam a formação inicial e a inserção do termo *inclusão* junto a termos como *livre, justa e democrática*, para descrever a sociedade. A sua constituição como um princípio depende de uma ética que perpassa as práticas cotidianas.

A Resolução 02/2019 estabelece três grupos de distribuição de carga horária para os cursos de licenciatura, com foco nos fundamentos da educação, nos conhecimentos específicos de cada área e na prática. Entre os conhecimentos tidos como fundamentais, prevê a inserção, na matriz curricular dos cursos, de conteúdos referentes aos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da *Educação Especial*, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, s/p, grifo meu). A inserção desses conteúdos na matriz curricular dos cursos de formação inicial também encontra amparo na Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Esse documento prevê, no inciso XIV, do artigo 28, a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à *pessoa com deficiência* nos respectivos campos de conhecimento” (Brasil, 2015a, s/p, grifo meu). Ambos os documentos preveem a inserção de discussões relacionadas a deficiência nos currículos dos cursos, entretanto a Resolução 02/2019 segue atribuindo esses conhecimentos ao campo da Educação Especial, enquanto a LBI os direciona para a pessoa com deficiência, em consonância com um campo de estudo em emergência atualmente: os estudos da deficiência (Gesser; Böck; Lopes, 2020).

Ainda no que se refere à inserção de conteúdos relacionados à escolarização do público da Educação Especial no ensino comum, destaco que o Plano Nacional de Educação (2014–2024) também apresenta, na estratégia 4.16, o incentivo à inserção desses conteúdos em cursos de formação de profissionais da educação, a partir de “referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino–aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, s/p). Importa marcar a ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem desse conjunto de estudantes, como a afirmação de que *todos são capazes de aprender*.

Desde esse apanhado geral sobre as políticas de formação inicial de professores no Brasil, parece-me possível afirmar que os focos assumidos pela inclusão convergem em três direções: a formação de um campo de especialistas da Educação Especial; o combate às práticas discriminatórias; a inserção de conteúdos específicos nos cursos de formação de professores.

## 4 AMARRAÇÕES

As abordagens inclusivas não devem ser tratadas como um tópico especializado, mas como um elemento central da formação de professores, seja em sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional. Esses programas precisam abordar a perspectiva enraizada de alguns estudantes que veem os deficientes como incapazes de aprender (Unesco, 2020, p. 23).

A recomendação do Relatório de Monitoramento Global de Educação, na epígrafe que abre esta seção de fechamento do texto, dá o tom dos achados que aqui descrevi. Ao longo deste texto, pretendi compreender como a inclusão foi sendo incorporada nas políticas de formação inicial de professores, a partir da sua constituição como um imperativo de Estado. Para isso, retomei brevemente o quadro que a emoldurou, ainda na última década do século passado, quando algumas parcelas da população não tinham direito à educação comum. A manutenção de sistemas paralelos de Educação Especial, substitutivos à educação comum, conformou um conjunto de saberes ao campo da Educação Especial, produzindo-a como *expertise* na escolarização das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação. A ênfase na inclusão convoca esse campo de especialistas para colaborar com os professores do ensino comum, na escolarização dessas parcelas da população, que seguem sendo nominadas como *público da Educação Especial*.

A dependência da Educação Especial na composição das práticas inclusivas segue orientando um conjunto de investimentos formativos direcionados, sobretudo a formação desses especialistas. Embora não tenha constituído foco analítico deste texto, uma análise dos percursos de formação continuada, ofertados pelas redes de educação aos professores do ensino comum, poderia facilmente mostrar a ausência de discussões vinculadas à pauta da inclusão, dentre os conteúdos que os compõem. Na formação inicial, para além de formar os especialistas, a

inclusão dá o tom de dois outros direcionamentos. Um deles faz um movimento contrário à recomendação do RMGE (Unesco, 2020), incentivando e orientando a inclusão de conteúdos específicos na matriz curricular dos cursos como estratégia isolada, o que tira a inclusão das práticas cotidianas, históricas e entranhadas no conteúdo que compõe cada uma das áreas que atravessam a Educação Básica. Embora a inserção de conteúdos sobre a educação inclusiva em momentos específicos dos cursos constitua uma prática importante para dar visibilidade a ela, a partir de um espaço reconhecido curricularmente, essa prática desobriga outros campos que compõem o currículo a potencializar a reflexão sobre essas questões. O que pode acontecer nesses contextos é que a inclusão se mantenha restrita a componentes curriculares pontuais.

O último elemento que quero destacar aqui se refere à discriminação positiva. Como destaquei no início deste texto, a matrícula de estudantes que compõem o público da Educação Especial na escola comum possibilitou o acesso a oportunidades impensadas em momentos históricos anteriores. A circulação dessa diversidade de formas de existência nos espaços educacionais potencializou práticas discriminatórias historicamente difundidas em nossa sociedade. Os professores, imersos na cultura da época em que vivem, não estão imunes a essas práticas. Nesse cenário, defender, via políticas de formação de professores, uma educação antidiscriminatória é condição fundamental para que a inclusão seja possível. Entretanto, parece-me necessário que, mais do que antidiscriminatória, essa defesa se constitua em uma direção anticapacitista, que avance no respeito a todas as formas de existência e reconheça a necessidade de investimento pedagógico sobre cada uma delas. Sem essa base de sustentação, parece-me que a condução de uma docência eticamente inclusiva seguirá dependendo da vontade de cada um e de condições que não foram conformadas pelos processos de formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'. **G1**, 19 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 – institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002** – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação). Brasília: CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** – institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Sinopse estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022.

DINIZ, Débora; SANTOS Wederson. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, Débora; SANTOS Wederson (org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: LetrasLivres, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

GRAFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14450/pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de estado e Inclusão. **Pedagogia y Saberes**, Colômbia, n. 38, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2136>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. A inclusão como matriz de experiência. **Pró-posições**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 21, v. 10, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: inclusão e educação – todos, sem exceção. Brasília: Unesco, 2020.





## EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD: ¿PRINCIPIO ANTIPEDAGÓGICO?

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Hubo una vez, en un pequeño país en guerra, un amante del saber a quien se le ocurrió la idea de que para mejorar el mundo y salvar la humanidad, era preciso enseñarle todo a todos. Tan extraña y extraordinaria idea, enfadó a algunos y entusiasmo a otros quienes emprendieron una cruzada por la creación de escuelas en todas partes. Lentamente al comienzo, unos siglos después, la idea se expandió rápidamente por el mundo y la mayoría de la humanidad se declaró alfabetizada. Sin embargo, fue solo un instante en la extensa historia de la humanidad. Tras unas cuantas décadas de neoliberalismo, la idea se ridiculizó y los teléfonos inteligentes se apoderaron de la atención de los humanos.

## 1 INTRODUCCIÓN

La fábula anterior como el escrito que viene a continuación de esta breve introducción, se enmarcan dentro de una línea de investigación en la que desde hace varios años venimos estudiando un conjunto de acontecimientos relacionados con lo que hemos denominado el final de la era de la educación. Según los presupuestos y avances obtenidos, la Modernidad podría caracterizarse como aquel momento de la historia occidental en la cual se dio inicio a un inédito proceso de masificación de la escolarización de la población mundial que desembocó, hacia el siglo XX, en la “educacionalización del mundo”, es decir, en la consideración de la educación como la solución a los principales problemas (sociales, políticos, económicos, ecológicos) que afectan a la humanidad. Paradójicamente, en su etapa decisiva, la educacionalización se cruzó con una fuerte tendencia de exaltación y promoción del individuo, su libertad, sus intereses, aprendizajes y derechos, constituyendo un poderoso dispositivo que terminó marcando el final de una era en donde se apostó por la educación y por la alfabetización de la humanidad como la fórmula más avanzada para formar mejores seres humanos. No desarrollaremos estas ideas en este escrito, pues nuestro interés, en la perspectiva de completar el panorama estudiado, es realizar una aproximación a la aparición y consolidación de un nuevo derecho que tal dispositivo instauró como principio general de todos los demás: el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Así, pues, desde finales del siglo pasado varios países del continente renovaron sus constituciones políticas en una tentativa de actualizar su marco jurídico a las nuevas perspectivas políticas y económicas globales. Independientemente de las particularidades históricas y culturales, los nuevos marcos constitucionales han destacado los derechos individuales como elementos fundamentales que deben ser protegidos y garantizados por el Estado. Dentro de estos derechos, el desarrollo de la personalidad cobró una especial relevancia, pues como afirma Miranda, desde la posguerra “*a pessoa (ser humano) passou a integrar o centro de toda e qualquer atividade desenvolvida pelo Estado*” (2013, p. 11175) al punto de ser hoy el principal núcleo de protección jurídica.

Si bien la existencia de este derecho en las constituciones políticas puede ser considerado como muestra de una perspectiva progresista y democrática, bien vale la pena un análisis crítico de dos consecuencias problemáticas derivadas de su centralidad: 1) el desplazamiento que dicho derecho plantea al concepto de “bien común”; y 2) las implicaciones

que tiene en la acción educativa, en particular, para las actividades que deben desarrollar las instituciones escolares. Ambas cuestiones resultan tan interesantes como polémicas: el primer caso, más de orden político y filosófico, no será abordarlo a profundidad en este texto, sin embargo, dejaré señaladas algunas de las principales cuestiones involucradas; por el contrario, nos concentraremos en explorar la segunda cuestión problemática, relativa a las implicaciones educativas del derecho al libre desarrollo de la personalidad, utilizando como ejemplo el caso de la Constitución Política de Colombia, aprobada por una Asamblea Nacional Constituyente en el año 1991.

La cuestión del “bien común” amerita un trabajo particular, de tal forma que aquí solo dejaré esbozado el principal problema que el principio jurídico del desarrollo de la personalidad le plantea: si las nuevas constituciones proclamadas después de la Segunda Guerra mundial instauraron como su eje el individuo –quien le impone al Estado sus intereses a la vez que le exige abstenerse de intervenir en su vida– ¿cómo puede ser posible el bien común y los deberes relacionados con su protección? Desde ese marco jurídico, el bien común solo puede ser la suma del bienestar de todos los individuos que se dan sus propias normas y desarrollan planes propios de vida, con la única condición de no afectar la libertad de los demás. Y como nadie puede ser coaccionado o conducido hacia alguna idea de “bien común” –en tanto ello se consideraría una intervención en el desarrollo autónomo del individuo– aquel solo puede ser o un instrumento para el propio bienestar o un efecto de la abstención de intervenir en la libertad ajena. En ambos casos, el bien común se encuentra supeditado al individuo en lugar del individuo estar subordinado al bien común. Con ello se invierte el principio republicano moderno y se ingresa a lo que algunos han calificado como “la era del individuo tirano” (Sadin, 2022) o del “yo soberano” (Roudinesco, 2023), pero también, como se ha señalado en otros trabajos recientes, a la era del “fin de la educación” (Massó, 2021; Noguera, 2019).

## **2 DEL CIUDADANO AL INDIVIDUO: O DE LA EDUCACIÓN HACIA EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD**

El concepto de ciudadanía implicaba un conjunto de derechos y obligaciones que todo individuo adquiriría como resultado de un doble proceso de maduración y educación en el que el Estado cumplía un papel central. No se nacía ciudadano, el ciudadano se formaba. No se

adquiría la ciudadanía por el hecho de alcanzar un cierto grado de madurez biológica sino, además, por efecto de un proceso de educación (alfabetización, en sentido general); el ciudadano era un individuo emancipado y, por tanto, autónomo en sentido psicológico y económico. Al ser el ciudadano y no el individuo el centro de atención de la constitución política, la acción del Estado no se circunscribía a la garantía de los derechos individuales, sino que era el encargado de la formación del ciudadano, pues este no era algo previo, preexistente a la acción política, sino resultado, efecto del proceso de educación que el Estado debía garantizar para constituir, de esa manera, al sujeto de derechos y deberes y promover, así, el progreso y bienestar de la nación. Al respecto, las ideas del sociólogo francés Emile Durkheim son esclarecedoras del significado de esa acción del Estado que buscaba moldear en los futuros ciudadanos un “espíritu de disciplina” indispensable para el bienestar individual y social. Desde esa perspectiva, lejos estaba la idea de un libre desarrollo de la personalidad, pues la personalidad solo podía ser el resultado de la educación, en particular, de la formación moral o formación del “espíritu de disciplina”.

En el marco del nuevo orden estatal decimonónico, la moral no era la moral religiosa sino una moral laica que solo podía ser racional y cuyo fundamento era el deber; afirmaba el sociólogo que “conducirse moralmente es actuar de acuerdo con una norma [...] El dominio de la moral es el dominio del deber y el deber es una acción prescrita” (Durkheim, 2002, p. 52). Como consecuencia de esto, se puede decir que la moral se entendía como un sistema de reglas de acción que predeterminaban la conducta, es decir, nos indicaban cómo actuar en determinados casos “y actuar bien es obedecer bien”. En la perspectiva racional, la norma exigía obediencia, por tanto, cumplir la norma por temor a las consecuencias negativas que puede traerle a quien la transgreda, no se consideraba un acto moral:

hace falta que nos sometamos, no para evitar tal resultado desagradable, tal castigo material o moral o para obtener tal recompensa; hace falta que nos sometamos simplemente porque debemos someternos, haciendo abstracción de las consecuencias que nuestra conducta pueda tener para nosotros. Hace falta obedecer el precepto moral por respeto hacia él y por esta única razón. Toda la eficacia que tiene sobre las voluntades, se deriva exclusivamente de la autoridad de que está revestido (Durkheim, 2002, p. 57).

Esta postura radical de Durkheim procuraba garantizar la vigencia y legitimidad de un determinado orden social que estaba por en-

cima de los intereses individuales. Parece oponerse al principio liberal de autonomía individual, no obstante, estaba al servicio de una autonomía entendida como ejercicio racional de la voluntad en donde la libertad no podía ser la liberación de las dependencias impuestas por el medio social sino, por el contrario, en aceptarlas gracias a la comprensión de su necesidad para la vida en comunidad. La moral racional estaba, entonces, sustentada en la existencia y respeto a la regla en la que confluían dos componentes esenciales: la regularidad y la autoridad. No podía existir obediencia a la ley sin regularidad, es decir, sin una determinada aptitud para repetir los mismos actos en las mismas circunstancias, en otras palabras, no podía haber respeto a la regla sin hábitos. Mas no bastan los hábitos, se necesitaba, además, que la regla estuviera investida de autoridad y por ella entendía Durkheim “el ascendiente que ejerce sobre nosotros toda potencia moral que reconozcamos como superior a nosotros”. Finalmente, la regularidad y la autoridad constituían el “espíritu de disciplina” en el individuo de tal manera que se garantizara su libertad y, a la vez, el orden social. Desde la perspectiva del sociólogo francés, la disciplina no obstaculizaba el desarrollo personal, no era causa de empequeñecimiento ni de reducción de las potencias individuales. Por el contrario, consideraba que la incapacidad de contenerse dentro de unos límites determinados era, como en el caso de todas las formas de actividad biológica, un signo de morbilidad:

En realidad, para vivir, tenemos que hacer frente a múltiples necesidades con una suma limitada de energías vitales. La cantidad de energía que podemos y debemos invertir en la búsqueda de cada fin particular es necesariamente limitada: está limitada por la suma total de las fuerzas de que dispongamos y la importancia respectiva de los fines buscados. Toda vida es un equilibrio complejo, en el que los distintos elementos se limitan entre sí, y ese equilibrio no puede romperse sin producir dolor y enfermedad (Durkheim, 2002, p. 63).

Su idea de educación moral puede situarse en la perspectiva de Herbart quien consideraba que el fin de la pedagogía era la constitución del carácter moral: la educación, a través de la disciplina, debía contribuir a la formación la personalidad y el carácter que no es más que la aptitud para dominarse, una facultad de detenerse o inhibirse que permitía al individuo el control de las pasiones, los deseos y la creación de hábitos. En palabras del sociólogo, solo la disciplina:

[n]os enseña a actuar con esfuerzo, porque no hay acción moral que no suponga que contrariemos alguna inclinación, que silenciamos algún apetito, que moderemos alguna tendencia. Al mismo tiempo, como toda regla, tiene algo fijo e invariable que la sitúa por encima de todos los caprichos individuales y, como las reglas morales son aún más inmutables que todas las demás, aprender a actuar moralmente es aprender también a conducirse siguiendo unos principios constantes, superiores a los impulsos y sugerencias fortuitas. En la escuela del deber, se forma la voluntad (Durkheim, 2002, p. 67).

Como podremos constatar, hoy “la escuela del deber” de Durkheim (y de la educación moderna) ha sido desplazada por una escuela sometida a la celosa vigilancia judicial del libre desarrollo de la personalidad. Sin duda, muchos considerarán que este desplazamiento obedece a un impulso progresista, a un paso adelante en la historia de la educación; antes que contradecir esa opinión, quisiera señalar el efecto principal que tal desplazamiento ha traído consigo: la propia suspensión de la educación. Si el individuo (sobre todo el individuo infantil o menor de edad) es libre de desarrollar su personalidad, entonces ¿la personalidad ha dejado de ser un resultado de la acción cultural, y dentro de ella, de la acción educativa, para constituirse en algo inmanente al propio individuo? ¿El principio de no intervención del Estado ni de terceros (padres, maestros) en el desarrollo de la personalidad no invalida acaso la acción educativa? ¿En qué consistiría la educación si ya no está dirigida a la constitución de una personalidad en el individuo? ¿Se trata de una nueva educación o del abandono de la educación? Antes de responder estos interrogantes, miremos un detalle lo que en los textos jurídicos se concibe como el libre desarrollo de la personalidad.

### **3 EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD: PRINCIPIO DE LA FORMA NEOLIBERAL DE GOBERNAR**

Vista la cuestión desde nuestra actualidad, parece obvio que el Estado se encargue de la protección y garantía de la libertad individual, en particular de la libertad para el desarrollo de la personalidad; sin embargo, esta apreciación fue objeto de disputa y se consolidó como una perspectiva verdadera, solo después de un intenso trabajo internacional en donde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvo un papel protagónico. La cuestión tiene sus raíces en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano proclamados por la Asamblea Nacional Consti-

tuyente francesa en 1789, no obstante, su más próximo antecedente es la Declaración Universal de los Derechos Humanos DUDH –, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Estudios recientes se han ocupado de desnaturalizar los derechos humanos y mostrar, por el contrario, que se trata de una “invención” (Hunt, 2007) o de una forma narrativa que apareció íntimamente ligada a la *Bildungsroman* o novela de aprendizaje durante el siglo XIX (Slaughter, 2007).

Podría cuestionarse el carácter de “invención” de los derechos humanos o el calificativo de “forma narrativa” o de “discurso”, lo que no puede soslayarse es su condición histórica, es decir, el hecho de que no pertenecen a una naturaleza humana, sino que tienen su aparición en un momento histórico particular, momento en el que se reafirma la condición del individuo, su libertad y autonomía. Y ello se produjo, no como un desarrollo obvio de la evolución social y política, sino como efecto de un enfrentamiento, de una lucha política e ideológica que se ganó en el nuevo escenario internacional posterior a la Segunda Guerra mundial. La promulgación de la DUDH por parte de la Organización de las Naciones Unidas en 1948 ocultó la dura confrontación que durante varios meses se libró en la Comisión de Derechos Humanos y en el propio seno de la Asamblea General. Basta recordar algunas de las discusiones y acontecimientos que allí tuvieron lugar para reconocer que no fue una declaración plenamente consensuada y que, aun cuando no tuvo opositores explícitos, representantes de varios países se abstuvieron de firmarla. El punto central de la discordia fue, justamente, la concepción de la persona y allí se enfrentaron el bloque occidental y el bloque socialista al que se unieron algunos países islámicos.

Mientras el bloque occidental capitalista colocaba su acento

en las libertades individuales de corte clásico, es decir, los derechos civiles y políticos surgidos en las revoluciones burguesas del siglo XVIII, el [bloque socialista] enfatiza[ba] las circunstancias económicas y sociales en la que los individuos y los grupos sociales tienen que ejercer esos derechos, otorgando una mayor importancia a los derechos económicos, sociales y culturales nacidos a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX (Oraá, 2004, p. 130).

Para unos, la persona era un individuo cuyas libertades y derechos debían ser protegidos, para otros, la persona era un ser social, por tanto, lo que había que garantizar eran los derechos de carácter económico, social y cultural. La Comisión de Derechos Humanos sesionó tres veces entre noviembre de 1947 y junio de 1948; una vez aprobado el texto de la

Declaración se envió a la Asamblea General y esta, a su vez, lo remitió, en septiembre de 1948, a la Comisión de Asuntos Sociales, Humanitarios y Culturales quien después de 24 sesiones de trabajo recomendó su aprobación con 24 votos a favor y 7 abstenciones. Finalmente, la Asamblea General de la Naciones Unidas aprobó la Declaración con 48 votos y 8 abstenciones presentadas por un número significativo de países: la República Socialista Soviética de Bielorrusia, Checoslovaquia, Polonia, Yugoslavia, la República Socialista Soviética de Ucrania, la Unión Soviética, la Unión Sudafricana y Arabia Saudí (Oraá, 2004).

El triunfo del bloque capitalista y su defensa de la libertad individual fue ratificado al año siguiente de la publicación de la DUDH con la proclamación, el 23 de mayo de 1949, de la Ley Fundamental Alemana con la que, bajo la mirada escrutadora de las potencias ganadoras de la guerra, se dio piso jurídico a la nueva república. No fue solo una consecuencia obvia del fin de la confrontación bélica; hoy podemos afirmar que se trató de un verdadero acontecimiento con el cual se estaba inaugurando una forma inédita de gobierno de la población en cuyo centro estaba el individuo y su libertad de acción: en uno de sus últimos cursos en el Collège de France, Michel Foucault caracterizó esa novedosa manera de gobernar con el calificativo de neoliberal (Foucault, 2007). En el documento jurídico con el que se crea la nueva República Federal Alemana se registró, por primera vez, el nuevo principio que, poco a poco, orientaría el orden gubernamental mundial: “Toda persona tiene el derecho al libre desarrollo de su personalidad siempre que no viole los derechos de otros ni atente contra el orden constitucional o la ley moral”. Con la formulación de ese principio se afirmaba el individuo y su libertad de acción como fundamento de una nueva manera de gobernar vinculada, a su vez, a una nueva doctrina económica cuyos fundamentos expresara, de la siguiente manera, el economista austriaco Friedrich Hayek en su libro *Camino de servidumbre*, publicado algunos años antes (1944) de la proclamación de la Ley Fundamental Alemana:

El dirigente nazi que describió la revolución nacionalsocialista como un Contrarrenacimiento estaba más en lo cierto de lo que probablemente suponía. Ha sido el paso decisivo en la ruina de aquella civilización que el hombre moderno vino construyendo desde la época del Renacimiento, y que era, sobre todo, una civilización individualista. Individualismo es hoy una palabra mal vista, y ha llegado a asociarse con egotismo y egoísmo. Pero el individualismo del que hablamos, contrariamente al socialismo y las demás formas de colectivismo, no

está en conexión necesaria con ellos [...] Ahora bien, los rasgos esenciales de aquel individualismo que, con elementos aportados por el Cristianismo y la filosofía de la antigüedad clásica, se logró plenamente por vez primera durante el Renacimiento y ha crecido y se ha extendido después en lo que conocemos como civilización occidental europea, son: el respeto por el hombre individual *qua* hombre, es decir, el reconocimiento de sus propias opiniones y gustos como supremos en su propia esfera, por mucho que se estreche ésta, y la creencia en que es deseable que los hombres puedan desarrollar sus propias dotes e inclinaciones individuales. «Independencia» y «libertad» son palabras tan gastadas por el uso y el abuso, que se duda en emplearlas para expresar los ideales que representaron durante este periodo [...] Durante todo este moderno periodo de la historia europea, el desarrollo general de la sociedad se dirige a libertar al individuo de los lazos que le forzaban a seguir las vías de la costumbre o del precepto en la prosecución de sus actividades ordinarias. El reconocimiento consciente de que los esfuerzos espontáneos y no sometidos a control de los individuos fueran capaces de producir un orden complejo de actividades económicas, sólo pudo surgir cuando aquel desarrollo hubo logrado cierto progreso. La posterior elaboración de unos argumentos consecuentes en favor de la libertad económica ha sido el resultado de un libre desarrollo de la actividad económica que fue el subproducto espontáneo e imprevisto de la libertad política (Hayek, 2008, p. 57-58).

Libre desarrollo de la actividad económica y libre desarrollo de la personalidad: dos principios estrechamente vinculados a la creación del nuevo Estado alemán de posguerra, y con él, a una nueva manera de gobierno de la población en cuyo núcleo está el individuo y su libertad general de acción. Según este último postulado la libertad individual no puede restringirse a un tipo particular de acciones, por ejemplo, aquellas relacionadas con el desarrollo de su personalidad, sino que abarca cualquier acción, es decir, remite a “la facultad de toda persona de hacer o no hacer lo que considere conveniente, inscribiéndose en el amplio campo de la libertad y en todas aquellas manifestaciones en que el ser humano se proponga realizar autónomamente las más diversas metas” (Del Moral Ferrer, 2012, p. 68). El desarrollo de este postulado se opuso a la “teoría del núcleo de la personalidad” según la cual habría varias capas o esferas de la personalidad que merecerían protección diferenciada de tal forma que “la esfera íntima debería ser más protegida que, entre otras subdivisiones, la esfera privada y social” (Schwabe, 2005, p. 188).

No obstante, el Tribunal Constitucional Federal Alemán (TCF) fue más allá de esa teoría al definir que el libre desarrollo de la personalidad comprende dos dimensiones: el derecho general de personalidad y la libertad general de acción. De acuerdo con Miranda (2013, p. 11182):

um direito geral de personalidade concebido nestes últimos termos teria como objeto a personalidade humana em todas as suas manifestações, atuais e futuras, previsíveis e imprevisíveis, e tutelaria a sua livre realização e desenvolvimento, sendo o princípio superior da constituição dos direitos que se referem a particulares modos de ser da personalidade. Assim, ao defendermos a existência de um direito geral de personalidade, possibilitamos que quaisquer manifestações de atos praticados pelos indivíduos, que sejam inerentes à sua personalidade, estejam protegidos constitucionalmente, mesmo aqueles que não se encontram tipificados no ordenamento jurídico.

En parte, debido a la dificultad de definir el tipo de conductas que constituirían ese “núcleo de la personalidad”, pero, sobre todo, debido a la voluntad de defender la libertad individual, la mayoría de la doctrina y de la jurisprudencia internacional se acogió a los desarrollos del Tribunal Constitucional Federal (TCF), de tal manera que:

A proteção constitucional não exige que o ato praticado pelo indivíduo seja substancialmente sua personalidade, ao passo que outras situações, inerentes a sua personalidade, mas que não constituam uma característica nuclear, não mereça proteção. Assim sendo, não podemos reduzir a abrangência da proteção do desenvolvimento da personalidade àquelas situações que revistam de particular relevância para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, considerando apenas o núcleo mais próximo da personalidade, dada inclusive a dificuldade de se estabelecer esse núcleo (Miranda, 2013, p. 11188).

Para el caso portugués, Miranda (2013) señala que la personalidad no constituye un derecho propiamente dicho, sino un concepto donde se apoyan los derechos inherentes, dentro de los cuales está el derecho al libre desarrollo de la personalidad. De ahí que:

o que o direito busca tutelar com a proteção da personalidade é a identidade, a capacidade da pessoa desenvolver suas características individuais, especiais, o modo de pensar e de agir, sua ideologia, a construção de seus valores, seus sonhos, seus projetos de vida. É tutelar a individualidade inerente a cada pessoa (Miranda, 2013, 11177).

En el caso colombiano, con la instauración del libre desarrollo de la personalidad como derecho fundamental, la Constitución Política no solo se propuso la defensa de un derecho individual, sino que lo instauró, a su vez, como principio constitucional. ¿Qué significa este hecho? En palabras de la Corte Constitucional:

El derecho al libre desarrollo de la personalidad no es un simple derecho, es un principio que irradia a todos los derechos contenidos en la Constitución, pues otorga mayor fuerza a su contenido. Debe ser por tanto considerado como principio por cuanto es orientador, integrador y crítico de las normas constitucionales (Sentencia T-542 de 1992).

En ese sentido, y de acuerdo con Miranda (2013), el derecho al desarrollo de la personalidad va mucho más allá de la garantía del derecho a la constitución de la personalidad de forma libre, lo que significa que no solo genera una perspectiva de libertad, fundamentada en la no interferencia del poder público, sino que, además, exige que el Estado posibilite a los individuos desarrollar su personalidad. Dicho de otro modo, el derecho al desarrollo de la personalidad tiene dos implicaciones: 1) la imposición de una conducta abstinenta a terceros de tal forma que no puedan intervenir en la formación de la personalidad individual (evitando así, además, la creación de personas “modelo”); y 2) el deber del Estado de posibilitar los medios para que el individuo desarrolle su personalidad del modo que quisiere (Miranda, 2013).

Las implicaciones de esta perspectiva radical se pueden apreciar en el análisis de casos específicos, como el consumo personal de cannabis. Así, mientras el TCF alemán tomó una postura moderada, la Corte Constitucional colombiana radicaliza una perspectiva que ella misma califica como “libertaria”. En la Sentencia BVerfGE 90, 145 sobre el uso consumo personal de Cannabis el TCF, argumentaba que se debía proteger el derecho al libre desarrollo de la personalidad “siempre que no viole los derechos de otros ni atente contra el orden constitucional o la ley moral” (Ley Federal, artículo 2º), por tanto, es necesario considerar la prohibición de comercio y consumo de sustancias estupefacientes existente en la legislación alemana. De otro lado, argumentaba que, con la ley existente sobre control de estupefacientes, el legislador buscaba “proteger la salud humana –tanto del individuo como de la población en general– de los peligros que implican los estupefacientes, así como resguardar a la población y especialmente a la juventud, de la dependen-

cia de estupefacientes” (Schwabe, 2009, p. 108). Además, argumentaba que para que el legislador logre ese objetivo:

no se limita a penalizar determinados comportamientos que representan un peligro directo para la salud del individuo, sino que abarca la estructuración de la vida en comunidad con miras a mantenerla libre de los efectos sociales dañinos del comercio de las drogas, inclusive de las llamadas “drogas blandas” como el cannabis. Con ella especialmente los jóvenes son inducidos al consumo de drogas, y se promueve su acostumbamiento a las sustancias psicotrópicas. Con ello, la consolidación de la personalidad de los jóvenes y mayores puede ser obstaculizada [...] (Schwabe, 2009, p. 108).

La Corte Constitucional colombiana, por el contrario, siguiendo la “filosofía libertaria”<sup>1</sup> que orienta la Constitución Política de 1991, y frente a la demanda de protección de derechos fundamentales de un ciudadano, estableció la legalidad de la dosis personal de estupefacientes argumentado lo siguiente:

El legislador no puede válidamente establecer más limitaciones que aquéllas que estén en armonía con el espíritu de la Constitución. La primera consecuencia que se deriva de la autonomía, consiste en que es la propia persona (y no nadie por ella) quien debe darle sentido a su existencia y, en armonía con él, un rumbo. Si a la persona se le reconoce esa autonomía,

no puede limitársela sino en la medida en que entra en conflicto con la autonomía ajena. El considerar a la persona como autónoma tiene sus consecuencias inevitables e inexorables, y la primera y más importante de todas consiste en que los asuntos que sólo a la persona atañen, sólo por ella deben ser decididos. Decidir por ella es arrebatarle brutalmente su condición ética, reducirla a la condición de objeto, cosificarla, convertirla en medio para los fines que por fuera de ella se eligen (Sentencia 221 de 1994).

1 Al respecto, la Sentencia 221 de 1994 señala: “El examen racional de las cosas no lleva fatalmente a que la voluntad opte por lo que se juzga mejor. Pero tiene una ventaja inapreciable: garantiza que la elección es libre y, generalmente, la libertad rinde buenos frutos. Al menos ése es el supuesto de una filosofía libertaria, como la que informa nuestro estatuto básico. Con toda razón ha escrito Richard Rorty: “El aglutinante social que mantiene unida a la sociedad liberal consiste en poco más que el consenso en cuanto a que lo esencial de la organización social estriba en dar a todos la posibilidad de crearse a sí mismos según sus capacidades””.

Esa “filosofía libertaria” no instauró sin dificultades, es decir, no se trató de un principio consensuado, pues su afirmación tuvo opositores que interpretaban de otra manera el espíritu de la Carta política, como se hizo evidente en salvamento de voto al que cuatro de los diez magistrados recurrieron por no compartir la decisión de fondo de la Sala Plena de la Corte. En ese caso, los cuatro magistrados argumentaron las siguientes razones:

La Sentencia tiene una motivación que bien puede calificarse de ingenua, y anacrónica a la vez, pues sólo refleja la concepción del liberalismo individualista decimonónico, sostenedor del desueto “Estado gendarme” del *Laissez faire-laissez passer*, desconociendo en absoluto la evolución ideológica, política y económica experimentada por el liberalismo contemporáneo. Cabe señalar que dicha evolución se plasma en el concepto de Estado Social de Derecho, cuyo diseño en Colombia empezó en la Reforma Constitucional de 1936 y culminó en la Carta de 1991. Es éste un liberalismo que exalta las libertades y derechos, pero que admite limitaciones a éstos en aras del bien común y la intervención del Estado en la vida económica y social, buscando con su actividad el logro de un orden justo y la prevalencia del interés general sobre el individual.

Como se puede apreciar, el principio radical de esa “filosofía libertaria” (o principio neoliberal de gobierno) no es una interpretación unánime, aunque a lo largo de los años, se ha mantenido como la línea general de la Corte Constitucional colombiana. Si bien en términos generales se ha defendido el libre desarrollo de la personalidad, la comprensión de la autonomía y la autodeterminación, fundamento de ese derecho, han sido objeto de debate. En el fondo, lo que ha estado, y lo que aún está en juego, es el sentido mismo de los conceptos de personalidad y de desarrollo de la personalidad. ¿Qué es la personalidad? ¿la personalidad se forma o es una cuestión inherente al ser humano? ¿se nace con una personalidad o la personalidad se hace? Estas preguntas, o mejor, la respuesta a ellas tiene serias implicaciones para una teoría de la educación, de tal forma que su elucidación en los textos jurídicos resulta clave para nuestros intereses.

### Persona y personalidad en el derecho

Martins-Costa (2010) afirma que hoy en día es indiscutible que la personalidad es la cualidad de lo singular y que lo singular es el individuo a quien le es reconocida una dignidad por el simple hecho de ser persona. Igualmente, señala que:

Entre “ser humano”, “homem” (enquanto indicativo do gênero humano), “sujeito de direitos” e “pessoa” há consagrada sinonímia que esconde, todavia, séculos de laboriosa construção: construção semântica, porque as palavras são artefatos sociais, construção jurídica, porque os conceitos jurídicos são produtos e produtores de sentidos sociais (Martins-Costa, 2010, p. 74).

Según la autora brasileña, la construcción de esas nociones, si bien se remonta a la Antigüedad, en términos modernos tiene su aparición en el Renacimiento con el concepto de individuo que, posteriormente, se transformará en persona. Desde Petrarca, pero particularmente desde Pico de Mirandola, el ser humano posee una dignidad particular que lo define como creador de sí mismo, modelador de sí mismo con plena libertad, punto seminal para la constitución de la noción moderna de individuo. Con el desarrollo de las ciudades, particularmente en Italia, las actividades comerciales requirieron normas regulatorias que con el desarrollo del capitalismo, desembocarán en la noción de hombre activo y de poder de iniciativa para incrementar los negocios y las ganancias. Allí aparece la noción de sujeto como fundamento, como autor y no solo actor de su mundo (Martins-Costa, 2010). Con esa nueva noción se abrió la posibilidad de un derecho (*ius*) del sujeto, o un “derecho subjetivo” que significaba un poder de actuación en el orden social. Finalmente, siguiendo a Martins-Costa, fue con Hobbes que se identifica persona, individuo y sujeto de derechos:

Hobbes encontrou a ideia estatutária de pessoa, isto é, a pessoa como possessão de um estado. Juntando-a com a noção de indivíduo recortada pelos Humanistas, Hobbes subverte o estado da questão, utilizando o termo antigo – “pessoa” – para construir uma ideia nova: colada à noção de indivíduo pessoa passará a designar o “ator jurídico”, isto é, o sujeito de direitos, e de direitos não por acaso denominados “direitos subjetivos”, o primeiro deles sendo o domínio, ou propriedade. Daí a conexão traçada entre ser humano/ indivíduo /pessoa/ sujeito de direitos(subjetivos). E daí, também, a conotação que podemos extrair dessa articulação: o ser pessoa era atributo conotado ao ter direito de propriedade, e autoridade para fazê-la circular na ordem socioeconômica por meio do exercício de um direito subjetivo, direito dos sujeitos viventes no mundo regrado pelo Direito (2010, p. 88).

Sin embargo, esa concepción de persona era formal, es decir, no hacía referencia a la persona humana particular sino a aquella persona

que está dotada de capacidad jurídica, por tanto, sirve para identificar a la persona que está en capacidad de relacionarse jurídicamente. Esa concepción formal de persona permanecerá durante la Revolución francesa y se mantendrá durante la primera mitad del siglo XX hasta la consolidación del personalismo jurídico después de la Segunda Guerra Mundial. Como señala Moreira (2015, p. 43):

O personalismo, e sua vertente jurídica, foi o responsável por esta evolução ao buscar construir uma concepção ontológica de pessoa e colocá-la no centro da proteção do Direito e do Estado, sendo entendida atualmente como a criadora, destinatária e protagonista do Direito. Suas raízes históricas referem-se ao período entre guerras da primeira metade do século XX, embora seus reflexos tenham sido sentidos sensivelmente após a Segunda Guerra Mundial e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

En la línea de esa perspectiva personalista, Fernández (2003) sostiene la necesidad de deslindar las fronteras conceptuales entre las nociones de persona y personalidad, pues, según su perspectiva, la noción de personalidad, entendida como aptitud o capacidad que tiene el ente o persona para adquirir derechos y obligaciones, resulta inútil jurídicamente. Al respecto afirma:

Concebir que el concepto “personalidad” significa la “aptitud” para ser sujeto de derecho carece jurídicamente de sentido pues sólo el ser humano es, por su propia naturaleza, el ente “capaz” de poseer derechos y deberes. No podemos olvidar, a este propósito, que el derecho es una exigencia existencial, una creación del ser humano, en cuanto libre y coexistencial, para convivir en sociedad. Esta convivencia supone que cada ser humano, por ser libre, es de suyo capaz de vivir esa libertad, de convertirla en fenómeno. Si no fuera así, si a la libertad no le fuera inherente una vocación o capacidad natural por realizarse, carecería en lo absoluto de sentido. Ser libre significa, por ello, ser capaz. Este no es, por consiguiente, un tema jurídico. El derecho, a partir de este reconocimiento de la naturaleza humana, lo que tiene que proteger es el libre ejercicio en el mundo exterior de esa innata capacidad del ser humano por realizarse (Fernández, 2003).

De acuerdo con esta concepción, el derecho no se ocupa de la personalidad sino de la persona y, por tanto, de la protección de la capacidad innata del sujeto de realizarse, de ahí el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Aunque con matices, como mostramos anteriormente, tanto la Ley Fundamental alemana de 1949 como la Constitución Política de Co-

lombia de 1991 se inscriben dentro del “personalismo jurídico”. El caso colombiano es particularmente interesante, pues fue el primer país latinoamericano en adoptar explícitamente en su Carta Política el derecho al libre desarrollo de la personalidad (art. 16) y, por tanto, el primero en desarrollar una jurisprudencia al respecto<sup>2</sup>. Pero, además, vale la pena señalar que la jurisprudencia sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad elaborada por la Corte Constitucional colombiana se ha ocupado, en gran medida, en el estudio de casos relacionados con el derecho a la educación, lo cual la convierte en un documento imprescindible para nuestro análisis<sup>3</sup>.

#### **4 PERSONALIDAD, DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA JURISPRUDENCIA COLOMBIANA**

La primera sentencia en donde la Corte Constitucional estableció las bases para sus consideraciones posteriores sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad se produjo en 1992 (al año siguiente de entrar en vigor la nueva Constitución Política) a propósito de la solicitud de protección del derecho a la educación de una estudiante mayor de edad quien había sido rechazada de la institución educativa por su “disciplina [comportamiento] regular”. Teniendo en cuenta que parte del comportamiento irregular de la menor tenía que ver con el uso de maquillaje, prohibido por el reglamento de la institución, el magistrado ponente consideró que allí también estaba involucrado el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Para obtener elementos adicionales de juicio, el magistrado solicitó el concepto de una especialista sobre puntos relevantes para la elaboración del fallo. Debido a que ese concepto será utilizado en posteriores sentencias para justificar la defensa del libre desarrollo de la personalidad, vale la pena transcribirlo; a la solicitud del magistrado, la especialista, docente de psicología de una de las más prestigiosas universidades privadas del país, respondió:

En primer lugar conviene aclarar que sobre la personalidad, su desarrollo, definición, etc., existen diversas posiciones en la psicología,

2 Según datos de Moreira (2015), después de Colombia, Paraguay (1992), Venezuela (1999), Ecuador (2008) y México (2008) adoptaron este derecho en sus constituciones políticas.

3 Entre 1992 y 2023, la Sala Plena de la Corte Constitucional colombiana ha revisado cerca de trescientas solicitudes de tutela relacionadas con el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación.

y una buena parte de las escuelas considera que no hay tal cosa como la personalidad, y se habla más bien de conducta, de madurez, o de integración del yo, según la escuela. Sin embargo, se entiende por personalidad el temperamento (características estables) modificado en función del ambiente.

El uso popular de este concepto, precisa que la personalidad es lo particular e íntegro de cada persona, aquello que la hace ella misma, y que se va desarrollando a lo largo de la vida, en función de la interacción con el medio, haciéndose cada vez más firme, más propio, al punto de que se dice de una persona que “tiene mucha personalidad”, o “aún le falta personalidad”, etc.

Al hablar en la Constitución del derecho al “libre desarrollo de la personalidad”, cabe interpretar, que cada persona tiene el derecho a las oportunidades que le permitan expresar su temperamento propio, aquello que le va dando su identidad, su sello personal. Dada esta interpretación se puede suponer que toda persona debe contar con las posibilidades que le permitan ampliar esta expresión, siempre y cuando, como lo dice la Constitución, respete los derechos de los demás

Al preguntar usted cuáles son los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad, considero que no se puede reglamentar cuales lo son para todas las personas, porque dadas las salvedades anteriores, precisamente teniendo en cuenta lo particular de la expresión de la personalidad, serán diferentes para cada una. Lo que sí parece “esencial” es que se tenga la posibilidad de expresar lo propio, dentro de los límites ya mencionados. Es decir, que se permita a toda persona expresar su individualidad (Sentencia T-524/92, fls. 64, 65).

Según la apreciación de la docente, la personalidad tendría un componente fijo o estable, de carácter genético o en todo caso, de orden biológico (el temperamento), que sufre modificaciones debido al ambiente en el que el individuo vive, de tal forma que ese núcleo de la personalidad (temperamento) se va desarrollando en función del ambiente y constituiría aquello que se debe proteger en tanto le asigna una identidad a la persona. Al parecer, se considera que ese núcleo de personalidad o temperamento no sufre grandes modificaciones en función del medio, de tal forma que constituye la marca identitaria de la persona que no solo se mantiene, sino que se desarrolla a lo largo de la vida. Ahora, bien, al cierre del concepto solicitado por la Corte, la psicóloga considera que la conducta de la estudiante (“hacerse rayitas en los ojos”) no amerita la

sanción de no recibirla de nuevo en el plantel, pues se trata de una falta menor, pero concluye lo siguiente: “Si esta conducta es una expresión de la personalidad de la estudiante, entendiendo por esto, la expresión de su manera de ser particular, obviamente que lo es”. Sobre la base de este concepto la Corte consideró que se debía proteger, no solo el derecho a la educación, sino al libre desarrollo de la personalidad y estableció, además, que el reglamento escolar “no debe ser simplemente un instrumento de autoritarismo irracional llamado a reprimir expresiones de conducta que bien pueden ser opciones abiertas por la propia Carta como formas alternativas de realizar la libertad de vivir –que no otra cosa es el derecho al libre desarrollo de la personalidad” (Sentencia T-524/92).<sup>4</sup>

Es evidente que impedir que la estudiante continúe en el plantel educativo por “la falta cometida” es una sanción desproporcionada y nada educativa: lo que resulta cuestionable es afirmar que “hacerse rayitas en los ojos” sea una “expresión de su manera de ser particular”: ¿no sería esa una conducta aprendida, imitada o inducida por su ambiente familiar o social?

En una sentencia posterior, también relacionada con el derecho a la educación y, específicamente, con el reglamento estudiantil, dos estudiantes de último año de secundaria solicitan protección a su derecho a la educación debido a la amenaza del colegio de cancelar su matrícula por el hecho de negarse a cumplir con la norma de llevar el cabello corto según se exige en el reglamento estudiantil. La Corte consideró pertinente tutelar el derecho a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, señalando, en otras cuestiones, lo siguiente:

Dentro de la perspectiva de estimular razonables conductas que favorezcan la asimilación de valores educativos tales como el orden, la obediencia, las exigencias propias de la vida comunitaria, las posibilidades y límites de la libertad y el acendrado sentido de responsabilidad, la presentación personal de los alumnos de establecimientos educativos –particularmente en aquellos casos en que por su edad y condiciones personales requieren aún de orientación clara conducente a su formación–, puede ser uno de los diversos instrumentos a través de los cuales se difunde el mensaje educativo.

Aceptado lo anterior, es claro también que la presentación personal no puede convertirse en un fin *per se* que haya de perseguirse

4 El texto completa de esta sentencia y de las demás que se citarán a continuación, se pueden consultar en el siguiente link: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/>

con todos los instrumentos del autoritarismo hasta el punto que aquellos renuentes a aceptarlo, como ocurre en el presente caso con la pauta concerniente a la longitud de los cabellos, autorice su marginamiento de los beneficios de la educación y, de consiguiente, del mismo derecho constitucional fundamental del alumno (Sentencia 065/93).

Aquí la Corte reconoce que aspectos como el orden, la obediencia y la presentación personal hacen parte de la formación de los estudiantes, sin embargo, como no son un fin en sí mismo, su incumplimiento no puede considerarse motivo suficiente para la cancelación de la matrícula, es decir, para negar el derecho a la educación. Debido a que la presente sentencia retoma textualmente lo expresado en la sentencia analizada anteriormente sobre el carácter “autoritario e irracional” de algunos reglamentos, uno de los magistrados se apartó de sus colegas y decidió salvar su voto argumentado lo siguiente.

La providencia parece confundir el “autoritarismo” con la necesidad y el deber que tiene la comunidad estudiantil de adelantar sus actividades dentro del orden impuesto por un reglamento conocido previamente por los educandos y aplicado por las autoridades del respectivo establecimiento de conformidad con los principios constitucionales, uno de ellos el de la autonomía del ente educativo que también es una forma –y de las más valiosas– de libertad. El derecho al libre desarrollo de la personalidad no puede entenderse como un fácil expediente para evadir las responsabilidades que los individuos asumen al ingresar a las instituciones –en este caso las educativas– en lo concerniente al acatamiento del respectivo régimen interno. Matriculado el estudiante, queda sometido al reglamento de la institución y debe cumplirlo. Pienso que en el caso concreto cabía la tutela, no por una exagerada e inapropiada concepción del derecho al libre desarrollo de la personalidad, sino por una evidente desproporción entre la falta cometida y la sanción aplicada (Sentencia T-065/93).

Además, el magistrado llama la atención sobre el concepto de libertad que, a su juicio, es distorsionado dentro de la sentencia, pues:

[a]quella no se afecta cuando se exige al alumno cumplir con determinadas reglas que son aplicables en igualdad de condiciones a la colectividad estudiantil como tampoco se lesiona la del trabajador cuando se lo requiere para que se ajuste a las prescripciones del reglamento de trabajo, ni es quebrantada la que

corresponde al súbdito del Estado por el solo hecho de que se lo comine al cumplimiento de la Constitución y de las leyes respectivas (Sentencia 065/93).

Los argumentos de este salvamento de voto muestran, nuevamente, la dificultad para establecer con claridad aquello que se puede exigir a los estudiantes como parte de su formación, y aquello que, por constituir parte central de la su personalidad (o temperamento) debería respetarse. En últimas, lo que aquí se pone en evidencia es la dificultad para establecer el límite entre la educación (como intervención destinada a promover ciertas conductas y a desarrollar determinadas habilidades) y la libertad individual para desarrollar la personalidad (o las tendencias “naturales” que constituyen los rasgos de la identidad personal). De esta manera, la defensa radical que la Corte colombiana ha adoptado como línea de conducta para la defensa del derecho del libre desarrollo de la personalidad, antes que contribuir con el esclarecimiento del sentido de la acción educativa, ha introducido mayor confusión en un escenario en donde los propios directivos docentes y maestros ya venían dando muestras de su dificultad para interpretar y tomar medidas educativas frente a los nuevos comportamientos de niños y jóvenes. Al respecto, resulta evidente, tanto en el caso de esta sentencia como en la anterior (y en general aquellas presentadas contra las instituciones de educación básica y media) que en sus reglamentos las instituciones educativas muestran una perspectiva reducida y tradicionalista sobre la disciplina escolar y sobre las prácticas educativas o formativas<sup>5</sup>; no obstante, también hay que reconocer que las argumentaciones de la Corte alrededor de lo que constituye la personalidad de un estudiante no son concluyentes ni precisas.

Otro caso ilustrativo de lo anteriormente expuesto se planteó en un expediente de 1998 en donde la Corte tuvo la posibilidad de reglamentar una aplicación diferencial (de acuerdo con la edad) del derecho al libre desarrollo de la personalidad –cuestión clave para el trabajo formativo de las instituciones escolares. En la sentencia en cuestión, un padre preso en la cárcel La Picota de Bogotá, pide tutelar el derecho al libre desarrollo de la personalidad de su hija de cuatro años matriculada en el jardín infantil de la prisión, pues señala que “según políticas

---

5 Por ejemplo, hay, por lo menos, once sentencias estudiadas por la Corte entre 1992 y 2023 que tienen como tema central la violación del derecho a la educación debido al incumplimiento de cierto tipo de corte de cabello por parte de estudiantes en escuelas y colegios.

de este jardín, para poder recibir a mi hija debe cortarse el cabello, lo cual ella no quiere y llora por tal motivo, aspecto que considero no sólo injusto e inhumano sino antidemocrático y represivo contra el libre desarrollo de la personalidad y derechos de las personas plasmados constitucionalmente” (Sentencia 642/98). Para resolver el asunto, la Corte se apoya en el Código Civil que establece tres categorías y grados diferenciados de capacidad según la edad: 1) son infantes o niños aquellos que no han cumplido los 7 años; 2) son impúberes, los varones entre 7 y 14 años y las mujeres entre los 7 y los 12; 3) son menores adultos, los varones entre 14 y 18 años y las mujeres entre los 12 y los 18. Esa clasificación correspondería al reconocimiento de la naturaleza evolutiva del ser humano e implica, además, el reconocimiento de incapacidad absoluta para los infantes, es decir, los menores de 7 años, una capacidad limitada a los impúberes y a los menores adultos para la realización de ciertos actos y negocios jurídicos.

La institución educativa argumentaba que la medida de corte de cabello estaba fundamentada en la prevención de la pediculosis capilar (piojos y liendres) dada la extrema pobreza de los niños matriculados. Los magistrados consideraron que como el caso trascendía los límites de lo jurídico-constitucional y, como se adentraba “en terrenos propios de la psicología evolutiva se impone la necesidad de consultar la opinión de expertos sobre la materia”. Al respecto, la Corte preguntó a una psicóloga y psicoanalista “si una niña de cuatro años podía decidir en forma autónoma aspectos relacionados con su apariencia personal” y sobre la base de la respuesta decidió conceder la tutela al derecho de libre desarrollo de la personalidad argumentado, entre otros asuntos, lo siguiente:

A partir de lo establecido en el concepto de la experta consultada, se deduce que una niña de cuatro años de edad posee un criterio independiente en asuntos relacionados con su rutina diaria, motivo por el cual tiene la capacidad para adoptar decisiones en asuntos tales como la escogencia de sus prendas de vestir. Para la Sala, no resulta absurdo ni irrazonable deducir de lo anterior que si una niña de cuatro años puede decidir acerca de su atuendo, también puede hacerlo con respecto a otros aspectos de su apariencia personal, como, por ejemplo, la longitud de su cabello. Si una menor de cuatro años de edad posee las capacidades intelecto-volitivas suficientes para decidir, de manera autónoma, la longitud de su cabello, es posible afirmar que tal decisión se encuentra amparada por la protección que ofrece el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad (Sentencia SU 642/98).

La decisión muestra el celo de la Corte con todo aquello que tiene que ver con el desarrollo de la personalidad, en particular, evidencia la clara orientación por la “libertad general de acción” que se reafirma en este otro argumento registrado en la sentencia:

Las decisiones de los niños de cuatro años de edad en torno a la longitud de su cabello, aunque relacionadas con su identidad corporal, admiten intervenciones relativamente amplias, siempre y cuando éstas se lleven a cabo en el marco de un diálogo franco y afectuoso. En esta medida, el anotado ámbito de decisión admite la imposición de restricciones cuya compatibilidad con la Constitución Política se determinará mediante un juicio de proporcionalidad que, en el presente caso, deberá ser particularmente intenso. Ciertamente, aún cuando las decisiones que los niños adoptan con respecto a su identidad corporal no forman parte del núcleo esencial del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, ésta órbita decisoria sí se encuentra muy próxima al mismo, habida cuenta de la intensidad con que la Carta Política protege todos los asuntos relacionados con el propio cuerpo y la identidad personal (Sentencia SU 642/98).

Dada la radicalidad de la decisión, dos de los magistrados de la Sala Plena se abstuvieron de votar argumentado que el proceso educativo, particularmente en los más pequeños, no se agota en la instrucción, sino que exige “fundamentalmente la **formación** del carácter y la voluntad de los estudiantes” (negrilla del original) y afirman que:

Por tanto, exigencias razonables, como las de cortarse regularmente el cabello o abstenerse de prácticas salvajes –como la de perforarse la piel para portar aretes y candongas–, hacer uso de un uniforme, permanecer aseado o conducirse con pulcritud ante los demás, lejos de perjudicar, benefician al alumno, en cuanto le crean hábitos que le permitirán actuar en el seno de la sociedad con la dignidad que le corresponde. Justamente para eso se ha concebido la educación y tal es el papel de los maestros (Sentencia SU 642/98).

Finalmente, concluyen que:

A este paso, en la medida en que se exageren los alcances del derecho al libre desarrollo de la personalidad, vamos a terminar socavando por completo, de manera incomprensible, la autoridad de los educadores, y frustrando las expectativas de los padres de familia y de la sociedad en lo relativo a la educación de la niñez y la juventud. Y, en últimas, violando la Constitución, que, respecto de la educación,

propende –como lo dice el artículo 67– “la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Sentencia SU 642/98).

Desde luego, calificar de “salvaje” la práctica de uso de aretes o candongas es muestra de extremo conservadurismo, sin embargo, lo interesante del salvamento de voto es la genuina preocupación por los límites entre educación (en su sentido moderno, que algunos calificarían de tradicional, pero que también corresponde, como vimos en el caso de Durkheim, a una educación republicana y liberal) y libre desarrollo de la personalidad.

## **5 ¿ES, FINALMENTE, EL DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD UN PRINCIPIO ANTIPEDAGÓGICO?**

Antes que un estudio detallado de la jurisprudencia en sus concepciones e implicaciones educacionales, hemos intentado tan solo una aproximación a un problema que hace varios años, en un trabajo anterior, calificábamos como “juridización de la educación” (Sánchez; Noguera, 1999), debido a que, por una parte, muchos de los conflictos escolares pasaron a tramitarse por vía de la acción de tutela desplazando las diversas formas (muchas de las cuales, desde luego, eran cuestionables) en que profesores, padres y estudiantes tramitaban sus diferencias; por otra parte, debido a que, por efecto de la jurisprudencia, gran parte de los manuales de convivencia en las escuelas pasaron a elaborarse por abogados y, antes que normas para garantizar la convivencia escolar, se convirtieron en documentos a prueba de tutelas (o manuales anti-tutela). En otras palabras, el establecimiento jurídico del derecho al libre desarrollo de la personalidad, en lugar de propiciar una amplia discusión académica, soportada en las tradiciones pedagógicas, sobre sus implicaciones en las prácticas escolares y educativas promovió, en gran medida, del lado de las instituciones educativas, una actitud defensiva amparada en el derecho antes que en la pedagogía, y del lado de padres y estudiantes, una actitud revanchista e individualista, también amparada en el derecho, para el logro de determinados intereses particulares.

Con lo anterior, lejos se está de afirmar que los efectos de la acción de tutela han sido negativos para la educación: es obvio que la vigencia de la nueva constitución y la puesta en marcha del mecanismo consti-

tucional para la defensa de los derechos fundamentales propiciaron una significativa transformación de las prácticas educativas en la medida en que develaron los sesgos y arbitrariedades de las instituciones en la formulación y aplicación de sus reglamentos, y en general, en el trámite de los conflictos entre los actores del sistema. El problema, pues, es de otro orden: del orden gubernamental. No de los gobiernos en general, ni de un gobierno en particular, sino de la nueva forma de gobierno que se ha vuelto hegemónica en la órbita occidental (de Europa y Estados Unidos de América). Como señalamos al inicio de este ensayo, la DUDH y la Ley Fundamental alemana, dispositivos jurídicos que se legitimaron como referentes de un nuevo orden internacional después de la Segunda Guerra Mundial, son una muestra de la entrada en vigencia de una nueva manera de gobierno de la población, sustentada en la promoción y protección de la libertad individual, de la capacidad de agencia del sujeto y de un amplio proceso de economización de la vida social y personal<sup>6</sup>. En el marco de la puesta en marcha de ese “dispositivo gubernamental”, el discurso pedagógico moderno (que venía debilitado desde antes de la Constitución y que, en el caso colombiano obedecía a las dificultades de institucionalización y disciplinarización del saber pedagógico) se debilita aún más y se deslegitima por efecto de la difusión masiva y acogida acrítica de discursos derivados del constructivismo en sus vertientes sociológica y psicológica, particularmente. Con base en ellos se promueve y justifica un “libertarismo” pedagógico que, bajo la intención de desplazar principios y prácticas autoritarias, erosiona cada vez la posibilidad de la educación (en su sentido moderno).

De esta manera, la preponderancia de lo que la Corte denominó “filosofía libertaria” ha ordenado tanto la legitimación como la interpretación, entre otros, de un discurso sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad y una reivindicación y celebración de nuevas formas de comportamiento y conducción de infantes y jóvenes. Por un lado, docentes y directivos de las instituciones educativas han interpretado el derecho al libre desarrollo de la personalidad y los nuevos comportamientos de menores, desde una actitud defensiva, como una amenaza, o desde una actitud progresista, como un necesario relajamiento de las prácticas

6 Al respecto ver: FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. Sobre la “gubernamentalidad neoliberal”, el filósofo francés señala dos aspectos claves de su funcionamiento: 1) análisis de los comportamientos no económicos a través de una grilla de inteligibilidad economicista; 2) crítica y estimación del poder público en términos de mercado. A eso se le puede llamar una “economización de la vida social y personal”.

formativas tradicionales. Por otro lado, la Corte Constitucional, al radicalizar el principio de “libertad general de acción” en sus sentencias, ha puesto en cuestión la propia acción educativa. En esta misma dirección parecen operar varios de los demandantes de tutela (estudiantes o padres) que, al privilegiar sus intereses individuales y su libertad de acción, han considerado ciertas acciones formativas como un obstáculo para la expresión de su personalidad.

El resultado de esta dinámica económica y política es complejo y no admite soluciones o alternativas apresuradas. En palabras del filósofo Bernard Stiegler (2014), necesitamos una nueva crítica de la economía política y este es un trabajo para los próximos años<sup>7</sup>. Aquí hemos intentado tan solo reordenar el panorama con el propósito de develar los elementos básicos del régimen de enunciabilidad y visibilidad en el que se encuentra inmerso el discurso sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Para el caso del discurso pedagógico y de las prácticas educativas, tal panorama revela una crisis cuya solución no podrá buscarse ni en ilusorio retorno al pasado, ni en una entrega entusiasta (acrítica) a las nuevas perspectivas. Quienes trabajamos desde el discurso pedagógico, no podemos renunciar al carácter antropotécnico de la educación, carácter que no se invalida por la existencia aun de ciertas prácticas coercitivas y autoritarias, pues en cuanto técnica, la educación introdujo la más importante práctica emancipadora moderna: la alfabetización (en su amplio sentido de humanización). Y en cuanto educadores, debemos comprender que la interpretación jurídica no puede ser la guía de nuestra acción educativa, pues en tal caso, simplemente estaríamos abandonándola. Para la jurisprudencia la autonomía personal, núcleo del derecho al libre desarrollo de la personalidad es algo dado, establecido y, por tanto, incuestionable, como se aprecia en la siguiente sentencia:

Cuando el Estado resuelve reconocer la autonomía de la persona, lo que ha decidido, ni más ni menos, es constatar el ámbito que le corresponde como sujeto ético: dejarla que decida sobre lo más radicalmente humano, sobre lo bueno y lo malo, sobre el sentido de su existencia. Si la persona resuelve, por ejemplo, dedicar su vida a la gratificación hedonista, no injerir en esa decisión mientras esa forma de vida, en concreto, no en abstracto, no se traduzca en daño para

7 Dice Stiegler: “La filosofía de nuestra época abandonó el proyecto de una crítica de la economía política, y esto es desastroso. Porque si el economismo engendró efectivamente horrores, la ausencia de crítica de la economía de hoy en día prepara otros horrores, y deja a las nuevas generaciones trágicamente desamparadas” (2014, p. 15).

otro. Podemos no compartir ese ideal de vida, puede no compartirlo el gobernante, pero eso no lo hace ilegítimo. Son las consecuencias que se siguen de asumir la libertad como principio rector dentro de una sociedad que, por ese camino, se propone alcanzar la justicia (Sentencia 221 de 1994).

Para nosotros, la autonomía es una conquista que solo es posible mediante la educación, por tanto, no podemos compartir cualquier estilo de vida, por ejemplo, uno en donde el individuo sea rehén de sus placeres o en donde la opción egoísta afecta el bien común. Sabemos por las investigaciones psicológicas que no se nace con una personalidad, sino que ella se forja en la relación con los otros. Sabemos, entonces, que la personalidad no se desarrolla naturalmente, es decir, no es una cuestión solo de maduración, sino que el aprendizaje (de otros y con otros) resulta fundamental para su consolidación o modificación. El concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky (2000) resulta insoslayable para nuestro trabajo y significa, sobre todo, una intervención, en el desarrollo, en la maduración, pues toda educación es eso: intervención, acción no pedida por el otro, pero que como adultos y educadores estamos obligados a realizar, aunque cuando no podamos tener plena certeza ni de su bondad ni de su eficacia (Biesta, 2016). Por tales motivos pedagógicos, para nosotros, el derecho al libre desarrollo de la personalidad pasa por el derecho que todos los recién llegados, los nuevos, tienen a ser educados.

## REFERENCIAS

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, p. 119-129, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2016.

DEL MORAL FERRER, A. “El libre desarrollo de la personalidad en la jurisprudencia constitucional colombiana”. **Cuestiones Jurídicas**, v. 6, n. 2, p. 63-96, Univesidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, 2012.

DURKHEIM, E. La educación moral. Madrid: Morata, 2002.

FERNÁNDEZ, C. Persona, personalidad, capacidad, sujeto de derecho: un reiterado y necesario deslinde conceptual en el umbral del siglo XXI. Persona. **Revista Electrónica de Derechos Existenciales**, no, 24, Buenos Aires, 2003.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

- HAYEK, F. **El camino de servidumbre**. Unión Editorial, Madrid, 2008.
- HUNT, L. **Inventing Human Rights**. A history. New York: W.W. Norton & Company Inc., 2007.
- MARTINS-COSTA, J. Indivíduo, pessoa, sujeito de direitos: contribuições renascentistas para uma história dos conceitos jurídicos. **Philia & Filia**, v. 1, n. 1, p. 69-95, UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- MASSÓ, X. El fin de la educación. La escuela que dejó de ser. Madrid: Akal, 2021.
- MIRANDA, F. O direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. **Revista do Instituto de Direito Brasileiro**, n. 10, p. 11175-11211, Lisboa, 2013.
- MOREIRA, R. **Direito ao livre desenvolvimento da personalidade: caminhos para a Proteção e a Promoção da Pessoa Humana**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- NOGUERA, C. Notas sobre el fin de la educación. In: NOGUERA-RAMÍREZ, C.; RUBIO-GAVIRIA, A. (comp.). **Genealogías de la pedagogía**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p. 175-196.
- ORAA, J. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. In: ISA, F.; PUREZA, J. **La protección internacional de los Derechos Humanos en los albores del siglo XXI**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.
- ROUDINESCO, E. **El yo soberano**. Debate, México, 2023.
- SADIN, E. **La era del yo tirano**. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.
- SÁNCHEZ, M.; NOGUERA, C. **La acción de tutela en la educación**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1999.
- SCHWABE, J. Cinqüenta anos de jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão. Fundação Konrad Adenauer, Montevideo, Uruguai, 2005.
- SCHWABE, J. **Jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán**. México: Konrad Adenauer Stiftung, 2009.
- SLAUGHTER, J. Human Rights Inc. The world novel, narrative form, and international law. New York, 2007.
- STIEGLER, B. **Para una nueva crítica de la economía política**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2014.
- SUÁREZ, A. Derecho al libre desarrollo de la personalidad en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana entre los años 1992 y 1997. **Revista Dikaion**, 8, 68-126, Universidad de la Sabana, Bogotá, 1999.
- VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica, Barcelona, 2000.





## DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO COMO FENÔMENO EDUCATIVO

Bruno Antonio Picoli – UFFS  
Federico José Alvez Cavanna – Unespar

Dig dim di di di dinhê  
Dig dim di di di dinhê  
Dig dim di di di dinhê  
Dig dim di di dinheiro vem tiranizar  
Dinheiro quer comandar  
Dinheiro quer como está  
O antigo bezerro de ouro, de ouro  
É novamente adorado, dourado  
O homem só vende consumo, consumo  
Usado fica descartado,  
Surrado, surrupiado  
Surrado, surrupiado.

(Lopes; Lockmann; Hattge, 2013, p. 19).

## 1 INTRODUÇÃO

É certo que o capitalismo, seus agentes, suas instituições possuem um projeto educativo e um projeto para a educação, seus profissionais, suas instituições. Ou, melhor, “projetos”, no plural. No plural porque as políticas de avanço do capitalismo (reformas), especialmente em seu estágio neoliberal, não são uniformes, enfrentam algum tipo de resistência e possuem plasticidade mediante o cenário que encontram no processo de expansão de sua fronteira de influência/domínio. Além disso, o plural se faz importante porque, quando comparadas, as reformas neoliberais podem ser contraditórias entre si: ora reivindicando maior flexibilização e desregulamentação, ora pressionando por maior controle através de normativas, métricas, resultados, indicadores (Miraftab, 2009, p. 34). Importante destacar, contudo, que essa contradição se dá apenas no campo da aplicação. Não há contradição quando se verifica o beneficiário final das múltiplas reformas neoliberais: o “livre”-Mercado, sobretudo em sua faceta financeirizada, ou seja, a transformação de tudo (e todos) em dinheiro.

São conhecidas as pressões de agentes do Mercado, sob a defesa da liberdade de iniciativa e da ampliação da qualidade dos serviços prestados, para o “enxugamento” do Estado, para a flexibilização da estabilidade funcional de servidores públicos, para a vinculação de progressões nas carreiras públicas aos índices de satisfação e ao desempenho alcançado em sistemas de controle (atingir metas) cada vez mais internalizados ao léxico e às lógicas dos diferentes setores e atividades públicas (McMurtry, 1999, p. 6, 58). Ainda sob o argumento de “menos Estado” é conhecida a pressão por equiparação salarial entre servidores públicos e trabalhadores da iniciativa privada, ocasionando para os primeiros constante arrocho salarial, precarização e desvalorização, sem que ao segundo grupo se vislumbre ampliação de direitos (antes o contrário, já que a agenda neoliberal também compreende reformas nas legislações que estabelecem proteções trabalhistas). O trabalho é visto como atividade individual, e o trabalhador, como uma entidade em condições equiparadas de negociação com o governo (no caso dos servidores públicos) ou com as empresas (para os trabalhadores do setor privado). Um dos inimigos privilegiados é a cultura sindical, arcaica, ultrapassada, corporativista, paralisante etc.

Pode-se afirmar que o “menos Estado” do neoliberalismo é diferente daquele do liberalismo clássico. McMurtry (1999, p. 6, 58) afirma que enquanto no liberalismo clássico o entendimento era de que o Estado

não deveria intervir nas relações de mercado, limitando-se à garantia da manutenção das condições que possibilitavam a liberdade de iniciativa, no neoliberalismo o Estado é convertido em um servo do Mercado, que deve investir esforços na ampliação das áreas de atuação da iniciativa privada, desregular por meio de legislação o uso dos recursos naturais, flexibilizar as leis trabalhistas, construir infraestrutura (preferencialmente financiando empresas privadas para que o façam). Para além disso, o Estado deve ser gerido como uma empresa, empreendendo lógicas da iniciativa privada no setor público, sob a insígnia do “bom uso do dinheiro público” (*value for money*). O poder do Estado não é questionado, mas seu uso, ou seja, no interesse de quem ele é posto em ação. Nesse sentido, McLaren e Farahmandpur (2001, p. 285) afirmam que, embora o poder do Estado sob os preceitos neoliberais possa ser usado no interesse do setor privado, ele não pode ser empregado no interesse da classe trabalhadora. Sobre a servidão do Estado ao Mercado, Olssen e Peters (2005, p. 314) afirmam que essa relação é, do ponto de vista dos agentes do Mercado, uma concepção positiva do papel do Estado no que consideram ser uma “ampliação da democracia”.

As reformas neoliberais, por certo, também movem a oposição e, a partir dela, projetos educativos e perspectivas sobre a educação como resistência e, mesmo, superação do capitalismo neoliberal. Há vasta literatura sobre o tema, com destaque para as reflexões desenvolvidas a partir das tradições pedagógicas marxista, crítica e pós-crítica. Contudo, nesta reflexão, propomo-nos a percorrer outro caminho que, por sua vez, não rejeita essas tradições e sua importância. Propomo-nos aqui não a refletir sobre o projeto educacional ou sobre os projetos para a educação a partir do capitalismo neoliberal, mas sobre o próprio capitalismo neoliberal enquanto um fenômeno educativo que se projeta à Totalidade. Também nos interessa iniciar uma reflexão sobre as implicações desse fenômeno sobre a docência e o lugar da docência crítica e contra-hegemônica no contexto de “consenso” neoliberal.

## **2** NEOLIBERALISMO COMO FENÔMENO EDUCATIVO

O neoliberalismo é comumente definido como um sistema econômico sustentado no tripé “autonomia” (privatização), “descentralização” (menos Estado) e “flexibilidade” (desregulamentação) e caracterizado pelo corte de impostos, pela contenção de orçamentos públicos, pelas políticas de austeridade, pela privatização do patrimônio público, pela

desregulamentação do sistema financeiro e pela flexibilização das leis trabalhistas que teve como laboratório o Chile do Ditador General Augusto Pinochet após o golpe de Estado de 11 e setembro de 1973 e que consolidou-se a partir das reformas implementadas nos governos de Ronald Reagan nos Estados Unidos e de Margaret Thatcher no Reino Unido na década de 1980 (Carvajal Diaz, 2017; Klein, 2007; Stiglitz, 2006; Vásquez; Olavarría, 2014). Embora não se possa afirmar que esteja incorreta (e efetivamente não está), consideramos essa definição incompleta, talvez em demasia.

Por neoliberalismo (ou capitalismo neoliberal, ou capitalismo tardio) compreendemos como mais adequadas as seguintes definições:

- a. uma forma de imperialismo (Kaščák; Pupala, 2011, p. 148) que amplifica a concentração de riqueza entre pessoas e países sustentada em uma suposta universalidade de seus valores e “verdades”, conseqüentemente é uma forma de colonização do imaginário;
- b. uma forma de ser e de pensar (Foucault, 2008; Grenier; Orléan, 2007) que se projeta como um estilo geral de pensamento e que, como ordem discursiva, delimita o que pode ser visto e o que não pode, bem como o que pode ser feito e o que não pode, controlando, portanto, as possibilidades da crítica;
- c. um novo tipo de metanarrativa modeladora (Gur-Ze’ev, 2007) que não se apresenta como uma utopia a ser realizada no futuro, mas como a verdade sustentada em suas supostas autoevidências, que exige/modela um tipo ideal de comportamento social, que é criativa e capaz de esvaziar de conteúdo a crítica, absorvendo-a e neutralizando suas contradições;
- d. uma pura religião de culto *sans trêve et sans merci*, cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o Dinheiro, com duração permanente e no qual tudo só tem significado na relação direta com o próprio culto (sua utilidade) e cuja dimensão inaudita é compreender não uma reforma do ser (uma redenção) mas a sua aniquilação na forma de (autos)sacrifício e de culpa (Agamben, 2012; Benjamin, 2019; Crary, 2016; Dufour, 2008);
- e. uma forma de vida que compreende uma gramática de reconhecimento e uma política de sofrimento (Dunker, 2017), cuja regra não dita é encontrar o melhor aproveitamento possível do sofrimento

no trabalho, extraindo o máximo de engajamento com a menor reciprocidade possível, em que as pessoas são compreendidas como empresas (a pessoa como a empresa de si mesma) e em que cada relação precisa apresentar um balanço, ou seja, precisa ser útil (investimento) ou produzir algum tipo de ganho (gozo) que, por sua vez, é extraído do próprio sofrimento;

- f. uma racionalidade idolátrica que compreende a resposta massificada à articulação entre a razão vulgar (obtusidade corrente) e a razão ardilosa (esperteza programática) em que não há lugar para a confiança e para a alteridade, em que o Outro é sempre inimigo potencial, em que a razão vulgar é a razão indiferente, anestesiada cujo único argumento e fonte de orgulho é que não há argumento, que não há escapatória, que não há alternativas possíveis ao que está dado, e em que a razão ardilosa compreende a sustentação da razão vulgar, ou seja assume a tarefa de legitimar a violência e a obtusidade do que está dado, escondendo a verdade por meio da burocracia: “Sua violência, seu *modus operandi* circular, consiste em dispensar a moral em nome da técnica” (Souza, 2020, p. 14).

Fica claro em todas essas definições que o capitalismo neoliberal não é um sistema econômico, ou, melhor, não se resume a um sistema de operações de trocas que tem por objetivo oferecer algum tipo de suporte material para que a vida possa se desenvolver. A profunda novidade que caracteriza a sociedade do neoliberalismo é uma inversão muito sutil no sentido das coisas. Conforme Polanyi (2012, p. 31),

[...] ela escolheu basear-se num motivo muito raramente reconhecido como válido na história das sociedades humanas e, certamente, nunca antes elevado ao nível de uma justificativa de ação e comportamento na vida cotidiana, a saber, o lucro. O sistema de mercado autorregulável derivou unicamente desse princípio.

De forma simples: não é a economia que está organizada para atender os interesses da sociedade e para proporcionar bem-estar às pessoas, mas a sociedade que precisa estar organizada para o melhor desempenho econômico e as pessoas que precisam engajarem-se e sacrificarem-se para atender às demandas do Mercado. Exige um comprometimento de duração permanente que não leva em consideração o custo humano do empreendimento.

O neoliberalismo tem como característica ser um processo que não admite retorno, neutraliza e domestica a crítica, se infiltra e parasita instituições que poderiam, de alguma forma, oferecer perspectivas alternativas. Nesse avanço sem freios, expande suas fronteiras e busca firmar sua própria verdade como a única verdade, não só na esfera econômica, mas também em todas as esferas da vida, individual e social: aspira à Totalidade. O neoliberalismo é reacionário: não porque está preso à valores tradicionais (esses são maleáveis de acordo com os interesses do Mercado), mas porque é uma utopia contrautópica, ou seja, reage com violência contra toda alternativa que se apresente. Nesse sentido, podemos afirmar que o neoliberalismo é, também, um fenômeno educativo. Mais do que isso, é o fenômeno educativo hegemônico na contemporaneidade.

Como fenômeno social, econômico e educativo é um constructo humano, produto das ações e interações entre indivíduos e destes com o mundo (também um constructo humano). Essa afirmação deveria habitar o universo das coisas óbvias, que nem sequer mereceriam ser escritas. Contudo, considerando as definições acima para o “neoliberalismo” é preciso deixar marcado. O neoliberalismo aspira à condição de natureza, de Verdade última, sobre-humana, como o destino de toda a humanidade. Sua agência se projeta contra seus críticos acusando-os de “ideológicos” e, concomitantemente, reserva para si a condição de “isento de ideologia”. Benjamin (2019) foi pioneiro em afirmar que o capitalismo compreende uma religião cuja divindade não é amadurecida e, assim, precisa criar estratégias de escamoteamento: os valores do capitalismo são oferecidos livremente hoje através de instituições paulatinamente cooptadas, como as de Estado, a religião (sobretudo manifestações contemporâneas do cristianismo), a universidade e a escola.

O que está oculto é que, apesar do esforço em sustentar os argumentos em defesa do neoliberalismo em supostas bases factuais, em cálculos complexos, em projeções matemáticas etc., o neoliberalismo é fundamentado em uma crença nunca admitida como tal. Interessante destacar que quem trai esse pacto de silêncio é justamente um dos grandes teóricos do neoliberalismo, Milton Friedman, para quem “No fundo de todas as objeções contra o livre mercado há uma *falta de fé* na liberdade humana” (*apud* Hinkelammert, 1983, p. 111, grifos nossos). Discutindo essa afirmação, Souza (2020, p. 115) contesta:

O próprio discurso contraditório faz parte do argumento. Não se trata de perguntar por que, se a livre economia funciona tão bem, há objeções a ela, mas sim de afirmar que, de algum modo, quem morre

de fome por efeito colateral da livre economia está a pagar por sua ‘falta de fé na liberdade humana’.

Trata-se, então, de uma “rematada utopia” (Polanyi, 2012) que só se sustenta à medida que ocupa todos os aspectos da vida e controla, de forma violenta (que nem sempre emerge à superfície do visível), a crítica que potencialmente ousa apontar a sua nudez real.

É justamente a fragilidade dos fundamentos do neoliberalismo que explica o esforço em defendê-lo. Posto em questão, evidenciados os fundamentos desse credo, o que resta senão a evidência, essa sim factual, visível a olhos nus em qualquer cidade, grande ou pequena, dos resultados do neoliberalismo: ampliação da desigualdade, miséria na fatura (Freire), destruição ambiental, violência e morte? Esforço que se dá desde a mais tenra idade através do inculcamento dos valores neoliberais, a dimensão propriamente educativa do neoliberalismo.

Conforme Plá (2022, p. 35), um fenômeno educativo, que compreende a articulação entre “o educativo”, “a educação” e a “ação educativa”, é a forma como uma sociedade se organiza no sentido de produzir determinadas subjetividades por meio da interação entre sujeitos, lugares e saberes.

Por educativo compreendo a dimensão inerente às relações humanas que é suscetível de se converter em uma intenção que produz a ação educativa. Isso abarca tanto a transmissão de saberes como a formação dos sujeitos. O educativo é histórico, cultural, social e público [...] implica o para quem educo em interdependência com o quê [...] é uma intenção de transmitir um valor.

Como educação, o autor compreende “o resultado histórico, e portanto, conjuntural, da luta pelo educativo [...] é a forma como uma sociedade se organiza para colocar em prática a intenção do educativo, ou seja, o como, o quando e o onde do para quem” (Plá, 2022, p. 35). Um fenômeno educativo compreende por sua vez uma gama de “ações educativas”, que são “o momento em que o educativo e a educação entram em prática” (Plá, 2022, p. 36).

Afirmamos que o neoliberalismo compreende um fenômeno educativo porque o “educativo” compreende o conjunto de valores que são mobilizados e oferecidos sem que precisem ser ditos. Ou melhor, são ditos com outras palavras, escamoteados, disfarçados e que parasitam outros valores (os mais publicáveis) esvaziando seu conteúdo. E as ações educativas são ubíquas e pervasivas, ou seja, ocorrem o tempo todo, em

todo lugar, *sans trêve et sans merci*. Vejamos duas cenas, uma de educação informal e uma escolar.

Em um telejornal, uma reportagem informa que uma indústria famosa que há décadas opera no ramo de chocolates fechou as portas em razão do acúmulo de dívidas e demitiu centenas de trabalhadores. Por alguns minutos a história da empresa é apresentada ao público, destacando a importância dela para o setor. Na sequência alguns trabalhadores demitidos são entrevistados, normalmente emocionados, que projetam o impacto desse fato em suas vidas e nas vidas de seus familiares. O telejornal continua, e a reportagem seguinte trata do balancete recém divulgado de um grande banco que registrou lucro recorde no último trimestre, uma prova do “aquecimento da economia”. Onde está o educativo aqui? Ao não se evidenciar a relação entre a primeira e a segunda reportagem a intenção é inculcar no público que elas não têm relação entre si, que uma nada diz à e sobre a outra, que o Mercado opera por regras próprias, naturais, ou melhor, naturalizadas (sagradas porque nunca postas à vista). A violência da desindustrialização é oferecida ao público como aquecimento da economia, indiferente ao fato desse aquecimento ser forjado na desolação dos trabalhadores para o deleite dos acionistas. Onde está o escamoteamento (e sua eficácia): ao não articular esses dois fatos o sentimento de empatia, de solidariedade, que o público estabelece com os trabalhadores demitidos é despolitizado, transformado em impotência: “é triste, mas é assim”. A indignação, a potencial revolta, é domesticada sob a sensação de que as coisas estão melhorando, de que a economia está “aquecendo”, de que o livre-Mercado se organizará de um modo que será melhor para todos. Renova-se a fé.

A segunda cena, a escolar, embora aqui falemos de uma escola desescolarizada pelo neoliberalismo, não compreende necessariamente uma cena, mas um conjunto, talvez uma sequência de ações educativas. Pelo menos é a normatização delas por meio de um documento, a Base Nacional Comum Curricular, que é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). A BNCC propõe um percurso formativo sustentado na ideia de que a organização do trabalho pedagógico deve procurar desenvolver “habilidades” predefinidas, através de “objetos do conhecimento” delimitados, organizados em “unidades temáticas” prefixadas de “componentes curriculares” com “competências específicas” predispostas. Estes, por sua

vez articulados em “Áreas do conhecimento” também com “competências específicas” preestabelecidas que, por sua vez, são desdobramentos do que é apresentado como o objetivo maior de todo este empreendimento: as dez “Competências Gerais da Educação Básica” que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica e “que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25). Dentre as competências gerais, destacamos as de número 1 e 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

[...]

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9-10).

Uma leitura superficial das competências acima pode convencer o leitor de que há um efetivo comprometimento, por parte dos elaboradores da BNCC, com uma formação crítica, responsável para com o mundo e o planeta, alteritária e ética. Entretanto, a lógica excessivamente burocrática acima descrita torna, no mínimo, difícil que essas competências sejam atingidas. Ou o resultado da soma das habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento das unidades temáticas dos componentes curriculares das áreas de conhecimento é o desenvolvimento das competências gerais? No próprio documento se encontram alguns indícios para identificar o que está subjacente, o não-dito que guarda o fundamento: resultados, ganho. Ao justificar o foco em competências do documento normativo, os reformadores afirmam que “É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (Brasil, 2018, p. 13). O Pisa, o modelo almejado, compreende uma avaliação de larga escala padronizada aplicada em diversos países que avalia a aquisição

de competências entendidas como universais e homogeneizadoras que desconsideram questões culturais, bem como induzem que todo empreendimento educativo deve direcionar seus esforços para o teste, para o melhoramento dos indicadores também uniformizados e pretensamente universais (Kankaraš; Moors, 2014). Trata-se de uma poderosa estratégia de controle (autocontrole) e modelagem de sujeitos interessantes ao mercado, porque focados em resultados mensuráveis e atentos aos processos competitivos (Pongratz, 2006). Assim, as palavras que povoam as competências citadas são esvaziadas de sentido e o que importa (ou seja, o educativo) é o resultado verificado (o ganho). Ocultado está o principal valor a ser apreendido: a competição, ou melhor, vencer a competição. E nesse sentido, os outros não são colegas, companheiros etc. são concorrentes. E o mundo se resume a isso: uma coletividade de competidores em que cada um é responsável apenas por si próprio, para bem ou para mal.

O neoliberalismo, fenômeno educativo, produz subjetividades comerciais, ou melhor, em que tudo é objeto de negociação em que o ganho (lucro ou perspectiva de lucro) é o fundamento último, a essência, aquilo que sem a qual a coisa deixa de ser a própria coisa. Esse comércio não ocorre apenas entre sujeitos, mas no interior do próprio sujeito, internalizado. Friedman (*apud* Hinkelammert, 1983) afirma que no interior de cada indivíduo se desenvolve uma relação entre dois indivíduos que ele chama de “sujeito–carteira” e sujeito das preferências. Conforme Hinkelammert (1983, p. 102):

O que ele [Friedman] quer dizer é que o homem se oferece a si mesmo vinte e quatro horas por dia, este mesmo homem compra essas horas diariamente a si mesmo. A interioridade do homem transformou-se num mercado no qual o homem estabelece relações mercantis entre dois sujeitos internos, os quais em última análise nada têm que ver um com o outro. Um desses sujeitos é dinâmico e efetua decisões. Friedman chama-o de *carteira*, e efetivamente é a interiorização, por parte do sujeito, de sua carteira de dinheiro. [...] o sujeito das preferências oferece ao sujeito–*carteira* vinte e quatro horas e recebe do sujeito–*carteira* o que corresponde a elas. Mas como o sujeito–*carteira* não tem nada por si mesmo, a não ser sua iniciativa privada, vende uma parte dessas vinte e quatro horas no mercado. Com isso recebe um salário que agora usa para comprar as horas de ócio não trabalhadas; e devolve-as ao sujeito das preferências com algo adicional, que são os bens de consumo que o sujeito das preferências consome durante as vinte e quatro horas do dia. Dessa forma, o sujeito–*carteira* é intermediário entre dois mercados.

Cada vez mais retrai-se o “tempo não para” e em seu lugar amplia-se a dedicação de “tempo para”, inclusive o tempo de sono, que compreende um tempo não dedicado à produção ou ao consumo, enquadrando-se em um “tempo não para” muito específico, sofre pressão, encolhimento, culpabilização (“trabalhe enquanto os outros dormem”) (Crary, 2016). Aqui estamos às voltas com a teoria do capital humano, mas ainda se poderia dizer que é uma forma de organização econômica para o bom funcionamento da sociedade. Entretanto o próprio Friedman revela a inversão desumanizadora já apontada neste texto (a que organiza a sociedade a partir de critérios econômicos, ou melhor, a partir do critério do lucro), quando aplica a lógica da negociação desse mercado interior entre dois sujeitos internos à questão dos filhos, ao afirmar que o sujeito das preferências “comunica” o sujeito-*carteira* sobre seu desejo de ter um filho e este, então, opera o cálculo:

Desse ponto de vista, deve-se admitir que os filhos desempenham um duplo papel: são um bem de consumo, um modo de gastar a renda para adquirir satisfações, uma alternativa para a compra de carros ou serviço doméstico ou outros bens; são ao mesmo tempo um bem de capital produzido por uma atividade econômica, uma alternativa para a produção de máquinas, edifícios e outras coisas. [...] O fato de que os filhos sejam, nesse sentido, um produto conjunto, significa que se deve combinar os dois tipos de consideração: [...] Visto como um bem de consumo, a quantidade produzida será determinada pelo custo relativo dos filhos, comparados a outros bens de consumo, a renda disponível para todos os usos, gastos e preferências [...] Visto como um bem de capital, a quantidade produzida será determinada pelos rendimentos que se esperam dele, em comparação com os bens de capital, e pelo custo relativo de produzir este ou outros bens de capital alternativos (*apud* Hinkelammert, 1983, p. 103-104).

Em outras palavras, vale a pena ter filhos se for economicamente proveitoso, ou seja, só vale a pena o investimento nesse bem de capital imperfeito (já que também é um bem de consumo) se proporcionar lucro. Nunca é demais atentar ao que Friedman considera ser uma desvantagem do capital humano mediante outras formas de capital: “O fato de que as fontes de capital humano não se possam nem comprar nem vender em nossa sociedade significa [...] que o capital humano não proporciona em situações de dificuldade uma reserva [lucro] tão boa como o capital não humano” (*apud* Souza, 2020, p. 115-116). O fragmento revela outra característica já apontada do neoliberalismo: sua pervasividade,

sua fome de avanços que aplica argumentos técnicos e desconsidera qualquer dimensão moral ou ética. O fragmento evidencia uma predisposição em adequar ainda mais a sociedade aos desígnios do Mercado, afinal é uma “imperfeição do mercado de capitais” que o capital humano não proporcione uma reserva tão boa quanto as formas não humanas de capital.

Como fenômeno educativo, o neoliberalismo procura imprimir na subjetividade de todos os que vivem sob seu governo, aspira à Totalidade, à condição de verdade sagrada e dado da natureza, destino da humanidade. Delimita o mundo visível e oculta outras possibilidades, imprime nos indivíduos valores e modos de ver, de ser, de pensar, de se mover no mundo e de se relacionar com as outras pessoas adequados aos interesses do Mercado. Interesses que nunca são estanques e que não raramente parecem contraditórios entre si. É hegemônico a ponto de delimitar os limites da crítica e das posturas de enfrentamento que se dão dentro das margens autorizadas (e potencialmente lucrativas). Por cooptação ou pela competência criativa de convencimento de sua “Verdade” neutraliza a escola e os profissionais da educação que, por sua vez, são educados pelo neoliberalismo e se tornam de forma consciente ou inocente transmissores e confirmadores da “verdade” neoliberal, aplicando currículos reformados ou reproduzindo valores, mesmo que bem intencionados, como o empreendedorismo.

A ênfase na educação para o empreendedorismo é outra forma de parasitar a escola, de desescolarizá-la, tornando-a um lugar como outro qualquer em que o Mercado dita o que importa. Muito além de ensinar a empreender (a parte prática, como podemos dizer), o educativo aqui é a ideia de que o Mercado é algo sempre em expansão, em que é preciso ser rápido e atento, de que é preciso sempre investir em si mesmo (em seu capital humano, para usar a expressão de Friedman), e, sobretudo, que outro pode ser mais rápido, que a cooperação só interessa se proporcionar ganhos, que, se fracassar a responsabilidade é sua, que não foi capaz de ler e se antecipar aos esquivos movimentos do Mercado. Ainda além da dimensão prática, está a ideia de que o empreendedorismo é a solução para a pobreza. Logo, a pobreza não é um problema social, mas individual, bem como a responsabilidade. E empreender (com todo o custo que isso implica) é um caminho acessível para todos, talvez até mesmo o único. Dedicar tempo, sono, lazer, e todo o sofrimento que isso envolve, é um preço razoável para o sucesso. É importante destacar que há uma comodidade no sofrimento, um contentamento: é confortável a ideia de

que não há alternativa, por mais que isso signifique, no limite, a própria aniquilação (Adorno; Horkheimer, 1985).

### 3 UM LUGAR PARA A DOCÊNCIA

Na escola desescolarizada os professores estão desprofessorizados, embora provavelmente altamente “profissionalizados”. O neoliberalismo entende o professor como um técnico, um aplicador, e não como um docente. Perante a hegemonia do neoliberalismo, sua dimensão religiosa e totalizante, faz-se necessário recolocar a docência como questão de primeira ordem, e, com ela, a escola e o novo.

Um texto de Jorge Larrosa (2017, p. 187) começa com uma citação do poeta espanhol Antonio Machado que por meio de seu heterônimo Juan de Mairena apresenta o seguinte diálogo entre Agamenon e seu porqueiro:

– A verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou seu porqueiro.

Agamenon: De acordo.

O porqueiro: Não me convence.

Partindo deste diálogo o autor busca analisar a diferença entre uma suposta realidade totalizante que existe independente de quem a diga “mas o porqueiro, que não é ninguém porque não tem força, nem nome, nem porcos... não se deixa convencer de que a verdade seja a verdade independente de quem a defina...”. (Larrosa, 2017, p. 189). Das três partes do diálogo, a primeira é a única que aparece de forma anônima, como uma voz oculta e por isso inquestionável e “minha suspeita é que essa primeira sentença foi cunhada por outro servidor de Agamenon, ao qual poderíamos chamar seu ‘filósofo’... (que fixa) as regras do jogo da verdade ou, se quiserem, as condições da luta pela verdade” (Larrosa, 2017, p. 190).

Essa voz “divina” e “competente” que pretende falar a verdade inquestionável é contestada por esse “não me convence” que não é outra coisa que tomar a palavra para pensar com atenção a escola e à docência como um assunto a ser defendido com questões a serem debatidas entre os porqueiros e não um conjunto de regras a serem cumpridas. Não obstante, a suspeita de Larrosa sobre a voz ser de “outro funcionário” também poderia ser questionada porque embora todo parecia “indicar que a sociedade pós industrial seria burocrática, sociedade na qual o funcionário domina...isso é erro. Pelo contrário: onde há burocracia, a so-

cidade pós-industrial ainda não está bem programada” (Flusser, 2019, p. 40). Vilem Flusser em textos escritos já a fines dos anos 70, denominou o desejo da “programação da existência humana” (Flusser, 2019, p. 25) onde a cultura como um todo torna-se um “projeto que visa transformar-se em aparelho” (Flusser, 2019, p. 15).

Por isso a necessidade abrir buracos no neoliberalismo, como desvios que permitam a escola ser escola, ao professor ser professor e ao estudante ser estudante. Para isso resulta interessante pensar a etimologia de *scholè* na Grécia antiga como uma clareira, um refúgio “onde colocar em suspensão os modos habituais de nos relacionarmos com o tempo, com a linguagem e com os outros” (Valerio López, 2014, p. 90). Não só a grega, mas todas as culturas conhecem formas e rituais festivos que permitem colocar entre parêntese a utilidade e a necessidade, mas nossa contemporaneidade

[...] vem despojando as atividades de seu caráter ‘inoperoso’: o passeio tende a se transformar em esporte, o banquete em ‘jantar de negócios’, a conversa em diálogo construtivo. Ao mesmo tempo, multiplicam-se os especialistas dispostos a nos assessorar acerca de como aproveitar nosso tempo livre, de como fazer mais eficazes e produtivos nossos gestos cotidianos mínimos (Valerio López, 2014, p. 91).

E a escola em empresa, em aprendizagem, em produtividade e eficiência. O discurso da profissionalização do professor é definido por Jan Masschelein como uma tática de domar aos professores e considerá-los prestadores de serviços substituindo a sabedoria da experiência do professor pela especialização em competências que situam ao docente como um expert abandonando sua “responsabilidade pelo mundo” e deixando-o ao serviço da “cultura da qualidade” (Masschelein; Simons, 2018, p. 143) e suas demandas:

A escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho, ao invés de uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas. Em outras palavras, não há mais qualquer “tempo livre” para dar forma ao amor pelo assunto, pela causa –pelo menos durante o horário comercial (Masschelein; Simons, 2018, p. 145).

Os supostos conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam um professor competente não são as mesmas (diríamos que são antagôni-

cas) de aquelas que tornam a um professor bem formado. O professor competente e padronizado está à disposição para fornecer um serviço num “balcão de negócios” guiado pela demanda que “pode variar da centralidade no aluno para a centralidade no mercado de trabalho para um foco em atingir determinados objetivos (impostos por um governo em nome das expectativas sociais)” (Masschelein; Simons, 2018, p. 142). Enquanto elimina a responsabilidade pedagógica que tenta “abrir novos mundos e formar o interesse” porque o “próprio professor demonstra interesse, incorpora-o, e lhe dá tempo para se desenvolver agindo assim aperfeiçoa a si mesmo”, substituída por um conjunto de competências padronizadas que não são duradouras e exigem flexibilidade pois a “meta-competência do professor competente é a capacidade de garantir que ele está disponível e empregável em todos os momentos e em todos os lugares... deve assegurar que tem todas as competências necessárias para tornar-se imediatamente disponível” (Masschelein; Simons, 2018, p. 145-146).

Esta visão da docência como uma multitarefa omnivalente não requer de um professor formado (com amores, convicções, confiança duradouros) e sim alguém treinado para a inovação onde “os assuntos com um fundo mais ou menos acadêmico não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo dentro do treinamento do professor. Cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada numa lista de competências” (Masschelein; Simons, 2018, p. 148-149). O próprio Masschelein propõe que o professor, agoniado pelos ambientes de aprendizagem e os “Agamenons” que falam “verdades” desde as alturas se coloque em marcha pensando em uma “pedagogia pobre” que

[...] convida a sair pelo mundo, a expor-se, ou seja, a colocar-se numa “posição” de fragilidade e incômodo, e oferece meios e apoios para o fazer. Na minha opinião, oferece meios para a experiência (ao invés de explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.), meios para se tornar atento. Atenção, segundo Weil, é a única coisa que importa na educação. Mas estes são meios pobres, insuficientes, defeituosos, sem sentido (como andar ou copiar), meios que não se referem a nenhum propósito. Por isso são puros meios, pistas que não levam a lugar algum e, portanto, podem nos levar a qualquer lugar: uma espécie de *passe-partout* (Masschelein, 2006, p. 28, tradução nossa).

Um convite a realizar isto em comum, compartilhando, com outros e entre gerações o que nos permite refletir sobre a principal metáfora em

relação da *scholè* representada pelo papel do pedagogo, que acompanha as crianças numa viagem que não vai da ignorância ao conhecimento, mas um deslocamento para deixar a casa em direção à escola. Assim, o escolar – num limiar entre o mundo privado e o mundo público – é a saída do *oikos* privado e a apresentação de um conjunto de dispositivos e maneiras de atenção compartilhada ao mundo por meio da abertura de um tempo e um em comum. Não em comum porque seja propriedade homogênea a todos, ao contrário, no sentido de estar entre todos sem que ninguém seja proprietário que possa dar ou tirar, mas como uma relação que permite atender assuntos que são colocados acima da mesa como ‘coisas em comum’ entre as pessoas. Enfim, um convite para pensar outros mundos possíveis, outras formas de ver, de ser, de pensar e de se mover no mundo comum.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. Giorgio Agamben, entrevista a Peppe Savà: Amo Scicli e Guccione. **RagusaNews**, Ragusa, Sicília, Itália, 18 ago. 2012. Disponível em: <https://www.ragusa-news.com/articolo/28021/giorgio-agamben-intervista-a-peppe-sava-amo-sci-cli-e-guccione>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BENJAMIN, W. O capitalismo como religião. In: Walter Benjamin. **O Anjo da História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CARVAJAL DIAZ, L. M. Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. **Foro de Educación**, v. 17, n. 26, p. 115-134, Salamanca, Espanha, 2017.
- CRARY, J. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu, 2016.
- DUFOUR, D.-R. **O divino mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- DUNKER, C. I. L. **Reinvenção da intimidade**: políticas do sofrimento cotidiano. São Paulo: Ubu, 2017.
- FLUSSER, V. **Pós-história**: vinte instantâneos e uma forma de usar. São Paulo: É realizações, 2019.
- FOUCAULT, M. **The birth of biopolitics**: Lectures at the Collège De France, 1978-79. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

GRENIER, J.-Y.; ORLÉAN, A. Michel Foucault, l'économie politique et le libéralisme. **Annales Histoire, Sciences Sociales**, n. 5, p. 1155-1182, 2007. <https://www.cairn.info/revue-Annales-2007-5-page-1155.htm>

GUR-ZE'EV, I. **Beyond the modern-postmodern struggle in education**. Leiden: Brill/Sense, 2007.

HINKELAMMERT, F. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Paulinas, 1983.

KANKARAŠ, M.; MOORS, G. Analysis of Cross-Cultural Comparability of PISA 2009 Scores. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 45, n. 3, p. 381-399.

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Governmentality – neoliberalism – education: The risk perspective. **Journal of Pedagogy**, v. 2, n. 2, p. 145-158, 2011.

KLEIN, N. **Shock doctrine**. New York: Metropolitan Books, 2007.

LARROSA, J. Agamenon e seu porqueiro. Notas sobre a produção, a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação. *In*: LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, píruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, J. Pongámonos en marcha. *In*: MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (ed.). **Mensajes educativos desde tierra de nadie**. Barcelona: Laertes, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. The globalization of capitalism and the new imperialism: Notes towards a revolutionary critical pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 23, n. 3, p. 271-315, Londres, 2001.

McMURTRY, J. **The cancer stage of capitalism**. London: Pluto Press, 1999.

MIRAFTAB, F. Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. **Planning Theory**, v. 8, n. 1, p. 32-50, New York, 2009.

OLSEN, M.; PETERS, M. A. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 3, p. 313-345, Londres, 2005.

PLÁ, S. **Investiga la educación desde la educación**. Madri: Morata: 2022.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PONGRATZ, L. A. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 471-482, Oxford, Reino Unido, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>.

SOUZA, R. T. de. **Crítica da razão idolátrica**: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2020.

STIGLITZ, J. E. **Making globalization work**. New York: W. W. Norton, 2006.

TOM ZÉ, Mamon. **Vira-Lata na Via Láctea**. Álbum, produção independente, 2014.

VALERIO LÓPEZ, M. A escola como lugar de suspensão. *In*: MARTINS, F. F. R.; VARGAS NETTO, M. J.; KOHAN, W. (org.). **Encontrar escola**. Rio de Janeiro: Lamparina Faperj, 2014.

VÁSQUEZ, J. S.; OLAVARRÍA, F. F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. **Revista Katálisis**, v. 17, n. 1, 2014.



# ROUSSEAU E A MÚSICA ENQUANTO SINGULARIDADE FORMATIVA: POTENCIALIDADES FILOSÓFICAS ATRAVÉS DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA

Letícia Maria Passos Corrêa – UFPel  
Neiva Afonso Oliveira – UFPel

## 1 INTRODUÇÃO

Sentir *versus* pensar. Emocionar em contraposição ao raciocinar. São estas questões tão antigas quanto a História da Humanidade.

Em meio a tais questionamentos, Jean-Jacques Rousseau aparece enquanto defensor de uma ideia contrária à supremacia secular de que a razão “deveria estar em um pedestal”. Ao se permitir viver sua sensibilidade e ao promover um projeto de Educação que incluía a formação do eu sensível, é pela Música e pelo estudo da Música que Rousseau lança seu protagonismo em direção a um modelo formativo que privilegia o sentimento, as afecções.

Neste capítulo pretendemos explicitar o quão relevantes podem se mostrar os elementos estéticos na construção da subjetividade e da formação humana. Desta forma, pretendemos analisar, mais especifica-

mente, o caráter formativo que a música – na condição de linguagem e manifestação do eu – pode constituir no ser humano. Sendo assim, trataremos de: 1) questionar o potencial estético, mais especificamente, acerca de um elemento que aqui nos interessa: a música como componente formativo; 2) aclarar, a partir dos escritos rousseauianos, o percebimento de que o musical pode instigar o filosofar, contribuindo assim para o vasto campo da Educação.

A problematização das prescrições que se impõem em relação à conduta educativa na sociedade atual, que pretendemos aqui investigar, dá-se a partir de experiências sensíveis, sensoriais, sonoras – através da música. Diante das questões estabelecidas, pretendemos demonstrar que a estética, como campo da filosofia, pode contribuir para pensarmos a educação em sua ampla dimensão.

## 2 A MÚSICA E SUAS POTENCIALIDADES FORMATIVAS

“La música va a explicar quién soy.  
Voy a desnudarme frente al mundo para explicar cómo soy”<sup>1</sup>

(Gener, 2021).

O que nos torna quem somos? Dentro do universo cultural em que nos encontramos inseridos, são muitas as possibilidades de formação. Entretanto, neste trabalho, objetivamos investigar uma manifestação artística que não pode passar despercebida: a música.

Quanto à definição, etimologia do vocábulo *música* e origem deste manifesto do coração humano, fala-nos Rousseau, definindo-a como a:

Arte de combinar os sons de uma maneira agradável ao ouvido. Essa arte torna-se uma ciência, muito profunda mesmo, quando se quer encontrar os princípios dessas combinações e as razões dos afetos que elas nos provocam. Aristides Quintiliano assim definiu a *música*: a arte do belo e da decência nas vozes e nos movimentos.

[...]

Supõe-se comumente que a palavra *música* venha de *musa*, pois se crê que as Musas tenham inventado essa arte: mas Kircher, segundo

1 “A música vai explicar quem sou. Vou desnudar-me perante o mundo para explicar como sou” (tradução nossa).

Diodoro, associa esse nome a uma palavra egípcia, propondo haver sido no Egito que a *música* começou a se restabelecer depois do dilúvio, e que se recebeu a primeira ideia de som que produziram os juncos que crescem nas margens do Nilo, quando o vento soprava em seus tubos. Seja qual for a etimologia do nome, a origem da arte está certamente muito próxima do homem, e, se a palavra não começou com o canto, certo é que, pelo menos, canta-se em toda parte em que se fala (2021a, p. 106, grifos do autor).

Trata-se, assim, de uma arte milenar, que lida com relações. Inúmeros são os aspectos técnicos que constituem uma melodia (todavia, não é este nosso foco neste trabalho). Música envolve técnica, treino, performance, tempo, matemática, cadência, ritmo, harmonia, dentre tantos aspectos constitutivos que poderíamos citar. Muito além de uma simples combinação de notas e de acordes, difundidos a partir de um instrumento material ou humano, o âmbito musical não pode prescindir de hermenêutica, de expressão e de mimese. Aquele que compõe, arranja ou executa uma música apresenta parte de si, de seu entendimento do mundo, das emoções constitutivas do amplo mundo da vida. Mimetiza o intraduzível, entendido como forças abstratas que constituem um humano.

Mediante isso, a música representa uma linguagem que apresenta, no caso das canções letradas, poesia, vozes, notas, estilos, culturas, dando margem para uma combinação infinita de significados. Especialmente no caso da Música Popular, podemos perceber determinadas peças como um “retrato”, tanto daqueles que as executam, quanto dos ouvintes que com ela se identificam.

A gama de trilhas sonoras do viver humano envolve o vasto campo da memória. Quanto a isto, Rousseau salienta, ao falar de estrangeiros:

Esses efeitos que não sucedem aos estrangeiros, originam-se apenas do hábito, das lembranças, de mil circunstâncias que, evocadas com o auxílio dessa melodia por aqueles que a escutam, recordando-lhes seu país, seus antigos prazeres, sua juventude, e todos os seus modos de viver, excitam-lhes uma dor amarga por ter perdido tudo isso. A *música*, nesse caso, de maneira alguma opera precisamente como *música*, mas sim como signo memorativo (2021a, p. 121, grifos do autor).

Assim, percebemos o quanto a música faz-nos lembrar de quem fomos, de quem somos: “O campo da música é o tempo” (Rousseau, 1999, p. 320). Propicia ao ouvinte que seus sentimentos não são apenas seus,

que outro ser também os sente e os traduz em versos e melodias. Promove, desta forma, o sentimento de humanidade, pois, como afirma Rousseau (1999), os pássaros executam sons mecânicos. Só o ser humano é capaz de cantar.

Logo, quando ouvimos um canto lírico ou uma canção popular, percebemos que, diante de nós algo de importante acontece: outro ser humano, assim como eu, está ali, diante de nós. Esse reconhecimento do outro, que sente coisas semelhantes, que pensa algo que já foi pensado por outro indivíduo, promove no ouvinte o reconhecimento de quem se é e desenvolve a representatividade, o sentimento de autenticidade de se reconhecer, como um espelho, naqueles minutos cadenciados por sons, palavras, vozes e arranjos. Nas palavras do filósofo:

Desde, porém que os sinais vocais atinjam vosso ouvido, anunciam um ser semelhante a vós. São, por assim dizer, os órgãos da alma e, embora também possam representar a solidão, dizem que não estais só. Os pássaros trinam, somente o homem canta. E não se pode ouvir canto ou sinfonia sem se dizer imediatamente: “Um outro ser sensível está aqui” (Rousseau, 1999, p. 321).

A música, então, para além de entretenimento, de preenchimento dos silêncios ou mesmo de barulho, traduz o intraduzível, apresenta-se como linguagem. O pensador genebrino adverte que, para transmitir a linguagem que almeja, a música necessita reproduzir mais do que sons, precisa transmitir a voz da alma: “[...] os sons anunciam o movimento, e a voz, um ser sensível” (Rousseau, 1999, p. 319). Assim, como linguagem que fale cantadamente algo ao ouvinte, precisa demonstrar mais do que o óbvio, além do que está evidente, pois:

Conjuntos de sons e de acordes talvez me distraiam por um momento, mas, para encantar-me e comover-me, esses conjuntos precisam oferecer-me algo que não seja nem acorde nem som e que, apesar de mim mesmo, me emocione. Até os cantos, quando não são agradáveis e nada dizem, também cansam, pois não é tanto o ouvido que leva o prazer ao coração quanto este que o conduz até o ouvido (Rousseau, 1999, p. 316).

Desse modo, a música capaz de tocar o coração humano é a que promove o olhar para que se possa ver através do que está à sua frente. Que propõe, portanto, “pontes” entre o eu e o outro, traçando caminhos para que alcancemos tomadas de consciência para construirmos o grandioso mosaico formativo de nossas existências.

Então, seguindo a seara das emoções suscitadas pelo sensível, proporcionadas pela sonoridade musical, passaremos a examinar, a partir de uma ótica e ponto de vista com os quais revisitamos a obra rousseauiana, perspectivas filosófico-educacionais oriundas do campo da musicalidade.

### 3 MÚSICA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO SOB O VIÉS ROUSSEAUIANO

**“Enquanto se continuar considerando os sons unicamente pela excitação que despertam em nossos nervos, de modo algum se terá verdadeiros princípios da música, nem noção de seu poder sobre os corações. Os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos. Desse modo despertam em nós os movimentos que exprimem e cuja imagem neles reconhecemos”**

(Rousseau, 1999, p. 315).

A música, inserida nos universos da arte e da cultura, constitui uma necessidade humana. Alguns poderiam traçar objeções a tal pensamento, dado que a *aisthesis*, aparentemente, apresenta uma falsa aparência de um bem supérfluo e descartável. Contudo, se investigarmos mais a fundo, percebemos que a estética nos “salva” das peculiaridades exaustivas do cotidiano, das agruras da vida, das intempéries dos anos vividos. A partir da arte, podemos nos “abrigar” dos sofrimentos, “dar cor” aos dias e “mergulhar” nos universos mais profundos, alegres e sensíveis da existência humana.

Quanto à relação entre música, filosofia e educação, Rousseau apresenta-nos alguns olhares. Dentre eles, poderíamos ressaltar que o filosofar, como outrora referido, não surge somente a partir da racionalidade. O sentimento estético pode suscitar reflexões tão significativas quanto os duros pensamentos do intelecto. Ademais, como vimos, o dualismo envolto entre pensamento e emoção consiste em uma frágil falácia. Somos dotados destas duas esferas, que se entrecruzam e

constituem o fazer humano. Rousseau alerta-nos: “Mas que ser sensível consegue viver sempre sem paixões, sem afeições? Não é um homem; é um bruto, ou é um Deus” (2010a, p. 26).

Algumas manifestações artísticas “tocam” nossas subjetividades mais do que outras. Tal como a existência humana, que é plural e diversa, a arte também o é, e manifesta-se através de amplas facetas. A música, inserida no universo artístico, contempla o conjunto de emoções capazes de serem expressas através do auditivo. Há sons para diversos momentos das vivências humanas. Canções para chorar, para dançar, para alegrar, para saudar, para amar... e, também, para pensar, para refletir e para filosofar, em meio às infinitas possibilidades de combinações entre notas, acordes, arranjos, vozes e instrumentos. Sendo assim, poderíamos dizer que a música foi a manifestação artística que mais sensibilizou o coração de Rousseau. Em seus escritos autobiográficos, o pensador genebrino destaca: “meu coração me formava a razão” (Rousseau, 2008, p. 131). E, mais adiante, destaca:

E, ademais, uma tendência diferente [...] crescia em mim gradualmente, e depressa absorveu as outras todas. Refiro-me à música. É mister, na verdade, que eu tenha nascido para essa arte, pois que comecei a gostar dela desde a infância e foi a única que amei constantemente durante a vida toda (Rousseau, 2008, p. 181).

Rousseau exerceu o ofício de copista de música e compôs várias óperas de sucesso, dentre elas, a famosa “*Le devin du Village*” (2021b). Entretanto, em seu primeiro discurso<sup>2</sup>, que lhe forneceu reconhecimento como filósofo, além de um prêmio em dinheiro, oferecido pela *Academia de Dijon*, o pensador ousaria redigir a tese de que as ciências e as artes não necessariamente aperfeiçoam os costumes e constroem um ser humano mais cultivado. Apesar de se definir como um homem de paradoxos (Rousseau, 2008), sua tese condiz com o ideal de que a arte não aprimora os homens. Então, resta-nos o questionamento: qual arte era defendida por Rousseau, já que o mesmo se percebia como um amante da música? E qual arte Rousseau desprezava?

Jean-Jacques vilipendiava, veementemente, os luxos que sustentavam as artes. A arte elitizada, para poucos, fruto da desigualdade, inserida em meio aos salões da corte francesa, certamente não aperfeiçoaria os costumes. O uso comercial que se fez da arte, o hoje denominado *show business*, de forma alguma era louvado pelo filósofo.

2 Referimo-nos ao “Discurso sobre as Ciências e as Artes”, de 1750.

Ademais, do ponto de vista do artista, esperam-se aplausos (Rousseau, 2010b). A vaidade é um ponto significativo na construção de seres voltados para si, em vez da percepção do outro. E, sendo assim, de que forma a arte favoreceria a formação humana? A quem ela se destina?

Se for preciso permitir a alguns homens entregar-se ao estudo das ciências e das artes, será apenas àqueles que sentirem possuir a força necessária para caminhar sobre seus rastros e superá-los. Cabe a este pequeno número elevar monumentos à glória do espírito humano. Mas se quisermos que nada esteja acima do gênio deles, é preciso que nada esteja acima da esperança deles. Eis o único encorajamento de que precisam. A alma aos poucos se adequa aos objetos que a ocupam, e as grandes ocasiões é que fazem os grandes homens (Rousseau, 2010b, p. 42).

A arte, sentida ou experienciada pelo humano, necessita de esperança para ser mais, para ultrapassar os limites da sua existência e suscitar a percepção de si, do outro, do social, do mundo exterior. Incu-te que se transcenda as barreiras do amor-próprio (egoísta, narcisista) em prol da elevação do amor de si (que promove a autopreservação e a manutenção de seu íntimo relacionamento consigo mesmo). Quanto a isto, na *“Carta a D’Alembert”*, Rousseau lembra que o sentimento de apreciação estética está presente na natureza humana e é este que deve ser preservado, ao afirmar que “O amor do belo é um sentimento tão natural quanto o amor de si mesmo” (2015, p 52).

Retomando o valor da música como manifestação artística de excelência, poderíamos dizer que Rousseau se aproxima tanto desta arte justamente pelo fato de ela proporcionar tal introspecção, necessária ao filosofar. Quanto a isto, vale destacar que o ser filosofante pode ser impresso a partir de uma “conversa consigo mesmo”, ouvindo “as vozes interiores” de sua consciência, tão caras ao reconhecimento de si e à autenticidade. Quanto a isto, vale lembrar que “Rousseau tem clareza de que se a experiência baseada nas sensações é o ponto de partida do conhecimento e da aprendizagem, ela não pode ser o seu ponto de chegada” (Rajobac; Dalbosco, 2014, p. 278).

O caráter sensível que a música pode transferir ao filosofar coloca-se de forma contrária ao mercantilismo pragmático que permeia a educação brasileira nos tempos atuais. Quanto a isto, Hermann (2021, p. 21) refere:

Quero, então, destacar o significado da sensibilidade (do sentir) na formação humana, tal como encetada pela filosofia, pela estética, pelas artes, como um modo de resistência intelectual, não apenas

para interpor um limite na escalada de um obscuro utilitarismo na educação, mas, sobretudo, para reconhecer que há algo valioso na vida humana, só alcançável pelo refinamento do espírito.

Na esteira deste pensamento, a música está presente no projeto educacional que Rousseau escreve a Emílio, seu aluno imaginário. Assim como a literatura, que o pensador recomenda que seja ofertada somente a partir dos doze anos, o genebrino recomenda que a música imitativa e teatral não seja apropriada para o infante. Emílio não assistirá como espectador aos festivais e apresentações dos salões da corte, onde reinam a vaidade, a comparação e o orgulho. Todavia, o genebrino recomenda que à criança seja propiciado o ensino de música, direcionado às composições autorais. Assim, Emílio não se influenciaria pelas ideias de outrem, mas estaria apto a produzir as suas:

[...] para bem saber a música, não basta executá-la, é preciso compor, e uma coisa se deve aprender com a outra, sem o que jamais a saberemos bem. Exercitai vosso pequeno músico primeiro a fazer frases bem regulares, bem cadenciadas; em seguida, a ligá-las através de uma modulação bem simples e, enfim, a marcar suas diferentes relações com uma pontuação correta, o que se consegue com uma boa escolha de cadências e das pausas. Sobretudo, nunca nenhum canto bizarro, nada patético ou de expressão. Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivada das cordas essenciais do tom e sempre a indicar de tal forma o baixo que ele o sinta e o acompanhe sem dificuldades; pois, para desenvolver a voz e o ouvido, ele só deve cantar ao cravo (Rousseau, 2014, p. 188).

No projeto educacional de Rousseau, a música aparece como um importante mecanismo de expressão e de criatividade. Há coisas que Emílio manifestará melhor ao cantar, do que ao falar. Através das melodias, o aluno de Rousseau poderá formular letras cadenciadas em que ele possa exercitar formas de se permitir ser e sentir o mundo, ao seu modo, sem influências externas.

A poesia presente nas letras de música pode fluir despojadamente, livre dos limites do que é racional. Numa letra de música, não é necessário dizer palavras de forma clara, mas simplesmente dizê-las, de modo que nossa percepção as sinta, sem a preocupação acerca de se a organização das ideias faz sentido ou não para o ouvinte. A música, para o compositor, exprime o íntimo de sua persona. Na perspectiva do espectador, há a possibilidade de fazer ou não sentido, de acordo com a identificação e a representatividade que se

tenha a partir do relacionamento com a peça musical. Esta é a verdadeira arte humana, na visão do suíço:

Por aí se vê estar a pintura mais próxima da natureza, e a música, da arte humana. Percebe-se também que uma interessa mais do que a outra, justamente porque aproxima mais o homem do homem e sempre nos dá alguma ideia de nossos semelhantes (Rousseau, 1999, p. 321).

Assim, ao suscitar o lado compositor de Emílio, Rousseau também cria um poeta. Emílio não exercerá a composição visando apresentações artísticas. Seu preceptor instiga que suas composições melódicas propiciem o desenvolvimento de seu eu mais profundo, capaz de se permitir sentir e de se perceber como um agente autônomo e emancipado, diante de um mundo que preconiza a uniformização e a normalidade, de um sem número de pessoas praticamente iguais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E não me acontece pensar  
que nada é para sempre

Se essa canção se acaba,  
que acabe o mundo para todos

Todos somos nada, se não há palavras,  
o que mais nos resta?”

(Ramil; López, 2021).

Partimos do princípio de que a música, como um misto de acordes, dissonantes ou consonantes, ritmos, vozes, intensidades, arranjos e possibilidades são proporcionadas a partir de uma experiência sonora. Por meio de uma peça musical, encontra-se a possibilidade de “dançar” com as emoções, de (re)conhecer-se, de “viajar” através das barreiras do tempo e dos limites geográficos e de “desnudar” o eu. Do ponto de vista do contemplador, entendemos que vivência da sua subjetividade, de construção de si possam ocorrer através da imersão em uma peça musical. Os sons têm este poder, de proporcionar ao ouvinte a possibilidade de se permitir sentir: a si, à imensidão do mundo, ao tanto de coisas não ditas que a razão e a ciência não conseguem êxito ao tentar explicar.

Com a música, pode-se ter lampejos, *insights*, assimilações e tomadas de consciência. Assim, uma canção transborda dela mesma.

Retomando, nosso texto foi dividido em duas seções. Na primeira delas, expusemos alguns elementos que apontam para a música como elemento formativo. Posteriormente, julgamos relevante examinar os escritos de Jean-Jacques Rousseau, numa proposição de defesa da ideia de que a musicalidade pode ser uma aliada aos processos filosofantes e formativos, bem como à educação.

Desta forma, destaca-se que a obra rousseauiana possibilita o percebimento que o pensar não se desintegra do sentir. Do interior desse processo de unificação, a musicalidade, aliada à Educação, contribui com uma infinita gama de riquezas presentes em argumentos, símbolos, que-fazeres. Perante o ser que se permite sentir o tocar da vida, da transcendência e da metafísica, o universo sonoro musical apresenta-se como oportunidade do devir e da esperança do ser que ainda não é.

## REFERÊNCIAS

GENER, Ramon. **Um viaje por el arte y la musica a través de las emociones**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hMXe60F3phM>. Acesso em: 19 out. 2021.

HERMANN, Nadja. A dimensão formativa da sensibilidade. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). **Música, Linguagens e Sensibilidades**: Ensaios. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2021.

PRADO JÚNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RAJOBAC, Raimundo; DALBOSCO, Cláudio. Racionalidade musical e experiência natural formativa. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, jul./set. 2014.

RAMIL, Vitor; LÓPEZ, Xoel. Terra (Tierra). In: RAMIL, Vitor. **Campos Neutrais**. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/OkRajL9mlAwF2NYANnRvIP?si=a863e25ca1c3453a>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a D'Alembert**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: Edipro, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Dicionário de música**. São Paulo: Unesp, 2021a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martin Claret, 2010b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile e Sophie ou Os Solitários**. São Paulo: Hedra, 2010a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores; v. 1).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Le Devin du Village. In: REIZE, Andreas. **Rousseau: Devin du Village (Le)**. Disponível em: [https://open.spotify.com/album/1rMrOy7R8QHI45M-fP77rzwsI=nbJmXLOCQ-2dyYNJYTwKug&dl\\_branch=1](https://open.spotify.com/album/1rMrOy7R8QHI45M-fP77rzwsI=nbJmXLOCQ-2dyYNJYTwKug&dl_branch=1). Acesso em: 11 out. 2021b.





## A MÃO INVISÍVEL DE JÚLIA: O JARDIM INGLÊS E A EDUCAÇÃO NEGATIVA DE ROUSSEAU

Noeli Gemelli Reali – UFFS

Viver é o ofício que desejo ensinar

(Rousseau, 2022).

Parece, às vezes, que o artista, e em particular o filósofo, não é mais do que um acaso em sua época... assim que ele aparece, a natureza, que jamais salta, dá seu salto único, e é um salto de alegria, pois ela sente que pela primeira vez chegou ao objetivo, lá onde ela compreende que jogando com a vida e com o devir ela teve um adversário forte demais

(Nietzsche, 2009).

## 1 SOBRE OS TEMPOS

Talvez estejamos, nós todos/as, discutindo o impossível; discutindo as infâncias, as pedagogias, as sociedades, o pensamento, o pensar e o viver. No rastro do pensamento de Platão, para quem o amor vem de muito longe (Pessanha, 2009), o debate em torno das infâncias e das pedagogias também se perdeu no tempo e nas geografias do mundo. Os tambores e as vozes tribais sobrevivem, talvez, fantasmagoricamente nas sociedades e nos indivíduos quando ainda nos perguntamos: de onde viemos? Quem somos? Para onde vamos? As vozes primitivas do passado, agora tão distante, não mais podem ser claramente ouvidas, ressoam. Jamais saberemos como a infância e a pedagogia começaram; elas, talvez, tenham nascido com *Pacha Mama* – a própria Terra.

De lá para cá, sempre houve infâncias e pedagogias espalhadas mundo afora, desde que crianças vieram ao mundo. Por isso, sabemos que as ideias em torno dos conceitos de “infância” são uma construção social. As discussões sobre o tema são sempre multifacetadas, multi e transdisciplinadas, errantes e infundáveis. Assim como os discursos sobre o amor sempre foram dispersos e descontínuos (Pessanha, 2009), também o são os da infância e da pedagogia; nunca conseguiremos encontrar um começo ou chegar a um fim. Para Deleuze e Parnet (1998), a busca de um início de pouco vale, uma vez que tudo “brota” no meio.

Então, começarei por “um entremeio”: o tempo de Jean- Jacques Rousseau. Mostrarei neste breve estudo, a ideia de *educação negativa* apresentada de forma embrionária no romance *Júlia ou A nova Heloísa* por Rousseau bem como seu efeito rizomático nas geografias e tempos sem fim. *Educação negativa* pode ser considerado, portanto, um conceito seminal na cultura educacional.

Rousseau, filósofo/artista, inventou um conceito de *educação* por meio de uma paisagem pintada em palavras: o *Eliseu* – o jardim inglês de Júlia e de Wolmar<sup>1</sup>. Contudo, tal conceito, longe de ser uma definição estática ou fechada, explode numa multiplicidade de novos sentidos, criando uma recodificação ou, quem sabe, uma “flora conceitual” que não é capaz de morrer. O conceito de *educação* em Rousseau prolifera, multiplica-se e explode em tantos outros: *criança, infância, virtude, ver-*

1 Júlia, Wolmar e Saint-Preux são os protagonistas do mais famoso e lido romance do século XIX. *Júlia ou A nova Heloísa* é, de certa forma, inspirada numa das mais instigantes histórias de amor de todos os tempos entre o filósofo professor Pedro Abelardo (1079-1142) e sua aluna Heloísa Paráclito (1110-1164). O romance acontece em Paris no século XII e foi retratado no filme *Em nome de Deus* (1988).

*dade, felicidade, linguagem, liberdade, família, cultura, alma, sociedade, direito, política e natureza* e cada um desses, em outros mais. Rousseau vai infinitamente mantendo muitas *matilhas* mundo afora, ocupadas na sua decifração e na sua experimentação. De minha parte, ocupar-me-ei, nestes poucos parágrafos, do conceito de *jardim inglês* e de *educação negativa*. Quais os sentidos que o *jardim inglês* faz proliferar em Rousseau? Por que o *jardim inglês* se transforma em uma flora conceitual sobre educação? Como a *educação negativa* cria um fantasma conceitual que sobrevive aos tempos e geografias?

## 2 O TEMPO DE ROUSSEAU

O conceito rousseauiano de *educação* é resultado de seu tempo. A Europa dos anos setecentos produzia um movimento de urbanização com a chegada dos ventos da industrialização nascente. A formação das primeiras vilas, contrapondo-se ao modelo medieval e agrário, que seria, a partir de então, considerado sinônimo de atraso, inaugurou a modernidade e o chamado processo “civilizatório” (Carvalho, 2009). Uma nova racionalidade foi surgindo onde movimentos de ordem objetiva e subjetiva iam definindo novos padrões sociais e culturais. De um lado, o mundo rural, atrasado, rude, bárbaro, associado à natureza selvagem e indomável; do outro lado, o progresso, a polidez, a civilidade, a ordem, a razão (Carvalho, 2009). Para Elias (*apud* Carvalho, 2009, p. 139), “O que estava em questão era a domesticação da animalidade [...]” e uma visão utilitarista e pragmática da natureza. O século XVIII foi de grandes confrontos teóricos e, sobretudo, o século da crença do saber sobre a religião. A ciência havia chegado para, supostamente, libertar os humanos da ignorância, das superstições e do fanatismo. “A época do Iluminismo”, escreve Dozol (2006, p. 14), “é a época da autonomia da razão – força motriz do progresso intelectual”. Carvalho (2009, p. 139) explica que

[...] é contra o natural que se afirmam a sociedade e a subjetividade modernas. É neste contexto que a cultura ilustrada se ergue como uma parede invisível a demarcar um território humano civilizado contra a natureza selvagem. É nesse momento que constrói-se [*sic*] historicamente a representação da natureza como lugar da rusticidade, do incultivado, do selvagem, do obscuro e do feio. A cidade, contraponto da natureza selvagem, então se apresentava como *locus* da civilidade, o berço das boas maneiras, do gosto e da sofisticação. Sair da floresta e ir para a cidade era um ato civilizatório. As pessoas criadas na cidade eram consi-

deradas mais educadas que aquelas que viviam nos campos. A natureza, tida então como o Outro da civilização, representava uma ameaça à ordem nascente.

Foi, portanto, o tempo do fortalecimento da racionalidade técnica, do domínio da natureza pelo homem. Nessa época também se retomou, com aprofundamento, a clássica e antiga separação fruto de um raciocínio binário entre cultura e natureza, campo e cidade, que Rousseau tão bem tentará reconciliar em toda sua obra. Para Fulvia M. L. Moretto (1994, p. 16), “[...] ninguém antes de Rousseau realizara a fusão entre o homem e a natureza a ponto de fazer dela o conteúdo da própria consciência”. Assim, movimentos de valorização da vida camponesa e selvagem correriam junto com as noções civilizatórias. Esses foram grupos, geralmente de religiosos, de artistas e de intelectuais, que divulgaram uma nova sensibilidade mediante a natureza, buscando, de certa forma, uma revalorização do mundo rural em oposição às condições degradantes e insalubres às quais centenas de operários pobres e artesãos estavam submetidos no século XVIII – aquilo que Carvalho (2009) interpretou como “nostalgia da natureza intocada”.

Rousseau (1992, p. 38) demarca bem essa posição em toda sua obra, e de um modo mais contundente em *Emílio*, quando escreve: “os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. [...] as cidades são os bárbaros da espécie humana”. É nesse contexto, explica ainda Carvalho (2009, p. 143) que, “as práticas naturalistas e as viagens de pesquisa buscando conhecer o mundo natural proliferam. [Vêm dessa época] [...] hábitos como o de manter em casa um pequeno jardim, criar animais domésticos, fazer passeios ao ar livre, piqueniques nos bosques, ouvir música em ambientes naturais, ir ao campo nos finais de semana, empreender, observar pássaros”.

O *jardim inglês* como parte dessa atmosfera lírica entra em consonância com o pensamento de artistas, filósofos e poetas, materializando uma resposta e uma alternativa ao universo controlado, exato e racionalista que se colocava como modelo social e cultural do século XVIII. Esse é, portanto, o tempo de Rousseau e o que, apaixonadamente, Rousseau fez dele. Contagiado por tais ideias e absolutamente convencido da necessidade de uma conciliação cultura/natureza, Rousseau publica, entre 1761 e 1782, seus principais trabalhos filosóficos: *Júlia ou A nova Heloísa* (1760), *Emílio ou da educação* (1762), *O contrato social* (1762), *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (1755) e *Confis-*

sões (escrita entre 1764/1765 e 1770/1771, publicado postumamente em 1782) conforme indica Alejandra Ciriza (2006)<sup>2</sup>. Ao ler a descrição de sua passagem pelo *Lago Biene*, pela Ilha de Saint-Pierre (quinta caminhada – primavera/verão de 1777) em seu livro *Os devaneios de um caminhante solitário* bem como a fantástica descrição do *Eliseu*, no romance *Julia ou A nova Heloisa*, o que se encontra é um verdadeiro tratado de amor à natureza. Rousseau acredita encontrar na natureza uma potência capaz de transformar moralmente os homens e a humanidade. Sobre Rousseau, Dozol (2006, p. 87) escreve que “Sua obra constitui-se numa das mais belas declarações de amor à humanidade” e Starobinski (2001, p. 200) lembra que nesse mesmo tempo ele se transformava num “misanthropo solitário que evitava qualquer contato com os homens”.

### 3 O JARDIM INGLÊS

A palavra jardim, de origem hebraica *gan*, significa proteger mais a palavra *éden*, que quer dizer *prazer, delícia*<sup>3</sup>. Ele é, de modo geral, um espaço ao ar livre para exibição planejada de plantas, flores e outros elementos da natureza. Estima-se que os primeiros jardins tenham sido construídos 3.000 mil a.C. na Mesopotâmia<sup>4</sup>, e 2.000 a.C. na China. O jardim cumpre várias funções: contemplação, relaxamento, ludicidade, alimentação, medicina, espiritualidade, ostentação e poder; além de haver nele um exercício estético e simbólico. Diferentes povos e regiões criaram e recriaram seus próprios estilos de jardins, dando-lhes sentidos próprios; entretanto, havendo a marca comum do amor pela natureza.

Seguindo essa milenar tradição de jardinagem e envoltos numa atmosfera de revalorização da natureza primitiva, conforme exposto ante-

2 Em *Educação: a máscara e o rosto*, Dozol (2006) escreve que Rousseau, por sua vez, considera *Discurso sobre as ciências e as artes*, publicado em 1750, um de seus principais escritos, cujas ideias serão a base de todo seu pensamento. Ele defende, nesse polêmico texto, que “devido ao progresso século das luzes o Homem corrompeu-se” (Dozol, 2006, p. 34). Dito de outra forma, o filósofo genebrino, estava convicto: “um bom governo depende e um povo bem formado do ponto de vista dos costumes e um povo bem formado deste ponto de vista dos costumes é condição para um Estado bem constituído” (Dozol, 2006, p. 39). Qualquer classificação acerca das obras mais importantes de Rousseau, poder ser apenas um exercício pouco valioso.

3 Outra versão informa que a palavra “jardim” é de origem nórdica e saxã (*garth*), significando “cintura” ou “cerca”.

4 Os Jardins Suspensos da Babilônia, considerados uma das maravilhas desse povo, foram resultado de complexas estratégias arquitetônicas. Os jardins na Mesopotâmia eram vistos como desejo dos deuses, ligados, portanto, a fortes significados religiosos.

riormente, os ingleses do século XVIII desenvolveram um estilo próprio de jardim: o chamado *jardim inglês*. Ele foi um contraponto ao *jardim francês*, de influência egípcia, cujas formas simétricas dão um formato geométrico ao espaço, informando, de certa forma, a supremacia humana por meio da rigorosa organização e do controle da vegetação. Considerado o mais clássico dos estilos, o jardim francês, representante do Renascimento durante todo o século XVII, também representava a ideia de ordem, controle bem como o poder da aristocracia e nobreza europeia.

O *jardim inglês*, por sua vez, tentava imitar a natureza, abandonando as linhas retas, estátuas e outras marcas “humanas”. O projeto filosófico do *jardim inglês* era devolver ao olhar a natureza primitiva; a ideia era tornar invisível a mão do ser humano e da cultura. Tudo nele deve parecer natural. As pontes, os lagos, os pergolados, as falsas ruínas, componentes básicos, devem ser usados com cuidado para não desviar o olhar da natureza. Esse estilo sofreu forte influência dos jardins chineses, trazido para a Inglaterra no século XVIII por Chambers, que em 1756 introduziu definitivamente suas características na cultura inglesa.

O estilo do *jardim inglês* teve grande receptividade, pois entrelaçava-se, em grande parte, com o movimento da racionalidade pré-romântica<sup>5</sup> nascente, do qual, dentre outros, Rousseau fazia parte. Para Moretto (1991) a ideia do bom selvagem, da arte barroca, da natureza primitiva, dos jardins “naturais”, do sensível, do sonho, dos amores inatingíveis e da evasão aparecem como um sintoma daquilo será conhecido, posteriormente, como Romantismo. Tais características serão encontradas na escrita potente de Jean-Jacques Rousseau, considerado um dos seus precursores. O Romantismo, como um movimento artístico, político e filosófico marcado tanto pela Revolução Francesa quanto pela Revolução Industrial, inventou novas possibilidades de compreender a vida. A subjetividade, a liberdade, o amor, a paixão, as lamentações e um profundo amor à natureza, bem como um sentimento anticapitalista, foram os componentes centrais do Romantismo.

## 4 A MÃO INVISÍVEL DE JÚLIA

Publicado em 1761, *Júlia* ou *A Nova Heloisa* é considerado o maior romance do século XVIII, tendo feito Rousseau ser considerado o primeiro escritor romântico. O projeto central dessa obra é “escrever um

---

5 Ver Façanha (2019).

romance do amor e da amizade, mas sobretudo do amor e da virtude” (Moretto, 1994, p. 13). Desde seu lançamento até 1800, o livro foi editado cem vezes – um recorde para a época –, fazendo de seu autor um dos escritores mais lidos e respeitados de todos os tempos. O romance também é considerado um dos mais admiráveis relacionamentos amorosos da literatura universal e “uma das mais belas poéticas da língua francesa” (Moretto, 1994, p. 17). Sobre o romance *A Nova Heloisa*, Moretto (1994, p. 19) escreve ainda: “o livro engaja totalmente o pensador e o artista, ele é o ponto de uma obra que iria dar uma nova orientação à literatura, à filosofia, à educação e às ciências sociais nos últimos dois séculos”.

Para este trabalho, contudo, o recorte será o conceito de *educação negativa*, como projeto de formação humana – um dos mais importantes de toda sua filosofia educativa, em que a natureza e, de modo especial, o *jardim inglês* serão para Jean Jacques Rousseau a principal inspiração.

*Júlia ou A Nova Heloisa*, como se sabe, é um romance epistolar – muito comum no século XVIII – e conta a história de um triângulo amoroso. Júlia, seu marido Wolmar e o ex-pretendente, Saint-Preux, vivem uma trama amorosa que reflete sonhos, desejos e conflitos éticos, em que a razão e a sensibilidade entrarão num delirante embate.

É na carta XI escrita ao amigo e confidente, milorde Eduardo, que o jovem e apaixonado Saint-Preux descreve o *Eliseu* – jardim no estilo inglês construído por Júlia e seu marido, Wolmar. Na descrição de tal jardim é que Rousseau (1994, p. 410, grifos nossos) apresenta seu conceito de *educação negativa*. Logo nos primeiros parágrafos, a ideia vai aparecendo:

Esse lugar, embora muito perto da casa, está de tal forma escondido pela alameda coberta que dela o separa, que *não é percebido de nenhum lugar*. A espessa folhagem que o rodeia não permite que a vista penetre e está sempre cuidadosamente fechado à chave. Mal entrei, por estar a porta escondida por amieiros e aveleiras que somente deixam duas estreitas passagens de ambos os lados, ao voltar-me não vi mais por onde entrara e, *não percebendo nenhuma porta*, encontrei-me lá como se tivesse caído das nuvens.

A ideia de algo que *não é percebido* é a chave do conceito. Tanto nesse romance quanto em *Emílio* – publicado dois anos depois –, Rousseau defende que a educação nos primeiros anos deve ser livre, não caracterizada por regras e imposições arbitrárias e fora do alcance e compreensão das crianças e dos jovens. Mais precisamente, o pensador genebrino propõe uma “liberdade bem regrada”, isto é, ao adulto cabe

“olhar”, orientar a criança com o mínimo possível de interferência. Longe de ser uma educação espontaneísta, como muitas vezes tem sido acusada, a educação rousseauiana exige atenção e intervenção. Uma intervenção imperceptível, semelhante ao que Júlia destinou ao Eliseu. Júlia gastou muito tempo e trabalho para criar seu *jardim inglês*, como ela mesma conta, cuja veracidade é confirmada por seu marido: “A paciência e o tempo [disse o Sr. Wolmar], fizeram este milagre” (Rousseau, 1994, p. 414). Seu jardim, que parecia selvagem aos olhos de Saint-Preux, de fato, não o era. Júlia era a artista de seu jardim; ela fez dele um quadro digno de ser pintado e admirado. Rousseau também vê no adulto que cuida de uma criança um artista – aquele que pacientemente esculpe, pinta, escreve ou cuida – em busca da perfeição, e até mesmo do inédito, do impossível.

Ao menos duas passagens demarcam essa ideia. Numa delas, Rousseau (1992, p. 12) escreve que a “educação é uma arte – impossível de alcançar”; noutra ele alerta: “Jovem instrutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preceitos e de tudo fazer não fazendo nada” (Rousseau, 1992, p. 113). *Tudo fazer não fazendo nada* é uma posição pedagógica tipicamente rousseauiana: intervir somente quando for necessário, de forma discreta e firme, sem alterar o curso da natureza que mora em cada pessoa. Rousseau (1992, p. 113, grifo nosso), em mais uma passagem de *Júlia ou A Nova Heloisa*, marca sua posição:

Contudo, há aqui [...] uma coisa que não posso compreender [comenta Saint-Preux]. É que um lugar tão diferente do que era só pode ter-se tornado o que é com o cultivo e cuidados, todavia, não vejo em parte alguma o menor traço de cultivo. Tudo é verdejante, fresco, vigoroso e a mão do jardineiro não aparece.

Nesse momento, o Sr. Wolmar, ao comentar sobre a *mão invisível*, apresenta mais uma característica facilmente aplicável à pedagogia rousseauiana: “[...] é que se tomou grande cuidado em apagá-los” (Rousseau, 1994, p. 416). Por isso, o *jardim inglês* será a grande referência de Rousseau, pois ele possui exatamente esta característica: a “presença ausente”. O excerto a seguir pode ajudar na compreensão desse complexo conceito que colocará sobre Rousseau muitas suspeitas.

Ao entrar nesse pretense pomar [escreve encantado Saint-Preux], senti-me atingido por uma agradável sensação de frescor que obscuras sombras, uma verdura animada e viva, flores esparsas por todos os lados, um murmúrio de água corrente e o canto de mil

pássaros trouxeram à minha imaginação pelo menos tanto quanto aos meus sentidos; mas, ao mesmo tempo, julguei ver o lugar mais selvagem, mais solitário da natureza e parecia-me ser o primeiro mortal a ter alguma vez penetrado nesse deserto. [...] Este lugar é encantador, é verdade, mas agreste e abandonado, nele não vejo trabalho humano. Fechastes a porta, a água veio não sei como, somente a natureza fez o resto e vós mesma nunca teríeis sabido agir tão bem quanto ela. É verdade, disse, que a natureza fez tudo, mas sob a minha direção e nada há aqui que eu não tenha organizado [fala Julia com suavidade e firmeza] (Rousseau, 1994, p. 410).

A frase de Júlia encerra a tentativa engenhosa de Rousseau em entrelaçar natureza e cultura. Para ele, tal dicotomia, a rigor, pode ser superada. O que a alimenta é a incapacidade humana de ver na natureza o seu potencial formativo e a possibilidade de convivência integrada entre humanos e natureza. Na primeira página do livro *Emílio*, Rousseau (1992, p. 9) repete sua tese sobre a conjugalidade natureza/cultura quando escreve: “um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos”. Na sequência, ele reafirma sua postura ao escrever “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (Rousseau, 1992, p. 10).

Contudo, como se sabe, Rousseau foi um pensador que teceu sérias críticas ao modo como as elites da sociedade do século XVIII educavam suas crianças. Para ele, a pessoa nasce boa, mas a sociedade (ou o tipo de cultura) é que põe tudo a perder. “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”, escreve Rousseau (1992, p. 9) na primeira frase do livro *Emílio ou da educação*. É sobre essa tese que ele constrói seu projeto filosófico educacional.

Para Rousseau, o modelo cultural/educacional da época é que “arruína” a pessoa desde o seu nascimento. “Nascemos sensíveis e desde o nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (Rousseau, 1992, p. 12). Para ele, o processo de aprisionamento inicia com o uso de faixas, cueiros, tocas, passando pelas instituições e terminando com a última das prisões: o caixão. “Não vejo o que ganhou em nascendo” (Rousseau, 1992, p. 17), ironiza ele em *Emílio*. “A educação começa com a vida, ao nascer, a criança já é discípulo, não do governante, mas sim da natureza”, reafirma Rousseau (1992, p. 40) mais adiante.

A natureza é, para Rousseau (1992, p. 22), a grande mestra: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita a

criança continuamente; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie. Ela ensina-lhes cedo o que é pena e dor”. O sofrimento é inerente aos seres humanos. Ao longo da vida, eles aparecem, desaparecem, reaparecem ou se modificam; mas ali sempre estão. Por isso, Rousseau (1992, p. 59) afirma que a criança, “experimentando dores ligeiras, aprende a suportar as grandes”. Os textos rousseauianos são fartos de exemplos nos quais a interferência adulta e o excesso de cuidados prejudicam o crescimento e o fortalecimento interior da pessoa. Sem o aprendizado natural, a criança cresce sem força, já um fraco, alguém que depende do outro. “Quase toda primeira infância é dor e perigo. Passadas as provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro de torna o princípio dela”, afirma com convicção o autor (Rousseau, 1992, p. 22). Rousseau chama a atenção insistentemente sobre a intervenção inadequada dos adultos na educação das crianças. Ainda em *Emílio*, ele critica, mais uma vez, a intervenção indesejada do adulto quando escreve de forma áspera: “nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas” (Rousseau, 1992, p. 59).

Rousseau, seguindo tal raciocínio, contrapõe-se, de forma explícita, ao modelo linear, verbal e simétrico “do ensino formal de seu tempo, apoiado quase que exclusivamente numa linguagem racional simplesmente incompreensível para a criança” (Dozol, 2006, p. 54). “Chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e a dar a criança o conhecimento dos deveres do homem” (Rousseau, 1992, p. 103). A *educação positiva* tem a ver com “aprendizagens forçadas”, com currículos adultocêntricos e prescritivos, em que os conteúdos não respeitam os interesses e as possibilidades de aprendizagem das crianças. Currículos cujos conteúdos são de difícil compreensão e, quase sempre, voltados à memorização de saberes de pouco interesse das crianças – questão até hoje ainda não resolvida em muitas salas de aula mundo afora. Rousseau (1992, p. 99), em *Emílio*, problematiza irritado o ensino escolar: “[...] pois, o que lhes ensinam afinal? Palavras, palavras e mais palavras [...] são estudos tão longe do homem, e sobretudo da criança, que seria espantoso que alguma coisa deles lhe pudesse ser útil uma vez só na vida”. “Há um excesso de rigor [...]”, adverte Rousseau ao discorrer sobre a educação na segunda infância – o que vale igualmente para muitas práticas escolares que impedem até mesmo o próprio corpo de se movimentar quando este necessita. “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são

próprias” (Rousseau, 1992, p. 75), e cabe aos adultos deixar que cresçam em liberdade. Mais uma vez a natureza é invocada para orientar a pedagogia: “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Rousseau, 1992, p. 75). Esta é, portanto, a *educação negativa*, proposta pelo filósofo/artista. A educação deve ser algo imperceptível; “a natureza tudo fez, mas sob a minha direção e nada há aqui que eu não tenha organizado”, fala Julia a Saint-Preux, em *Júlia ou A nova Heloísa* (Rousseau, 1994, p. 410). Pensa ela, dessa forma, numa educação “invisível”. A base dessa educação é a experiência, ou seja, basta viver em liberdade, sem amarras. A vida no seu estado natural é a grande pedagogia; basta confiar nela e nela inspirar-se.

No romance em questão, na carta III do livro *Júlia ou A nova Heloísa*, novamente endereçada a Milorde Eduardo, Saint-Preux descreve uma cena familiar na casa de Júlia e Sr. Wolmar que ilustra o comportamento de uma *educação negativa*. No quadro pedagógico seguinte, o comportamento calmo e sereno das crianças é reflexo da postura do adulto. Júlia cuida de seus filhos como cuida do *Eliseu*; sua mão invisível de educadora, pautada pelo amor e pelo respeito ao crescimento natural, não aparece. A propósito, escreve Saint-Preux ao amigo:

[...] e não lembro, pensando no fato, ter visto crianças a quem se falasse tão pouco e que fossem menos importunas. Quase nunca se afastam e sua mãe e mal percebemos que estão presentes. São vivas, estouvadas, buliçosas, como convém, à sua idade, nunca são importunas nem gritonas e vê-se que são sensatas antes de saber o que é sensatez. O que mais me espantava nas reflexões que tal assunto me conduziu era que isso acontecesse naturalmente e que, com uma tão intensa ternura por seus filhos, Júlia se atormentasse tão pouco com eles. De fato. Nunca a vemos desvelar-se para fazê-los falar ou calar, nem para prescrever-lhes ou proibir-lhes isto ou aquilo. Não briga com eles, não os contraria em seus divertimentos, dir-se-ia que se contenta em vê-los e em amá-los e que, quando tiverem passado o dia com ela, todo seu dever de mãe está preenchido (Rousseau, 1994, p. 485).

Admirado com tal cena, Saint-Preux, por meio de Rousseau (1994, p. 485), comenta ainda: “Vejo, disse-lhe, que o Céu recompensa a virtude das mães pela boa índole dos filhos: mas esta índole quer ser cultivada. É desde o nascimento que deve começar sua educação”. Ao comentar sobre a figura materna na obra de Rousseau, Danilo R. Streck (2008, p. 52), escreve: “É a mãe que faz o bom filho, quem satisfaz e governa o bom

marido e que garante as condições para um bom pai”. É certo também que Rousseau inaugura, em *Júlia ou A Nova Heloisa*, um novo modelo de família e, de forma especial, de mãe, que passa a figurar como educadora virtuosa. É essa imagem que inspirará muitas mulheres e, mais tarde, muitos currículos destinados à formação de professoras cujo revés acontecerá apenas com a chegada do feminismo na década de 1950 – discussão que não nos ateremos neste breve escrito.

Ao criar o *jardim inglês* de Júlia e Wolmar, o pensador sueco apresenta a potência da invisibilidade e da liberdade como princípios pedagógicos da chamada, então, *educação negativa*. Mas, não é só. Ele também dá visibilidade a outros dois dispositivos: o *silêncio* e a *solidão*. São recorrentes termos como solidão, abandono, exílio e deserto nas observações de Saint-Preux em torno da vida familiar do casal. O silêncio e a solidão acompanharam Rousseau em sua trajetória existencial. A própria renúncia dos filhos pode ser uma opção para viver nessa condição. Rousseau nutria-se da solidão e do silêncio sendo por eles vitalizado. Viver só, bastar-se; essa preferência é explicitada de forma quase extravagante em *Os devaneios do caminhante solitário*: “Eis-me, portanto, sozinho na terra”. Na primavera/verão de 1777, Rousseau viveu por um período na ilha de Saint-Pierre considerada por ele o lugar onde foi mais feliz:

[...] ela é interessante para contemplativos solitários que gostam de se inebriar à vontade com os encantos da natureza e de recolher-se num silêncio apenas perturbado pelo grito das águias, pelo gorjeio entrecortado de alguns pássaros e o rumor das torrentes que caem da montanha.

A ilha, tanto num sentido existencial quanto simbólico, foi para Rousseau o lugar do silêncio e da solidão por excelência – “o seu lugar”:

Deixaram-me passar apenas dois meses nesta Ilha, mas nela teria passado dois anos, dois séculos e toda a eternidade, sem me entender um só momento [...]. Considero esses dois meses como o tempo mais feliz de minha vida e de tal forma feliz que ter-me-ia bastado durante toda a minha existência, sem fazer nascer, por um único instante, em minha alma, o desejo de um outro estado (Rousseau, 1986, p. 72).

Num folheto intitulado “Meu retrato” – publicado apenas após a sua morte –, Rousseau (2009, p. 80–81, grifos nossos) confirma, mais uma vez, sua escolha: “Uma prova de que tenho menos amor-próprio do que

outros homens ou de que o meu é feito e outro modo é a *facilidade que tenho de viver só*". Esse aspecto da própria vida transforma-se, para Rousseau, em um princípio pedagógico.

No livro *Emílio*, Rousseau (1992, p. 12), desde o início, chama a atenção sobre a tagarelice dos adultos como algo problemático: "Nascemos sensíveis e desde o nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam", mas também pela tagarelice dos adultos. Ele recomenda: "Afastai [das crianças] com o maior cuidado os criados que as excitam, as irritam, as impacientam: são-lhe cem vezes mais perigosos, mais funestos que as injúrias do ar das estações" (Rousseau, 1992, p. 47). Não importunar a criança significa deixá-las quietas, respeitar os seus silêncios, para que aprendam com suas próprias velocidades e lentidões, que são sempre instrutivas e criativas. Rousseau sabe que o silêncio e a solidão são inerentes ao processo criativo. Nessa direção, ele escreve também: "não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência" (Rousseau, 1992, p. 78). No romance *Júlia ou A Nova Heloisa*, Rousseau (1994, p. 484, grifos nossos) antecipa esse conceito; destaca-se, a seguir, uma passagem que sintetiza a potência pedagógica do silêncio:

Foi com essas predisposições que iniciou o silêncio de que vos falava; podeis julgar que não era de frieza e de tédio. Era interrompido apenas pelas pequenas manobras das crianças; mesmo assim, logo que cessamos de falar, *moderaram, por imitação, sua tagarelice, como se temessem perturbar o recolhimento geral*. A pequena Superintendente foi a primeira a baixar a voz, a fazer sinal aos outros, *a correr na ponta dos pés*, e seus jogos se tornaram tanto mais divertidos quanto este leve constrangimento acrescentava a eles um novo interesse, *esse espetáculo*, que parecia ser posto sob nossos olhos para prolongar nosso enternecimento, produziu seu efeito natural.

Quantas coisas foram ditas sem abrir boca! Quantos ardentes sentimentos foram comunicados sem a fria intervenção da palavra.

A vida de Rousseau foi turbulenta, composta por diferentes velocidades e lentidões, mas, sobretudo, marcada pelo silêncio e pela solidão. Essa talvez tenha sido a condição para a confecção de sua obra. A solidão e o silêncio, em Rousseau, eram povoados, cheios de ideias, de pensamentos, de desejos, de criação e de "personagens conceituais"; como diriam Deleuze e Guattari (1992). Rousseau foi um homem/bando – ele sozinho já era muitos, singular e múltiplo.

## 5 O FANTASMA DA EDUCAÇÃO NEGATIVA

Ler Rousseau é adentrar numa escrita estética e conceitual, portanto uma escrita em que o inteligível e o sensível coabitam produzindo efeitos pictóricos, poéticos, musicais e cognitivos – como incansavelmente Dozol (2006) nos lembra. O *jardim inglês*, associado ao conceito de *educação negativa*, é uma obra de pensamento; ele é uma obra de arte da educação. Ele possibilita, portanto, a criação de conceitos multifacetados que permitem uma conjugalidade entre arte/posição analítica. Aqui, silêncios e palavras produzem movimentos híbridos de prazer e de pensamento, provocando uma nova síntese tradutora – um novo conceito, uma nova linguagem, uma emoção, um sentimento. Rousseau, seguindo o raciocínio de Adauto Novaes (1994, p. 11), teria chegado à “possibilidade mais nobre da humanidade, que é própria criação da liberdade, tanto no que se refere às artes quanto à própria ação política”. Talvez, Rousseau tenha aqui posto para funcionar aquilo que Paul Valéry (*apud* Novaes, 1994) chamou de “uma estranha indústria”. Rousseau, por meio do *Eliseu*, cria um conceito poético/imagético/cognitivo de educação para responder às questões de seu tempo e, ao mesmo tempo, tenta explicar, a seu modo, o mundo. Rousseau vê o mundo e o explica pela imaginação entrelaçada com a razão – qualidade literária que talvez tenha adquirido na sua infância, quando seu pai lia romances “sem parar” para ele (Moretto, 1994).

De qualquer maneira, Rousseau põe para funcionar uma *máquina desejan*<sup>6</sup> à medida que, há mais de 250 anos, cria corredores subterrâneos e rizomáticos de experimentações pedagógica pelas geografias e tempos do mundo. As teses da Escola Nova com sua pedagogia não-diretiva foram, de certa forma, pouco compreendidas e mal aplicadas, a Escola de Summerhill, criada por Alexander S Neill<sup>7</sup> em 1921, na Inglaterra, a escola da Ponte, em Portugal, fundada em 1976 por

6 Deleuze e Guattari (2010) transformam *máquina desejan* num potente conceito para traduzir os complexos movimentos da sociedade e da subjetividade. Para esses filósofos somos feitos de diferentes máquinas em contínuos e variados funcionamentos: agregação, rupturas, religação, continuidades, descontinuidades, fluxos intensos e leves, etc. As máquinas desejan

7 Alexander S. Neill publica, em 1965, pela primeira vez, o livro *Liberdade sem medo*, onde relata a instigante experiência pedagógica da escola Summerhill. Autogoverno, liberdade e felicidade são os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam o currículo dessa escola única que teve a coragem de romper com as estruturas hierárquicas e hierarquizantes das escolas tradicionais.

José Pacheco, a Escola da Floresta<sup>8</sup>, na Dinamarca, a escola TE-Arte Criatividade Infantil<sup>9</sup>, em São Paulo, e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil<sup>10</sup> da UFSC são incessantes fluxos desejantes que, secreta ou explicitamente, esparramam os *devaneios* pedagógicos e utópicos de Rousseau pela humanidade. Feito novas *júlias*, essas escolas cultivam e replantam indefinidamente o *jardim inglês*, muitas vezes em lugares desérticos e inóspitos, como bem lembra Streck (2008) ao escrever sobre a repercussão das ideias rousseauianas em vários lugares e tempos do mundo. O conceito de *educação negativa* criou, assim, um campo de força proliferante gerando herdeiros e aventureiros de uma educação desviante.

A obra de Rousseau, de modo especial, o conceito de *educação negativa* sobrevive entre nós como é uma espécie de fantasma. Como personagem filosófico conceitual, o fantasma, ou o simulacro deleuziano, constitui-se numa espécie força que incomoda, alucina e interrompe o fluxo (Reali, 2017). O fantasma existe para atormentar, para ser lembrado. Ele exige reparação diante das feridas sejam elas infinitamente grandes ou infinitamente pequenas. O fantasma exige, de certa forma, que sua existência seja reconhecida e legitimada como outras realidades possíveis, que não se fazem copiar, que não desejam e nem necessitam copiar (Reali, 2017). O fantasma rousseauiano opera, por assim dizer, como um morto/vivo que atormenta de maneira febril a escandalosa a saqueada educação contemporânea. Os tempos aberrantes renovam Auschwitz, encharcando de vergonha as infâncias por meio de políticas fundamentalistas destruidoras do pensamento e da escola pública democrática. A produção de um ambiente de intolerância, de ódio, de injustiça social e de mercantilização da vida desperta o fantasma da *educação negativa* para que ele seja ouvido. Ele reaparece para que a educação do *impossí-*

8 Escola da Floresta é o conceito de um tipo de escola que foi criada, na década de 1950, na Dinamarca. O currículo dessas escolas preza pelo contato profundo com a natureza e experiências de liberdade. Essa proposta possui ramificações nos cinco continentes.

9 TE-Arte é uma escola criada em 1975 por Theresa Soares Pagani, no bairro Butantã na cidade de São Paulo. Seu currículo segue, em grande parte, os princípios pedagógicos da ludicidade, da arte, da liberdade e da natureza como pedagoga aos moldes da *educação negativa* de Rousseau. A sala de aula é o quintal cheio de plantas, flores e pequenos animais onde as crianças brincam e aprendem. Ver *Sementes do nosso quintal* (2012) – documentário que apresenta a proposta da escola.

10 O NDI, escola de educação básica federal ligada à Universidade Federal de Santa Catarina, foi criada em 1980 e é atravessado por linhas curriculares que se encontram com os princípios pedagógicos rousseauianos.

vel não seja esquecida. Dito de outro modo, o fantasma impede o esquecimento acerca das potências afirmativas da educação *negativa*.

“Sua literatura não é uma viagem através do passado, é a do nosso futuro”. Isto é, uma escrita anunciadora e sintomática, “como relógio que adianta, e como tarefa do povo”. Deleuze e Guattari (2014, p. 150) escreveram isso ao analisar a obra de Kafka. A ideia *educação negativa*, gestada no romance *Júlia ou A nova Heloísa* e apresentada com seu vigor em *Emílio* não é, igualmente, apenas um retorno ao passado. É uma provocação para pensar talvez, não o futuro, mas o presente. Rousseau, é um fantasma que nos incita a debruçarmo-nos sobre o que fazemos com a educação, com as crianças e com o planeta. Rousseau nos convoca a pensar o presente e o que dele estamos fazendo.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluenze**, Bologna, v. 1, n. 1, p. 136–157, 2009.

CIRIZA, Alejandra. A propósito de Jean Jacques Rousseau: contrato, educação e subjetividade. In: **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**; Departamento de Ciências Políticas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. *Filosofia política moderna*. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/05\\_ciriza.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/05_ciriza.pdf). Acesso em: 5 set. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-édipo**. Trad. de Luiz B. L. Orlando. Rio de Janeiro: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. de Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOZOL, Marlene de Souza. Jean-Jacques Rousseau por entre filosofia da educação e imagens literárias. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 21, 2012.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau**: educação: a máscara e o rosto. Petrópolis: Vozes, 2006.

FAÇANHA, Luciano da Silva. A fratura da estética classista a partir do pré-romantismo de Rousseau. **Dialectus**, ano 8, n. 15, p. 156–170, ago./dez. 2019.

MORETTO, Fúlvia Maria Luiza. Introdução. *In*: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou A nova Heloísa**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Consideração extemporânea III – Schopenhauer como educador. *In*: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009.

NOVAES, Adauto (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REALI, Noeli Gemelli. **Desobediência menor**: rotas de fuga: cinema e infâncias. Orientador, Wladimir Garcia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. de Sérgio Milluet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Julia ou a Nova Heloisa**. Trad. de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília: UnB, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Textos autobiográficos e outros escritos**. Trad. de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2009.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## FILMOGRAFIA

SEMENTES do nosso quintal. Direção: Fernanda Heinz. Brasil, 2012 (118 min), son., color.

STEALING Heaven (EM NOME de Deus). Direção: Clive Donner. Produção: Andros Epaminondas; MacCorkindale; Susan George. Inglaterra; Iugoslávia: New World Pictures, 1988 (115 min), son., color.





# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA FILOSOFIA DE HEGEL: POR UMA PEDAGOGIA DO RECONHECIMENTO

Oneide Perius – UFT  
Charles da Silva Luz – UFT

## 1 INTRODUÇÃO

Uma questão que vem chamando muita atenção na atualidade é, sem sombra de dúvidas, o tema da educação. Particularmente após a aprovação e homologação<sup>1</sup> do mais novo dispositivo, norteador, entenda-se regulador, que vem orientar, entenda-se impor, os parâmetros ou diretrizes de aprendizagens que abrangem todas as etapas do processo formativo, educacional, do Ensino Básico brasileiro – a Base Nacional Comum Curri-

---

1 Em 3 de abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após ser aprovada em 2017, em sua versão para o Ensino Fundamental, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovada e homologada na data de 14 de dezembro de 2018, agora, em sua versão para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

cular. Apesar das recentes tentativas de reconsiderar ou mesmo revogar este projeto, o horizonte de um ensino cada vez mais voltado para a profissionalização e cada vez mais “estreito” no que se refere à ampla formação humana, parece ser um fenômeno próprio de nossa época.

A temática da educação, ou, sendo mais específico, a questão que merece receber a primazia no elenco de suas várias discussões, e que encontra-se imbricada numa série de problemas, é, notadamente, a nosso ver, a própria concepção de educação. Pois, como já bem anuncia em sua apresentação introdutória,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (Brasil, 2018, p. 7).

Ora, como se pode notar, a problemática que consideramos ser digna de nota não é mais somente a questão de se ter ou não domínio e/ou acesso a aparatos/suportes de caráter didático metodológicos e, por sua vez, poder replicá-los, como no exposto supracitado; mas é, sim, a de nos interrogar pelo princípio ou pressupostos epistemológicos que fundamentam e legitimam os parâmetros que ora orientam e regulam este novo instrumento educacional.

Logo, o nosso intuito nesta reflexão consiste em demonstrar que a partir desta nova Base, BNCC, de modo particular, no referente ao ensino secundarista, esse “novo” processo educacional está assentado num simples enviesamento mercadológico da vida. Ou seja, no retorno a uma linha de pensamento que vê a educação apenas como um mero preparo de “[...] indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (Luckesi, 1994, p. 61).

Por isso, do ponto de vista da dialética hegeliana, ou seja, de sua concepção filosófica do reconhecimento, esta nova Base – prometendo ofertar “aos estudantes brasileiros” uma formação que se pretende como “desenvolvimento integral” – segue, em verdade, uma lógica reducionista no campo educativo, contrária, portanto, ao que pretendemos apresentar como uma *Pedagogia do Reconhecimento*.

Dito isso, ao adotarmos como nossa perspectiva de análise a concepção filosófica/dialética hegeliana do reconhecimento, desenvolvida

pelo autor, especificamente, em sua obra *Fenomenologia do Espírito* de 1807, assumimos como premissa uma perspectiva de educação que toma a relação humana como centro e fundamento de seu próprio modo de existir. Pois, como descreve Dermeval Saviani em seu escrito *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de 2011 (p. 11), falar de educação é falar, antes de qualquer outra coisa, de “um fenômeno próprio dos seres humanos”.

Ora, em vista de podermos tecer uma reflexão que ora se faz não só pertinente, mas urgente, propomos desenvolver o presente estudo a partir da seguinte organização temática: 1) o tema do reconhecimento: uma síntese contextual; 2) *Fenomenologia do Espírito* de Hegel: uma leitura filosófico-pedagógica das lógicas do reconhecimento; 3) o conceito dialético de formação em Hegel: *Bildung e Formierung*; 4) a nova Base Nacional Comum Curricular: um problema de princípio.

## 2 O TEMA DO RECONHECIMENTO: UMA SÍNTESE CONTEXTUAL

O tema do reconhecimento adquiriu nas últimas décadas uma considerável relevância, tanto no cenário filosófico como nas manifestações dos vários movimentos sociais que lutam por seus direitos. Estes, por um lado, são reivindicados por aqueles e aquelas que, mediante uma diversidade de ações coletivas, conforme escreve Arroyo (2012, p. 37) em seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*, fazem parte “[...] de organizações populares, de trabalhadores da educação, da saúde, dos campos e periferias [...]”. Já no campo da filosofia, existem alguns autores que se destacam no trato do respectivo tema, a saber: Axel Honneth: *Luta por reconhecimento: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais* (2003); Charles Taylor: *Para uma ética do reconhecimento* (2004); Nancy Fraser e Axel Honneth: *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (2003).

Nesse sentido, o problema do reconhecimento – em se tratando do processo histórico-formativo da sociedade latino-americana, em nosso caso, a brasileira – emerge, desde o período da colonização, nos

[...] coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direito. Outros Sujeitos. [...] A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes

em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrárias, urbana, educacional. Interrogam à docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar (Arroyo, 2012, p. 9).

Ora, como se pode notar, a discussão acerca do tema do reconhecimento não nasce de forma simplesmente espontânea, muito menos como uma escolha meramente formal. Constitui-se, antes e mais precisamente, uma reivindicação a uma concepção teórico epistemológica/pedagógica, que se quer mais humanista. Isto é, coloca-se como um termo chave de leitura e crítica, interrogação, aos parâmetros dialéticos de “dominação/subalternização” (Arroyo, 2012, p. 11), ou, de “opressores/oprimidos” (Freire, 2005, p. 32) que legitimam a concepção teórico-epistemológica que regula os modos de relação político-sociais na atualidade, o neoliberalismo.

A educação, neste caso, encontrando-se estreitamente interligada ao todo que compõe esse tecido social, não escapa a estes parâmetros. Pois, não pode ser vista desligada do que convencionou-se conceber por sociedade. É, pois, nesse sentido, que o termo reconhecimento – a partir da concepção filosófica hegeliana, dialética – aponta o intuito a que pretendemos neste escrito, a saber: pensar uma educação que possibilite não só refletir, mas, também, criar as condições de uma *Pedagogia do Reconhecimento*.

No entanto, antes de adentrarmos propriamente em tal perspectiva, é preciso, primeiro, deixar claro de que lógica de reconhecimento estamos falando. Isto é, de que ponto de vista devemos partir para que possamos compreender o sentido e o fundamento que suscita a emergência de uma tal *Pedagogia*.

Desse modo, vejamos como essa questão da lógica do reconhecimento, isto é, a concepção hegeliana de reconhecimento se faz não só como perspectiva filosófica, mas, também, pedagógica, imprescindível para a discussão ora em análise. Pois, sua compreensão acerca do que se deve entender por filosofia, uma análise fenomenológica da realidade, ou seja, do presente, não é outra coisa que uma leitura ontológica do presente. Esta perspectiva filosófica de Hegel toma o indivíduo e suas ações específicas remetendo-as a uma realidade social que não somente as explicam, mas também justificam a sua lógica de funcionamento. Logo, por meio desta leitura dialética do real, sua análise da lógica e dinâmica do presente nos permite entender e enxergar onde se está inserido.

### 3 FENOMENOLOGIA DO ESPÍRITO DE HEGEL: UMA LEITURA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DAS LÓGICAS DO RECONHECIMENTO

A partir do referencial teórico hegeliano, especialmente de sua concepção de reconhecimento, acreditamos ser possível lançar luz sobre as questões atuais da filosofia e de seu ensino. Por exemplo, aquelas que abrangem tanto o modo como as condições da presença e do ensino de filosofia nas escolas de nível médio a partir do novo dispositivo que ora norteia a Educação Básica brasileira. Principalmente, no que diz respeito à atual situação que envolve tanto professor quanto estudante em sua relação dentro da sala de aula.

A partir da perspectiva filosófica hegeliana do reconhecimento poderemos observar que, ao longo da história, muitos modelos deficitários de reconhecimento, isto é, sistemas de dominação e de reconhecimento unilateral, nos mostraram a importância de haver uma estrutura social baseada numa outra concepção de reconhecimento, o “reconhecimento recíproco” (Tortato, 2016, p. 81). Somente assim conseguiremos minimizar o papel das violências nas relações sociais.

No campo da educação, mais especificamente, também observamos uma história de reconhecimentos deficitários e unilaterais. Em uma pedagogia tradicional, por exemplo, o aluno – como o próprio nome indica, o *sem luz* – é tido apenas como um polo receptor de conhecimento, sem nenhum papel ativo. Por outro lado, um modelo pedagógico como o que estamos vendo emergir em nossos dias – que denominamos de *Pedagogia das Competências* –, em que a demanda econômica da sociedade impõe exigências ao processo formativo, também apresenta poucas condições de pensar uma *Pedagogia do Reconhecimento* na perspectiva hegeliana.

Ora, antes de partir para a discussão das potencialidades dos conceitos hegelianos de reconhecimento e formação, vejamos sua constituição e seus meandros. Na *Fenomenologia do Espírito* de 1807, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) desenvolverá o conceito de reconhecimento, *Anerkennung*, que, pela sua própria lógica, remeterá ao conceito de formação. Este aparece, pela primeira vez, no § 196, em duas formulações que exploraremos mais adiante: *Bildung* e *Formierung*.

Estes termos, reconhecimento e formação, é importante salientar, assumem sua verdadeira interpretação, isto é, a sua definição propriamente dita, quando associados ao seguinte princípio proposto pelo filósofo: “A

consciência de si é em si e para si quando e por que é em si e para si uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (Hegel, 2014, § 178, p. 142).

Como vimos anteriormente, a lógica dialética do reconhecimento – *reconhecimento* que é ao mesmo tempo *recíproco* e *mútuo* (Betancur García, 2018) – é a premissa sobre a qual se está alicerçado todo o discurso lógico-fenomenológico do pensamento deste filósofo. Isto é, como uma perspectiva filosófico-pedagógica que põe no centro da discussão o problema da dominação/servidão, um parâmetro que insiste em prevalecer na atualidade. Isto já é bastante destacado na concepção freiriana de educação, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, em que, por meio dos termos “opressor/oprimido”, intenta criticar o sistema capitalista e seus efeitos sobre o processo educacional, como um sistema que se baseia na exploração do homem pelo homem.

A problemática do reconhecimento em Hegel, premissa para pensarmos as questões na esfera educacional, concebe-se em seu início, ou seja, do § 178 ao § 184, apenas como uma resposta puramente lógico-abstrata. Mas, ainda assim, já indica, em seu discurso de abertura, quais serão os pressupostos basilares que permitirão com que a consciência de si se eleve a condição de uma consciência mais livre, portanto, independente.

Isto somente será possível quando esta, saindo de sua perspectiva meramente solipsista (Costa, 2014), isto é, de uma consciência de si que só é capaz de designar-se apenas em sua “tautologia sem movimento do ‘Eu sou Eu’” (Hegel, 2014, § 167, p. 136), passar a enxergar-se como uma unidade que se constitui, como vimos na tese supracitada, de um “Eu, que é Nós, [e, um] Nós que é Eu” (Hegel, 2014, § 177, p. 142). Logo, “como algo reconhecido” (Hegel, 2014, § 178, p. 142).

De modo resumido, é sobre este princípio – desenvolvido nos §§ 178 a 184 – que se assenta tanto o “telos da dialética do reconhecimento”, a saber, o “reconhecimento recíproco” ou o “verdadeiro reconhecimento” (Tortato, 2016, p. 81), quanto o fim a que se pretende auferir como sendo também os pressupostos do que aqui denominamos de *Pedagogia do Reconhecimento*.

Contudo, diferente do que se apresenta nestes sete primeiros parágrafos da referida obra de Hegel, é somente no desenrolar de seu segundo momento, isto é, o fenomenológico-especulativo, dos §§ 185 a 196, que encontramos os elementos que mais nos interessam. Ou seja, é a parte na qual o reconhecimento – diferentemente de como se pretende em sua conjectura idealística, lógico-abstrata – manifestar-se

-á em seu aspecto concretamente conflitivo, a saber: “a partir de um ‘reconhecimento desigual” (Tortato, 2016, p. 81), caracterizado pelas *figuras do Senhor* e do *Escravo* que, a partir de agora, dedicaremos a nossa atenção.

Estas *figuras*, como declara o filósofo alemão, resultam do impasse que se decorre pelo confronto da “luta de vida e de morte” (Hegel, 2014, § 187, p. 145). Ou seja, enquanto um, pondo-se à prova, coloca o seu desejo por liberdade acima da própria vida, um outro, apegando-se a esta mesma vida, biológica, abre mão de sua liberdade em detrimento da preferência pela conservação desta vida. Daí em diante, estabelece-se o que Hegel chamará de reconhecimento unilateral ou dicotomizante, o que, por sua vez, constituir-se-á como o modelo relacional que terá como seu fundamento sempre o paradigma, ou modos de padronização, de relações sempre moldadas em formas de dominação e servidão.

Nesse sentido, porém, veremos que, na ótica do reconhecimento pelo viés do Senhor (§ 190), unilateral, o que se mostrava aparentemente ser uma condição de independência, em verdade, mostrou-se o seu contrário. Isto é, ele foi quem descobriu-se como dependente de algo e alguém outro que não o si mesmo, o mundo e o escravo. Pois, enquanto somente goza do trabalho do outro, do escravo, torna-se, em verdade, “uma consciência dependente” (Hegel, 2014, § 192, p. 148). Explicando de outro modo,

A relação do Senhorio e da Servidão como desenlace da "luta de vida ou de morte" apresenta, desta sorte, a estrutura típica de um silogismo dialético que se caracteriza pelo intercâmbio sucessivo da posição dos extremos e do meio-termo. O Senhor, o Escravo e o mundo: eis os três termos que se entrelaçam no jogo de mediações características dessa experiência fundamental. O Escravo e a coisa exercem respectivamente a função mediadora que permite à consciência de si do Senhor afirmar-se na independência reconhecida do seu ser para si. A unilateralidade do reconhecimento reside aqui no fato de que o Senhor não reconhece o Escravo como *outra* consciência de si mas como mediador da sua ação sobre o mundo. Ao Escravo cabe o trabalho exercido sobre a coisa, ao Senhor a fruição [*usufruto*] da coisa trabalhada que [*não*] passa além da simples satisfação animal do desejo. Enquanto mediadora, a consciência servil passa a ser a *verdade* da consciência independente (Lima Vaz, 1981, p. 22, grifo nosso).

Contudo, o escravo, ainda, não se percebe livre. Pois, não podendo, por causa do medo ou temor de seu senhor, gozar imediata e livremen-

te da realidade material, apenas a trabalha. Desse modo, será somente através do trabalho e da disciplina que poderá se libertar da sua dependência absoluta de seu senhor e se reconhecerá como ser livre e liberto das amarras que o prendiam.

Por conseguinte, ao trabalhar essa realidade material independente, dirá Hegel, esta consciência “encontra-se a si mesma”, pois a experiência do trabalho, como oposta à experiência do gozo ou satisfação do senhor, “é desejo refreado”<sup>2</sup>, um desvanecer contido, ou seja, “o trabalho forma” (Hegel, 2014, § 195, p. 150). Em outras palavras,

A relação negativa [o trabalho<sup>3</sup>] para com o objeto torna-se a forma do mesmo e algo permanente, porque justamente o objeto tem independência para o trabalhador. Esse meio-termo negativo ou agir formativo é, ao mesmo tempo, a singularidade, ou o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer; a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma (Hegel, 2014, § 195, p. 150, grifo nosso).

Estão postos, desta maneira, os elementos ou as condições que nos permitirão analisar com mais clareza a articulação hegeliana acerca da dupla formulação do conceito de formação, *Bildung* e *Formierung*, como uma possível forma de resolver o problema que vem apresentado na “dialética do Senhorio e da Servidão”, defendendo como condição para tal o ponto de vista da consciência servil/escrava. Nessa direção,

Hegel dá às formas de mediação que unem dialeticamente a consciência servil ao Senhor e ao mundo a denominação geral de “ação de formar-se” (*das Formieren*) ou cultura [*das Bilden*]. O mundo

2 No entender de Gadamer, esse desejo refreado, “Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal. O sacrifício do particular, porém, significa negativamente: inibição da coibição e, com isso, liberdade de seu objeto (*Gegenstand*) e liberdade para sua objetividade” (1999, p. 51-52).

3 Nesse caso, observará Taylor: “[...] o trabalho desempenha um papel crucial na luta do ser humano por integridade. Vimos anteriormente que o problema central é que o sujeito está sempre ‘fora de si mesmo’, ele sempre depende de um universo circundante; por isso, ele deve chegar a ponto de reconhecer a si mesmo nesse meio que o cerca. É por isso que a trilha principal até a integridade passa pelo reconhecimento por parte do outro; no entorno humano, um ser humano pode reconhecer-se em outros. Porém, agora vislumbramos outra trilha importante; o ser humano pode chegar a ver-se no entorno natural, refazendo-o em conformidade com o seu próprio projeto. Com efeito, ao fazer isso, conseguimos outra negação constante, um reflexo de nós mesmos que dura” (2014, p. 184). Ou, como dirá Hegel (2014, § 196, p. 150), “no elemento que permanece”.

trabalhado é, com efeito, mediador para o Escravo na sua relação com o Senhor mas aqui o trabalho, sob a forma social do *serviço*, irá formar a consciência servil, pela retenção do desejo, para uma relação verdadeiramente humana com o mundo. Irá, pois fazê-la retornar a si mesma como consciência de si (Hegel, 2014, § 195, p. 150, grifo nosso).

## 4 O CONCEITO DIALÉTICO DE FORMAÇÃO EM HEGEL: *BILDUNG* E *FORMIERUNG*

Importa-nos notar, já de antemão, que a concepção hegeliana de formação não pode e nem deve ser entendida – como costumam ocupar-se dela boa parte de seus leitores, apenas sob a conjectura cultural, *Bildung* – única e exclusivamente em seu aspecto cumulativo. Ou seja, como um modo de transmissão e/ou acumulação de saberes predeterminados. Ou, ainda, designada apenas como uma simples “maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (Gadamer, 1999, p. 48). Em outras palavras, o ponto de inflexão e, conseqüentemente, de contribuição deste escrito constitui-se, notadamente, em considerar a devida relevância do conceito *Formierung* para o sentido dialético atribuído à concepção de formação utilizada por Hegel, na *Fenomenologia do Espírito*. Neste sentido, faz-se importante notar que essa derivação correspondente da palavra formação vem sendo colocada “há muito tempo em concorrência com a palavra *Bildung* (formação)” (Gadamer, 1999, p. 49).

Essa perspectiva vem corroborada no pensamento hegeliano da seguinte maneira: “[...] o formar não tem só este significado positivo [*Bildung*], segundo o qual a consciência escrava se torna para si um **essente** como puro ser-para-si. Tem também um significado negativo [*Formierung*] mediante seu primeiro momento, o medo” (2014, § 196, p. 150, grifo nosso). Logo, reforça o filósofo:

Com efeito: no formar da coisa, torna-se objeto para o escravo sua própria negatividade, seu ser-para-si, somente porque ele suprassume a forma essente oposta. Mas esse negativo objetivo é justamente a essência alheia ante a qual ele tinha tremido. Agora, porém, o escravo destrói esse negativo alheio, e se põe, como tal negativo, no elemento do permanecer: e assim se torna, para si mesmo, um para-si-essente (Hegel, 2014, § 196, p. 150).

Explicando em outras palavras, vemos na ação do escravo mediante o trabalho – “no formar da coisa”, e no suprassumir da figura do se-

nhor, como sua “forma essente oposta”, isto é, como “a essência alheia ante a qual ele tinha tremido” – o seu emergir para fora de si como uma consciência que se reconhecerá como independente. Nesse sentido, é justamente aqui que podemos conceber, juntamente com Taylor (2014, p. 184), que “as vantagens se invertem”<sup>4</sup>. Esta leitura interpretativa se comprova da seguinte forma:

No senhor, o ser-para-si [*o refletir, ou, a verdade*] é para o escravo um Outro, ou seja, é somente para ele [*está apenas no senhor*]. No medo<sup>5</sup>, o ser-para-si está nele mesmo [*escravo*]. No formar [*trabalho*], o ser-para-si se torna para ele como o seu próprio<sup>6</sup>, e assim chega à consciência de ser ele mesmo em si e para si [*a verdade da certeza de si mesmo*] (Hegel, 2014, § 196, p. 150, grifo nosso).

Ora, até aqui vimos, de maneira geral, como nos conduz o filósofo de *Stuttgart*, por meio de sua narrativa, a respeito dos momentos que constituíram as experiências que possibilitaram a reviravolta da consciência escrava como aquela que, através de seu percurso dialético formativo, abriria as portas para um verdadeiro e efetivo reconheci-

- 
- 4 Nesse sentido, a despeito desta inversão de vantagens, poderia o leitor ser levado a deduzir que, com isso, haveria Hegel somente alterado o polo a quem pertence o cajado da dominação. Porém, para evitar possíveis equívocos de leitura, nos explicará Tortato o seguinte: “Diante de tais circunstâncias, compreendemos que uma possível interpretação sobre a efetividade de um reconhecimento verdadeiro pode estar amparada na morte da figura do senhor, tendo em vista que o próprio Hegel acaba por revelar a “Verdade do Senhor” como verdade meramente aparente, pois afinal de contas a “Verdade do Senhor” é a de ser dependente de uma outra consciência, e nesse caso, ser dependente do Servo”. No entanto, conclui o autor, “a morte do senhor não pode ser compreendida como a morte de uma figura singular, pois como vimos anteriormente, a morte de uma das consciências traz como consequência a inviabilidade desse processo de reconhecimento. Partindo desses pressupostos, compreendemos que a morte do senhor pode ser interpretada como morte do senhorio, ou seja, como morte de um específico modo de relação estabelecido entre os homens no decorrer da história, a relação de dominação de uns sobre outros” (2016, p. 85).
- 5 Nesse caso, esse ser-para-si como a verdade ou o refletir emerge no escravo e não no senhor porque é ele quem tem a experiência do medo, da angústia, da obediência, da disciplina e até mesmo, do trabalho. É por isso que ele – trazendo para fora o sentido de sua existência mediante o transformar a coisa em uma coisa que o reflete – alcança “a verdade da certeza de si mesmo”.
- 6 Ou seja, “A forma [*a coisa produzida pelo escravo*] não se torna um outro que a consciência pelo fato de se ter exteriorizado, pois justamente essa forma é seu puro ser-para-si [*é o reflexo do escravo nela*], que nessa exteriorização vem-a-ser sua verdade [*o escravo se reconhece no permanecer da coisa feita por ele*]. Assim, precisamente no trabalho, onde parecia ser apenas um sentido alheio [*voltado apenas a satisfação do senhor*], a consciência, mediante esse reencontrar-se de si por si mesma, vem-a-ser sentido próprio” (Hegel, 2014, § 196, p. 150, grifo nosso).

mento. Contudo, no que tange a essa efetivação do reconhecimento, cabe-nos detalhar um pouco mais a que se refere Hegel (2014) quando diz que o formar não tem só um sentido positivo, ou seja, *Bildung*, mas tem também um sentido negativo, *Formierung*. Ou, como os interpreta respectivamente Gadamer, “formação teórica” e “formação prática” (1999, p. 53).

Esse sentido “positivo-negativo”, que constitui o cerne dialético hegeliano de formação, ou “teórico-prático”, como é posto por Gadamer, tem tanto seu fundamento como sua razão de ser na própria experiência de cada ser humano em seu confronto com o mundo que lhe está diante. Colocando em outros termos, “O ser humano é assinalado pela ruptura com o imediato e o natural, o que lhe é exigido através do lado espiritual e racional de sua natureza. ‘Segundo esse lado ele não é, por natureza, o que deve ser’, razão pela qual tem necessidade da formação [*formal, Bildung*]” (Gadamer, 1999, p. 51, grifo nosso). Assim, continua o autor:

O que Hegel denomina de natureza formal da formação, repousa na sua universalidade. Do conceito de uma elevação à universalidade Hegel consegue entender numa unidade o que sua época compreendia por formação<sup>7</sup>. Elevação à universalidade não é, p. ex. ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal (Gadamer, 1999, p. 51).

7 Nesse sentido, contextualiza o filósofo Jürgen-Eckardt Pleines: “O que Hegel soube apreciar, mas também lamentar, na forma moderna da cultura teórica e prática, foi o seu caráter puramente formal e o seu subjetivismo estreito. Teoricamente, é antes de tudo o ponto de vista gnoseológico da filosofia moderna da reflexão que, conjugado com a psicologia moderna do poder, turva o olhar para a coisa mesma em sua originalidade e em sua adequação interna. Praticamente, Hegel desaprovava, indo mais longe, a incompreensão dos poderes do espírito objetivo, tais como eles se manifestam publicamente nas instituições morais, com toda autonomia e liberdade transmitidas pela língua da sociedade e da civilização” (2010, p. 19). Mais adiante ele conclui que, “tal ‘cultura da reflexão’, precisamente, engendrou, tanto no plano da vontade como no do juízo, a necessidade de ‘manter firmemente pontos de vista universais e, de acordo com eles, regular o particular de tal modo que formas, leis, deveres, direitos, máximas universais assumem valor básico para determinação e reinam essencialmente’. Entretanto, essa cultura atingiu apenas o ‘livre juízo’, mas não o conceito que pensa a si mesmo. Logo, permaneceu formal e apeçada unilateralmente à subjetividade do sujeito que se sabe e que quer” (Pleines, 2010, p. 20-21).

Ora, visto que é constitutivo do modo de ser da formação histórico-cultural humana ou da essência de sua natureza racional, o elevar-se a condição de um ser espiritual<sup>8</sup>, ou, como apontado, a uma “elevação à universalidade” (Gadamer, 1999, p. 51), contudo, não se deve entender esse elevar-se como um mero sobrepor-se entre formação teórica ou formação prática. Mas é, ao contrário, somente a partir da unidade dialética destes termos, e mais especificamente o modo como tais momentos se fundem, que se poderá vislumbrar a realização de tal propósito de nossa natureza racional.

Nesse sentido, como nos aponta o próprio Hegel sobre estes elementos,

Para que haja tal reflexão são necessários os dois momentos; o momento do medo e do serviço em geral, e também o momento do formar; e ambos ao mesmo tempo de uma maneira universal. Sem a disciplina do serviço e da obediência, o medo<sup>9</sup> fica no formal, e não se estende sobre toda a efetividade consciente do ser-aí. Sem o formar, permanece o medo como interior e mudo, e a consciência não vem-a-ser para ela mesma. Se a consciência se formar sem esse medo absoluto primordial, então será apenas um sentido próprio vazio; pois sua forma ou negatividade não é a negatividade em si, e seu formar, portanto, não lhe pode dar a consciência de si como essência (2014, § 196, p. 150–151).

Eis, portanto, o movimento que é ao mesmo tempo amplo e profundo, externo e interno, objetivo e subjetivo, positivo e negativo, que nos possibilita compreender com mais propriedade o real sentido do dizer hegeliano, “o trabalho forma” (Hegel, 2014, § 195, p. 150). Ou, como já aludia antecipadamente o presente filósofo, este é o verdadeiro sentido de uma consciência que – em seu processo dialético formativo de tor-

8 Essa condição espiritual é assinalada, analogamente, por Hyppolite, na concepção hegeliana do reconhecimento recíproco, isto é, como um modo de “[...] provar aos outros e de provar a si próprio que se é uma consciência de si autônoma, e só se pode prová-lo a si mesmo provando-o aos outros e deles obtendo essa prova [reconhecimento]” (1999, p. 184).

9 Sobre esse medo experimentado pela consciência escrava, destaca Hegel: “Se não suportou o medo absoluto, mas somente alguma angústia, a essência negativa ficou sendo para ela algo exterior: sua substância não foi integralmente contaminada por ela. Enquanto todos os conteúdos de sua consciência natural não forem abalados, essa consciência pertence ainda, em si, ao ser determinado. O sentido próprio é obstinação [*eigene Sinn=Eigensinn*], uma liberdade que ainda permanece no interior da escravidão. Como nesse caso a pura forma não pode tornar-se essência, assim também essa forma, considerada como expansão para além do singular, não pode ser um formar universal, conceito absoluto; mas apenas uma habilidade que domina uma certa coisa, mas não domina a potência universal e a essência objetiva em sua totalidade” (2014, § 196, p. 150).

nar-se um espírito universal, ou seja, capaz de provar aos outros e a si próprio como independente – conseguiu compreender-se como um “Eu, que é nós, Nós que é Eu” (Hegel, 2014, § 177, p. 142).

É, por conseguinte, a partir dessa proposição filosófico-pedagógica hegeliana acerca dos conceitos de reconhecimento e formação que se assenta todo o sentido do que concebemos – uma perspectiva teórico-prática mais ampla do sentido de educação – por uma *Pedagogia do Reconhecimento*. Em outras palavras, é essa a premissa que assumimos como chave de leitura para pensarmos de forma crítica e reflexiva os parâmetros que não só sustentam como também legitimam a “nova” Base educacional que ora tem como incumbência regulamentar e gerenciar o processo e as condições de ensino da educação básica no Brasil.

Recapitulando, o modelo de relações sociais baseadas no senhorio e na servidão é praticamente um paradigma onipresente em nossas sociedades. Marx, inclusive, faz desse modelo uma chave de leitura da história. Ou seja, sistemas de dominação sempre se basearam na relação entre opressor e oprimido. E, no interior destes modelos, por mais que alguma revolução tivesse lugar, não se eliminava o modelo, apenas mudava-se a posição de opressores e oprimidos. A educação, como vimos, funciona muito a partir disso. Em vez de ser um espaço de exercício de liberdade, no sentido positivo e negativo – isto é, um espaço onde a negatividade de um mundo que é diferente de mim mesmo e de meus desejos tem de ser trabalhada para que possa se tornar saber e conhecimento –, torna-se, muitas vezes, lugar da petrificação de formas de dominação e lógicas educacionais que visam manter as coisas tal como são. A *Pedagogia do Reconhecimento*, nesse sentido, é um modelo crítico de qualquer forma de dominação. Se o medo e a servidão, momentos da consciência que se depara com um mundo por vezes assustador, forem absolutizados, não haverá espaço para a liberdade do reconhecimento. Uma ação pedagógica baseada no reconhecimento, assim, pressupõe a liberdade.

## **5 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM PROBLEMA DE PRINCÍPIO**

Em 3 de abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após ser aprovada em 2017, em sua versão para o Ensino Fundamental, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo apro-

vada e homologada na data de 14 de dezembro de 2018, agora, em sua versão para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Como resultado desse processo, tal dispositivo, com força de lei, instaura-se como um documento de caráter normativo que vem chancelado “com a finalidade de constituir-se como referencial obrigatório para a constituição de currículos e propostas pedagógicas em todo o país” (Pereira *et al.*, 2019, p. 345).

A questão que se impõe, desse modo, é o fato de tal dispositivo normativo, definindo-se como um projeto educacional, assentado na *Pedagogia das Competências* como garantidora dos direitos à aprendizagem, pretender-se, de antemão – a partir de um conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (Brasil, 2018, p. 8) –, determinar, de forma positivista, de onde se deve partir e aonde se deve chegar.

Nessa linha, em sua seção introdutiva denominada *Os marcos legais que embasam a BNCC*, está posto que a legislação brasileira, a partir da modificação da LDB por força da Lei n. 13.415/2017, passa a utilizar as noções de direitos e objetivos de aprendizagem e, concomitantemente, de competências e habilidades como conceitos oficiais que assegurarão às finalidades de seu projeto educacional. De modo que,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (Brasil, 2018, p. 13).

Diante do exposto, interessa-nos destacar, em primeiro lugar, que esse viés educacional centrado numa perspectiva previamente concebida do que se deve “saber” e, sobretudo, do que se deve “saber fazer” é, antes de mais nada, exatamente o contrário de qualquer perspectiva dialética. Portanto, a questão que se faz passível de crítica é claramente o fato de esse dispositivo – apresentando-se sob a designação de uma “referência nacional” e a partir de sua *Pedagogia das Competências*, arrogar-se estar em posse de certos saberes traduzidos sob a designação de aprendizagens essenciais – pretender-se como norma balizadora da qualidade da educação, ensino-aprendizagem, de nível básico, determinar de onde se deve partir e aonde se deve chegar.

Ora, mediante estas questões, cabe salientar que a BNCC/2018, ao fazer a defesa de um ensino pautado na *Pedagogia das Competências*, compreende como sendo às finalidades da educação: o foco em “[...] práticas de ensino aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito. Em sua proposta, o conhecimento científico é considerado elemento secundário, já que assume a função de meio para desenvolver as competências e habilidades” (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 94). Caminhando nessa mesma direção, reforça Sena:

Uma vez que, o conhecimento na proposta da Base cede lugar para as relações de aprendizagem, que se resumem às ações estritamente focadas nas relações de transmissão de conhecimentos práticos entre professor e aluno ou entre livro e aluno ou dispositivo tecnológico e aluno, a escola como espaço de outras vivências formativas, desaparece (2019, p. 27).

Em face de tais colocações, cabe-nos interrogar: o que se torna o professor de Filosofia nesse processo? Ora, o professor dentro desse processo se torna um instrumento. Pode-se substituir um e colocar o outro conforme o interesse. Pois estes são inteiramente intercambiáveis, ou seja, o que importa não é a pessoalidade do professor, não é tornar esse espaço da sala de aula um lugar criativo. Isto é, um ambiente onde a relação professor-aluno, na condição de sujeitos e coparticipes indissociáveis do processo de ensino/aprendizagem, seja baseada na reciprocidade e mutualidade (Betancur García, 2018).

A *Pedagogia do Reconhecimento*, sendo uma perspectiva filosófico-pedagógica de cunho dialético, é, portanto, contrária à concepção fomentada pela “nova” Base assentada numa Pedagogia das Competências. Logo, parte da premissa de que o conhecimento, a educação, é resultante de um processo educativo que só pode ocorrer mediante construção. Assim, diferente do parâmetro positivista prescrito na BNCC/2018 – que pretende, em sua concepção filosófico-política centrada na garantia do direito as aprendizagens, “indicar” (impor), de cima para baixo, o que se deve “saber” e/ou o que se deve “saber fazer” –, numa perspectiva dialética, mais aberta, de reconhecimento, ou seja, em que os diferentes se encontram dentro de uma sala de aula, não temos garantia de nada. De modo que, ainda que se possa indicar um ponto de partida, não se está garantido que se possa alcançar um ponto determinado de chegada. Justamente porque o conhecimento é construção. E, antes de essa construção acontecer, não há nenhuma garantia de nada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa proposta reflexiva, quisemos ressaltar, em nosso escrito, sob a ótica temática da *Pedagogia do Reconhecimento*, uma via contrastante ao mais novo dispositivo norteador da Educação Básica brasileira, a BNCC/2018, a necessidade de se compreender a real questão que está por trás desse documento. Isto é, a própria concepção de Educação. E, conseqüentemente, o impacto que isso acometerá de modo geral a todo o sistema básico de ensino, e, de modo particular, na ação cotidiana de cada prática docente dentro da sala de aula.

Assim, como pudemos destacar ao longo de nosso discurso, o problema que se mostrou ser digno de nota, a nosso ver, não é apenas a questão de se ter ou não domínio e/ou acesso a aparatos/suportes de caráter didático-metodológicos e, por sua vez, poder replicá-los; mas, sim, a de interrogar pelo princípio ou pressupostos epistemológicos que fundamentam e legitimam os parâmetros que, ora, orientam e regulam tal referencial da Educação Básica. Especialmente no que diz respeito à condição de permanência da Filosofia e seu Ensino nas unidades escolares de nível médio, haja vista que agora ela deve ser tomada sob a ótica minimalista que a reduz a uma simples reprodutora de “práticas e estudos” (Fávero *et al.*, 2020, p. 3).

Evidentemente, tal proposição pedagógica, como intentamos apresentar, aponta na direção de uma concepção de educação que, tendo de antemão estabelecido como padrão de medida o direito às aprendizagens essenciais – sob a esteira de uma *Pedagogia das Competências* –, demonstra, como já criticado no pensamento dos modernos, não ter superado o problema da divisão do saber.

Logo, a aproximação deste pensamento com a perspectiva à qual se propõe a *Pedagogia do Reconhecimento*, “ocorre por meio da crítica ao modelo lógico-formal, positivista, de se deparar com o conhecimento” (Borges de Lacerda, 2020, p. 95). Ou seja, uma concepção de educação centrada na *Pedagogia das Competências*, conforme propõe a “nova” Base, ao pretender “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (Brasil, 2018, p. 8), em verdade, “evidencia uma busca incessante por validar certezas, formular métodos para situações ideais, a fim de manipular uma variável que não considera o processo ou a experiência do Eu, do objeto e do Eu-objeto” (Borges de Lacerda, 2020, p. 95). Desse modo, como um ponto de vista contrário a este, a concepção dialética da *Pedagogia do Reconhecimento* consiste, como uma visão de projeto educacional mais aberta, na defesa de um “saber

processual, por ter como base a experiência da relação Eu-Outro” (Borges de Lacerda, 2020, p. 95).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETANCUR GARCÍA, Marta Cecilia. Entre el reconocimiento recíproco y el reconocimiento mutuo: sus devenires en las experiencias de paz. **Escritos**, v. 26, n. 57, p. 341-368, 2018.

BORGES DE LACERDA, Ana Carolina. **Diferença e negação**: contribuições hegelianas à Psicologia pelo viés da dialética do reconhecimento. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFG, Goiânia, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/ BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, André Oliveira. **Lógica da Alteridade**: uma leitura da figura do Senhor e do Servo de Hegel. Porto Alegre: Fi, 2014. 224 p.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo**: revista digital de ensino de filosofia, Santa Maria, v. 6, 2020.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?** A Political-Philosophical Exchange. London: Verso, 2003. 276 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 9. ed. Tradução de Paulo Meses e colaboradores. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

HYPPOLITE, Jean. **Gênese e estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Tradução de Sílvio Rosa Filho. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Senhor e Escravo: uma parábola da filosofia ocidental. **Síntese**: revista de filosofia, Belo Horizonte, v. 8, n. 21, p. 7-29, 1 jan. 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; FEITOSA, Francisco Antonio Rocha. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 344-364, set./dez. 2019.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. **Friedrich Hegel**. Organização de Sílvio Rosa Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. il. (Coleção Educadores).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. IN: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]* – Porto Alegre: Editora Fi, 2019. 109 p.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. **Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora**: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. Porto Alegre: Fi, 2019.

TAYLOR, Charles. **Hegel**: sistema, método e estrutura. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Realizações, 2014.

TAYLOR, Charles. **Para uma ética do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2004.

TORTATO, Christiano. **A Transição da Consciência para a Consciência-de-si na Fenomenologia do Espírito de Hegel**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.



## SUJEITO, BARBÁRIE E EMANCIPAÇÃO: UMA LEITURA ADORNIANA

Olmaro Paulo Mass – UNIMONTES  
Evandro Pontel – PUCRS

Em *Minima moralia*, Adorno explicitou com clareza que a produção de um texto requer a precaução e a nitidez em cada fragmento ou parágrafo, em vista de não reduzir o conteúdo a uma forma determinada de antemão. Nessa senda, o escritor deve abrir mão, abdicar de escrever numa linguagem que evidencia demasiadamente a linearidade discursiva, aquilo que se quer *ocasionar para fora* a partir de seus próprios condicionamentos. Nessa esteira, assevera:

Faz parte da técnica de escritura poder desistir até mesmo de ideias fecundas quando a construção exige. Sua abundância e força dão alento exatamente a ideias reprimidas. Como à mesa, não se deve comer o último bocado nem beber até a derradeira gota. Do contrário, nos expomos à suspeita de pobreza (Adorno, 2008, p. 81).

Em se tratando de uma perspectiva metodológica processual, o caminho se constitui como abertura permanente que, de acordo com Ben-

jamim [parafraseado por Adorno], constitui uma viagem por paisagens áridas nas quais, a partir da abstração, se pode chegar ao filosofar sólido: “É preciso atravessar o deserto de gelo da abstração para alcançar definitivamente o filosofar concreto” (Adorno, 2009, p. 7-8). De acordo com a compreensão de Adorno, o legado da filosofia consiste, pois, em ser crítica, ao mesmo tempo que não se encerre em determinada pretensão de desenvolver um pensamento enrijecido, mas de permitir movimento no qual esteja em questão a relação permanente com a realidade pela qual/na qual está inserida.

Em decorrência disso, a dialética adorniana rompe com a perspectiva tradicional de dialética, que é um modo de expressão do pensar filosófico que traz uma estrutura petrificada e constitutiva em vista de demonstrar sua estrutura, a segurança e hábitos filosóficos basilares. Souza, nesse sentido, expõe:

Este é o móvel fundamental do pensamento de Adorno: o pensamento que não esquece seus próprios condicionamentos, sua história, seus limites, suas origens e motivações originais, quase obsessivamente fixado em seus próprios condicionamentos, e que não suporta nenhum tipo de sublimação conciliatória em um todo racional, em algum tipo de totalidade (2004, p. 96).

A filosofia, portanto, visa expor e delimitar sua relação com a realidade. Nela o pensamento traz à tona o conceito, mas de modo ou em forma de constelação. Em decorrência disso, na concepção da filosofia adorniana, o pensar deve romper com o seu próprio refúgio de acomodação, de seu caráter de *genialidade* – bem estruturado com o objetivo de construir espaços para um diálogo interdisciplinar. Essa modalidade de exercício filosófico tem por intenção edificar uma racionalidade aberta para o diferente [não-idêntico] a partir de uma linguagem que seja capaz de criticidade. A centralidade da dialética como possibilidade de construir uma negação determinada consiste em sua criticidade, e em não ter a pretensão de ser aquilo a que se opõe; ademais, compreende-se como uma racionalidade ética à medida que se relaciona com a sociedade sem querer subsumir as suas diferenças e isolar-se. As possibilidades de a realidade existente de ir além do que existe, então, são explicitadas por Zamora:

Adorno opta, pois, por um pensamento que assume em si a esperança como uma dimensão essencial que o acompanha e, ao mesmo tempo, lhe mostra seus limites, já que o pensamento apenas vai além de si mesmo por meio da esperança, sem que isso suponha

poder atribuir a realidade esperada [...]. Mas para chegar a entender a verdade como expressão do sofrimento, o pensamento tem que perceber em si mesmo o instinto, a necessidade e o desejo. Somente então se converte a duração em sua forma necessária, quer dizer, a rememoração, o impulso para salvar o passado como vivente (2008, p. 282-284).

A crítica à racionalidade instrumentalizada está centrada no limite em se opor à linguagem reificada, o que torna capaz, ao se expor, de demonstrar a sua falsidade, mas, ao mesmo tempo, de garantir que sua relação não seja de oposição fechada, característica de um pensamento totalitário. Ou, dito em outros termos: pensar filosoficamente caracteriza-se como possibilitar que “[...] a experiência do mundo, aquela visão para a realidade cujo pensamento também constitui um momento” (Adorno, 2009, p. 33) da dialética negativa, momento sistemático fundamental para o próprio pensamento que permite captar a realidade a partir do primado do sujeito. Para Adorno, na dialética negativa, o pensamento compreende-se a si mesmo em sua própria autorreflexão crítica, por meio do qual as diferenças são integradas e não excluídas.

Nessa concepção, não há mais um sujeito que impõe uma lógica de abstração em vista de extrair do objeto apenas o que lhe interessa a partir dos fatos e acontecimentos. Essa nova abordagem possibilita reconhecer aquilo que permanece fora da sistematização do pensamento. Em sua experiência intelectual, o sujeito cognoscente se protege “[...] contra a construção de um muro entre si mesmo e o objeto, contra a suposição de seu ser-por-si como o em si e por si” (Adorno, 2009, p. 34), possibilitando a reciprocidade e a espontaneidade em sua relação com o conceito e com a realidade a ser compreendida. Uma autorreflexão aberta tem consequências recíprocas quanto menos estiver submetida à identidade da dialética que guarda em si uma positividade. Assim,

O pensamento não-regulamentado possui uma afinidade eletiva com a dialética que, enquanto crítica ao sistema, lembra aquilo que estaria fora do sistema; e a força que libera o movimento dialético no conhecimento é aquela que se erige contra o sistema (Adorno, 2009, p. 35).

Pensar aquilo que não está exposto ou posto ao pensamento esclarecedor evita formalizar o não-idêntico em facticidade ou numa identidade instrumentalizada. A crítica à identidade sem identificar-se com

ela, tampouco sem usurpar o seu lugar, está no interesse do não conceitual, isto é, em não abrir mão do conceito na perspectiva de sempre ir além dele por meio dele. Supõe uma autorreflexão permanente:

Seu verdadeiro interesse está no singular, o não-conceitual, o excluído e esquecido, ali onde a tradição filosófica declarou seu desinteresse. O não-idêntico se mantém, pois, negativo e, contra toda pretensão de identidade, também não-idêntico consigo mesmo (Zamora, 2008, p. 212-213).

Adorno considera as obras de arte como refúgio num espaço no qual o não-idêntico se identifica com a contraposição e com a expressão de uma linguagem ainda não instrumentalizada.

A arte carrega em seu interior o sofrimento, uma natureza oprimida, reprimida e desfigurada da humanidade, que não tem a finalidade de ser um conhecimento próprio em si mesma, que nega a realidade. No entanto, suporta e carrega a possibilidade da reconciliação do não-idêntico para além de toda dominação mensurada e imposta pela sociedade instrumentalizada. Conforme Adorno,

O conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente. Ele não deve promover o aparecimento do fantasma de um todo. Assim, a tarefa de uma interpretação filosófica de obras de arte não pode se produzir a identidade dessas obras com o conceito, consumi-las nesse conceito; não obstante, a obra desdobra-se em sua verdade por meio dessa identidade. Em contrapartida, o que pode ser abarcado, seja como prosseguimento regulado da abstração, seja como aplicação dos conceitos àquilo que é concebido em sua definição, pode ser útil enquanto técnica no sentido mais amplo possível: para uma filosofia que não se subordina, ele é indiferente (2009, p. 20).

A mudez da arte que se constitui não como imitação ou representatividade de uma realidade, mas como experiência do próprio sofrimento de uma identidade que impõe limites em virtude de sua condição de existir e de se constituir em *aparência real e de mediação*. Portanto, a experiência do pensamento na relação de aproximação com a realidade tem sua racionalidade constituída a partir do sofrimento e da mediação dialética do não-idêntico que carrega o que é fragmentário para a filosofia da identidade, expressão da objetividade:

Toda dor e toda negatividade, motor do pensamento dialético, se mostram como a figura multiplamente mediatizada e, por vezes,

irreconhecível, do elemento físico, assim como toda felicidade visa ao preenchimento sensível e conquista nesse preenchimento sua objetividade (Adorno, 2009, p. 173).

A consciência crítica perdeu sua potencialidade para a ideologia que preserva a objetividade, ou seja, a manipulação e a abstração tornam-se aparência efêmera, sem autonomia mediante as potências que a manipulam e a individualizam em vista de interesses próprios. O impulso do progresso que quer romper com o sistema arcaico concebido como opressor recaiu na mesma órbita, ou seja, na dominação da natureza por meio da violência. Assim,

Esses impulsos fundem-se com o desprazer da fome na fúria contra a vítima, fúria essa cuja expressão a aterroriza e paralisa convenientemente. No progresso que leva até a humanidade, isso é racionalizado por meio de projeção. O *animal rationale* que tem apetite por seu adversário precisa, já detentor feliz de um supereu, encontrar uma razão. Quanto mais plenamente o que ele faz segue a lei da autoconservação, tanto menos pode conferir o primado dessa autoconservação a si mesmo e aos outros (Adorno, 2009, p. 27-28).

Interpretar o mundo é uma dificuldade e um desafio para o pensamento crítico da dialética negativa. O pensamento instrumentalizado impõe uma lógica da autoconservação do conceito que absorve qualquer concepção filosófica que procura enfatizar a heterogeneidade da não identidade na sua relação com o mundo. O sujeito irmana-se não para igualar-se ao objeto, mas para, a partir dele, possibilitar um encontro crítico em que se reconhece na condição de experiência e de possibilidade de ser, já que o sujeito se encontra sempre em relação e não somente é fruto estrito da racionalidade.

A autopreservação de ideias petrifica-se de modo que seu domínio acaba por salvaguardar as deduções caracterizadas como verdades absolutizadas, o que impossibilita estabelecer o diálogo com um pensamento que se dá por intermédio da filosofia que, em última instância, preserva a negatividade. Essa relação possibilitará a reconstrução do conceito em sua dinamicidade, permitindo que esse reconstruir da noção de sujeito e objeto não seja uma definição fixa e absolutizada. A utopia de outra racionalidade, de uma nova configuração de organização do pensar a relação com a sociedade, evidencia que a dimensão da negatividade da arte, que não é uma simples negação sem sentido, visto que permite as diversas manifestações dos objetos em sua heterogenei-

dade e multiplicidade de estabelecer relação. Na compreensão de Tiburi, Adorno acentua a primazia do objeto em relação ao sujeito. Logo,

O sujeito será elaborado nessa relação sem ditar previamente as regras que a posso constituir. A interpretação corresponderá ao que poderia chamar uma práxis do pensamento, a uma experiência, tanto espiritual, quanto material. Ela será “não-regulamentada” enquanto a relação entre teoria e práxis não está a priori definida, assim como pensa Adorno no que concerne aos termos sujeito e objeto (Tiburi, 2005, p. 140).

A relação entre sujeito e objeto se dá na tensão permanente, ciclo contínuo que não elimina nenhum dos dois ao se articular a partir da própria experiência dialética e da construção ininterrupta do conhecimento. Essa relação permanente conserva a negatividade como ponto nevrálgico de possibilidade e condição para o pensamento crítico. Desse modo, há uma articulação constante entre sujeito e objeto que possibilita à dialética negativa uma compreensão dinâmica da realidade, aberta ao pensar filosófico.

A dialética negativa, ao viabilizar uma nova interpretação da realidade, transforma as categorias, dispondo-as em forma de constelação, e acentua que a realidade está sempre aberta e em movimento no qual o sujeito crítico tem mais liberdade de se expressar e de construir um conhecimento dinâmico. Na dialética negativa, que entra em contraposição a um pensamento sempre igual/estático, a uma concepção vulgar de conhecimento, Adorno termina sua introdução afirmando que “[...] a ele serve o pensamento, uma parte da existência que, como sempre negativamente, atinge o não-ente. Somente a distância extrema seria a proximidade; a filosofia é o prisma que capta suas cores” (2009, p. 56).

Para Adorno, a identidade já é uma característica própria e específica da ideologia, pois a realidade deve, pela força do pensamento, adequar-se por intermédio de uma síntese objetiva – e sua não identidade fica reprimida em seu potencial, em querer manifestar outra possibilidade de se expressar, que tem somente por sua finalidade os elementos específicos de sua abstração. Por isso, na configuração das possibilidades do conhecimento, até então numa visão tradicional, compreende-se a realidade como produção da abstração na lei de seu próprio movimento e a identidade é constituída a partir de sua ideologia. O conhecimento, então, elaborado sobre a realidade é provisório, pois ela não permanece sempre a mesma e os próprios conceitos serão apenas temporários, por isso faz-se necessário sempre analisar e

revisar a compreensão. O primado do objeto atenta ao não conceitual, por isso, num sentido mais amplo, “[...] o *espírito do mundo* é, mas ele não é nenhum espírito do mundo, ele não é nenhum espírito” (Adorno, 2009, p. 253), considerado com o negativo da concepção dialética, na possibilidade de interpretar o mundo, assumindo a condição do devir do pensamento crítico.

Assim, a dialética negativa consiste, de modo ímpar, em realizar uma interpretação da realidade e, por conseguinte, construir um conhecimento que se contrapõe frontalmente à racionalidade instrumentalizada. A finalidade do pensamento filosófico não é desvendar algum enigma ou intenções que foram ocultadas pela história, que foram esquecidas; mas trazer à tona, provocar uma nova reflexão crítica sobre a realidade existente ou que foi encoberta pela racionalidade intencional pelas suas formas de poder. Por isso, a dialética negativa se opõe a uma concepção de um sujeito transcendental na apreensão do objeto, e propõe uma recíproca relação que não significa apenas uma reconstrução de um pensamento sob outra perspectiva. Segundo Adorno,

À medida que ainda interpretavam o heterogêneo como sendo elas mesmas, e, por fim, como o espírito, o heterogêneo já sempre se tornava uma vez mais para elas o igual, o idêntico no qual se repetiam como em um juízo analítico gigantesco, sem espaço para o qualitativamente novo. Estamos profundamente habituados a pensar que a filosofia não é possível sem uma tal estrutura de identidade, que nesse caso ela se desintegraria em uma pura justaposição de constatações. A mera tentativa de voltar o pensamento para o não-idêntico ao invés de para a identidade é tomada por um contrassenso (2009, p. 135).

Na dialética negativa, a tensão permanente diz respeito à negação da verdade como confrontação com a identificação da identidade de um pensamento que está revestido, segundo Adorno (2009), por uma lógica e um sistema fechado de apreensão da realidade. O que deve ser buscado e resgatado reside e se situa no oposto ao pensamento iluminado, ou seja, está naquilo que é situável nos escombros, nas ruínas, nos limites da história tradicional e não é reconhecido, de forma alguma, pela dialética da identidade. O conceito que fundamenta os elementos da realidade se reconstrói em forma de constelação e não está mais adequado ao esquema estrutural do sujeito que o classifica e manipula conforme seus interesses.

Por outro lado, pensar a realidade e refleti-la como experiência

dialética da negatividade traz à consciência a dimensão da positividade e da heterogeneidade do pensamento como possibilidade de perceber que existe outra realidade além daquela que é abarcada pelo sujeito – percebida não mais a partir de categorias fixas, mas desde o encontro e na relação com o objeto. O desafio está posto: a tarefa difícil da dialética negativa de investigar a realidade exerce uma interferência não intencional ou pragmática para além dos princípios impostos. O conhecimento da não identidade pode ser assim caracterizado:

A ideia de uma filosofia transformada seria a ideia de se aperceber daquilo que lhe é dessemelhante, determinando-o como aquilo que lhe é dessemelhante. O momento da não identidade no juízo identificador é facilmente discernível, à medida que todo objeto singular subsumido a uma classe possui determinações que não estão contidas na definição de sua classe (Adorno, 2009, p. 131).

Essas verdades fundamentadas pela tradição moderna, os sistemas fechados e irreconciliáveis, determinam-se em uma realidade por força de sua reflexão ideológica. O pensamento unidimensional perde a potencialidade de estar em uma relação dinâmica com a realidade, excluindo o legado histórico e o próprio conteúdo que oferece. A filosofia moderna, ao tecer uma crítica à tradição, impõe uma lógica de compreender os fenômenos da natureza e seu conhecimento sobre a realidade, a dimensão histórica. Nesse sentido, Adorno faz uma crítica ao pensamento moderno e destaca a importância do cerne da dialética negativa: “[...] o conteúdo enquanto aquilo que é aberto e não previamente decidido pela estrutura: apelo contra o mito. O mítico é o sempre igual, que por fim se dilui e transforma em lei formal do pensamento. Um conhecimento que quer o conteúdo, quer a utopia” (2009, p. 56). O pensamento assistemático, na concepção dialética negativa, permanece e tem sua relação intrinsecamente na não identidade do conceito que é compreendido como relacional e heterogêneo.

Ademais, outro aspecto de fundamental importância refere-se à própria transformação da identidade que torna o espaço por excelência da formalidade do pensamento: “Se o sistema deve ser de fato fechado, se ele não deve tolerar nada fora de seu círculo mágico, então se torna, por mais dinâmico que seja concebido, finito enquanto infinitude positiva, estático” (Adorno, 2009, p. 31). Adorno não mede palavras para denunciar que os sistemas fechados estão prontos e, por isso, conservam-se em si mesmos em seus próprios limites, sem necessidade de serem questionados em seu poder investigativo nos fins

ideológicos que se propõem a alcançar.

A crítica de Adorno é direcionada à filosofia ocidental, de modo ímpar a Hegel e Marx, que buscaram construir e fundamentar seus pensamentos a partir de um sistema no qual qualquer argumentação, por mais fundamentada que seja, encontra dificuldades de estabelecer uma relação de liberdade com a realidade. Adorno reconhece os limites do pensamento filosófico na busca do conhecimento e sua pretensão de rere a realidade e interpretá-la de modo desvinculado do sistema: “Aquilo que em Marx e Hegel permaneceu teoricamente insuficiente transmitiu-se para a prática histórica; é por isso que é preciso refletir novamente de maneira teórica, ao invés de deixar que o pensamento se curve irracionalmente ao primado da prática” (Adorno, 2009, p. 126). Por outro viés, sem abandonar o próprio conceito e a forma sistemática de compreender o mundo, a proposição adorniana consiste em dar possibilidades à própria realidade de se manifestar em seus limites e dificuldades por meio de um pensamento crítico que dá vigor e vida à dialética negativa.

Em contraposição, Adorno apresenta um modelo alternativo que está na base de sua filosofia e que pode ser assim caracterizado: “De fato, a dialética não é nem apenas método, nem algo real no sentido ingênuo do termo [...]. É a coisa, e não o impulso à organização própria ao pensamento, que provoca a dialética” (2009, p. 126). Por isso, na concepção filosófica de Adorno, os conceitos não podem mais fundamentar-se e articular-se em torno do sistema, mas em forma de constelação, em que a relação entre pensamento e realidade se funde numa crítica imanente e livre de qualquer conteúdo de manipulação e de dependência de um para com o outro.

O pensamento crítico procura refletir e colocar em discussão as principais questões basilares dos problemas que envolvem a realidade, mas sem querer de antemão respondê-las ou mesmo buscar predeterminá-las por meio dos conceitos:

É verdade que as perguntas possuem, na filosofia, um peso diverso do que possuem nas ciências particulares. Enquanto nas ciências particulares elas são eliminadas pela solução, seu ritmo em termos da história da filosofia seria antes o da duração e do esquecimento (Adorno, 2009, p. 61).

Se a filosofia até então buscava entender e interpretar o mundo, tomando certa distância em relação à sua transformação, cabe ter presente, na concepção adorniana, que a práxis diz respeito à transfor-

mação do pensamento e da realidade. É na transformação da realidade que se dá a interação e a reconciliação da práxis com a filosofia, ou seja, sua ação no mundo e seu pensamento que se reflete em si mesmo. Nas palavras do autor frankfurtiano, “[...] os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa, a qual, não obstante, só neles recebe suas determinações” (Adorno, 1995, p. 21).

É na interação com a realidade que a teoria reflete sobre seus limites, desenvolve sua mediação dialética e a sua suscetível condição de interpretar o mundo. Com isso, a teoria adorniana concebe e salvaguarda um pensamento crítico e imanente à realidade em vista de ser contraponto às falsas concepções e compreensões que se constroem em um pensamento que nega a heterogeneidade. Por isso, “[...] se a dialética negativa reclama a autorreflexão do pensamento, então isso implica manifestamente que o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, hoje em todo caso, pensar contra si mesmo” (Adorno, 2009, p. 302).

Nessa perspectiva, coloca-se a dimensão de uma teoria que seja crítica, de uma dialética negativa que consiga e permita estabelecer um diálogo permanente com o mundo, ainda além de ser um mero instrumento de compreensão da realidade que reconstrói a história somente em seus fatos e acontecimentos. Como aduz Tiburi, “[...] os cacos da história ferem a sensibilidade e o intelecto do sujeito e instauram-se para sempre na razão” (2005, p. 162). É uma história que sempre se encontra em transitoriedade e que tem seus principais elementos numa linguagem que revela a natureza e salva as esperanças, um pensamento que preserva a utopia como iluminação filosófica para que o falso não possa se concretizar como verdade. Nesse sentido, então, uma reflexão filosófica que se dá em forma de constelação consegue romper com as formas habituais de compreender o mundo, superando os elementos objetivos que se reproduzem em formas de dominação da natureza em prol de um pensamento uniformizado que descarta a realidade em sua singularidade e individualidade. Assim<sup>1</sup>, é reconstruída em sua própria dor pelo viés crítico da dialética negativa, partindo de uma dimensão de experiencialidade, daquilo que emerge como dado basilar do objeto que instiga o sujeito a compreendê-lo dialeticamente.

Se para Adorno a identidade do pensamento positivo é a forma originária das ideologias, a concepção do negativo faz parte de uma

---

1 Ver Pontel e Mass (2021).

crítica imanente à realidade, isto é, constitui-se possibilidade de ser contraponto à totalidade dominante da linguagem e da racionalidade violentada das formas imperativas da cognoscibilidade do mundo<sup>2</sup>. A filosofia não se restringe a pensar as experiências dos vencidos e dos oprimidos, mas propicia perguntar pelas possibilidades de seu reconhecimento, a fim de se constituírem como sujeitos partícipes da história em direção à emancipação por meio da reflexividade *dialético-filosófica*: como possibilitar uma racionalidade do não-idêntico no contexto do sujeito danificado que vive uma falsa liberdade coisificada e politizada, que petrifica a consciência e a estetização do mundo? Ainda há uma esperança possível num contexto de desesperança, de um mundo desencantado e em crise de utopias?

Diante dessas indagações, cumpre destacar que Adorno reconhece o caráter materialista do conhecimento contra qualquer forma de fetichização do objeto, pois não é fruto de uma pura racionalidade, mas é na experiência e na contingência da história que se dá a relação e, por sua vez, as possibilidades da heterogeneidade do pensamento, como instrumento de identificação crítica da realidade. Assim, o sujeito crítico constitui-se na relação com o material à medida que participa da comunicabilidade e da experiência com o mundo. Destarte, não há uma submissão de relação de um sobre o outro, nem um abandono da subjetividade, mas uma experiência que enriquece o sujeito e a constituição de um pensamento que seja capaz de reconhecer e que se identifica em sua intersubjetividade com o mundo e a sociedade, em seu contexto e em sua particularidade intra-histórica. Nessa acepção,

O primeiro é auscultar na história e na sociedade a pervasividade da sombra da qual ele se apercebe, e descrevê-la com toda a radicalidade possível. O segundo é buscar, na experiência do cotidiano, especialmente daquilo que é desprezível e passa despercebido, no evanescente, nos “vão da história”, elementos que talvez possam estar relativamente a salvo dessa sombra que tudo cobre, e que assim representem sinais de esperança (Mueller, 2009, p. 15).

Essa nova compreensão se torna possível a partir de uma racionalidade do não-idêntico que traz à tona uma crítica imanente de dialética negativa na apreensão e interpretação dos elementos micrológicos da realidade, em que as verdades, os conceitos e as formas de experiências são variáveis, alteráveis e heterogêneas. Por isso, a interpretação

---

2 Sobre esse tema, ver Souza (2020).

filosófica desenvolvida pelo pensador frankfurtiano não pode ser entendida como uma atividade meramente mental, exclusiva e própria do sujeito, mas se caracteriza como uma experiência intelectual de relação, de abertura e de consequência de elementos não intencionais entre o pensamento e a realidade. Para ele,

Se a harmonia entre o sujeito e o objeto pôde vigorar outrora, essa harmonia foi produzida pela pressão e se mostra como frágil, assim como a mais recente. A transfiguração de condições passadas serve a uma renúncia posterior e supérflua que se experimenta como incontornável; somente como perdidas elas conquistam seu brilho. Na era do indivíduo desagregado e do coletivo regressivo, o culto das fases pré-subjetivas chega a si mesmo no horror (Adorno, 2009, p. 164).

Destarte, a realidade não é inseparável de sua manifestação e do reconhecimento do objeto que se oferece ao sujeito que se deixa transformar nos elementos que foram perdidos pelos pensamentos agora potencializados para uma autocrítica. Os elementos mediatizados pelo sujeito histórico e particular dar-se-ão não mais na simples forma de pensar, mas na sua relação de experiência com a primazia do objeto e na abertura que estabelece com o mundo empírico, inteligível e de investigação. Se há uma verdade possível, não estaria fora da história e do sujeito concreto que, na fragilidade de seus limites, de seu reconhecimento, tem a possibilidade de não mais naturalizar as mais diversas formas de violência por meio da experiência. Essas formas de violência se manifestam de modos multiformes e pluridimensionais. São instrumentos de controle e de dominação que, na concepção de Adorno, naturalizam-se em prol de um pensamento hegemônico, imprescindível em seus diversos campos de atuação e de gestão das realidades, inclusive pensados e motivados estrategicamente.

Diante desse estado de coisas, a potência dialética emerge na experiência da alteridade que o pensamento do não-idêntico – força com elemento constituinte de sua relação em uma tensão dialética permanente – postula numa integração não violenta, mas integradora entre o real, o mundo e a possibilidade de ser alcançável perante o inatingível. Segundo Souza, “[...] sua impotência diante de uma realidade é o questionamento desta realidade. A sua potência advém do reconhecimento de sua impotência” (2010, p. 101). Se a primazia do objeto se caracteriza como possibilidade de construir uma nova relação, a dialética negativa, que tem um posicionamento antissistemático, pode ser definida como

aquela que busca explicitar aquilo que outras formas de conhecimento não conseguem expor/elaborar. O conhecimento é construído a partir da concepção do não-idêntico. Conforme aduz Schippling, “[...] um sujeito que pratica uma tal experiência ‘não-reduzida’, que permite ao desconhecido, à variedade, influir sobre ele, experimenta um conhecimento filosófico verdadeiro, ganhando individualidade e formando a sua identidade ao longo deste processo” (2004, p. 133).

Por meio da dialética negativa, o sujeito identifica uma realidade que ainda não está integrada no seu sistema cognitivo, dialético, que tem sua expressão por meio da filosofia, porém a não identidade do objeto permanece irreconciliada, demonstra sua força à consciência, à negatividade. Em outras palavras, “a dialética precisa se limitar a partir da consciência que possui de si mesma” (Adorno, 2009, p. 157), em que a não identidade é o *telos* da identificação da própria aparência do pensamento, do lugar do não-idêntico e da liberdade da manifestação da filosofia adorniana.

O conceito possui seu momento de *irracionalidade*, ausência de *consciência*, perda da *identidade* própria e da *identificação* da realidade. O nervo vital da dialética negativa não se situa, pois, nos objetos apreendidos e classificados por um sistema lógico de conceitos, livre de quaisquer contradições ou formas racionais, mas “[...] em contrapartida, o *telos* da filosofia, o aberto e não-coberto é antissistemático quanto a sua liberdade de interpretar fenômenos com os quais ela se confronta desarmada” (Adorno, 2009, p. 25–26), em que a sua liberdade consiste em ser heterogêneo como sistema, interpretação da realidade e na sua experiência de relação não consciente, de não identidade irreconciliável com a objetividade do mundo.

Se, por um lado, o conhecimento do mundo se dá pela apreensão, identificação e abstração, com a ajuda da racionalidade, por outro lado, esse processo, na concepção de Adorno, só é possível por intermédio da dialética negativa que possibilita que a realidade não seja identificada estritamente por um conceito fechado, por um pensamento determinista. Ou seja, o conceito permanentemente está sendo reestruturado por meio da experiência que não reduz os objetos à racionalidade dialética por intermédio do processo de identificação da realidade. A dialética negativa, então, refere-se à experiência e à consciência da não identidade que não mais é reduzida à *norma da adaequatio*, mas de um pensamento que sempre se renova em uma linguagem própria, ou seja, à capacidade de ser reescrita sob o olhar da heterogeneidade. Portanto, a dialética

negativa proporciona em sua experiência com o mundo o motor de sua própria crítica e a sua habilidade de relacionar-se com as próprias contradições da realidade e as conceituações objetivadas que, muitas vezes, se apresentam como impenetráveis.

De modo dinâmico, o conceito vai se constituindo em sua realidade diversa e múltipla a partir de um procedimento antissistemático, mas sem qualquer desprezo com a interrelação com os conceitos. Segundo Seligmann-Silva, “[...] antes, Adorno acredita que é através da abertura destes ao transitório que eles podem se manter fiéis à realidade” (2009, p. 84). Nesse sentido, os conceitos estão em permanente relação dialética com as realidades diversas, não secularizados ou com as definições acabadas. Por conseguinte, as verdades, as concepções e as ideias que os conceitos expressam se situam no campo da transitoriedade e de uma interpretação e compreensão aberta.

Dessa forma, resistir ao pré-pensado, determinado e às mais variadas concepções de conhecimento impostas se constitui como a força motriz do pensamento da dialética negativa. A crítica ao projeto iluminista não significa que, em Adorno, pode depreender-se uma noção de morte da razão ou mesmo o seu enfraquecimento. Por meio da dialética negativa, a razão torna-se crítica e seu potencial permite ao não-idêntico ter sua caracterização na relação entre o sujeito e objeto e reconhecer a pluralidade das realidades e suas interfaces. Pensar a realidade, nessa concepção, a partir de suas diferenças, significa estar em constante abertura e reconhecer que o pensamento se constrói quando não está enclausurado e objetivado pela filosofia que preserva em sua identidade num conceito enrijecido. Por conseguinte, o pensamento crítico se mantém vivo para aqueles que não se limitam a aceitar as formas impostas de conhecimento, que não estão conformados com a realidade fixada e estática a partir de instrumentos e procedimentos sistemáticos e impositivos.

Em suma, a teoria crítica adorniana abre espaço para pensar um sujeito liberto das amarras da subjetividade ocidental – que transforma os indivíduos em objetos instrumentalizados em sua própria experiência com o mundo – e que tem uma relação de alteridade, para além da mera compreensão da realidade. A sua utopia reside, precisamente, na reconciliação recíproca entre o sujeito e objeto que, sem ter como objetivo torná-lo conceitual, cria a liberdade e admiração de uma práxis autocrítica solidária e enriquecedora. Nesse sentido, “[...] o primado do objeto significa o progresso da diferenciação qualitativa daquilo que

é mediado em si, um momento na dialética que não se acha para além dela, mas se articula nela” (Adorno, 2009, p. 158). Essa articulação não pode ser hipostasiada pelo sujeito, mas, na primazia do objeto, abre-se para uma nova experiência, sem perder sua autonomia de reconhecer em si mesmo o momento de não identidade do objeto em sua consciência crítica.

Diante desse cenário, cumpre destacar que a dialética, tarefa e exercício de pensamento e de abertura, almeja inserir no interior da história aquilo que ficou soterrado, aquilo que no seu decurso foi suprassumido no desenrolar do percurso da dialética positiva, que se sustentou pelo viés de sua determinação, o movimento de sua realização. A busca da totalidade, sustentada por intermédio de um método, é considerada incapaz de romper com sua própria pretensão última do conhecimento esclarecedor, que ofusca a própria análise dialética ao fazer a experiência da contradição entre a realidade e a realização dialética.

Nessa direção, uma crítica realizada por meio da dialética negativa se realiza na experiência e o seu conteúdo se recusa a alicerçar-se em forma de sínteses acabadas ou inerentes à totalidade conceitual. Por conseguinte, ao buscar-se abarcar a totalidade numa formulação que adquire um sentido único em relação a seu conteúdo termina por submeter a realidade ao pensamento totalitário e unívoco. Em outros termos: a tensão central reside na própria insuficiência daquilo que vai além do conceito como possibilidade de uma crítica imanente. Os principais elementos que os conceitos carregam em si possibilitam a esperança e o alento de uma nova expressão filosófica, sem características ou determinações finais/definitivas em suas expressões e explicitações. Logo, o papel de uma autorreflexão crítica consiste em tomar a realidade como algo em permanente processo de contradição, em que a negatividade da dialética preserva o lugar do oposto (do outro), como possibilidade da existência de um conteúdo crítico que produz um pensamento caracterizado como desuniforme. Destarte, a reconciliação entre reflexão, pensamento e realidade visa, então, partir da mediação com a multiplicidade, com a finalidade de estabelecer uma relação com o não-idêntico.

Nesse ínterim, conseqüentemente, nenhuma razão legitimadora consegue impor a lógica da dominação mediante os vestígios, escombros e rastros da história por meio de um pensamento que pretende abranger o real por sua força. Diante do grito das vozes daqueles que são os restos da história, a dor se apresenta, em muitas situações, no próprio silêncio,

mediante o desespero, mas, permanece, também, uma centelha de esperança como potência do ainda não dito, do ainda-não, como um sobrevivente que incide no próprio ato de pensar, que inquieta e, dessa forma, assim permite revigorar a razão do não-idêntico. Nessa dinâmica, o real vem à tona e se manifesta na sua dimensão mais ética possível, pois, de acordo com Souza, o “[...] mundo que afinal de contas está cheio de vestígios e de escombros, em outras palavras, está cheio de dor. E achar esperança no meio da dor não é fácil. Porém, o tempo, temporalidade nos ensina que ela está lá” (2011, p. 48).

Essa vitalidade do pensar dialético, na perspectiva adorniana, permite salvaguardar uma racionalidade como exercício, uma forma de pensar que não pretende se explicitar nem abarcar a exposição da verdade em si mesma. Embora a realidade seja complexa e desafiante, demarcada pela perpetuação do medo e da danificação da vida em escala ascendente, colocam-se algumas questões basilares: *é possível repensar propriamente a relação de pertencimento do humano com seu ecossistema? Que modelo de sociabilidade se instiga a buscar na convivência em sociedade? Que mundo estamos deixando para aqueles que virem depois nós? É possível romper, por meio da educação e da reflexão crítica e de uma racionalidade dialógica com o medo e com a violência?*

Em suma, essas questões emergentes requerem um paradigma de racionalidade capaz de romper com o ciclo ascendente de uma razão positiva/positivista e antropocêntrica, de um pensamento tradicional que lê a realidade e os fatos como elementos resultantes de uma marcha triunfal da história; capaz de reler o processo histórico a contrapelo, aquilo que foi soterrado, esquecido, posto de lado, os restos e os estilhaços da história, as vozes que foram emudecidas, mas que ecoam em cada monumento de cultura, porque, paradoxalmente, são monumentos de barbárie, o que exige o exercício do lembrar, antídoto à produção do medo, à danificação da vida e, em última instância, da morte.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Unesp, 2013.

MUELLER, Enio R. **Filosofia à sobra de Auschwitz: um dueto com Adorno**. São Leopoldo: Sinodal, 2009.

PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Racionalidade instrumental e biopoder: uma leitura a partir da genealogia ulissiana. In: AMARAL, Augusto *et al.* (org.). **Biopolíticas no Século XXI**. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2021. p. 394–412. Disponível em: [9b34d5\\_8c602c8576f745e5b27b29545f31c745.pdf](https://fundarfenix.com.br/9b34d5_8c602c8576f745e5b27b29545f31c745.pdf) (fundarfenix.com.br) Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHIPPLING, Anne. O "não-idêntico" na ideia de razão de Theodor W. Adorno e a resultante possibilidade de uma filosofia fecunda para a pós-modernidade. **Revista Filosófica**, Coimbra, v. 13, n. 25, p. 129–140, mar. 2004. Disponível em: [www.uc.pt/fluc/dfci/public\\_publicacoes/o\\_nao\\_identico\\_na\\_ideia\\_de\\_razao](http://www.uc.pt/fluc/dfci/public_publicacoes/o_nao_identico_na_ideia_de_razao). Acesso em: 15 jul. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica – tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

SOUZA, Ricardo Timm de. (Dis)pensar o ídolo. Responsabilidade radical no pensamento contemporâneo. **Quadranti**, Salerno, vol. II, 2014.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Adorno & Kafka: paradoxos do singular**. Passo Fundo: Ifibe, 2010.

SOUZA, Ricardo Timm de. Adorno e a razão do não-idêntico. In: SOUZA, Ricardo Timm de. **Razões plurais – itinerários da racionalidade ética no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. Ética em Adorno. In: WERLANG, Júlio Cesar; ROSIN, Nilva (org.). **Theodor Adorno: diálogo filosófico em educação, ética e estética**. Passo Fundo: Ifibe, 2011.

TIBURI, Marcia. **Metamorfose do conceito: ética e Dialética negativa em Theodor Adorno**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TIBURI, Marcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

ZAMORA, José A. **Th. W. Adorno – pensar contra a barbárie**. Trad. Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.





# KAIRÓS COMO FATOR IMPRESCINDÍVEL AO VIR A SER DO SUJEITO: UMA REFLEXÃO À LUZ DE FOUCAULT E DE VERÍSSIMO<sup>1</sup>

Claudeonor Antônio de Vargas – UPF

## **1** INTRODUÇÃO

Talvez o assunto mais impactante para a área da educação nos últimos anos no Brasil tenha sido o questionamento da relevância do conhecimento científico como base vital de um processo cujo objetivo é o de realizar uma adequada compreensão da realidade que finde por gerar elementos consistentes e eficazes para colocar em marcha ações

---

<sup>1</sup> A parte referente à abordagem da obra *A hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault, tem como base minha tese de doutorado, intitulada *Exercício de Si e Formação Humana em Michel Foucault*, desenvolvida na UPF – Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil, com bolsa CAPES Modalidade 1, e na Universidade Carlos III, Madrid, Espanha, com bolsa CAPES PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

efetivas de intervenção humana em todos os níveis. Questionou-se tudo e todos, no interior de uma reflexão (?) que fixou-se na ideia da existência de um complô ideológico que, em âmbito mundial e absoluto, teria como meta primeira e última subjugar o espírito humano, adestrá-lo conforme suas proposições e, por fim, torná-lo a mola mestra de uma sociedade sem liberdade.

Os temas foram os mais variados e impactantes, desde a retomada da ideia de que o planeta Terra é plano, passando pela denúncia de que as imagens do homem chegando à lua são falsas, o alerta de que os espaços onde estão situadas as universidades no Brasil não passam de imensos terrenos para plantação e colheita de maconha e outras tantas mais que, à luz da razão, mostram um pano de fundo subjetivo com uma capacidade imaginativa doentia e perigosa.

Para a área da educação e, em especial, para o seu agente formativo, o docente, foi reservado um papel antigo, porém, redesenhado e atualizado de acordo com o que orientou o discurso vigente ancorado na perspectiva do terrorismo ideológico acima mencionado.

Em um passado não muito distante, esta estratégia transformou seres humanos em lobos maus comedores de criancinhas e em ratos que ameaçavam o bem-estar da humanidade – toda uma série de elaborações fantásticas cujo mote era duplo: por um lado, avisar da existência de um monstro devorador de vidas humanas e, de outro, calma! Existe também um salvador!

Na redecoração do panorama, neste sentido, emerge o profissional educador como incorporando o mal; agindo sob o manto da disciplina, tendo como instrumento o currículo e respaldado por concepções teóricas perigosas, ele é apontado como o novo devorador, agora de espíritos incautos e desavisados. Desta denúncia – como bem sabem os professores e professoras deste país extremamente sensível ao som dos flautistas de Hamelin modernos – resultou uma miríade de “atos patrióticos” que denunciavam ações predadoras de almas, agiam em defesa dos “direitos inalienáveis” das crianças e adotavam posturas autoritárias “em defesa da liberdade” – recentemente, os professores foram colocados *pari passu* com traficantes!

Decorrido um tempo deste verdadeiro filme de terror cujo cenário é o universo educacional formal – escolas, mas, em especial, as universidades – algumas perguntas ressoam, instigantes e desafiadoras. O docente tem este poder todo, de fato? Pode um professor, uma professora, determinar o modo de ser de um aluno, de uma aluna? Poderíamos formular

intermináveis questões nesta direção; optamos por centrar atenção em uma específica e que, a nosso ver, contempla este questionamento: o que pode, afinal, um professor, uma professora?

Com o intuito de realizar uma possível reflexão aporética a esta pergunta, nos utilizaremos do pensamento de Foucault em seu retorno aos Antigos para subsidiar elementos relacionados à atuação pedagógico-educacional e, na sequência, adotaremos um conto literário de Veríssimo para sugerir uma possível resposta à pergunta acima destacada.

## 2 FOUCAULT E A FORMAÇÃO / AUTOFORMAÇÃO HUMANA: ESCUTA, LEITURA, ESCRITA E FALA

Foucault faz um retorno à Antiguidade greco-romana e à concepção de *áskesis* filosófica como um processo formativo através do qual o indivíduo teria a possibilidade de desenvolver o que se designou de *paraskeué*, para os gregos e de *instructio*, para os latinos. Nesta acepção, a formação humana implicaria a oportunidade de o indivíduo adquirir aquilo que ele não possui e de ter tais elementos *ad manun*, ou seja, sempre que necessário em função dos acontecimentos. Para tanto, as estratégias educacionais passariam pelos processos formativos e autoformativos da escuta, da leitura, da escrita e da fala; trataremos de seus pressupostos e exigências na sequência.

### 2.1 A importância da escuta

A capacidade da *escuta*<sup>2</sup> no processo da *áskesis filosófica* – cujo objetivo é a constituição da *paraskeué/instructio* – é minuciosamente detalhada por Foucault, que entende ser este o mecanismo primordial “[...] na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro, uma vez que escutar [...] é o que permitirá recolher o *lógos*, recolher o que se diz de verdadeiro” (2006, p. 402, grifo nosso). Trata-se de um processo de es-

2 Trabalharemos com o conceito de *escuta* por entender que ele é distinto do conceito de *ouvir*. *Ouvir* pressupõe a utilização do aparelho auditivo humano para discernir e compreender sons e palavras sem, no entanto, desenvolver o complexo sistema de compreensão do sentido e do significado *singular* da sonoridade e das expressões. *Escutar*, por sua vez, além de recepcionar compreensivamente sons e palavras, implica o uso da razão reflexiva para o desvelamento justamente do sentido e do significado que lhes são inerentes em dado contexto contingencial. Trata-se, assim, de um fenômeno que, em função do esforço do sujeito, potencializa a capacidade de análise crítica do discurso advindo tanto do próprio pensamento e do diálogo consigo mesmo quanto da interlocução com outrem.

cuta através do qual o sujeito – escutando como se deve – será persuadido da verdade que lhe chega e que se entranha em seu si mesmo, passando a constituir-se como sua e fundamentando de forma consistente seu *êthos*. Foucault é preciso ao afirmar de forma esclarecedora que “A *passagem da alethéia ao êthos* (do discurso verdadeiro ao que será regra fundamental de conduta) *começa seguramente com a escuta*” (2006, p. 402, grifo nosso). Temos então definido que o processo de escuta – com suas peculiaridades específicas – funciona concomitantemente como mecanismo de subjetivação de um discurso verdadeiro e como estruturação da matriz condutual do sujeito. É a escuta apropriada que permitirá ao indivíduo constituir-se como sujeito de enunciação e como sujeito de ação – é escutando como deve que o sujeito tornar-se-á o agente do discurso e dos atos.

Foucault alerta, entretanto, com base no pensamento de Plutarco, de Sêneca e de Epicteto, a ambiguidade inerente à escuta. Nas suas palavras “Encontramos o ponto de partida e a necessidade desta *ascese da escuta* no que os gregos reconheciam como a natureza profundamente ambígua da audição” (2006, p. 402, grifo nosso). Assim, Foucault – inspirado pela obra *Tratado da escuta* de Plutarco – coloca em pauta a dupla e simultânea presença da escuta em suas formas de *pathetikós* e de *logikós*.

A acepção *pathetikós* da escuta a configura como sendo o mais [...] “passivo” de todos os sentidos” (Foucault, 2006, p. 403), ou seja, marca a passividade da alma em relação ao que lhe chega do mundo exterior, expondo-a desta forma à imprevisibilidade dos acontecimentos – por conseguinte, podendo ser surpreendida por eles. O aspecto preponderante da escuta na perspectiva do *pathetikós*, assinala Foucault, é que se trata do sentido com maior capacidade de “[...] enfeitiçar a alma, recebendo e sendo sensível à lisonja das palavras, aos efeitos da retórica” (2006, p. 403). Dito de outra maneira, parece haver uma propensão à servilidade por inanição da escuta como *pathetikós*.

Já na dimensão *logikós* da escuta, Foucault avalia que Plutarco “[...] pretende indicar o sentido que, mais do que qualquer outro, pode receber o *lógos*” (2006, p. 404), acrescentando também que “[...] o ouvir é o único de todos os sentidos pelo qual se pode aprender a virtude” (2006, p. 404). Neste sentido, a escuta, como *logikós*, distingue-se dos demais sentidos – gosto, toque, olfato e visão, entendidos como canais de acesso aos prazeres, erros e vícios – por associar a virtude ao *lógos* que se manifesta através da linguagem articulada e racional. A escuta *logikós*

possibilita, assim, o escutar como se deve, proporcionando a armadura necessária para que a alma possa recepcionar o que lhe chega do exterior com critérios racionais.

Foucault – agora insuflado pela *carta 108* de Sêneca – foca a ambiguidade da escuta no interior do seu aspecto *pathetikós* destacando nele vantagens e inconvenientes.

A *vantagem*, segundo aponta Foucault com base nas reflexões *senequianas*, situa-se no fato de que é justamente na *passividade do ouvir* que está a condição para que “[...] o ouvido se deixe assim penetrar, sem que a vontade intervenha” (2006, p. 405). Isto é, o ganho reside exatamente na característica vulnerável da escuta por permitir a oportunidade de provocar a alma sem o crivo da razão. O que leva a compreensão de que, por não passar o que escuta pelo critério racional, o indivíduo pode ser instigado a um processo de abertura provocado pelo que lhe chega desavisadamente. E esta potencial abertura parece receber o aval de Foucault que afirma – tendo como exemplo uma aula de filosofia – que “Alguma coisa sempre permanece porque o *lógos* penetra no ouvido, e assim, *quer o sujeito queira, quer não, há sempre um certo trabalho do lógos na alma*” (2006, p. 405, grifo nosso).

O inconveniente – explica Foucault na esteira da reflexão de Sêneca – refere-se à constatação de que “[...] alguns vão à escola de filosofia sem tirar nenhum proveito” (2006, p. 406). O fenômeno emerge da postura dos indivíduos na classe de filosofia – estes, em vez de uma atitude de discípulo atento e interessado, comportam-se distraída e displicentemente. Por causa disto, o impacto formativo, ainda que passivo, deixa de se realizar em função da fraca e até mesmo inexistente atenção ao que está sendo expresso. E este é um dos pontos cruciais da proposição da ascese da escuta: a possibilidade de que o *lógos* propicie efeitos na alma do indivíduo através da verdade que enuncia está estreitamente imbricada a qualidade e ao foco da atenção. Se a lição proferida não produz alteração na alma do indivíduo “[...] é porque a atenção está mal dirigida” (Foucault, 2006, p. 406), ou seja, o indivíduo assemelha-se ao *stultus*, vivendo a deriva, ao sabor dos ventos – não se orientando adequadamente por um objetivo bem definido e sem exercitar a escuta como se deve.

Foucault, enfim – atento aos ensinamentos do *Colóquio II-23*, de Epicteto –, coloca forte ênfase na capacidade da audição de recepcionar o *lógos*, sem deixar de acentuar a ambiguidade da mesma inclusive em sua dimensão *logikós*. Seguindo Epicteto, Foucault afirma que independentemente da perspectiva lógica da audição, nesta “[...] há algo neces-

sariamente passivo, necessariamente da ordem do patético, tornando assim toda audição, inclusive a audição da palavra de verdade, *um pouco perigosa*” (2006, p. 407, grifo nosso). O elemento a ser destacado aqui é o da *parádosis* – o ensino com pretensão de elevar à perfeição através da palavra proferida, transmitida ao indivíduo – e o que isto implica em termos de exigência tanto a quem a pronuncia quanto a quem a escuta. Para Foucault, expressar uma verdade com o intuito de que ela atinja a alma do discípulo coloca em evidência a estruturação e a verbalização da mesma em elementos próprios à palavra pronunciada no interior de um discurso organizado. Para isto ocorrer de forma efetiva, ensina Foucault, duas coisas são indispensáveis, sendo 1) uma maneira de dizer, *léxis* e 2) uma maneira de escutar, *empeiría* e *tribé*.

*Léxis* (1) é, em sentido específico, *a maneira de dizer*, ou seja, colocando acento, Foucault define que “[...] *não se pode dizer as coisas sem uma certa maneira de dizer*” (2006, p. 407, grifo nosso). O cuidado repositivo na compreensão de que, a depender das escolhas relacionadas ao estilo e à semântica do discurso, este pode impedir que uma determinada ideia ou verdade possam ser transmitidos e recepcionados de forma adequada e com ação transformadora. Neste sentido, a verdade pronunciada ao discípulo por meio da dupla e conjunta estratégia racional – *lógos* como discurso e *parádosis* como verbalização – implica a *léxis* e recorre a opções semânticas. Assim, a *léxis* e os elementos discursivos semânticos encontram-se estreitamente relacionados a possibilidade da boa pronúncia de uma verdade que pode proporcionar ao indivíduo a mudança do *status* de *stultícia* mencionado.

No âmbito da escuta, ao contrário, o que se faz necessário é “[...] *empeiría* – isto é, competência, a saber; habilidade adquirida. É preciso também *tribé* (*tribé* é aplicação, prática assídua)” (Foucault, 2006, p. 408). *A ação de escutar posiciona-se, desta forma, no princípio da relação com a verdade*, sendo fundamental e absolutamente necessária para o correto desenvolvimento de outras estratégias inerentes ao exercício de si mesmo, em especial o da *parrhesía* – *entendemos inclusive que sem a ascese da escuta a mesma não encontra possibilidade de êxito* – o falar franco e verdadeiro da *parrhesía* está estreita e inextricavelmente imbricado a *ascese da escuta*.

O que se configura agora como exigência ao nosso trabalho é desvelar como, no ato da escuta, – a despeito da ambiguidade da mesma nos âmbitos do *pathetikós*, do *logikós*, da *léxis* e das exigências pontuais das dimensões da *empeiría* e da *tribé* – torna-se possível preservar e

potencializar, para o indivíduo, o elemento lógico ativo que lhe é inerente na perspectiva da *áskesis* helenística. Pergunta Foucault: “Como se purifica a escuta lógica na prática de si?” (2006, p. 410). Esta é a questão de fundo, no sentido de desenvolver uma ascese da escuta – decisiva à *parrhesía* e crucial ao todo da proposição de exercício de si do helenismo greco-romano da Antiguidade – que se ampara na observação de três posturas, sendo a) o *silêncio*, b) a *atitude ativa* e c) a *atenção*.

No que se refere ao *silêncio* (a), Foucault traz à tona o rigorismo dos pitagóricos, tradição filosófica na qual, no âmago de suas comunidades “[...] impunham-se cinco anos de silêncio aos que ingressavam e deviam ser iniciados” (2006, p. 410). O rigor – decididamente exacerbado aos nossos olhos contemporâneos – referia-se fundamentalmente à realização dos exercícios, no sentido de que ao novato era proibido falar “[...] a cada vez que era preciso haver-se com o *lógos* enquanto discurso verdadeiro” (Foucault, 2006, p. 410). A orientação aos recém-chegados era para que escutassem sem esboçar qualquer intervenção, sem manifestar objeções e tampouco opiniões; de maneira mais drástica ainda, era vedada qualquer intenção de ensinar. Outro exemplo de abordagem do tema do silêncio por Foucault advém da obra *Tratado da tagarelice*, de Plutarco, certamente em uma concepção mais suave do que a pitagórica – sem deixar, contudo, de ser pedagógica nem, tampouco, mordaz. Isto porque “*Plutarco faz da aprendizagem do silêncio um dos elementos essenciais da boa educação*” (Foucault, 2006, p. 410, grifo nosso) asseverando ainda que “Foram os deuses que ensinaram o silêncio aos homens e foram os homens que nos ensinaram a falar” (Foucault, 2006, p. 410). Duas afirmações emblemáticas da necessidade de observar silêncio, uma referindo-se à atitude respeitosa na escuta de um discurso verdadeiro e por isto mesmo formativo e a outra dando conta da distorção humana que, ao menos contemporaneamente, resulta na aridez da fala açodada e excessiva e na escassez e mesmo incapacidade da escuta.

Em síntese, o *silêncio desempenha um papel de extrema importância na espiritualidade*, a tal ponto que Foucault destaca que ele recebe de Plutarco a orientação de que “[...] é preciso fazer reinar em si mesmo, por toda a vida, uma espécie de economia estrita da palavra” (2006, p. 411). Há nesta assertiva uma dupla lição, sendo que a primeira indica que é preciso calar-se sempre e, em especial, quando outro indivíduo fala – uma franca e concreta pedagogia sociopolítica. A segunda, mais profunda e complexa, levada a cabo na dimensão da alma//*lógos*, ex-

plicita a necessidade de escutar a lição com parcimônia e serenidade, pois, faz-se necessário “[...] quando se acaba de ouvir um sábio falar, [...] *cercar então a escuta que se acaba de operar com uma aura e uma coroa de silêncio*” (FOUCAULT, 2006, p. 411, grifo nosso). O ponto central desta orientação envolve a retenção ativa e reflexiva do que se escutou e, por outro lado, exige a atitude de evitar o açodamento de sua expressão em palavras. A ironia e a mordacidade de Plutarco são descritas por Foucault na afirmativa de que, segundo aquele “[...] no tagarela o ouvido não se comunica diretamente com a alma: o ouvido se comunica diretamente com a língua” (2006, p. 411). O resultado, para o tagarela, é que o fato de ele se apressar em falar imediatamente após escutar – sem refletir e sem esforçar-se por reter o recebido – implica na impossibilidade do efeito formativo sobre sua alma.

Resumindo, o *silêncio* é o primeiro e decisivo procedimento para o bom desenvolvimento da ascese da escuta – permitindo superar o seu caráter *pathetikós* e o que ele contém de perigoso – abrindo fronteiras para a resolução das lições na esfera do *logikós* proporcionando, desta forma, benefícios à alma do indivíduo.

Na perspectiva da *atitude ativa* (b) durante o processo da ascese da escuta, o elemento que assoma relevância é o de que “[...] a escuta requer da parte de quem escuta uma determinada atitude física muito precisa” (Foucault, 2006, p. 412), sendo que esta operacionaliza duas posturas distintas, porém interligadas entre si.

Na primeira, afirma Foucault, a imobilidade corpórea deve “[...] permitir a máxima escuta, sem nenhuma interferência, sem nenhuma agitação” (2006, p. 412), e, na segunda, a mobilidade precisa do corpo deve indicar que “[...] efetivamente a alma compreende e recolhe o logos tal como é proposto e tal como lhe é transmitido” (2006, p. 412). Na conjunção do sentido das duas posturas – imobilidade e mobilidade corporal – encontra-se uma dupla e mesma finalidade; por um lado, permitir a escuta potencializada pela ausência da agitação e da interferência – o corpo calmo, aqui, significa melhor receptividade da lição recebida. Por outro lado, o indivíduo, através de movimentos específicos e relacionados ao momento da lição, dá sinais eloquentes de estar atento e interessado ao que está sendo pronunciado e também de entendimento acerca de seu conteúdo – o corpo em movimento, aqui, explicita atenção e compreensão. Duas posturas, um mesmo objetivo, portanto – recepção potencializada do discurso que contém uma verdade com capacidade de transfiguração do indivíduo.

No que se refere à *atenção* (c) como elemento fundador da ascese da escuta, a orientação é de extrema simplicidade, afinal, diz Foucault, “O discurso filosófico deve ser escutado com toda a atenção ativa de alguém que procura a verdade” (2006, p. 419). O que não impede – como já vimos – que o discurso filosófico seja composto por efeitos da *léxis*, do estilo, da retórica e da semântica que estão na raiz de sua ambiguidade; emerge a necessidade de que o indivíduo ouvinte tenha uma atitude que “[...] deve consistir em dirigir sua atenção como convém” (Foucault, 2006, p. 419, grifo nosso). É justamente esta exigência que Foucault enquadra nos termos da expressão grega *prâgma* e na necessidade de o indivíduo esforçar-se por *reter a lição através da memorização* – lição a ser, recordemos, disponibilizada *ad manun* na alma.

O termo *prâgma* designa que a tarefa do indivíduo ouvinte é a de que “[...] dirija sua atenção para o que é tradicionalmente chamado *tò prâgma*” (Foucault, 2006, p. 419), expressão que não designa um determinado objeto e sim que se trata de “[...] um termo filosófico e de gramática muito precisa, que *designa a referência da palavra*” (Foucault, 2006, p. 419, grifo nosso). O trabalho do ouvinte, a partir desta indicação, é o de excluir da palavra pronunciada o que ela contiver de pontos de vista inadequados, impertinentes, tais como a beleza, a gramática, o vocabulário e as argumentações próprias a um debate. O foco deve dar-se na apreensão do discurso de verdade advindo do *logos*, “Pois o *prâgma* (o referente) da escuta filosófica é a proposição verdadeira enquanto pode transformar-se em preceito de ação” (Foucault, 2006, p. 419, grifo nosso). Para exemplificar, Foucault cita a carta 108 de Sêneca como sendo fundamental à ideia de escuta ativa e bem direcionada a um objetivo, a uma meta, contendo elementos relacionados à concepção de escuta *parenética* (exortação moral) de um texto. A escuta filosófica, dotada deste caráter *parenético*, implica no *trabalho meditativo que conduz a transição de uma proposição a um preceito de ação* ou, nas palavras de Foucault “[...] a uma regra não somente para se conduzir, mas para viver de uma maneira geral e fazer desta afirmação algo que está gravado em nossa alma como pode estar um oráculo” (2006, p. 421). Em síntese, a escuta filosófica implica a apreensão do *prâgma* entendido como *referente*, ou seja, para o elemento que contém em si não somente uma determinada ideia, mas também aquilo que a partir dela referenda um preceito a ser percebido como fundamentador de uma conduta.

No âmbito da necessidade de reter e memorizar a lição recebida, afirma Foucault que “É preciso que a coisa, assim que a tivermos ouvido

da boca daquele que a pronunciou, seja recolhida, compreendida, bem apreendida no espírito” (2006, p. 421). Isto porque é necessário que o que se aprendeu permaneça ativo e “à mão”, servindo ao mesmo tempo como regra reflexiva e fundamento condutual, harmonizando pensamento e ação. Mais ainda, como parte integrante deste esforço de retenção/memorização e no caminho da busca da elevação do espírito através da escuta parenética – que conduz do discurso verdadeiro a reta ação – o indivíduo tem a oportunidade de reexaminar-se e de avaliar se o que “[...] aprendeu constitui uma novidade em relação ao equipamento (a *paraskeuè*)” (Foucault, 2006, p. 421). Podemos verificar, cada um de nós, deste modo, como nos encontramos na busca da realização do objetivo de melhoramento da alma ou, nos termos foucaultianos, podemos perscrutar a própria alma, olhar para nós mesmos “[...] para saber e constatar como se está na relação com a verdade” (Foucault, 2006, p. 422, grifo nosso). Esta atitude de reexaminar-se – na relação com a verdade com potencial transfigurador do modo de ser do sujeito – representa o movimento crucial na pretensão de apropriação do discurso verdadeiro e da ideia de *facere suum* – de torná-lo efetivamente seu.

## 2.2 A prática da leitura

Os elementos relacionados à *leitura*, em especial a leitura qualificada de textos clássicos, entra em sintonia com as recomendações correntes da época Antiga, mais precisamente 1) a *seleção de textos* e 2) a *atitude meditativa*. A leitura, desta forma, pressupõe uma certa postura existencial e intervém no cotidiano do indivíduo – cotidiano que é no mais das vezes mecânico, resultando em um sujeito irreflexivo e inconsciente em relação a si mesmo –, ofertando duas simples, porém, extraordinárias maneiras de preparar o espírito para o tensionamento de si mesmo com o outro e com a imprevisibilidade das ocorrências mundanas.

Em primeiro lugar, convida para a *seleção de textos* para fins de realizar o ato da leitura em si de forma objetiva e qualificada; aqui a orientação era a de “[...] ler poucos autores; ler poucas obras; ler, nestas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens consideradas importantes e suficientes” (Foucault, 2006, p. 427). O filtro é a estratégia para qualificar a leitura – filtro de autores, de obras e de passagens específicas –, sendo que o trabalho consiste essencialmente em identificar material que contenha mensagens potencialmente constituidoras de um si mesmo que se proponha e se dedique à sua própria subjetivação e autogoverno.

Neste processo seletivo, algumas práticas eram muito utilizadas, tais como a *leitura de resumos de obras* específicas e de *florilégios* (coletânea de trechos literários, antologias) que consistem em reunir a visão de vários autores acerca de uma determinada temática, concentrando reflexões propositivas. Prática também das chamadas *correspondências formativas* – como, por exemplo, *Carta a Meneceu*, de Epicuro e *Cartas a Lucílio*, de Sêneca. O objetivo subjacente às escritas destinadas à leitura por um determinado discípulo consistia em recomendações filosóficas cujas reflexões e ensinamentos convidavam a meditação sobre si mesmo e sobre o próprio modo de ser do indivíduo. Segundo assinala Foucault “*Pela leitura – em todo caso é este seu objetivo principal – trata-se essencialmente de propiciar uma ocasião de meditação*” (2006, p. 428, grifo nosso), atividade está com teor distinto da concepção moderna e contemporânea, como detalharemos a seguir.

Foucault principia o esclarecimento do que significa a meditação na Antiguidade a partir da expressão grega *meditatio*, afirmando que ela “[...] traduz o substantivo grego *meléte*, o verbo grego *meletân*” (2006, p. 428). Ambas as expressões carregam a compreensão de fundo como sendo *exercício* a partir da proximidade com o termo *gymnázein*, cujo significado subjacente é o de treinamento, porém, com uma sutil e importante diferença. *Gymnázein*, diz Foucault, refere-se geralmente a “[...] uma espécie de prova “em realidade”, uma maneira de se confrontar com a própria coisa” (2006, p. 428). *Meletân*, por sua vez, distancia-se da concretude do exercício e explicita uma “[...] espécie de exercício de pensamento, exercício ‘em pensamento’” (FOUCAULT, 2006, p. 428) e que entre os gregos e os latinos a expressão assinala a prática de um exercício de *apropriação* de um pensamento – aqui é preciso marcar a dessemelhança com o processo de exegese. Isto porque, na exegese, o trabalho é o de buscar compreender o que é dito e/ou escrito sem a necessária retenção e repercussão na alma do indivíduo. Ao contrário, a *apropriação* do pensamento através da *meletân* implica recepcioná-lo e retê-lo, sendo por ele persuadido de tal forma que “[...] por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, redizê-lo tão logo a necessidade se imponha ou a ocasião se apresente” (Foucault, 2006, p. 429). Trata-se de que – por meio da *meletân* – o indivíduo subjetive a verdade na alma e que dela possa lançar mão (*prókheiron*, “ter a mão”) como regra de pensamento, de ação e de conduta nos acontecimentos imprevisíveis da vida.

Por fim, Foucault define a *função meditativa da leitura filosófico-he-*

*lenística* como sendo um “Deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento” (2006, p. 429), e é neste deslocamento sobre si que o sujeito se experimenta em situações geradas pela sua capacidade de *phantasia* – imaginação. Neste processo meditativo, o foco não se dá na direção da compreensão de um conteúdo explicitado; o foco permanente situa-se na dimensão do esforço empreendido pelo sujeito na construção de sua *paraskeué/instructio* e do que, nela, ele encontra disponível para enfrentar as vicissitudes da existência. A leitura, nestes termos, entendida como exercício filosófico com potencial de transfigurar o modo de ser do sujeito, como experiência que o sujeito realiza sobre si mesmo através do pensamento e como *meditatio*, entrelaça-se à escrita, conforme abordaremos na sequência.

### 2.3 A relevância da escrita

A *escrita* é alçada por Foucault ao *status* de “[...] fenômeno de cultura e de sociedade seguramente importante da época que lhes falo: o lugar relevante [aí] assumido pela escrita, a escrita de certo modo pessoal e individual” (2006, p. 431). Escrita que, nos séculos I e II, manifesta-se e conforma-se como um dos preciosos elementos do exercício de si mesmo, prolongando, segundo Foucault, a leitura, e proporcionando ao sujeito um potente mecanismo de meditação. A *carta 84* de Sêneca é a inspiração de Foucault para destacar, com o filósofo romano, que leitura e escrita devem alternar-se, em função de que “A leitura recolhe *orationes, logói* (discursos, elementos de discursos); é preciso disto fazer um *corpus*” (2006, p. 431) e que “É a escrita que vai constituir e assegurar este *corpus*” (2006, p. 431). Além de prolongar a leitura e permitir a construção de um *corpus*, a escrita configura um exercício de si sobre si em duas esferas, sendo 1) *escrita para nós mesmos* e 2) *escrita como correspondência espiritual*.

No exercício de *escrevermos para nós mesmos* acerca do objeto de nossos pensamentos, no sentido de identificar e reter o *prâgma* – o referente do discurso –, contribuímos para a sua assimilação na alma. O hábito da leitura, seguido da escrita sobre o que se leu e da releitura a partir do que se escreveu, afirma Foucault “[...] constituía um exercício quase físico de assimilação da verdade e do *lógos* a reter” (2006, p. 432). Assim se constituía o que os gregos denominavam de *hypomnémata* – estruturação de um cabedal de lembranças que eram instauradas na alma e que tinham a função de reger – espontaneamente, no sentido do *prókheiron* já citado – as reflexões e as ações do indivíduo.

Na prática de *correspondências filosófico-espirituais* ocorre uma dinâmica muito interessante, pois há uma espécie de círculo virtuoso que, por um lado, permite “[...] àquele que estiver mais avançado na virtude e no bem que dê conselhos ao outro” (Foucault, 2006, p. 434) e, por outro lado, possibilita “[...] àquele que dá conselhos recordar as verdades que fornece ao outro e das quais ele próprio tem necessidade para sua vida” (Foucault, 2006, p. 434). A dinâmica acima referida implica uma relação de contribuição mútua no interior da troca de correspondências – diretor e dirigido, mestre e discípulo, findam por serem beneficiados pelas verdades que fazem circular entre si. Tal benefício encontra efetividade, seja na direção do que necessita de apoio imediato – em função de uma situação inesperada – seja na direção do mestre – que assim exercita e perpetua a autodireção. Neste sentido, Foucault é lapidar e dispensa maiores comentários ao considerar que “*Os conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo*” (2006, p. 434, grifo nosso).

## 2.4 A arte de falar

No que concerne a *arte de falar*, a questão fundamental reside no enfrentamento do desafio de “[...] *tornar-se um sujeito de veridicação*” (Foucault, 2006, p. 435, grifo nosso). Isto é, todo o processo da *áskesis* deve ter como objetivo final que o indivíduo desenvolva a *condição de sujeito veraz* – que seja habilitado a proferir, para si e para os outros, discursos verdadeiros condizentes com a própria conduta. O referido processo de subjetivação principia pela atitude de *escutar como se deve* aos discursos transfiguradores propostos ao indivíduo e, no ato seguinte ao esforço da busca de evolução espiritual-filosófica, “[...] que ele próprio possa dizer o verdadeiro, *que possa dizer a si mesmo o verdadeiro*” (Foucault, 2006, p. 438, grifo nosso). É, neste sentido, a condição efetivamente aspirada e o propósito fundamental da *áskesis* filosófica – a *constituição subjetiva do sujeito de veracidade*.

Resulta importante marcar, aqui, a distinção entre o ideal de dizer a verdade *de si mesmo* – que assinala a *objetivação do sujeito por um discurso verdadeiro* – e a concepção de dizer a verdade *a si mesmo* – que marca o processo de *subjetivação do sujeito por um discurso verdadeiro*. O primeiro caso é exemplificado por Foucault no âmago da *confissão cristã* – o sujeito é objetivado por um discurso verdadeiro que lhe é exterior e que se lhe impunha através do ato confessional – no qual *o sujeito é obrigado a dizer a verdade de si mesmo*. O segundo caso é pedra angular da proposição de constituição do si mesmo da

filosofia helenística greco-romana da Antiguidade – o sujeito é instado ao exercício de si mesmo que lhe servirá de fundamento para desenvolver o espírito no intuito de fazer frente – livremente – ao *desafio de dizer a verdade a si mesmo*.

Isso nos leva a recuperar, neste ponto do trabalho, um elemento fundador deste processo, a *maiêutica socrática*; o aspecto que ganha proporção nesta estratégia de perguntas-respostas-perguntas é justamente o de levar o indivíduo interrogado a perceber-se, a voltar-se sobre si mesmo, sobre o estado em que se encontra. Foucault afirma, em relação ao sujeito abordado, que “*Trata-se simplesmente de testá-lo, de colocá-lo à prova como sujeito capaz do dizer verdadeiro*” (2006, p. 439, grifo nosso). O objetivo de fundo é levar o indivíduo a dar-se conta do nível de seu saber; Sócrates procura “[...] mostrar ao sujeito que ele sabe aquilo que pensava não saber” (Foucault, 2006, p. 439) e tanto Sócrates quanto os estoicos e cínicos com sua forma insolente de questionar tentam desvelar ao mesmo que ele “[...] não sabe o que pensava saber” (Foucault, 2006, p. 439). O foco é conduzir o indivíduo na direção da tomada de consciência acerca de sua condição singular no que diz respeito a ser capaz de realizar a subjetivação do discurso verdadeiro e, portanto, de ser efetivamente capaz de veracidade.

Foucault amplia a questão por meio da relação entre dirigido e diretor, afirmando que não vê problemas no discurso do primeiro, por que sua tarefa essencial é guardar silêncio – “[...] ele não tem que falar, ou então o que é levado a dizer não passa de uma maneira para o discurso do mestre apoiar-se ou desenvolver-se” (2006, p. 439). O silêncio é primordial para o processo evolutivo do dirigido – vimos sua exigência levada ao extremo na tradição pitagórica – que necessita observar e praticar todas aquelas nuances das técnicas referidas ao processo da ascese da escuta e também da leitura filosófica meditativa e de sua natural vinculação à escrita.

Já no que se refere ao diretor, a situação é muito mais complexa e exige a abordagem da concepção greco-romana de *parrhesia* – o falar franco e verdadeiro – no sentido de que se trata de um desdobramento vital do discurso do mestre que precisa desenvolver sua tarefa com vistas a provocar uma abertura no espírito do dirigido. Esta cria as condições nas quais o mestre encontra terreno fértil não apenas para falar o que é preciso falar, mas também faz “[...] com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque

é verdadeiro” (Foucault, 2006, p. 440). Temos aqui, por um lado, a descrição de um processo que guarda afinidade de objetivo para diretor e dirigido – desenvolver a capacidade do dizer verdadeiro – mas que, por outro lado, coloca em evidência uma dessemelhança em termos de atitude: o dirigido deve calar-se – deve colocar-se em postura de *escuta silenciosa ativa* – e o diretor deve falar – nos termos estritos do princípio da *parrhesía* grega traduzida como *libertas* pelos latinos.

Julgamos importante reforçar aqui o que afirmamos anteriormente quando *colocamos a ascese da escuta como elemento fundamental ao processo parrhesiástico*. Para o dirigido, ao longo de sua formação filosófico-espiritual, a tarefa é a de ir, gradativamente, capacitando-se ao falar verdadeiro, sendo para isto, repetimos, *crucial o processo de escutar como se deve*. Para o diretor, empenhado sincera e honestamente em falar nos termos formativos da *parrhesía*, é de imprescindível valor *também operar em si a ascese da escuta* – talvez a principal função desta, para o diretor, seja exatamente a identificação, em relação ao dirigido, do caráter temporal que se define pela expressão grega *kairós*. Este é o tempo que pode fazer a diferença entre o ecoar inútil ou potente do discurso verdadeiro do mestre na relação com o discípulo: se antes da hora, ou seja, se a fala do mestre encontra o discípulo ainda não preparado, o efeito será nulo; se depois da hora, talvez ressoe como desnecessário. Ao contrário, se o discurso formativo do mestre encontra o discípulo preparado, atento e ativo, o ecoar potencializa a constituição do falar verdadeiro por parte dele.

*E como isto pode se dar, na relação entre professor (a) e aluno (a)?* Abordaremos, a seguir, de forma resumida, uma analogia prática do *kairós* no interior de um conto literário.

## 2.5 Veríssimo e o conto *As mãos de meu filho*

O conto de Érico Veríssimo coloca em tela uma relação familiar com contornos tragicômicos, onde a mãe – dona Margarida – realiza esforços para garantir a manutenção da família – sua atuação é consistente e heroica, embora muito bem situada dentro dos limites possíveis para a condição em que se encontra. O pai – Inocêncio –, ao contrário, é colocado como uma figura problemática, caracterizado por desvios de toda ordem – desde a estranheza com o trabalho até a identificação com bebidas alcoólicas. O casal tem um filho, Gilberto, que consegue, apesar das circunstâncias de pobreza em que nasce e cresce, desenvolver e exercer seus talentos como pianista – ironia do destino, pois, via de regra,

este geralmente disponibiliza esta perspectiva artística aos nascidos em berço de ouro. A trama desenvolvida no conto nos fala de uma apresentação artística do filho pianista, que recebe um efusivo reconhecimento do público, ocasionando momentos de faiscante orgulho assinalado pela alegria para a mãe Margarida e gerando sombrias reflexões marcadas pela culpa no pai, Inocêncio.

Inocêncio reconhece, nestas reflexões, tanto o mérito de dona Margarida – tida como a grande responsável pelo sucesso do filho, inclusive no entendimento deste – quanto o demérito dele – tido como nulo em toda a história, podendo até mesmo ter prejudicado emocional e psicologicamente Gilberto, pois este, em determinado ponto da trama, afirma ao próprio pai seu sentimento de vergonha por ele ser um bêbado. Aturdido por pensamentos entremeados de remorso e de vergonha por conta de sua vida pregressa, Inocêncio, entretanto, ao conversar com o porteiro do teatro onde acontece o concerto de piano, recorda de um momento especial em que – ora vejam só – ele pôde, sim senhor, fazer algo em benefício do filho! Inocêncio, relatando ao interlocutor seu passado de pobreza e de dificuldades, retoma um acontecimento marcante de quando Betinho (agora Gilberto, o virtuose do piano) tinha seis meses de vida, fazia muito frio e ele e a esposa decidiram colocar o bebê junto deles, na cama, para garantir que ele estaria aquecido. “[...] umas mãozinhas assim deste tamanho... nós botamos ele na nossa cama. Minha mulher dum lado, eu do outro, ele no meio., fazia um frio de rachar. Pois sabe o senhor o que aconteceu?” (Veríssimo, 2001, p. 178). Inocêncio, aqui, deixa-se enlevar pela fragilidade do filho, pequenino, dando provas de que suas dificuldades com o trabalho e com a bebida não o impedem de ser terno, de ser humano, de ser... pai. Prossegue ele “Eu senti nas minhas costas as mãozinhas do menino e passei a noite impressionado, com medo de quebrar aquelas carninhas. O senhor sabe, quando a gente está nesse dorme não dorme, fica o mesmo que tonto, não pensa direito” (Veríssimo, 2001, p. 179). Inocêncio, neste momento de clara consciência das condições de si mesmo e da vulnerabilidade física do filho, decide não se levantar e ir deitar-se em outro lugar, no sofá, por exemplo. Não, ele decide ficar ali mesmo e, em suas próprias palavras “Fiquei ali no duro, de olho mal e mal aberto, preocupado com o menino. Amanheci todo dolorido, cansado, com a cabeça pesada” (Veríssimo, 2001, p. 179). O pai opta pelo sacrifício de si para poder garantir a preservação do filho; o homem de vida pregressa irresponsável mostra-se continente em relação à vida do filho. Finaliza Inocêncio “Veja como são as coisas... Se

eu tivesse esmagado as mãos do Betinho hoje ele não estava aí tocando essas músicas difíceis... Não podia ser o artista que é” (Veríssimo, 2001, p. 179). Inocêncio, assim, pôde sentir-se orgulhoso e requisitar de si para si mesmo uma vírgula que seja de participação no sucesso do filho Betinho-Gilberto, o pianista virtuose aplaudido pelo público.

### **3** CONSIDERAÇÕES FINAIS (?)

Na concepção dos criadores do caos ideológico que assolou o pensamento de parte considerável da população brasileira nos últimos anos – verdadeiros Demiurgos ao avesso, cuja tarefa consistia, justamente, na desorganização de tudo e todos como forma de dominação – ao profissional da educação era destinado o papel de vilão. Vilão este que, de maneira sórdida e dissimulada, anunciava as bases de um processo formativo que, na realidade, trabalhava em prol do sequestro da subjetividade discente. O discurso de desenvolvimento da autonomia esla-recida pelo viés pedagógico-educacional – nos termos da Ilustração – escondia o objetivo de capturar os espíritos e torná-los subservientes, e isto de forma tão sutil que ninguém teria jamais a menor possibilidade de desconfiar, quiçá de confrontar. Ignorou-se a capacidade de grande parte dos indivíduos de, com base em seus recursos singulares, perceber o que estava acontecendo. Acreditou-se que a repetição de bordões tais como “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” teria o poder de hipnotizar e conduzir a nação rumo à capitulação total.

A exemplo do que foi demonstrado na experiência literária com o personagem Inocêncio, atingido em cheio por limitações materiais e intelectuais, a consciência permaneceu ativa e liberta dos pré-julgamentos de caráter absolutista – Inocêncio, em meio à crise existencial, percebeu que, também ele, pôde fazer algo de significativo por seu filho.

Nesta mesma direção, professores e professoras, alvos pontuais de um processo de destituição de seu papel, função e relevância, mantiveram a consciência de que, atuando conforme os pressupostos inerentes a um processo formativo efetivo e eficaz, poderiam fazer alguma coisa, afinal. Mantiveram, assim, seu trabalho, em meio a tempestades e trovões, advindos do seio de parte da população e de parte considerável de agentes públicos interessados na instituição de uma nova ordem – em que eles, claro, seriam os protagonistas e os “salvadores”.

Desta forma, por um lado, frustraram as expectativas daqueles que apostaram na sua capitulação e na configuração de um fenômeno no

qual eles simplesmente desistiriam de sua tarefa. Por outro lado, nos termos dos pressupostos fundantes da filosofia da Antiguidade – escuta ativa, leitura meditativa, escrita reflexiva e fala sincera e verdadeira – *parrhesiástica*, portanto – mantiveram a efetividade do *kairós*. Seguiram mostrando alternativas – consistentes, sólidas e científicas – ao discurso desconstituente e – conscientemente – pensando e agindo pedagogicamente em prol do vir a ser dos indivíduos. Em sentido último, é disso que se trata, quando a questão é o que pode, afinal, um professor, uma professora: FAZER TODA A DIFERENÇA.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VERÍSSIMO, Érico. As mãos de meu filho. *In*: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro:, Objetiva, 2001. p. 173-179.



# O PARADIGMA DA INTERSUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA DO AGIR HUMANO

Clenio Viane Mazzone – UFRGS  
Jaime José Zitzoski – UFRGS

## **1** INTRODUÇÃO

Acreditamos que o processo da construção do conhecimento seja histórico, pois cada tempo constrói seu paradigma. A civilização grega nos apresentou o conhecimento na configuração holística; essa perspectiva fragmentou-se historicamente, por vezes sendo a modernidade ocidental, a otimização da racionalidade, ápice da dicotomização entre sujeito e objeto. Dessa maneira, considerando a lógica cartesiana racional, moveu a humanidade para algumas atrocidades, como as guerras mundiais, fome, miséria, destruição ambiental, processos antiéticos, suscitando mazelas na humanidade.

Nesse contexto, vários pensadores da contemporaneidade, a exemplo da Escola de Frankfurt, a fenomenologia e o existencialismo, Edgar Morin, Bauman, Boaventura de Souza Santos, entre outros, tecem duras críticas ao arquétipo subjetivo moderno. Assim, é urgente a mudança de paradigma na forma de construirmos e socializarmos o conhecimento em sua integralidade. O pensar e o agir necessitam estarem interligados, encadeados. Por isso, entendemos ser o processo dialógico, inter-relacional, intersubjetivo, um horizonte potente na construção do conhecimento e em uma humanidade pautada pela ética.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DO HOLISMO GREGO À FRAGMENTAÇÃO DISCIPLINAR

Evidenciamos esta reflexão a partir dos aspectos epistemológicos, abordando enfoques que desconstruíram a formação holística grega, que convergiram para o paradigma racional moderno, tendo em vista a persuasão dos filósofos e sofistas gregos. “Para estes, o saber só teria sentido se exercido no âmbito da totalidade” (Bornheim, 1999, p. 11). Isso também foi discutido por Santomé (2001), ao relatar que os sofistas possuíam um programa de ensino, denominado de *enkúkliospaidéia*, que, além do saber enciclopédico, tinha por objetivo permitir a formação de um sujeito integral.

Nesse viés, Platão contribuiu por meio de seus diálogos, e Aristóteles deixou uma imensa obra, como a *práxis* e a *poiesis*, que aborda temas como a lógica, a ética e a política, período em que a Filosofia era concebida como uma ciência unificadora (Nunes, 2002).

O processo de fragmentação, de acordo com Flickinger (2010), reporta ao denominado Quatrocentos, no século XV, presente, inicialmente, na Itália. Corroborando com a fragmentação, o movimento artístico, na Idade Média, envolvendo, essencialmente, a Igreja Católica, promotora das artes, subsidiando os artistas, incrementou esse processo, como o caso da Capela Sistina, pintada por Michelangelo, utilizando estudos a acerca dos movimentos do corpo humano; ademais, caracterizou-se como a primeira abordagem anatômica da dinâmica fisiológica do ser humano. Foi dentro do bojo das igrejas que nasceu um tipo de conhecimento racional, fundado nas descobertas científicas (Flickinger, 2010).

A fragmentação teve impulso na Filosofia Clássica, período do conhecimento em gramática, retórica e dialética, o *Trivium Medieval*. Já o

*Quadrivium*, composto por aritmética, geometria, astronomia, persistiu no currículo das universidades até o século XIII.

Consoante Stichweh (2001), o surgimento das comunidades científicas com seus especialistas foi relevante à formação das disciplinas. Para esse autor,

As comunidades científicas repousam na intensificação da interação, conhecimento especializado compartilhado, certos valores em comum, e a orientação dos membros da comunicação em direção a uma constelação de problemas constitutivos da respectiva disciplina. A ciência moderna não se baseia nas realizações de indivíduos extraordinários, mas na força epistêmica das comunidades disciplinares (Stichweh, 2001, p. 1378).

Segundo Morin (2005), a partir do século XIX, com o surgimento das universidades modernas, as quais se desenvolveram, no século XX, impulsionadas pela expansão capitalista e o progresso da pesquisa científica, acentuou-se a formação especializada, fragmentada em disciplinas e em categorias próprias do conhecimento científico.

Ainda com respeito à construção do método científico, escreve Peireira (2004) que foi Newton (1624-1727) quem reforçou a interpretação causal, mecanicista e matemática da natureza.

### 3 A CONFIGURAÇÃO ESTRUTURAL DA RACIONALIDADE MODERNA

O período medieval teve sua epistemologia marcada entre razão e fé, sendo cingida pelos experimentos científicos com Bacon, seguido por Newton, tomando, a física, seu lugar na hierarquia hipervalorizada (Marques, 1993).

A racionalidade moderna fundamenta-se na objetividade, a razão se torna fator determinante para as condições e afecções a fim de chegar ao conhecimento. Nessa esfera, a *res cogitans* cartesiana, e somente ela, passou a ser fator definitivo na construção do conhecimento. Ratificando esse pensamento, Flickinger (2011, p. 29) observou que “trata-se de uma concepção que forçaria a epistemologia pós-cartesiana a aceitar, como conhecimento cientificamente legitimado, somente aquele cunhado pelas condições impostas pela razão”.

A racionalidade moderna deixou suas marcas no processo educativo, como podemos notar na disposição dos espaços escolares, na construção do conhecimento baseada na memorização, com foco no conteúdo,

na repetição e punição aos “erros” e tentativas de liberdades de expressão. A escola continua resistindo às mudanças ao seu redor, persistindo em um modelo hierárquico.

A educação abarcada nesse paradigma compreende o educando como uma tábua rasa, ressaltando a transmissão do conhecimento, abstendo-se de desenvolver a capacidade criadora. Como referiu Freire (1982), é uma educação bancária, na qual a escola percebe os alunos apenas como depósito de informações e fatos, de forma verticalizada, empirista e positivista. Eis o que problematizamos neste artigo. Apropriado da razão, do paradigma racional, o sujeito é decisivo na construção do conhecimento, desconsiderando o outro, a potência na dialogicidade, não ocorrendo a inter-relação do conhecimento, centrado unicamente nas categorias mentais do sujeito que absorve o outro (objeto) e o determina pela racionalidade objetiva.

Dessa maneira, a razão estabelece a subjetividade como grande verdade. Para Marques (1993), o paradigma ontológico do ser em si foi substituído pelo paradigma mentalista da razão, como subjetividade idealizadora da consciência. Marques (1993, p. 64) esclareceu:

Em Descartes, trava-se o duelo do mecanismo materialista baseado na clareza e evidência da ciência matemática com o subjetivismo do pensamento racional autônomo, capaz de tornar problemática qualquer outra realidade (dúvida metódica) e de justificá-la a partir da auto evidência originária do sujeito pensante (*cogito, ergo sum*) Um racionalismo originante do processo cognitivo, que, escorado na teoria das ideias inatas, estabelece o predomínio da razão como logicamente necessária e universalmente válida, ao mesmo tempo em que, voltada a referendar a universalidade e a necessidade do saber matemático analítico-dedutivo, nele fundamenta a unidade da razão e a unidade do saber científico. Estabelecia-se, assim, o princípio da subjetividade racional do homem, primeiro pressuposto do pensamento moderno.

A racionalidade moderna, com Immanuel Kant, é provável por meio das condições apriorísticas, o ponto mais crítico da relação sujeito x objeto, reforçando a possibilidade mentalista da construção do conhecimento. O prussiano Imanuel Kant (1999) afirmou que construímos os conhecimentos, organizando os dados adquiridos na experiência consoante os princípios e formas de nossa razão, o que enfatiza a subjetividade da consciência.

Nessa esteira, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2002), em sua obra considerada um dos pontos culminantes do racionalismo, pontuou que o

ser humano pode chegar ao saber absoluto, termo usado por Hegel como sendo a consciência em si, através do espírito como sujeito construtor do conhecimento. O filósofo pretendeu superar a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade, demonstrando o absoluto entre sujeito e objeto, em que a razão alcançaria a consciência da unidade entre o ser e o pensar, harmonizando a subjetividade e a objetividade, porém continuou privilegiando a subjetividade.

Na perspectiva racional moderna, o conhecimento efetua-se por um viés de dominação, de resultados, mediante a razão instrumental, não levando em conta as consequências. Considera questões imediatistas, egoístas, haja vista o progresso da humanidade a qualquer custo. Nesse rumo, “[...] as diferentes áreas especializadas da ciência produzem, cada uma segundo seus objetivos e interesses mais imediatos, impactos que muitas vezes são destrutivos da natureza enquanto suporte da vida humana e da própria coexistência de seres humanos vivendo em sociedade” (Zitkoski; Hammes; Karpinski, 2017, p. 16).

Conforme Marques (1993, p. 56), “[...] a modernidade culminou numa exasperação da subjetividade, do individualismo, na opção do mundo ocidental pelo dualismo de sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência, das ideias claras e distintas”. Essa maneira de construção do conhecimento não deu conta, passou a ser questionada, entre outras, pela Escola de Frankfurt, a qual desenvolveu um pensamento crítico a respeito da razão iluminista, dado o contexto do nazismo. Essas mazelas denunciaram a subjetividade, autoconfiança e autonomia, condições ilusórias, utópica do projeto iluminista.

Nessa ótica de desconstrução, Marques (1993) denunciou a proliferação de interpretações na indeterminabilidade e na disseminação delas, sem qualquer referência à dimensão de valor-verdade. Parece-nos que paira uma compreensão no sentido de que Derrida (1978) colocou em voga um processo de denúncia necessária, contudo ficou somente nessa escala.

O filósofo Friedrich Nietzsche caracterizou-se como ácido crítico da dicotomia racional. Desconfiava ele ter, esse processo dicotômico, acontecido na Grécia Socrática, quando ocorreu a separação entre Apolíneo e Dionísio, pois, pelo culto à razão, secou a possibilidade criadora, contida na dimensão dionisíaca, que retratava o mundo da vida, que é intersubjetivo. Por conseguinte, a contemporaneidade contraverteu o pensamento racional moderno, justificado na *res cogitan*, perspectiva mentalista do conhecimento.

Uma das principais desconstruções da contemporaneidade concerne à morte das metanarrativas da racionalidade moderna. Veiga-Neto (1996) lembrou que é como se estivéssemos vivendo uma fase de transição, como a que viveram Platão e Descartes, para quem eram, respectivamente, o mundo homérico e o mundo aristotélico-tomista. Logo, estamos vivendo a perplexidade do mundo que não é mais, mas que também ainda não o é (Stein, 1991).

Assim, a contemporaneidade busca a multiplicidade, a complexidade, reconhecendo “[...] as múltiplas formas de alteridade que emergem das diferenças de subjetividade, de gênero, de sexualidade, de raça, de classe de [configurações de sensibilidade] temporal e de localizações e deslocamentos geográficos espaciais e temporais” (Huysens, 1984, p. 50). O paradigma contemporâneo investiga um mundo mais aberto, com possibilidades de explicações e construções de realidades transformadoras.

Zitkoski (2000) reitera que não podemos ficar presos a um horizonte de origem que se caracteriza pela crítica demolidora da racionalidade moderna tecida por Nietzsche. O pensar contemporâneo produz-se a partir das inter-relações, da superação de uma cosmovisão determinista, um modo mais crítico e coerente para fundamentar o conhecimento, as atitudes, as práticas e as relações sociais no panorama sociocultural da contemporaneidade (Zitkoski, 2000).

Nesta nossa defesa da intersubjetividade, essa discussão se faz presente na tradição da filosofia existencialista de Martin Buber (1923) e Gabriel Marcel (1947), em que o sentido é de comunhão interpessoal entre sujeitos que mutuamente estão sintonizados em seus estados emocionais e em suas respectivas expressões. Habermas (1970) entendeu a intersubjetividade como construção conjunta a objetos de referência em um domínio compartilhado de conversação linguística ou extralinguística.

Nesse enredo, evidenciamos o processo para além da consciência. Scheler (1971, p. 353) considerou o problema do conhecimento com o outro uma necessidade: é preciso “levar em conta que, como sabemos, existem outros egos individuais de natureza psíquica, exteriores a nós, mas que somos incapazes de apreender de uma forma adequada naquilo que constitui a sua essência. Isto é algo absolutamente evidente”.

Outro filósofo que se detém a discorrer sobre a intersubjetividade é Merleau-Ponty (1942, p. 404):

Quando volto para minha percepção e passo da percepção direta ao pensamento dessa percepção, eu a re-efetuo, reencontro um

pensamento mais velho do que eu trabalhando em meus órgãos de percepção e do qual eles são o rastro. É da mesma maneira que compreendo outrem. Aqui, novamente, só tenho o rastro de uma consciência que me escapa em sua atualidade e, quando meu olhar cruza com um outro olhar, eu re-efetuo a existência alheia em uma espécie de reflexão.

Nessa fala, reverbera a imbricação entre corpos e coisas, entre outros corpos e outras coisas, são fatores que tensionam a “realidade objetiva” que pode surgir independente dos outros. Depreendemos a intersubjetividade como um processo colaborativo, em que os sujeitos envolvidos transcendem seus mundos privados para o encontro com o outro, em que o sujeito é um “entre-sujeitos”, isto é, um sujeito sempre coletivo. A intersubjetividade é sempre um aprendizado de maneira compartilhada, ou seja, uma interdisciplinaridade com a possibilidade de novos significados.

O conhecimento regula a realidade por intermédio de significados e conceitos e a intersubjetividade faz, então, parte da sua construção (Nascimento, 2010). Nessa linha, Berger e Luckmann (2004) informaram que a intersubjetividade inclui índices de comunicação pelos quais a subjetividade pode ser expressa de um indivíduo para o outro, causando afetação intelectual e emocional (comportamental) entre os mesmos, promovendo um conhecimento sobre a realidade social.

É possível afirmar que a relação face a face, intersubjetiva, possibilita muitos modos de expressão, contribuindo para um amplo processo intersubjetivo. Para com a formação docente intersubjetiva, carrega a possibilidade de instigar o discente a participar do processo ensino e aprendizagem para torná-lo um educador mediador dos conhecimentos, longe, portanto, do modelo em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos.

De acordo com Honneth (1996), a vida social é governada pelo imperativo do mútuo reconhecimento, como aquilo que legitima as necessidades dos sujeitos.

A intersubjetiva apresenta-se como potencialidade em produzir um conhecimento que transcenda os padrões dominantes, tendo, no horizonte, cidadãos éticos, tornando-se um espaço de criação, de libertação, de aprendizagem dialógica, intersubjetiva, superando a transmissão de conhecimento, proposta da educação bancária. O conhecimento carece ser mobilizador das potencialidades de criação do ser humano. É recomendado que os processos educativos aconteçam perante uma

tessitura de diálogos, encontros e desencontros, através de interações, que são caminhos que a vida faz pulsar.

Lévy (1998, p. 27) salientou: “[...] em nossas interações com as coisas, desenvolvemos competências. Por meio de nossas relações com os signos e com a informação adquirimos conhecimentos. Em relação com os outros, mediante iniciação e transmissão, fazemos viver o saber”. Em outra obra, o autor colocou que “[...] jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidiálogo, real ou imaginado” (Lévy, 1993, p. 97).

A potência da intersubjetividade diz respeito ao envolvimento da interação interpessoal, um rico espaço de estudos, reflexões e de investigações educativas. Na contemporaneidade, não se admite que o ato de ensinar seja apenas transmissão de conhecimento, como um ato de ‘passar’ o saber da mente do professor que sabe para o aluno que ‘não sabe’, sem espaço para a atividade intelectual discente.

Também é essencial que o processo educativo se construa de forma contextualizada, interdisciplinar, em que se problematize a sustentabilidade humana. É primordial dialogar com demais saberes, por não existirem saberes superiores, e sim diferentes. É válido considerar que o diálogo entre saberes deve se estender à prática. Para Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017, p. 20), “[...] as universidades como instituições públicas e inseridas em contextos historicamente definidos estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências”.

## 4 PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DOS DIÁLOGOS INTERSUBJETIVOS

Nessa perspectiva contextualizada, torna-se inegável a contribuição de Paulo Freire como práxis libertadoras. Freire nos aponta para o paradigma filosófico dialógico, interdisciplinar, por dialogar com a dinâmica da vida. Zitkoski (2000, p. 120) aclara:

[...] uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Essa foi a grande luta travada por Freire e sua proposta pedagógica traduz, de forma integral, as preocupações que perpassam de início ao fim da atuação prática enquanto educador e intelectual.

Nesse prisma, os educadores sentem-se compromissados em proporcionar uma educação que impulse a humanização e as relações que nos cercam, sejam elas políticas, econômicas, sociais. Precisamos repensar o modelo hegemônico, mas buscar construir uma sociedade libertadora, contextualizada, que contemple as culturas e os conhecimentos construídos. É fundamental que a educação recupere o processo humanizador e que discuta o sistema opressor capitalista. Diante disso, como bem lembra Zitkoski (2000), é relevante reconstruir o projeto social emancipador por meio da utopia e da esperança como possibilidade de enfrentamento à ideologia dominante. Na concepção de Freire (1994, p. 91),

Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado [...] A utopia implica essa denúncia e esse anúncio.

O diálogo, em Freire, é indispensável na sua proposta educativa como prática libertadora. A interdisciplinaridade é dialógica para compreender os conhecimentos dos sujeitos, assim como os saberes diferentes. Contudo, é preciso que a interdisciplinaridade verdadeira se valha da práxis, possibilitando, com o seu uso, a transformação da sociedade pelo educando.

O conhecimento converte-se em potente se construído e compartilhado com o outro, visto que parte da compreensão relacional entre sujeitos, ou seja, é o processo interdisciplinar dialógico. Freire (1982) apresentou o diálogo como sendo um encontro entre seres humanos, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. Um dos objetivos dessa reflexão é manifestar uma outra possibilidade além da racionalidade iluminista, que, ao mesmo tempo, seja uma alternativa para o niilismo das teorias pós-modernistas que renunciam caminhos filosóficos ou racionais.

Freire (1982) propôs um projeto de sociedade humanizada tangente às manifestações, e deve ser realizado na sua concretude para que elimine o que oprime o ser humano, procurando a construção libertária desse. Realçou ser da natureza humana a racionalidade dialógica. Essa natureza está programada a partir de uma característica substancial de nossa vida, que abrange a dialeticidade como base para a construção de uma cultura biófila, amorosa, esperançosa, crítica, criativa e solidária. O educador Zitkoski (2000, p. 176) também corrobora com a dialogicidade ao dizer que:

Está na afirmação da vida humana em sua totalidade, o que implica cultivar as várias dimensões da nossa própria natureza, tais como mente, corpo, sentimentos, emoções, sensibilidade, amorosidade, eticidade, cidadania, lazer, socialização, como vocação ontológica do ser humano.

É possível perceber indícios da importância da compreensão do ser humano por meio de um viés integral, que dialogue com os demais saberes e, ao mesmo tempo, traga elementos da racionalidade moderna, já que a razão ainda faz sentido de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, do diferente e da construção do novo.

Freire (1993), sem renunciar o projeto emancipatório, não poupou críticas à proposta racional e iluminista europeia, que dizimou as populações dos povos colonizados, a qual foi fundamentada no eurocentrismo, impondo a esses povos um modo de vida e uma nova cultura, sendo desumana e opressora. Por outro lado, de acordo com Zitkoski (2000), Freire afastou-se de uma contemporaneidade conservadora, que justifica a realidade do mundo atual tal e qual existe ao concebê-la como algo natural, inexorável ou mesmo intransponível.

A razão dialógica freiriana concebe a vida como um constante devir e um contínuo processo de construção histórica que tem na utopia e na esperança as molas propulsoras desta história. Essa capacidade humana, que propicia um modelo racional, libertador, humanista, democrático e solidário, foi concebida por Freire (1993) como própria da natureza humana e como seres de potencialidade transformadora, pois somos sujeitos inacabados que, conscientes de nossa inclusão, não nos portamos de maneira estática, estamos em contínuo movimento.

Diferentemente da racionalidade iluminista ou do niilismo nietzschiano, a dialeticidade freiriana envolve o conhecimento como relação entre subjetividade-objetividade em que, desde as realidades socioculturais, vai se constituindo a consciência humana. Freire (1987, p. 30) sustentou que:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e outro não-eu. Isto se torna um ser capaz de relacionar-se: de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender. [...] O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo.

É crucial que a condição humana proporcione condições para que o conhecimento produzido nos dignifique e nos humanize.

Freire está entre os pioneiros em discutir o processo educativo contextualizado. Para ele, a interdisciplinaridade apresenta-se no cenário educacional como um grande desafio a ser assumido pelos educadores que pretendem superar uma prática fragmentada de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, sob uma concepção “bancária da educação”, prevalece a mera “transmissão de conhecimentos” (Freire, 1987).

## **5 A INTERSUBJETIVIDADE EM EDGAR MORIN**

Para Morin (1998), o princípio recursivo rompe com o da linearidade entre causa e consequência que, de acordo com Mariotti (2007), é o princípio fundamental em que há ligação entre os demais saberes. Os produtos e efeitos são, eles próprios, produtores e causadores daquilo que os produz, sendo, a partir do pressuposto dialógico, a possibilidade de estabelecer relações entre elementos sociais e culturais, que até podem parecer antagônicos, mas, na verdade, são complementares e indissociáveis, o que permite manter a “dualidade no seio da unidade” (Morin, 2005, p. 74).

Em face dessa contingência, Morin (1995), no seu percurso na construção do paradigma da complexidade, denunciou o paradigma da simplificação e teceu críticas à fragmentação, à separação, à redução do conhecimento que, segundo ele, derivam das especializações, ou do excesso dessas, posto que o pesquisador perde-se da totalidade, “[...] herança do pensamento técnico científico do século XIX, em que o caminho da especialização nos levaria ao progresso, em detrimento da unidade de complexificação” (Petraglia, 1995, p. 68).

Morin (1990, p. 9) enfatizou que “o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em uma teoria, de uma onisciência”. O autor reconheceu a incompletude de sua teoria, afirmando que a complexidade “[...] não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável” (Morin, 1997, p. 266); dessa forma, pretendeu criar possibilidades para junção do pensamento.

Por meio do paradigma da complexidade, Morin (1998) denotou elementos de inteligibilidade para compreendê-lo, nomeando-os de princípio do diálogo, princípio da recursão e princípio holográfico. O princípio da complexidade pode ser considerado, então, o “[...] conjunto dos princípios da inteligibilidade que, ligados uns aos outros poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico e antropológico)” (Morin, 1998, p. 330).

A percepção é visível quanto à diferenciação do pensamento complexo se comparado com a racionalidade moderna, limitadora e mutiladora. Pelo paradigma da complexidade, é pertinente pensarmos nos conceitos, no entanto, sem, jamais, concluí-los e, assim, evitar o conhecimento estanque e em compartimentos. Objetivamos, com isso, apresentar articulações entre os diversos saberes, mesmo até entre aqueles que são considerados antagônicos. O paradigma da complexidade não reduz o conhecimento, não o encerra, muito ao contrário, indica caminhos para sua amplitude, fortalecendo a produção do conhecimento e melhor interpretando as ambivalências e a multiplicidade do real.

## **6 CONVERSANDO INTERSUBJETIVAMENTE COM BOAVENTURA SANTOS**

O sociólogo Boaventura Santos denunciou o paradigma racional moderno, uma vez que avaliou que é segregado e, na prática, transforma o cientista em um ignorante especializado. Para ele (Santos, 2002, p. 83), “os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes de uma mesma explicação”. Portanto, o que emerge são múltiplos conhecimentos, logo, precisamos divisar as mais variadas vertentes de onde brota o conhecimento da sociedade.

Considerar uma única forma de conhecimento, isto é, o monoconhecimento, é como dar continuidade ao colonialismo, feito da marginalização, descrédito ou desrespeito a tudo aquilo que não possa se encaixar em uma única maneira de pensamento, tal como aconteceu com a racionalidade moderna. Segundo Santos (2007), a modernidade ocidental produziu a monocultura da ciência, do tempo, da economia, do produtivismo e no modo de organizar a sociedade. Para além das monoculturas que produzem as catástrofes social e ambiental e o epistemicídio dos saberes milenares dos povos tradicionais, carecemos, hoje, cultivar as ecologias de saberes e de experiências sociais, econômicas e políticas na busca de organizar um mundo mais decente para todos.

## **7 A COMUNICABILIDADE EM HABERMAS**

Para Jürgen Habermas (1992), o processo comunicativo através da linguagem tornou-se potente para o processo intersubjetivo. Essa abordagem foi reforçada por Zitzoski (2000) ao indicar que uma possível saí-

da para a racionalidade instrumental predatória e opressora pode ser um caminho formativo organizado com base na substituição do paradigma da consciência pelo paradigma do entendimento intersubjetivo e/ou da linguagem, que se constitui via processo comunicativo na vida em sociedade. Dessa forma, sublinhamos a possibilidade de rompimento dualista da racionalidade técnica, intentando uma racionalidade ética, em que os indivíduos se encontram em condição de superar a lógica opressora e alienante que produz a objetualização da existência e a crise de identidade.

Habermas (1988, p. 195), por sua vez, notabilizou que “a teoria da ação comunicativa busca uma racionalidade prática de ações comuns à procura dos melhores objetivos através do diálogo”, dado que o ser humano não se resume somente à escuta, ele interage e se comunica com vistas à intersubjetividade. O processo de argumentação, princípio da ação comunicativa, não significa convencer ou persuadir o outro, e sim que há entendimento para que ocorra uma reconstrução coletiva, não simbolizando uma vitória de uma das partes, mas uma argumentação discursiva.

## **8 A POTENCIALIDADE NA BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO A PARTIR DA INTERSUBJETIVIDADE**

O conhecimento, pela ótica da intersubjetividade, caracteriza-se pela diferenciação no modo de construí-lo, pelo coletivo e pelo dialógico em que o outro, apesar de divergente, deve ser compreendido, pois o encontro com o outro nos constrói. A superação da subjetividade na construção do conhecimento é fundamentada pela ética e pelo respeito.

Tal construção do conhecimento, de acordo com Berger e Luckmann (2004, p. 54), “[...] causa um processo de afetação emocional e intelectual promovendo um conhecimento sobre a realidade social, pois os índices de comunicação são carregados de muitas possibilidades de expressão”. Então, esse processo se apresenta com maior grau de riqueza, de aprofundamento e de crescimento do que o até então proposto pela racionalidade moderna.

O entrelaçamento de subjetividades pressupõe sujeitos abertos, pré-dispostos para a escuta do outro. Quanto a isso, Casagrande (2008) distinguiu que o entendimento da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade passa pela percepção dos elementos e mecanismos que afetam a constituição do sujeito aprendiz da sociedade. A identidade do sujeito resulta da dialética entre a individualização e a coletivização. A formação identitária torna-se mais densa e mais abran-

gente quando o sujeito está aberto para que a sua formação se desenvolva com o outro, com a família, com amigos, com a universidade e com a vida cotidiana.

Husserl (1980) afirmou que, se realmente toda a mônada é uma unidade absolutamente circunscrita e fechada, ela é irreal. A relação com o outro é um elo que, por princípio, é *sui generis*, uma comunhão efetiva que é precisamente a condição transcendental da existência de um mundo, isto é, de um mundo de homens e de coisas.

A construção do objeto alicerçado em uma constituição individual é incompleta. A redução do conhecimento ao cogito não é suficiente, não basta unicamente a consciência individual, essa pode ser questionada. A partir do que é compreensível, o ser humano deve abrir novos caminhos para compreensões mais complexas, mais vastas.

A intersubjetividade tem por princípio a orientação holística e abarca o conhecimento não dicotomizado, ao passo que a ação comunicativa deveria ser buscada, como propôs Habermas (1988). O rigor científico tende a ser um disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir as que queiram transpor. Em uma sociedade segregada, com ódio daquilo que ultrapassa as fronteiras da linha de conforto, a presença do conhecimento interdisciplinar faz-se necessária.

Nesse processo de parcerias, consolida-se a intersubjetividade na inter-relação, reforçando o dialógico com outras possibilidades, entrecruzando subjetividades de áreas distintas, pautadas pela ética e pelo compromisso com o coletivo. Na valoração dos saberes plurais, é possível compreendermos e aceitarmos os conhecimentos discentes para além dos muros universitários, na relação de diferentes contextos, desafiando-o a participar da construção do seu conhecimento.

O pensamento unívoco é empobrecedor e enfraquecedor das potencialidades criativas do ser humano. No mundo da vida, destaca-se o respeito à convivência, ao aprendizado na multiplicidade e o entender de que o todo, em sua completude, transforma-se nesse universo de relações e potencialidades pelo paradigma interdisciplinar. Nas palavras de Fazenda (2002, p. 18):

O que caracteriza a interdisciplinaridade é a ousadia, a busca da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transformar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro.

A existência humana é barulhenta, é viva, como uma banda de *rock*. A intersubjetividade é dialógica, priorizando as relações entre os sujeitos, em que, pela troca, o conhecimento se torna libertador e emancipador.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das profundas crises na humanidade, é urgente o cultivo do conhecimento justificado no horizonte ético construído intersubjetivamente, no diálogo, na inter-relação. Pensamos ser mister essa compreensão, seja educacional, nos demais campos do conhecimento, no formato alargado, pois, na perspectiva subjetiva, há lacunas no prisma holístico.

O agir intersubjetivo possibilita ser regido por contínuas mudanças, por fluxos de conhecimento, por inter-relações de conexões e por interconexões. Vivemos em uma sociedade em constante modificação, em que o aprendizado ocorre no âmbito das pessoas e de grupos sociais e não mais apenas pelo modelo tradicional. Conforme Giddens (1991, p. 142), “[...] os mecanismos de desencaixe tiram as relações sociais e as trocas de informações de contextos espaço-temporais específicos, mas ao mesmo tempo propiciam novas oportunidades para sua reinserção”.

Precisamos delinear nosso entorno de forma intersubjetiva, para que seja como uma execução sinfônica, integrando a participação, a integração entre vários elementos distintos, mas que se convergem; partituras, músicos, instrumentos, maestro, local e público são elementos que até podem atuar de maneira individualizada, entretanto, para que o concerto seja belo, é importante que ocorra a harmonia de todas as partes envolvidas. Pensamos que, de modo análogo ao conhecimento, para ser construído e compreendido um concerto, são necessários vários instrumentistas, mesmo que temporariamente.

Não se constrói uma sociedade de caráter emancipatório usando pensamento único, com vozes silenciadas, mas, sim, na pluralidade, no processo dialético, e na construção com os saberes do outro.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORNHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. 13. ed. São Paulo: Aultrix, 1999.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1923.

- CASAGRANDE A. C. **Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem**: a escola enquanto comunidade comunicativa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.
- DERRIDA, J. **De la verité en peinture**. Paris: Flammarion, 1978.
- FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, H. G. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madri: Taurus, 1992.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Tradução de Manuel Jiménez Redond. Madrid: Taurus, 1988.
- HABERMAS, J. Towards a theory of communicative competence. *In*: DREITZEL, H. P. **Recent sociology**. v. 12. London: Macmillan, 1970. p. 115-148.
- HEGEL, G. W. F. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 1996.
- HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- HUYSSSENS, A. Mapping the post-modern. **New German Critique**, Londres, n. 35, p. 5-12, 1984.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

MARCEL, G. **Existencialismechrétien**. Paris: Plon, 1947.

MARIOTTI, H. **Pensamento Complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

MERLEAU-PONTY, M. **La structure du comportement**. Paris: PUF, 1942.

MORIN, E. **Cultura de massa no século XX: Neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. Sintra: Europa América, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1998.

MORIN, E. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NASCIMENTO, R. O. Reflexões sobre intersubjetividade na educação a distância em seu caráter transcendente. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 16., 2010. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010.

NUNES, B. **Heidegger & Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PEREIRA, E. C. **Escola e família: uma parceria que dá certo**. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos caminhos rivais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SCHELER, M. **Nature et formes de la sympathie**. Paris: Payot, 1971.

STEIN, E. **Epistemologia e Crítica da Modernidade**. Ijuí: Unijuí, 1991.

STICHWEH, R. F. Die moderne Universität in einerglobalen Gesellschaft. *In: STÖLTING, E.; SCHIMANK, U. (org.) Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: Westdeutscher, 2001.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

ZITKOSKI, J. J.; HAMMES, L. J.; KARPINSKI, R. **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lageado: Univates, 2017.



# A FILOSOFIA DE JOHN DEWEY E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DA DEMOCRACIA NA INFÂNCIA

Ana Lúcia Vieira – UPF

## **1** CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Assim que chega ao mundo, a criança começa a ser formada pelos adultos. A convivência em casa, na escola e em outros espaços representa a construção das suas maiores referências. É por meio da condução do adulto que, inicialmente, a criança entra em contato com os primeiros elementos do mundo, os quais se expandem à medida que ela interage com as outras crianças, sobretudo no ambiente escolar.

Na escola, lugar da educação formal, nota-se a presença de diferentes filosofias educacionais, muitas vezes divergentes em relação ao tipo de condução formativa da criança. Algumas correntes educativas são dialógicas e mobilizadoras, permitindo a participação infantil, compreendida como um princípio, uma prática e um processo que concretiza

o protagonismo da criança. A participação, tanto na dimensão pessoal como social, contribui para uma convivência digna e solidária. Por outro lado, há exemplos de vertentes autocráticas, autoritárias e impeditivas. Neste caso, o que ocorre em demasia é o fato de o adulto não compreender profundamente o sentido de condução, transformando-a em imposição.

Ao exercer a práxis com base neste segundo viés ocorre a redução da participação e, conseqüentemente, do crescimento exitoso da criança. Em meio restritivo, ela não é ativa de verdade; também não desenvolve a autonomia, uma vez que esses atributos dependem do que ela não tem: possibilidade de escolhas, de tomadas de decisões e elaboração de estratégias e pensamento, a partir de oportunidades experienciais formativas.

É possível constatar no arcabouço conceitual do filósofo e educador norte-americano John Dewey que ele confere ao adulto intransferível e essencial papel/função em relação à condução educativa da criança, desde o nascimento, pela família, e especialmente, no ambiente escolar, pelo professor. Dewey ressalta que, como membro mais amadurecido do grupo, cabe ao adulto/educador a responsabilidade de organizar e dirigir as interações e intercomunicações.

A Filosofia deweyana aposta em uma educação que seja capaz de habilitar o ser humano a ser participativo/protagonista. Assim, ele estará apto para a resolução de situações complexas e problemáticas, próprias das experiências sociais. Para tanto, são necessárias modificações das disposições físicas, emocionais e intelectuais, o que implica formação adequada, orientada sob princípios e valores democráticos, ainda quando o ser humano tem a condição infantil.

Com base nos princípios filosóficos-educacionais de Dewey, a criança é guiada à apropriação de saberes necessários à vida coletiva, junto a outros conhecimentos construídos culturalmente, sem que haja a desconsideração de um e a supremacia de outro. Toda a apropriação de conhecimento, por sua vez, parte da experiência do aprendiz, em situações que implicam abrangente preparação por parte do adulto/educador, a fim de contemplar as dimensões biológica, psíquica, intelectual e social do ser humano.

Desta forma, podemos mencionar sobre a ideia equivocada e insistente que exclui o papel de guia do adulto/educador na formação infantil, o que caracteriza, segundo Dewey, um movimento de reação extrema contra a sua Filosofia progressiva. Para o autor, que acredita que a

educação se funda na experiência concebida como um processo social/coletivo, o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (Dewey, 1976, p. 55-56). Esse entendimento acerca da figura do adulto/educador é muito diferente quando a comparamos com a educação transmissiva, uma vez que nela se considera a nuance intelectual do professor tão superior, a ponto de revelar implacável desconsideração pelo ser aprendiz.

O conhecimento que emerge da experiência, ideia defendida pela Filosofia educativa de Dewey, ganha amplo sentido para o aprendiz porque ele participa ativamente do processo. Com a garantia da participação, ele preserva o interesse, a disposição, o entusiasmo, a curiosidade e a disciplina, atributos que, ao serem observados continuamente, contribuem para o seu desenvolvimento. A interação com o mestre, aliada às suas sugestões e intervenções pontuais, permite que ele/o aprendiz construa o significado da experiência vivida, tornando-a formativa, o que o levará a imprimi-la na experiência seguinte, por meio de uma ação mais consciente. A necessidade de um entrosamento de qualidade, entre educador e aprendiz, se estende também aos demais adultos que convivem com a criança e entre as próprias crianças, porque a interação é o princípio que está no coração da formação democrática. É o princípio formativo que permite a construção do conhecimento conquistado socialmente, a exemplo de como se vive.

Neste sentido, o que se propõe neste estudo é, a partir da Filosofia da Educação de John Dewey (1859-1952), retratar as tensões que ocorrem entre a vertente educativa tradicional e as construções teóricas deweyanas, com o propósito de examinar o papel do professor na formação infantil com vistas à sociedade democrática.

## **2 O PROFESSOR COMO FORMADOR DA DEMOCRACIA NA INFÂNCIA**

A apropriação reflexiva e crítica acerca dos conhecimentos provenientes das ciências e das experiências sociais tornam o ser humano capaz de compreender as várias particularidades do meio onde está inserido e do mundo. Esta parece ser uma ideia evidente e exequível para o sistema educacional, o que eliminaria o problema exposto por Dewey, no século XX, quando tratava justamente do desafio da educação em incentivar e ensinar os bons hábitos para pensar, entender e resolver as demandas da vida. No entanto, a questão apresentada por Dewey quanto

à fragilidade do sistema educacional permanece atual, pois a formação humana segue obstaculizada pela insistente presença de currículos carregados de heranças que priorizam e fomentam a fragmentação formativa em detrimento de conhecimentos de natureza exclusivamente informativa e técnica.

Para agravar a situação, se no passado o conteúdo livresco ganhava ênfase, hoje as tendências ditas “inovadoras” interferem na educação a ponto de não haver o aprendizado livresco, tampouco os aprendizados relativos à vida. A educação não consegue êxito e a defasagem no aprendizado tem se mostrado um desafio intransponível. Dewey já nos alertava sobre esta problemática, ressaltando que o exercício do pensamento é uma preocupação da escola, mas ela se mostra pouco eficaz nesta e em todas as suas outras finalidades (Dewey, 1979a, p. 166), justamente porque perpetua o tensionamento entre mente e corpo, sem conseguir superá-lo, o que aconteceria à medida que o ser aprendiz fosse percebido como ser capaz de agir e de participar em seu percurso formativo.

No capítulo XXIV de *Democracia e Educação* (1979b), Dewey afirma que é benéfico perceber a Filosofia como o ato de pensar sobre o conhecimento, o que inclui os saberes da vida e os advindos das ciências matemáticas, físicas, químicas, biológicas, antropológicas, histórias e outras. O ato de pensar, desta forma, não se reduz a uma ou a outra dimensão, mas sim as entrelaçam, dando sentido ao que significa Filosofia: amor à sabedoria. O autor destaca a Filosofia por ter essencial papel na educação, pelo fato de provocar a reflexão e formar atitudes nos sujeitos. Ele define a Filosofia como teoria geral da educação, pois, à medida que ela não se limita a permanecer na dimensão simbólica/verbal, contribui para que haja movimentos diferentes no modo de agir do ser. Dito de outro modo, a Filosofia é a teoria da educação porque influencia na conduta do ser ao torná-lo apto para perceber os problemas, elaborar críticas em relação às situações que experiencia e formar os bons hábitos necessários para vida social (Dewey, 1979b, p. 354-365). Assim, seria coerente dizer que todo professor amante do saber é também filósofo. E que a Filosofia dirige o professor, capacitando-o para conduzir o aprendiz.

No entanto, são muitas as adversidades que o professor tem de enfrentar e superar para realizar a sua práxis pelo viés proposto por Dewey. Ao conseguir cultivar os princípios do diálogo, da participação e da reflexão, aos moldes deweyanos, estaria agindo diferentemente dos profes-

sores transmissivos. Porém, estes aspectos geradores de preocupação levantados pela educação defendida por Dewey não causam inquietação aos profissionais da educação que segue a pauta tradicional, já que tal perspectiva dificilmente se dedicaria a descobrir sentidos e relações que brotariam do diálogo e da reflexão, uma vez que a pauta tradicional adota os princípios da completude e irreflexão.

A tensão entre a educação tradicional e a teoria deweyana foi motivo de preocupação para Dewey. Embora tenha sido enfático em suas críticas, carrega com ele muitos aspectos da tradição, pois são considerados fundamentais. Isso porque o autor construiu a sua teoria tomando como referências vertentes do passado, como a *Paideia* grega, a *Humanitas* romana e a *Bildung* alemã.

Para elucidar parte da causa do tensionamento destacamos um paralelo entre os princípios da vertente progressiva e da tradicional: a primeira, evidencia o cultivo da individualidade; a segunda, a imposição; a primeira se atenta para atividade livre, em vez da disciplina; a primeira prima pelo processo, pelo meio como o aluno se apropria do conhecimento a partir do contato com o mundo, em vez da oferta de exercícios, treinos de habilidades, técnicas isoladas e saberes estáticos; a primeira se preocupa com a formação para vida no momento presente, o que é muito diferente da segunda, que tem o propósito de formar para o futuro (Dewey, 1976, p. 7). Assim é possível melhor entender os desafios da inserção de uma pedagogia ativa na educação, seja a deweyana ou outras, porque implica mudança na conduta do professor, da escola, da família e da comunidade como um todo, em busca de uma harmonia pedagógica em favor do *protagonismo*<sup>1</sup> do aprendiz/aluno/criança.

O professor transmissivo não leva em consideração o aluno, a ponto de deixá-lo protagonizar, preocupação que se ajusta ao professor pro-

---

1 Lourdes Gaitán Muñoz é reconhecida pesquisadora espanhola no campo da Sociologia da Infância. Seus trabalhos se desenvolvem em dois pilares fundamentais: a infância como parte permanente da estrutura social e meninos e meninas como atores sociais. Suas principais áreas de pesquisa têm sido os estudos sobre a infância na sociedade, a vida das crianças migrantes, as políticas sociais para a infância, os direitos da criança, a cidadania e a participação da criança na sociedade. Segundo Gaitán, o protagonismo infantil é um processo social no qual se pretende que as crianças e os adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento. Também é preciso que estendam este papel à sua comunidade, alcançando a realização de seus direitos e interesses. Protagonismo é tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, quem tem funções nas diferentes instâncias sociais, seja na própria infância, na família e nos setores diversos da sociedade (Gaitán *apud* Tomás; Soares, 2004, p. 356-357).

gressivo, por vislumbrar uma prática com base nos princípios democráticos. Para tanto, é necessário que haja condições para que o aprendiz possa se conhecer, brincar, explorar, interagir/conviver, expressar pensamentos, sentimentos, experiências, interesses, opiniões, reivindicações e preferências, ou seja, a realidade de sua vida. E ainda, que ele possa exercer o direito de *participação* em diferentes lugares da sociedade, seja na família, na escola, em espaços públicos da comunidade e organizações sociais etc.

Outro fator determinante para o desenvolvimento da criança, que recebe bastante destaque na teoria deweyana, refere-se à qualidade da experiência pela qual passa. A criança estabelece o seu nível de interesse, a sua curiosidade e o seu empenho para realizar o que se propõe (ou/e o que lhe é proposto) mediante experiências formativas. Aqui destaca-se o valor da experiência, pois ela pode promover ou retardar o crescimento. Por isso que Dewey enfatiza sobre a importância de a educação saber a sua direção, uma vez que o que está em jogo é o *continuum* experiencial do aprendiz.

Dewey explica que “cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela” (Dewey, 1976, p. 29). A condução mais apropriada é aquela que mobiliza a criança a marchar em direção ao desconhecido, de forma constante, interessada e ativa, levando na marcha o saber que conquistou na experiência anterior. E assim ocorrerá na experiência posterior. Quando se promovem experiências que desafiam na medida certa, de modo que elas não sejam tão avançadas, a ponto de desconsiderar as etapas do desenvolvimento humano, sob o risco de o aprendiz não ter repertório suficiente para compreendê-las, ocorre o *continuum*. No entanto, se a proposta não for bem elaborada, o aprendiz acaba se desmotivando, e ocorre o impedimento do *continuum experiencial*.

A práxis do adulto/educador diante da criança/educando pode provocar nela distintos modos de agir. É benéfico que o professor opere de modo que sua prática educativa provoque entusiasmo para a matéria/conteúdo/assunto em questão. No entendimento de Dewey é possível que o educador aproxime ou afaste a criança daquilo que a ela apresentar, visto que a criança cultiva uma percepção paralela, quase inconsciente, de prazer ou desprazer, de simpatia ou aversão, não só pelos atos, mas também pela matéria de que se ocupa o professor (Dewey, 1979a, p. 66).

Por fim, um ponto muito sensível, gerador das tensões mencionadas e outras tantas que não foram citadas, refere-se à ausência ou ao *reduzido*

*entendimento*<sup>2</sup> sobre a teoria deweyana, o que pode gerar graves erros: por um lado, mantém-se a hegemonia da educação tradicional, deixando a criança à margem, distante da participação, um fundamental direito que ainda precisa lhe ser garantido; por outro lado, na tentativa de firmar uma educação nova, o risco é o de deixar a criança sem a condução do adulto, sentenciado a aprender com seus próprios recursos, por se compreender equivocadamente o princípio da liberdade.

Assim, acreditamos que não haja mais dúvida sobre a importância da condução do adulto/educador, sobre o seu papel basilar na formação da criança. Ele tem função insubstituível porque, sendo mais amadurecido, faz uso do seu conhecimento mais amplo para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo. Dewey diz que caso ele recue desta função, sob qualquer pretexto, abstendo-se “de levar em conta a força de movimento de uma experiência, de modo a poder julgá-la e dirigi-la, dentro do sentido de sua marcha” (1976, p. 30) estaria sendo desleal com o ser aprendiz.

---

3 O artigo de Rodrigo Augusto de Souza (2011), intitulado como “O lugar do pensamento de John Dewey na historiografia da educação brasileira” trata em uma das seções sobre *As críticas da Educação Brasileira ao pensamento deweyano*. No Brasil, pode-se entender as críticas ao pensamento de Dewey a partir de três grandes grupos: os intelectuais católicos, os marxistas e os críticos da epistemologia da prática reflexiva. O primeiro grupo teve atuação marcante nas décadas de 1930 e 1950, os marxistas, por sua vez, principalmente no período de vigência da ditadura militar, e por fim, os críticos da epistemologia da prática do de década de 1990. Os intelectuais católicos ao criticarem o pensamento de Dewey dizem que o pragmatismo confunde o conceito de verdade com conceito de utilidade; que o pragmatismo esquece o caráter racional do espírito humano; que o pragmatismo torna impossível a moralidade; que Dewey não pode ser aceito porque não é possível se reduzir a educação ao desenvolvimento. Anísio Teixeira, seu principal intérprete no Brasil, também foi criticado e acusado de defender “um modelo comunista” de educação, no caso o proposto por Dewey. A “Epistemologia da Prática Reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo”, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990 e apropriou-se de certos conceitos de Dewey com leitura superficial realizada com o intuito de dar legitimação a essa nova visão, sem, no entanto, mencionar Dewey como crítico do liberalismo, o que não é evocado em qualquer momento (Souza, 2011, p. 31-34). O pensamento de John Dewey foi lido e apropriado de diferentes maneiras na historiografia da educação brasileira. Este fato demonstra que Dewey é seguramente um clássico da educação. Trata-se de uma referência obrigatória da pedagogia moderna, seja por sua notável produção intelectual ou pelo impacto de sua obra em muitos países do mundo. Procuramos mostrar a importância de entender Dewey como clássico e como intelectual. Muitas vezes o pensamento deweyano enfrentou uma “desleitura” ou uma “expropriação”, isto é, a leitura parcial, que procurou muito mais justificar o projeto intelectual de seus leitores, do que compreender o autor a partir de sua obra e do contexto histórico e político (Souza, 2011, p. 35).

A Filosofia educacional de Dewey compreende a democracia para além de uma forma de governo. Trata-se de um modo de viver cooperante e participativo, o que requer partilha, comunicação, interação e intensa crença nas suas aptidões/capacidades humanas; isso implica uma conduta não adultocêntrica/autocrática e, sim, uma práxis em que o aprendiz seja participante/protagonista. O autor diz que democracia é “uma forma de vida associada; de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979b, p. 13). Pode-se dizer que democracia é um fundamento da educação, por isso o autor vê a escola como instituição que poderia cuidar e polinizar os princípios democráticos e atribui responsabilidade insubstituível ao professor como agente da democracia.

O professor comprometido com a participação ativa do aprendiz salvaguarda a democracia. Não tem receio de permitir ao aluno o protagonismo porque, para ele é nítido o seu papel, completamente distante de condutas impositivas. Cumpre rigorosamente os princípios democráticos ao estar atento a aspectos irrevogáveis, que sustentam a sua prática consciente. Pensa e age criteriosamente para possibilitar experiências formativas, por meio de atividades e projetos que estejam em unidade com a vida escolar e fora dela. Organiza os espaços, os materiais e os tempos pedagógicos. Planeja a organização dos grupos, com atenção para a qualidade das relações e interações. Observa, planeja e avalia a aprendizagem. Documenta o processo pedagógico. Promove o envolvimento das famílias e comunidade.

O professor com direção intelectual adequada e ciente do seu papel respeitoso ao ser infantil não consumirá o seu tempo para se opor ao protagonismo e o desejo de participar que brota na criança, mas, sim, o perceberá como possibilidade para melhorar o seu fazer e a repercussão dessa atitude ecoará na formação da criança. Entretanto, são vários os fatores/motivos que obstaculizam as práticas ativas e democráticas na escola, pois o que se almeja é formar um tipo de ser humano capaz de dar conta de demandas essencialmente mercantis, preocupação de Dewey no seu tempo, e também nossa atualmente.

Em contrapartida, mesmo em cenário complexo e adverso, afetado por rápidas modificações na sociedade, que exigem agilidade dos profissionais da educação em relação ao rendimento dos estudantes, ainda assim cabe ao professor a tarefa de encontrar o melhor modo para conduzir, educar e formar. Por essa razão é importante e necessário insistir e investir na própria formação, até que chegue ao ponto de o

professor conseguir notar as contradições na sua prática, ou seja, até que percebam as incoerências e desarmonias no modo como conduz o estudante e, além disso, até que se torne capaz de encontrar estratégias que contemplem o pensamento autônomo do estudante, princípio basilar da democracia.

Dewey destaca a necessidade de “preparação cuidadosa e intuição simpática e perspicaz” no trabalho mental de cada educando (1979a, p. 72). O que ele quer nos dizer se refere ao cuidado no momento de organizar o material de ensino, evitando um plano de ensino carregado de conteúdo que prioriza basicamente os exames avaliativos, por exemplo. O excesso não é característica de bom ensino, muito menos de uma formação bem-sucedida. O professor precisa estar atento às escolhas e fazer uso de critérios que primam pela qualidade.

Ainda, deve ser observada mais uma dificuldade característica da docência contemporânea: o uso dos recursos tecnológicos. Muitas vezes, são utilizados metodologicamente de maneira inadequada/exagerada, assim como o uso excessivo ou mal conduzido de metodologias denominadas ativas não promove aprendizado. Não é a quantidade, o excesso que deve ser considerado no propósito de exercício intelectual; mas, sim, a profundidade das propostas. Mesmo que o contexto atual pressione o educador a seguir a lógica da competência e da habilidade, da competição e lucratividade, ele precisa encontrar alternativas para fazer bom uso do tempo pedagógico, preservando a interlocução entre todas as áreas do conhecimento. Faz-se necessário lembrar que “nada é mais absurdo do que supor que não existe um meio termo entre deixar a criança entregue aos seus próprios caprichos e desejos ou controlar as suas atividades através de uma sucessão formal de instruções ditas” (Dewey, 2002, p. 112). Assim, a preocupação do professor, segundo Dewey, consiste em conduzir a criança a situações em que experiências interativas possam ser desenvolvidas, levando em consideração a aptidão comunicativa, a amabilidade e liberdade nas relações humanas, para que se preserve o “arranjo social democrático, modelo capaz de promover a qualidade da experiência de modo a satisfazer anseios e necessidades humanas” (Dewey, 1976, p. 25).

Dewey trata sobre o interesse quádruplo, espontâneo do ser infantil. Desde muito cedo, como constatamos, a criança constrói meios para interagir e se comunicar e, à medida que a linguagem se desenvolve, passa a conversar. A investigação/exploração e descoberta das coisas também são tendências da criança, junto do interesse pela constru-

tividade (fazer as coisas) e a expressão artística. No que se refere à função da escola e do professor, pelo viés deweyano, está o desafio de criar situações pedagógicas em que as crianças possam fazer uso deste interesse quádruplo<sup>3</sup> espontâneo porque eles representam a porta de entrada para o pensamento reflexivo futuro, o que é determinante para ações adultas inteligentes.

A construção teórica de Dewey é rica, ampla e certamente muito poderia ser agregado neste trabalho. Destacamos, por fim, atitudes do educador progressivo, consideradas pelo autor como categorias fundamentais, apresentadas na obra *Como pensamos* (1979a): o *espírito aberto*, que se refere à disposição de abertura do ser humano para o que lhe é novo. Professor e aprendiz, para se apropriarem dessa atitude, têm de cultivar a *curiosidade vigilante*, que é a procura constante do novo. Na mesma proporção em que se mostra disposição para o desconhecido, também se faz necessário colocar em questão o novo que foi descoberto, relacionando com as próprias crenças. A não superação dos medos pode levar a atitudes defensivas e barrar novas concepções, pois impede que o novo seja acessado, apequenando e inibindo a curiosidade (Dewey, 1979a, p. 39). Aquele que está interessado, determinado, atento, Dewey (1979a, p. 39) refere, está “*de coração*”, atitude que se refere ao interesse, compromisso, comprometimento com desenvolvimento intelectual. Nesse ponto, o autor direciona a sua crítica à conduta docente, que exerce autoridade pessoal arbitrária para investir no programa a ser desenvolvido.

Para Dewey, é compromisso do mestre “estar atento às potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos” (Dewey, 1976, p. 78). Além disso, deve reduzir ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal e se, em determinada situação, for preciso falar e agir com maior firmeza, e ele o fizer levando em conta o interesse do grupo, agirá de forma justa e leal. Outra atitude imprescindível ao professor é a res-

---

3 O interesse quádruplo elencado por Dewey envolve a comunicação ou conversação; investigação ou descoberta das coisas; construção ou em fazer coisas e o interesse artístico, conduzem a criança a expandir-se. Isso significa que ela, junto a outros e as coisas do mundo estarão entrelaçadas num mesmo trajeto, com o propósito de resolver determinada situação problema, ou desafio. Ou seja, para que a criança demonstre e cultive interesses, aquilo que lhe for proposto precisa ter finalidade, função social.

ponsabilidade. Para Dewey, ser responsável é ter traço moral, mais que recurso intelectual; é examinar as consequências de um passo projetado (Dewey, 1979a, p. 40). Trata-se da disposição do educador quanto ao enfrentamento e abertura ao que se põe no caminho, na trajetória docente. É sentir-se responsável com a formação humana, estando acessível às experiências de vida do educando, de forma a não o inibir na atribuição de sentido na sua trajetória na condição de aprendiz.

O fazer docente fundamentado na sua Filosofia educacional de Dewey colabora para a formação cidadã e, assim, para a preservação da sociedade democrática, ponto nuclear em sua teoria. Porém, as falsas verdades que se consolidaram, a partir dos diferentes níveis de entendimento acerca do que ele apregoa ocasionaram um jogo de forças entre protagonismo (escola nova) e adultocentrismo (escola tradicional) e representa um grande tormento para o autor, uma vez que conceitos elementares, ao não serem compreendidos corretamente, constituem uma relação de oposição em vez de cooperação e reciprocidade.

Ressaltamos, por fim, o quanto Dewey é contrário a posturas polarizadas. Não se trata de optar por *isto ou aquilo*, e sim de procurar manter o equilíbrio na prática, pois o uso de certos recursos não impede a manutenção de condutas interativas e ricas em experiência. Trata-se de um entendimento infundado que frequentemente emerge em debates e discussões no âmbito educacional, com base em estudo pouco apurado. Para o autor, a relação encadeada, indissociável entre os princípios do crescimento, da continuidade da experiência (*continuum*), da interação, da liberdade e da ordem e organização, é determinante à formação necessária para viver em sociedade. Por isso ele reivindicou a participação ativa do aprendiz no seu processo de aprendizado, desde a infância, pois acredita que este é o caminho mais favorável para se construir e preservar a vida democrática.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva filosófica educacional de Dewey contrapõe-se à aprendizagem pela aprendizagem, e prima pela abertura ao mundo exterior. O autor declara que a limitação do sistema educativo diminui a possibilidade de o ser expandir seu conhecimento, pois o afasta da diversidade cultural, em detrimento da ação tarefaira. Ao não ter a chance de desenvolver o que lhe interessa, por exemplo, a comunicação, a investigação,

o fazer e o executar, tendências que dominam a criança nos primeiros anos de vida, ela não se sente seduzida e, por isso, não inicia o processo de mobilização do pensamento, o que retarda o seu desenvolvimento.

Neste sentido, todo o ambiente educativo deve estar impregnado de oportunidades que instiguem o pensamento, mas deve ser também respeitoso e acolhedor da diversidade cultural. Os educadores de infância, por esse viés, têm a função de possibilitar acesso à criança, o que implica delinear um percurso formativo com base no seu protagonismo, considerando-a em um tempo e espaço, em que ela pode tomar decisões, intervir, influenciar, interagir. E isso em nada tem a ver com a diminuição do papel do professor.

A Filosofia educacional de Dewey direciona a responsabilidade da formação da criança sobre o adulto/educador, como se ele pudesse antever o futuro. Isso que, no período em que ele escreveu sua teoria, ainda era na família que a criança aprendia durante os seus primeiros anos de vida. Esta característica da sociedade do passado não tem proximidade com a nossa, quando já é possível inserir a criança na escola com apenas algumas semanas de vida. E muitas famílias assim o fazem, de acordo com as necessidades e demandas profissionais. Desta forma, a responsabilidade pela formação da criança recai sobre o professor em nosso contexto.

Por isso, não é surpresa que este profissional se depare com muitos desafios, alguns, inclusive, que parecem intransponíveis. Apostamos no que consideramos imprescindível: a preparação/formação teórica, que por sua vez repercute na prática. E, neste sentido, Dewey tem muito a contribuir. Obviamente não conseguimos evidenciar todas as proposições do autor, trabalho de uma vida inteira, produção vasta e primorosa; mas apresentamos elementos centrais que podem ajudar o professor a pensar sobre a sua insubstituível tarefa de educar.

Em face do exposto, fica evidente que cabe ao professor da infância o desenvolvimento de experiências de aprendizagem em ambiente educativo favorável. Se o desejo é pela formação democrática, os princípios necessários para conquistá-la são o caminho a ser seguido. A criança, por este modelo, deve encontrar um lugar permeado pelo acolhimento, escuta sensível, diálogo, diversidade experiencial, interação e possibilidades de participação. E, ainda, tem de se observar a justa medida, porque ela não pode se sentir nem sozinha no seu processo de aprendizagem (falsa ideia de liberdade), nem sufocada pelos excessos (ideia de transmissão/adestramento). Por fim, deixamos um questionamento que,

inclusive, tem como referência o pensamento de um grande educador brasileiro: é possível tornar-se democrático “numa certa terça-feira às 4 horas da tarde?”<sup>4</sup> Não. Ninguém pode exercer aquilo que não aprendeu e ninguém aprende com dia e hora marcada, mas pelas experiências contínuas, reflexivas e ressignificadas. Então, se alimentamos o desejo de construir uma sociedade democrática, começemos pela formação<sup>5</sup> da infância e continuemos por toda vida adulta, porque a democracia, como proclama Dewey, é um modo de viver.

## REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’água, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée Camargo Campos. Atualidades pedagógicas. v. 2. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Atualidades pedagógicas. v. 21. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Atualidades pedagógicas. v. 131. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’água, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Infância, Protagonismo e Cidadania: Contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância**. Lisboa: Fórum Sociológico, 2004.

GAITÁN, L. **Sociología de la infancia: análisis e intervención social**. Madrid: Síntesis, 2006.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina. **Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância**. Lisboa: Fórum Sociológico, 2004.

4 “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

5 Agradeço aos grupos de estudos os quais participo, especialmente ao grupo de Formação Humana (UPF) e ao professor Cláudio Almir Dalbosco. O convívio com o grupo e a primorosa orientação são contribuições valiosas para minha trajetória de aprendiz.

SOUZA, Rodrigo A. O lugar do pensamento de John Dewey na historiografia da educação brasileira. *In*: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina (org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 31-34.



# PRAGMATISMO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA DEMOCRACIA

Augusto Kessai Agostinho Chicava – USTM  
Ivan Luís Schwengber – UPF

## 1 INTRODUÇÃO

O respectivo capítulo, de natureza teórica bem como bibliográfica, move-se a partir dos problemas das democracias e do papel da educação para a sociedade democrática. Segundo Oelkers (2020) nesta relação entre educação e democracia sempre estamos autorizados a voltar a Dewey. O mesmo autor, em seu texto *Demokratie und Bildung: Über zukunft eines Problems* [Democracia e educação: sobre o futuro do problema] (2000), tratou de atualizar o problema a partir do continente europeu; em que defende a necessidade dos currículos mantenham na educação a formação humana [*Bildung*] e, por outro lado, não se distanciar das práticas democráticas. A questão de fundo que nos propomos a investigar é o alcance da formação humana a partir da ótica da educação formal, que implica a democracia como forma de vida (Dewey, 2017).

Neste capítulo vamos abordar a questão formação humana e a relação com a democracia no Brasil e em Moçambique.

O núcleo do problema deste ensaio se apresenta nas palavras de Oelkers da seguinte forma: a “sociedade democrática exige instituições educacionais *democráticas* escritas segundo o modelo da democracia política?” (Oelkers, 2000, p. 343, tradução nossa). Se o modelo de democracia escolar pode ser escrito ao modelo da democracia do Brasil e de Moçambique? O que normalmente acontece é que tomamos na educação o modelo da democracia política para dar as diretrizes da educação, uma espécie de metáfora do “pequeno e grande (Oelkers, 2000, p. 346, tradução nossa). A superação desta metáfora exige a compreensão das regras e normas não escritas do currículo: “O desafio teórico do futuro é aceitar ligações e linguagens paradoxais, abertas e ocultas entre a educação e a democracia, que escapam à simples determinação” (Oelkers, 2000, p. 346, tradução nossa). Em outras palavras, precisamos compreender as ligações e linguagem paradoxais entre democracia e educação no contexto africano e latino-americano, para além do que está formalmente estabelecido no currículo e nas políticas públicas.

Aproximar contextos tão díspares, tanto temporalmente quanto espacialmente, é aceitar o risco de avançar sobre certas generalizações e de impor uma certa lógica colonial em nossa visão de mundo, tão criticado nos movimentos da libertação e de crítica do colonialismo na América Latina.

O pressuposto que justifica este risco é a busca de um diálogo intercontinental, baseado na premissa de que há uma relação necessária entre democracia e educação que precisa sempre ser reafirmada e se caracteriza numa fé na democracia. A relação entre democracia e educação a partir do filósofo da educação americano John Dewey (1859–1952), em seu livro *Democracia e Educação: introdução a filosofia da educação* (1979) escrito em 1916, se encontra em torno da modificação do conceito de educação e de democracia. Educação é a capacidade de aprender com as diferentes experiências da vida e que tem como pressuposto a formas da vida democráticas. Na concepção deweyana, a democracia política emergente estava fundamenta num formação cultural norte-americana da vida comunitária (Dewey, 2004), nesta pluralidade de formas de vida democrática emerge a democracia política e simultaneamente se influenciava formalmente os imaturos na educação escolar.

Na filosofia moral alemã, a educação se moldava segundo uma renovação valores morais, na ideia de uma renovação social a partir de criação de novos cidadãos e, como consequência, a democracia nunca passou a ser um tema pedagógico. Apoiados na interpretação do filósofo da educação Jürgen Oelkers (1947-), em seu texto *Democracia e Educação: sobre o futuro de um problema* (2000, tradução nossa), pretendemos olhar para a educação moçambicana e brasileira com as lupas intelectuais do pragmatismo, para reconstruir a já famigerada relação entre educação e democracia, com olhar sobre a formação humana e exercício docente.

Inicialmente buscaremos interpretar colocar a questão da relação da democracia com a educação a partir de Oelkers, que retoma e atualiza a problemática a partir de Dewey, sob a complexificação da noção democracia como forma de vida. Na sequência buscaremos buscar o sentido de como histórico e ampliado de como ocorreu a formação cultura democrática no Brasil e Moçambique, com ênfase no processo histórico da colonização e a relação com as instituições escolares. E, por fim, buscaremos analisar a composição da relação da democracia e educação no atual cenário.

## 2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: FUTURO DE UM PROBLEMA

Para Oelkers (2000), o tema da democracia é um assunto relativamente novo na no contexto filosófico europeu, em especial na Alemanha. A própria Filosofia Crítica não era tão crítica, e de alguma forma legitimou a formação de Estados autoritários; com sua rígida ética e seus ideais de interioridade, impediu que surgisse o conceito de democracia. A democracia, sob os movimentos nacionalistas sempre foi na tradição pedagógica alemã um assunto pouco discutido tanto na filosofia política como na educação, em suas palavras a democracia era um “tema marginal” (*Randthema*), e as poucas contribuições são influências de Fichte. O que tangência a relação política e a educação alemã era a construção de um Estado Nacionalista, que via na educação uma missão: “O renascimento nacional surge com uma educação que possibilitaria *uma* nova geração, assumindo total disponibilidade e meios de coerção estatal” (Oelkers, 2000, p. 334, tradução nossa)<sup>1</sup>.

1 “Die nationale Wiedergeburt schien mit der Erziehung einer neuen Generation machbar zu sein, vorausgesetzt totale Verfügbarkeit und die Mittel staatlichen Zwangs”.

Nesta perspectiva, o Estado poderia usar dos meios necessários para educar uma nova geração, que renovasse a sociedade. O argumento é que com a Reforma Educacional produzisse um novo homem, o que produzira uma “uma renovação social” (Oelkers, 2000, p. 334, tradução nossa). Nesta relação, o protagonismo estava em pôr a égide do poder do Estado, que de forma autoritária e coercitiva, dirigia o processo de renovação, por vias do dever ser moral. A relação entre democracia e educação ganhou centralidade na educação alemã somente por influência da filosofia da filosofia anglo-saxônica, especialmente sob o pragmatismo norte-americano de John Dewey.

Para o público lusófonos a ideia da democracia como forma de vida em relação com a educação aparece inicialmente nas traduções do aluno de Dewey, Anísio Teixeira juntamente com Godofredo Rangel em 1936. A relação entre democracia e educação aparece em vários textos e conferências de Dewey, em que se refere a educação, que estão agrupados na coletânea *John Dewey: La democracia com forma de vida* (2017), em seu livro *El hombre y sus problemas* (Dewey, 1952) e de sua obra *Experiência e Educação* (Dewey, 1971), nesta última aparece a clássica passagem: “Uma democracia é mais que uma forma de governo; é primeiramente um modo de viver associado, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979, p. 93). A tese de Oelkers (2000), aprofundando criticamente a posição de Dewey, é a insuficiência contemporânea do conceito de democracia como forma de vida, na condição de correlato educacional, mas são uma mudança das formas de poder que são negociadas na sociedade em sua esfera pública “A democracia é uma mudança *política* e um intercâmbio *socialmente* participativo, assim como a mobilidade de comunicação e a forma para a qual não apenas o aparato escolar está disponível” (Oelkers, 2000, p. 335, tradução nossa)<sup>2</sup>. Para Oelkers a democracia não se sustenta somente na estrutura educacional, como forma de vida exclusivamente. A educação escolar não é suficiente para a constituição de uma sociedade democrática, mas é um pressuposto necessário, requerendo ainda outras condições, ligadas à esfera pública como transformações nas formas participativas das relações de poder e interações cidadãos, incluindo a ampla possibilidade de comunicação, ou seja, a liberdade de expressão. Em suma, uma

2 “Demokratie ist politisch geregelter Wechsel und sozial partizipatorischer Austausch, also Beweglichkeit von Kommunikation und Form, für die nicht einfach eine schulische Ausrüstung zur Verfügung steht“.

sociedade democrática requer participação política, social e acesso informações, além de formação escolar.

Por parte da educação, Oelkers defende que democracia não é uma aprendizagem simples, ou melhor, um interminável processo de aprendizagem, precisa se ter conteúdo, que por sua vez não podem ser fundamentados substancialmente por uma filosofia dos valores, mas oriundos da “negociação pública” e que “pressupõe virtudes e necessária lealdade” entre os participantes (Oelkers, 2000, p. 335, tradução nossa)<sup>3</sup>. Em suma: na relação democracia e educação, a democracia necessita mais do que a educação formal da escola para ser uma prática social e política, e a escola precisa mais do que valores dados, aprendizagem cognitiva e conteúdo interdisciplinar, precisa ser um exercício formativo ou uma forma de aprendizagem

Embora o pragmatismo tenha entrado na filosofia alemã, associado com instrumentalismo, carecendo de uma fundamentação transcendental, sendo rejeitado pedagogicamente e como filosofia da educação, Oelkers passa a investigar sistematicamente sua obra educacional. Oelkers afirma que, para Dewey: “A educação tem a ver com desenvolvimento ou crescimento, então deve pressupor plasticidade e aprendido, sem ser capaz de dar *um* e *apenas* uma direção, que é *definitivamente* dada pela educação (Oelkers, 2000, p. 337, tradução nossa)<sup>4</sup>. Uma criança tem que *aprender a aprender* (Dewey, 1979, p. 48), e isto significa que o “processo de adaptação controlado e inteligente em situações de mudança” (Oelkers, 2000, p. 337, tradução nossa)<sup>5</sup>. Sem ter um objetivo fixa e imutável, que seja inalcançável pela condição humana, ela precisa ter objetivos específicos abertos oriundos da esfera pública em que está inserida. Com esta teoria supera a educação como preparação, desdobramento e uma instrução através de lições fixas. Uma criança aprende a aprender pelo crescimento contínuo, sem um objetivo final determinado, mas sempre com lições com um objetivo específico realizável (Oelkers, 2009) dando atenção às consequências, para que possa se corrigir, as crianças nunca são somente passivas, elas aprendem intencionalmente a controlar a situação de forma inteli-

3 *“Tugenden voraussetzt und Loyalitäten benötigt“.*

4 *“Eiehung habe mit Entwicklung oder Wachstum (growth) zu tun, also müsse Plastizität und Lernen voraussetzen, ohne beidem eine und nur eine Richtung geben zu können, die durch die Erziehung definitiv festgelegt wird“.*

5 *“[...] verweist auf kontrollierte und intelligente Prozesse der Anpassung in wechselnden Situationen“.*

gente: “O ‘aprender a aprender’ refere-se a processos controlados e inteligentes de ajustamento em situações mutáveis, não a um movimento que tem um objetivo fixo e permanece inalterado pela aprendizagem” (Oelkers, 2000, p. 337, tradução nossa)<sup>6</sup>. Em sua outra obra, no sentido intelectual da educação, o aprender a aprender é aprender a pensar (Dewey, 1959).

Neste sentido a educação não é uma aprendizagem de “pacotes” prontos de conhecimentos, ou competências ou habilidades dadas ou treinadas *a priori*. A aprendizagem passa pelo contínuo corrigir-se prestando atenção nas consequências das ações, em suas experiências, como experiências orgânicas, e não um ideal de crescimento contínuo, mas de rupturas e reorganização. Oelkers (2000) defende alguns requisitos mínimos da democracia, que, embora não suficientes, são necessários e fundamentais para qualquer sociedade democrática: a democracia rejeita qualquer autoridade externa e depende de decisões livres e voluntárias que requerem educação. Somente a educação pode criar a aceitação livre e o “interesse voluntário” (Dewey, 1979, p. 93) ou partir de sua curiosidade, como disposição para fora (Dewey, 1959).

A formação democrática na educação requer da instituição educativa e seus membros adultos – os docentes – a capacidade e responsabilidade de estimular as formas de vida democráticas, livre e voluntárias dos membros em formação (Dewey, 1952). A educação pública, no formato de escolas, em sua função pública, é uma instituição responsável em introduzir as novas gerações para que possam participar na sociedade em que vivem, tem papel fundamental, e não exclusivo, na reinvenção da democracia. Isto significa que uma instituição ou formas de vida associada dentro de uma sociedade precisa readaptar-se continuamente em função de fluxo de seus membros e da mobilidade e peculiaridade da esfera pública que estão inseridos. As instituições não são estáticas, embora conservadoras (Dewey, 2004) e não podem ser demasiadamente burocráticas, pois estas instituições são fundamentais para enfrentar as distorções: as democracias podem morrer pelas vias das próprias instituições democráticas (Levitsky; Ziblatt, 2018). Somente a escola é uma instituição capaz de protagonizar sua mudança, devido à característica de seus membros e sua função de lidar formativamente com futuros membros da esfera pública.

6 *“Das ‘Lernen des Lernens’ verweist auf kontrollierte und intelligente Prozesse der Anpassung in wechselnden Situationen, nicht auf eine Bewegung, die ein festes Ziel hat und vom Lernen unberührt bleibt“.*

A educação pública é uma instituição especializada em manejar com as novas gerações, e por isto é um ambiente especial (Dewey, 1979) e a única instituição, que pelo seu público pode participar do surgimento da nova esfera pública (Dewey, 1952). Pois, mesmo que se adeque aos valores de determinada sociedade, seu público participará efetivamente na democracia numa nova esfera pública. Para que isto seja possível a escola precisa lidar formativamente com o paradoxo entre o Estado e as liberdades individuais, que refletem diretamente na educação, e constituem uma desordem necessária para o crescimento espiritual e a renovação social, renovando as democracias, a partir de formas de vida democráticas (Oelkers, 2017). Possui algumas variantes constituintes, como uma instituição possui sua própria lógica, sua própria história, seguindo suas próprias premissas, próprios de cada comunidade, que refletem sua própria esfera pública. Assim, cada escola depende do bem-estar das pessoas (e seus comportamentos) que desafia o controle de produção neoliberal (Laval; Vergne, 2023).

O problema da democracia e educação é, como vimos: a sociedade democrática exige que a escola, como uma instituição democrática, necessita ser moldada pela democracia política? A escola e a educação é uma preparação para a vida pública? Pensar o papel da educação pública dentro de uma sociedade democrática, implica pensar em uma instituição pública, e mesmo que sejam exercidas por instituições privadas, elas atendem há um serviço de interesse público. E a confiada instituição especializada [*spezialisierten Institution anvertraut*] como tal tem uma certa lógica, aprende com sua história, não muda de imediato com qualquer projeto de reforma educacional que não seja razoável [*uneinsichtigen Reformvorhaben*] (Oelkers, 2000, p. 342), o que desafia a lógica da produção e da competitividade.

A deliberação e a escolha democrática põem em risco estrutura rígida de conhecimento e currículo que se justificam como verdades absolutas e valores transcendentos. Principalmente quando se trata de um público que está em processo de formação e na sua incapacidade de deliberar acerca de sua formação. De forma muito simplificada, uma criança não tem poder de escolhas sobre os requisitos mínimos necessários para sua formação, isto pela sua imaturidade, mas também pela própria estrutura da função pública, de atender de forma geral a população. A instituição educacional não pode atender somente a expectativas de seus *clientes*, de forma individual, pois está a serviço da sociedade em que está inserida. A educação em seu processo quando forma

o indivíduo, a forma num processo de socialização (Bernstein, 2010), não existindo uma essência individual separada da social. O padrão de escola representa o interesse de forma geral da classe dominante, enquanto a maioria branca, classe média e alta, masculina. Esse padrão de conhecimento e impregnadas nos sistemas de avaliação, tratam as minorias, as outras culturas não conseguem ter suas expectativas atendidas: “Eles não são estruturalmente excluídos, mas tampouco são servidos em seus interesses” (Oelkers, 2000, p. 344)<sup>7</sup>.

Esse modelo de ensino nunca foi incondicionalmente aceito e construído de forma de “cooperação democrática” (Honneth, 2001). Mesmo com estas deficiências Oelkers defende que o público ainda é um critério fundamental para a educação em sua transparência e continuidade:

As escolas, como eu as imagino, não são mais instituições protegidas pelo Estado, mas espaços de aprendizagem pública, que devem provar que realmente fazem justiça à sua legitimidade básica: a mais justa distribuição possível da educação como *bem público* (Oelkers, 2000, p. 344)<sup>8</sup>.

Segundo Oelkers, a justificação da educação pública está no compromisso da cooperação intergeracional, em seu sentido distributivo de proporcionar os elementos básicos da cidadania, como alfabetização e letramento, ampliando sempre mais e mais a participação democrática. A escola precisa cada vez mais aprender com seu público, para atender a sua função de bem público. Para Oelkers a escola é esta instituição especializada que cumpre o ideal democrático à medida que garante a formação dos futuros cidadãos, e precisa passar pela validação pública, sem a excessiva vigilância: “A educação democrática deve realizar os princípios da democracia e, ao mesmo tempo, atender aos requisitos da educação/formação” (Oelkers, 2000, p. 345)<sup>9</sup>. A ligação complexa, paradoxal e por vezes oculta entre democracia e educação precisa ser construída em cada novo contexto.

7 *“Sie werden nicht strukturell ausgeschlossen, aber in ihren Interessen auch nicht bedient“.*

8 *“Schulen, wie ich sie mir vorstelle, sind nicht mehr staatlich geschützte Institutionen, sondern öffentliche Lernräume, die nachweisen müssen, daß sie ihrer Basislegitimation, der möglichst fairen Verteilung von Bildung als public good, auch tatsächlich gerecht werden“.*

9 *“Demokratische Bildung muß Prinzipien der Demokratie verwirklichen, zugleich aber den Anforderungen an Bildung gerecht werden“.*

### 3 FORMAÇÃO HUMANA COMO ALICERCE DA DEMOCRACIA ENTRE ÁFRICA E AMÉRICA LATINA

O fundamento da democracia africana é expressa pelo *ubuntuismo*; *Ubuntu*<sup>10</sup> como uma forma ou modo de vida, que é sustentada por uma categoria epistemológica e ontológica dos povos africanos e, que em seu viés político se encontra na união de todos, sintetizada na expressão: *Eu sou porque tu és*. Na interpretação de Mbiti: “Eu sou porque nós somos; e dado que somos, por isso, Eu sou” (1970, p. 141). E na mesma perspectiva “a nossa existência como indivíduo só se pode compreender através dos outros membros da comunidade; a nossa humanidade só é possível manifestar-se ao reconhecermos a humanidade dos outros” (Castiano, 2010, p. 158). Portanto, essa união baseia-se nos valores da comunidade, coletividade, cooperação, tolerância, reconciliação, perdão, inclusão, solidariedade, diversidade; seja com pares, seja com não pares, ou seja, com respeito aos outros e humanização da identidade (o eu africano), só pode existir com os outros, dentro da vida comunitária (Dju; Muraro, 2022). Para o africano a manifestação da nossa humanidade depende extrinsecamente do reconhecimento da humanidade do outro, e isso sustenta a educação e a democracia.

Esses valores mencionados não entram em contradição com os valores democráticos ocidentais, marcados pela inclusão, negociação, transparência e tolerância. Pelo contrário, as práticas da democracia africana promovem

[...] a capacidade de buscar consenso para as decisões coletivas, embora o teor do consenso aqui não seja necessariamente baseado no ponto de vista da maioria, como é a norma nas democracias ocidentais. O consenso, nas condições africanas, é procurado sempre com o objetivo último de alcançar uma maior coesão entre os membros de uma comunidade, e não de dividi-los em bancas de maioria ou da minoria. Esta coesão é confirmada pelas expressões como *tiri tose*, *sisonke*, *simunye*, ou seja, estamos juntos (Nyaumwe; Mkabela *apud* Castiano, 2010, p. 169).

Para uma democracia comunitária africana, a formação humana que é baseada no *ubuntuismo* é imprescindível, pois é uma renovação social

10 O *Ubuntu* é a base da filosofia Africana, sendo o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser como Ser, e o *ntu* assumido formas e modos concretos de existência num processo contínuo (Castiano, 2010).

que se baseia na educação das novas gerações – tradição África – a partir da comunidade como consciência coletiva, que serve de alicerce para própria democracia. Este ideal comunitário da filosofia *Ubuntu*, é a própria ideia de democracia: “A clara consciência de uma vida comunitária, com todas suas implicações consiste na vida democrática” (Dewey, 2004, p. 138).

Sob este prisma,

O pensar a democracia passa pela educação, a qual deve ter como *background* da coletividade. O modo de vida e a educação estão interconectados. *Ubuntu* é essencial para pensar a educação democrática. Defendemos que *Ubuntu* deva fazer parte da política educacional, da coerência entre a teoria e prática dos sujeitos da educação. Isso significa ter *Ubuntu* embutido na coletividade do processo, no agir pedagógico interdependente, na participação da problematização deliberativa e na ação social responsável. Todos, sendo sujeitos educacionais, participam da educação como experiência humana, na qual se suporta uma ética democrática pela coerência entre a criticidade do ensino-aprendizagem e a vivência, que leva à tolerância, liberdade, empatia, ao reconhecimento dos outros e à humanização de todos. De fato, a educação deve mirar o bem comum da comunidade (Dju; Muraro, 2022, p. 161).

A formação de processo democrático passa pelo resgate e ressignificação dos valores tradicionais do *ubuntuismo*, que passou por profundas alterações pelo processo de colonização. Embora os processos de colonização da África e da América Latina tenham sido feitos com diferentes objetivos e tempos históricos, colocam-nos em convergência.

Na América o processo de colonização teve suas peculiaridades. Dos atuais 35 países e 18 territórios, vamos nos referir à América Latina: todos os países ao sul do rio Bravo na fronteira dos Estados Unidos e México. Todavia, como nos adverte Rodríguez (2005), apesar de a língua ser significativa para a visão de mundo, a expressão “Latina” exclui os povos caribenhos, que falam inglês e holandês. E apesar das suas diferenças, no Caribe também a mão de obra escrava africana, foi relevante como no Brasil e “uma homogeneidade étnica que exclui a miscigenação” que “constitui uma característica fundamental dos povos latino-americanos” (Rodríguez, 2005, p. 15, tradução nossa). Então, sob este prisma, referir-nos-emos à América Latina incluindo o Caribe.

Que América foi descoberta pelo europeus é um discurso que não se justifica, somos uma invenção da Europa, como afirma O’Gorman (1992).

Os nativos acreditavam nos deuses brancos e barbudos vinham montados em dragões sagrados: “Os indígenas forma derrotados também pelo assombro” (Galeano, 1976, p. 23), típico das grandes cosmovisões das culturas nativas. Assim, ao tratar do homem latino-americano, em busca de uma identidade comum, é a identidade de ser consciência objetiva de outro, a primeira tomada de consciência é “ser parte da consciência de um outro, porque nosso ser e subjetividade é parte do ser e da subjetividade do outro, pois nossa identidade aparece como um estranho presente” (Rodríguez, 2005, p. 23, tradução nossa). No caso de Moçambique, especialmente localizada na África subsaariana, devido às dificuldades do intercâmbio comercial e cultural, causadas pela dificuldade de vias de acesso, a colonização impressa a partir das viagens de Vasco da Gama. A região que hoje constitui o Estado de Moçambique antes era constituída pelos reinos africanos (Reino Shochangana – capital Maputo; Reino Grande Zimbabue – cidade de Beira e outras), passando a ser dominados comercialmente e culturalmente, com feitorias, conquistando-os. A partir da conferência de Berlin em 1884, no período no neocolonialismo, o “fardo do homem branco” na condição de Província Ultramarítima, passou a ser parte do Império Português. No caso do Brasil, somos marcados pelo antagonismo, para usar a linguagem de Gilberto Freyre (2002), não reconhecidos como europeus, somos outra coisa, e com dificuldade de nos identificarmos como os povo originários do continente africano – trazidos para constituir mão de obra escrava – ou indígenas, a América Latina se constitui sobre uma miscigenação antagonica. E ainda, durante muito tempo a “América Latina existe como apêndice das mudanças e transformações que se sucedem a nível mundial” (Rosenmann, 2008, p. 15-16, tradução nossa). E sob o ponto de vista do desenvolvimento econômico não podemos perder o “trem do progresso”: “Se fossemos mais inteligentes, estaríamos em condições de romper com o subdesenvolvimento” (Rosenmann, 2008, p. 16, tradução nossa).

Quando Paulo Freire escreveu sua *Educação como Prática da Liberdade* (1967) em seu segundo capítulo, percebeu os efeitos da colonização pela própria ausência de participação: “daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas mãos’” (Freire, 1967, p. 66). E Freire já na época compreendia a “consciência hospedeira” e a dificuldade de se ter “uma consciência livre e criadora, indispensável para a democracia” (Freire, 1967, p. 71). A formação brasileira se constituiu com ausência do povo, ou, na melhor das condições, com o povo silen-

ciado. No livro *Cartas a Guiné-Bissau* (Freire, 1978) se refere a este colonialismo cultural, falando da necessidade de assumir a língua nativa no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que este trabalho deveria iniciar pelos intelectuais africanos (Schwengber; Chicava, 2019). Nossa formação é constituída pelos antagonismos e diferentes interesses, em que alguns grupos e nações no interior da América Latina se beneficiam da desigualdade e da opressão das minorias; nossa subjetividade não nos identifica com o comum, é comum perceber grupos no sul do Brasil, por exemplo, que possuem uma identidade europeia e adversa à cultura que existe no norte do país. E, diferentemente do continente africano, não possuímos um lastro tradicional, uma matriz étnica que nos identifica, como é o caso da tradição *Ubuntu*, que teve como uma das suas lutas a desapropriação da lógica de inferiorização do negro.

O posicionamento dos autores nesta perspectiva não é dar as costas à tradição europeia colonizadora, mas dialogar crítica e criativamente. Este diálogo crítico passa por descobrir a consciência hospedeira e seu alcance: “o próprio da consciência latino-americana é que não se descobre o outro fora de si, senão dentro de si” (Rodríguez, 2005, p. 34, tradução nossa), interiorizado nos processos políticos, econômicos e também culturais, e consequentemente educacionais. Na América Latina a democracia também não foi um tema central na organização na formação dos estados independentes, ou na melhor das hipóteses uma democracia aristocrática. Na maior parte dos países latino-americanos e africanos suas repúblicas foram constituídas por alguma vacância do poder autoritário europeu, e, como um movimento regional, podemos dizer que a democracia também sempre foi um tema lateral, especialmente no Brasil, – considerando que o movimento de independência não foi um movimento republicano democrático.

Em Moçambique a independência (1975) não desencadeou na república democrática, esta surge somente em 1992, com o movimento de Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), que, a partir de acordos de paz em Roma entre a Renamo e governo moçambicano, instaurou um governo democrático. Influenciando consequentemente nos princípios educacionais, que é em grande parte uma neoliberalização da educação. Hoje o Sistema Nacional de Educação (SNE) regido pela Lei 18/2018, a democracia ainda se mantém somente como forma de governo, tendo pouco reflexo nas escolas pública. Existe uma disparidade entre modelo de democracia escolar e da democracia, a escola pouco se faz sentir na sustentação da democracia como forma de vida e, consequentemente,

repudia-se a tese de Oelkers, ou seja, a escola moçambicana nos moldes atuais não precisa suportar e nem criar as liberdades individuais dos educandos, para formativamente contribuir com as formas de vida democrática. As duas últimas reformas curriculares – de 1992 e 2018 –, diferentes da primeira (1983), não proporcionam a formação de um Novo Homem que sustenta a renovação social na visão de Oelkers (2000). A renovação social através de formação de Novo Homem deve ser permanente e dinâmica, pois poderá implicar participação da sociedade na vida democrática.

No Brasil, com uma república tardia (1889) e com forte tendências autoritárias, denominada república Oligárquica, desde a República da Espada (1889–1894), até a Revolução de 30, o país possuía uma escassa democracia. Na década de 20 iniciaram os movimentos de reforma, destaque Lourenço Filho no Ceará em 1923, Anísio Teixeira na Bahia 1927 e mais destacada feita no Distrito Federal em 1928 por Fernando Azevedo (Piletti; Piletti, 1996), justamente pela influência de Dewey (Cunha, 2009). O Brasil teve “precárias democracias” (Saad Filho; Morais, 2018, p. 20), mesmo depois dos anos 80, em que parecia consolidada, flertamos com movimentos antidemocráticos que culminaram com o 8 de janeiro de 2023; embora estejamos falando de democracia política, no Brasil o modelo patriarcal dominante inibia as formas de vida democráticas. Este efeito se desdobra sobre a educação. No caso do Brasil, na educação, Saviani (1986) já observou no contexto brasileiro: quanto mais se falou em democracia nas escolas, menos democráticas elas eram. Isto levou a novas reformas do Ensino Médio, e principalmente à nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), tornando a democracia apêndice das teorias das competências e habilidades.

## **4** DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NA ÁFRICA: O FUTURO DO PROBLEMA

Moçambique assim como Brasil partilhavam o mesmo colonizador, neste caso Portugal. Moçambique um país bastante jovem e com a sua proclamação da independência, em 25 de junho de 1975, forma-se o Governo Formal que propõe a conquista da autonomia do país para lutar contra o elevado índice de analfabetismo e desigualdades sociais provocado pelo sistema colonial (Chicava, 2016). A sociedade moçambicana necessitou de uma reforma urgente e total no seu processo educativo; não uma reforma simplista, mas aquela que postulava Freire: “Reforma

que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional [...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (1967, p. 89).

Portanto, para que existisse a reforma, Moçambique precisou caminhar por uma consciência na formação de “Homem Novo”, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assumisse os valores da sociedade africana, como: unidade nacional, coletividade, cooperação, inclusão, solidariedade, diversidade, e engajamento (Chicava, 2022), esses são valores que fundamentam a democracia africana. E a educação foi o caminho usado para que essa formação da consciência do Homem Novo se concretizasse, uma educação que emancipa o sujeito que “toma consciência (como já dizia Husserl, a consciência é sempre consciência de algo), envolvido sempre numa práxis que transforma a realidade em que está inserido” (Schwengber; Chicava, 2019). Porém, nas escolas moçambicanas, em seu sistema público, a democracia como forma de vida ainda esbarra em questões administrativas – com nomeação administrativa pelos governantes; na educação a pedagógica diretiva – com muita memorização e persistência do autoritarismo didático, em que a sala de aula é “a turma como seu reinado – e os alunos como súditos” (Chicava, 2022, p. 133).

Na brevíssima demonstração do *ethos* brasileiro e moçambicano, percebemos que a democracia (política) não se assenta na democracia como forma de vida. No caso de Moçambique, o *Ubuntu* é um movimento tradicional, mas que também não influenciou na totalidade a formação da república democrática, haja vista a consciência hospedeira do colonizador, e ainda carece de se constituir um *modus operandis* nas escolas. Em ambos os casos a democracia sempre foi um tema lateral, inclusive na sua relação com a educação. Nossa hipótese é de que quando falamos de democracia na educação, como movimento político, que implica um jogo de poder, emplacados como uma ideologia; esterilizando o movimento pedagógico e o desenvolvimento de formas de vidas democráticas, ficando reféns dos grupos políticos. No primeiro caso, se faz uma opção de relacionar educação às disputas de poder político (Rocha, 2017), e assim a educação democrática implica o enfraquecimento dos conhecimentos e saberes escolares, em função de movimentos exteriores ao ambiente pedagógico da escola. E por outro lado, quando adornado na educação escolar, a democracia foi tratado como um “conteúdo” sem forma democrática, como já assinalava Dewey (2017), e Freire (1967). No

caso brasileiro as reformas educacionais, embora algumas estiveram na vanguarda progressista, as últimas mudanças educacionais foram estabelecidas pela BNCC<sup>11</sup>, o que implicou numa secundarização das formas de vidas democráticas. E como Oelkers (2000) assinalou, mesmo o estado com ideais progressistas, não conseguem implantar na educação escolar de forma vertical a democracia como forma de vida, apesar de exercer significativa influência.

Recentemente, no Brasil a BNCC produziu um pacote de competências necessárias para a renovação, que, embora com relativa flexibilidade teórica, se instaura como uma prática que tem em vista padrões de qualidade educação, que alcança índices avaliativos, abrindo mão da formação humana, tanto do docente como do discente. Sob os códigos da BNCC, as competências e habilidades se tornaram modelos fixos, com uma relação nebulosa com currículo, conhecimentos e saberes escolares. Os sistemas de ensino no Brasil sofrem pouca influência das comunidades onde se inserem, sua organização hoje sofre forte interesse de grupos privados e implantação das reformas educacionais. Em Moçambique a qualidade das escolas é avaliada a partir dos interesses dos grupos privados, e alguns deles com fortes interesses comerciais. Enquanto na escola pública as salas de aulas são compostas por 70 crianças, na educação privada há uma maior personificação e variada formação. Há uma deterioração do ensino público, para que o “negócio” educacional seja rentável, despertando o interesse dos melhores profissionais da educação.

No Brasil, os grupos privados têm atraído as políticas públicas, e seu ideal de formação é baseado na economização da educação e instrução para o mercado de trabalho, segundo a noção de produção de capital humano (Laval, 2019); embora a escola não se submeta a lógica do mercado, como afirma Oelkers (2000). No Brasil a recente reforma do Ensino Médio sugeriu que as crianças deliberassem sobre seus itinerários ou percursos formativos, como projetos de vida, assim como se escolhe no *menu* (cardápio do restaurante) o que se pretende comer. Todavia, o serviço público não consegue atender a peculiaridades das individualidades, na melhor das hipóteses, nem mesmo expectativas de grupos minoritários. Esta situação se acentua em Moçambique com o grande número de alunos em sala de aula, e uma grande mosaico cultural, que além das

---

11 Embora os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) não tenham sido oficialmente revogados, eles foram perdendo espaço nas políticas públicas.

diversas línguas, expressam diferentes modos de vida comunitários, em que a educação pública não consegue atender. Para Dewey, a educação pública democrática é fruto das experiências comunitárias e, portando, da educação popular (Dewey; Dewey, 1915).

A função pública da escola é a instituição adequar às novas gerações aos modelos sociais existentes, e a instrução profissional, mesmo sendo uma exigência, não pode ocupar toda a formação humana, sob o risco da formação humana sucumbir. Dito de outra forma, a necessidade da livre interação é condição para o crescimento e desenvolvimento, o que pressupõe a possibilidade do livre intercâmbio de experiências, e não a bitola estreita (Stederth, 2016) da preparação para o trabalho como suficiente para a formação democrática. A democracia como forma de vida é condição necessária para a formação humana, das novas gerações.

No Brasil, o movimento republicano, gera a democracia política, e se sustenta basicamente pela maquinaria política, as diferentes formas de vidas precisam se democratizar em torno da comum, de uma cooperação democrática. As escolas não podem sofrer o impacto da democracia política, e nem das formas de vida democráticas como um ideal moral (Dewey, 2017) que é uma atividade exercida por adultos. O papel do docente, e da escola é oportunizar pequenas desordens geradas pelo conflito intergeracional, para que a democracia possa adquirir seu sentido formativo de aprender com a experiência. Segundo Oelkers as escolas se legitimam na democracia como um espaço de aprendizagem pública, e que seja a mais distributiva ou inclusiva possível. Na forma de compromisso cooperativo intergeracional, que precisa suportar certa desordem para integração das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, R. **Filosofia y democracia**: John Dewey. Tradução: Alicia García Ruíz. Barcelona: Herder, 2010.

BRASIL, M. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTIANO, J. **Referenciais da Filosofia Africana**: Em busca da Inversubjetivação. Maputo: Ndjira, 2010.

CHICAVA, A. K. A. **Saber Fazer e Saber Conhecer**: Paradigma epistemológico da Educação Moçambican. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

CHICAVA, A.K.A. **O ressurgimento do ensino técnico (Saber-Fazer) no paradigma da educação moçambicana: Um olhar epistemológico**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Tomás de Moçambique, Maputo, 2016.

CUNHA, M. V. da. Duas boas razões para ler John Dewey. In: CUNHA, M. V. DA; CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, E. N. F. DE (ed.). **Dewey: A valoração nas ciências humana**. Tradução: Marcus Vinicius Da Cunha; Ana Raquel Lucato Cianflone; Erika Natacha Fernandes De Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009.

DEWEY, J. **El hombre y sus problemas**. Tradução: Educardo Prieto. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1952.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo uma reexposição. Tradução: Haydée De Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à filosofia da Educação. Tradução: Godofredo. Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **La Opinión Pública y sus Problemas**. Tradução: Roc Fillella. Madrid: Morata, 2004.

DEWEY, J. **John Dewey**: La democracia como forma de vida. Tradução: Diego Antonio Pineda Rivera. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

DEWEY, J.; DEWEY, E. **Schools of to-morrow**. New York: E.P. Dutton, 1915.

DJU, A. O.; MURARO, D. N. Ubuntu como modo de vida: contribuição da filosofia africana para pensar a democracia. **Trans/Form/Ação**, v. 45, n. spe, p. 239–264, Marília, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, G. Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. In: SANTIAGO, S. (ed.). **Intérpretes do Brasil –II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 105–646.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Galeno De Freitas. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HONNETH, A. Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a Teoria Democrática Hoje. In: SOUZA, J. (ed.). **Democracia hoje**: novos desafios para uma teoria democrática hoje. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 63–92.

- LAVAL, C. **A escola não é empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, C.; VERGNE, F. **A educação Democrática**: A revolução Escolar Iminente. Tradução: Fabio Creder. Petrópolis: Vozes, 2023.
- LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. Como as democracias morrem. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- MBITI, J. *African Religious and Philosophy*. New York: Anchor Books, 1970.
- O’GORMAN, E. **A Invenção da América**: reflexão a respeito da estrutura do histórica do novo mundo e o sentido de seu devir. Tradução: Ana Maria Martinez; Corrêa; Manoel Leio Belloto. São Paulo: Unesp, 1992.
- OELKERS, J. **Democratie und Bildung**: Über die Zukunft eines Problems. v. 46, p. 333–347, 2000.
- OELKERS, J. **John Dewey und die Pädagogik**. Hamburg: Beltz, 2009.
- OELKERS, J. **Wandel von Öffentlichkeit und die Zukunft der öffentlich Bildung**. v. 11, 2017.
- OELKERS, J. Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie: Ein Essay. **Magazin erwachsenenbildung. at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs**, v. 39, 2020.
- PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ROCHA, R. **Questionando Paulo Freire**: quando ninguém educa. São Paulo: Contexto, 2017.
- RODRÍGUEZ, A. M. **Filosofía Latinoamericana**: Introducción Histórica. San José: Euned, 2005.
- ROSENMANN, M. R. **Pensar América Latina**: El dese desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires: Clacso, 2008.
- SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: Neoliberalismo versus Democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCHWENGBER, I. L.; CHICAVA, A. K. A. Pedagogia de Paulo Freire na concepção da educação moçambicana. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 447–461, Chapecó, 21 nov. 2019.
- STEDEROTH, D. A Ideia de Formação (Universitária) e sua Deformação Econômica. *In*: MÜHL, E. H.; DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V. (ed.). **Questões Atuais da Educação**: Sociedade Complexa, Pensamento Pós–Metafísico, Democracia e Formação Humana. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 165–182.



## JOHN DEWEY Y LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA DEMOCRATIZADORA. PLANTEOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN HUMANA

María Alejandra Olivera – UNICEN

“Hemos olvidado que la democracia se rehace en cada generación, en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas y en todas las formas e instituciones sociales”

(Dewey, 1996, p. 196).

“Si un número suficiente de educadores se dedicasen con toda valentía y sinceridad a encontrar las respuestas a las cuestiones concretas que esta idea y este objetivo nos suscitan (la democracia), creo que la pregunta por la relación entre las escuelas y la dirección del cambio social dejaría de ser una pregunta, convirtiéndose en una respuesta movilizadora, en acción”

(Dewey, 1996, p. 197).

## 1 UN MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA Y EL PLANTEO DEL DESAFÍO EDUCATIVO

En la perspectiva de John Dewey la democracia requiere ser priorizada como una experiencia social, que necesariamente se estructura desde un “complejo de condiciones que forja los términos en que los seres humanos se asocian y viven juntos” (Dewey, 1946, p. 4) denominado cultura. Es fundamental, según lo expresa el autor, comprender la influencia de esta última en la determinación de las propias características humanas, y en las formas de organización social que se priorizan en cada contexto y época, para sostener aquellas condiciones que favorezcan el valor de una vida común. Porque, para Dewey, la cultura representa las condiciones particulares de cada tipo de asociación en un contexto existente que, según se va constituyendo, puede impulsar e influir en el avance de modelos democráticos; o, por el contrario, acompañar la prevalencia de estructuras antidemocráticas.

Ante estas circunstancias, Dewey entiende que lo principal es resignificar, en cada tiempo, el sentido práctico y público de la vida en democracia, a través de reforzar la fe en los seres humanos, en cada sujeto, y en su capacidad de “dirigir su propia vida, libre de toda coerción e imposición por parte de los demás, siempre que se den las debidas condiciones” (Dewey, 1996, p. 202). Condiciones que implican una comunicación libre, el intercambio de ideas y de experiencias, con el fin de oponerse a las manifestaciones del odio, la injusticia y la intolerancia, que movilizan los intereses mezquinos de todo poder concentrado.

Al considerar los planteos deweynianos como marco de referencia, es objetivo del presente texto destacar algunos conceptos y aportar al análisis de las posibilidades reales, en base a lo que el autor detalla, cuando nos referimos al tema que reúne educación y cambio social; ya que las posibilidades de la democracia, en los tiempos actuales, no puede darse sin un propósito emancipatorio.

Es por esto mismo, por la preocupación de fortalecer un abordaje crítico y propositivo, donde encontremos claves para liberar las acciones pedagógicas de la incapacidad de contribuir con otra democracia, que resulta importante pensar y reflexionar en cómo la educación puede generar experiencias democratizadoras y, en cuál es el papel que juegan los educadores frente a este desafío.

En varios de sus textos, el autor analiza distintas concepciones respecto al rol social de la educación para dejar en claro su oposición con

los discursos conservadores que, al considerar la escuela como reproductora de las características de regímenes políticos y económicos imperantes, afirman la absoluta ineficacia de la educación ante cualquier proceso de transformación social. Del mismo modo, se opone a las concepciones que defienden la neutralidad de la educación, porque, aunque ilusorias, se tornan funcionales a los sectores que justamente buscan su inactividad, representando así un obstáculo para una formación humana crítica que accione hacia la emancipación. También, cuestiona aquellas posiciones que señalan a las instituciones educativas como los únicos espacios de cambio social, advirtiendo que no es posible desconocer que existen otras fuerzas que influyen en la formación de los seres humanos.

No obstante, sí reivindica el carácter transformador de la educación porque afirma que puede representar un papel clave para la formación de subjetividades, en la medida que estas lleguen a valorizar y asumir su “participación personal y voluntaria en el proceso de tomar decisiones y de ejecutarlas” (Dewey, 1996, p. 195) a favor del ideal democrático. De este modo, se ubica lo educativo en un sitio distintivo porque “el problema de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas, económicas, domésticas, institucionales, culturales, políticas” (Dewey, 1996, p. 196) con el fin de poder posicionarse y actuar en beneficio de toda la sociedad.

Podemos recuperar estos conceptos para pensar cuáles serían las experiencias que debemos promover para propiciar una formación humana, que corresponda con la idea que “Lo que uno es como persona es lo que es asociado con los demás, en un intercambio libremente dado y tomado [...]” (Dewey, 1995, p. 110). Asegurando de este modo, que el sentido que se le otorga a la interacción humana destaca la necesidad de formar voluntades conscientes, siendo esto una condición importante para las posibilidades reales de crecimiento democrático; porque, como destaca Dewey, es urgente que salgamos de la ingenuidad, ciertamente impuesta, de que “las condiciones democráticas se mantienen automáticamente [...]” (Dewey, 1946, p. 31). Esto restringe la democracia porque es vista como una determinación del pasado que se perpetúa de forma mecánica, y donde la educación únicamente necesita enseñar los mecanismos políticos para su funcionamiento.

Cuando los ciudadanos permanecen fieles al cumplimiento sólo de las obligaciones políticas, la democracia se sostiene de un modo puramente formal; y, en lo pedagógico, el resultado es la adecuación de los

hábitos y disposiciones de los individuos a un funcionamiento instrumental de las instituciones existentes. En el presente, se vuelve un problema serio el naturalizar la idea que tal formalidad es suficiente para el desenvolvimiento de la vida social, provocando consecuencias graves al profundizarse un “déficit de democracia”, que Dewey asociaba directamente a los peligros de un adoctrinamiento sistemático.

Tal problema se refuerza en las instituciones educativas contemporáneas cuando se garantizan las condiciones que reafirman el propósito instrumental del conocimiento, tratado únicamente como una herramienta eficiente, que no necesita conectarse con un proceso de reflexión y cuestionamiento de sus implicancias humanas, sociales y políticas. En estos rasgos, se ve la actualidad de las palabras del autor cuando señala que el conocimiento está dividido contra sí mismo, por su carácter técnico y por una desconexión impuesta, que tiene como consecuencia la dependencia. En este sentido, Dewey afirmaba puntualmente: “El medio instrumental se convierte en amo y actúa de manera fatal, como poseído de una voluntad propia, no porque tenga voluntad, sino porque el hombre no la tiene” (Dewey, 2004b, p. 152).

Al reconocer el problema, el autor reafirma el valor de una educación que logre estimular el conocimiento en el marco de una praxis reflexiva, viéndolo como contenido que sirve de guía a las elecciones y a los esfuerzos necesarios para alcanzar los propósitos que se establezcan de manera crítica. De acuerdo a esta finalidad, es que Dewey plantea la relación entre experiencia y pensamiento como una cuestión indispensable, porque el pensamiento que emerge en la experiencia sostiene ese proceso activo que piensa sobre las circunstancias vitales de los seres humanos y su convivencia social y política.

En la actualidad, la realidad educativa expone estas problemáticas que pueden vincularse directamente con la postura adoptada frente a la relación democracia-educación. Son diversas las maneras de entenderla, pero el problema actual es la prevalencia de lógicas dogmáticas funcionales a las metas economicistas predominantes que, al atravesar todos los aspectos de la vida social y cultural, también determinan los propósitos y programas pedagógicos, y crean condiciones desfavorables para el sentido y el fin pedagógico que propone el autor.

Por esta razón, evidenciarlas y promover su debate es una importante contribución a la educación actual; especialmente al ámbito de la formación y del trabajo docente, porque viabiliza una mayor comprensión del sentido de la propia tarea; de las condiciones necesarias para

actuar en ese sentido; de las carencias y obstáculos; y, sobre todo, de los contrasentidos y desaciertos graves que se manifiestan en los modos de correlación entre medios y fines pedagógicos y democráticos.

Para los docentes repensar estos temas implica involucrarse, de un modo más profundo y responsable, con los supuestos teóricos y prácticos que dirigen sus acciones pedagógicas: reconstruir el concepto de función social de la docencia; considerar el valor de la democracia social; reflexionar sobre la coherencia necesaria entre el ideal democrático y las propuestas educativas; y reconocer la eficacia del pensamiento reflexivo y la investigación como medios únicos para adecuarse a las demandas sociales, éticas y políticas, que enfrenta su trabajo.

Para la educación democrática en la que pensamos es importante que los sujetos sean capaces de cuestionar y comprender, deliberadamente, las ideas, creencias y costumbres vigentes (en materia de cultura, sociedad, política, economía, educación) porque de esta manera se distinguen las condiciones sociales presentes. Desarrollar una aptitud crítica para oponerse a esas fuerzas es indispensable para la emancipación que señalamos, ya que los problemas que surgen de tal análisis no son artificiales sino reales, y el conocimiento que se obtiene contribuye a mejorar y enriquecer ulteriores experiencias.

## **2 LA RELEVANCIA PEDAGÓGICA DE LA COOPERACIÓN SOCIAL PARA LA DEMOCRACIA**

Lo destacado, en la visión de Dewey, es que su intención no es plantear una nueva concepción de democracia, como un modelo más eficaz y perfeccionado, sino que pretende impulsar una actitud crítica, fundamental para comprometerse con la tarea de la reconstrucción continua de una experiencia humana democratizadora. Según su teoría, el ideal democrático debe ser siempre antecedido por la realidad concreta, ya que es esa base la que le permite constituirse en un modelo crítico y normativo para evaluar las deficiencias y los problemas de las democracias reales; y, por ende, orientar y guiar las acciones necesarias para la reconstrucción de cada instancia de la vida social.

Dicha tarea crítica requiere seguir métodos democráticos que se establecen únicamente, como afirma el autor, “con todos los recursos proporcionados por la inteligencia colectiva operando en acción cooperativa” (Dewey, 1946, p. 166). Es la cooperación social el eje vertebral de la posibilidad real de alcanzar una vida más democrática, porque

exige una percepción plena de las consecuencias de la actividad conjunta y de la participación distintiva de cada sujeto para alcanzar este propósito común. Precisamente esta fue una de las primeras preocupaciones de John Dewey, acentuar que la interacción y la comunicación social son las mejores condiciones de posibilidad para una sociedad constituida democráticamente.

Por esa razón es que llega a definir la democracia como “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1995, p. 82). Cuyas características principales son: por un lado, intereses compartidos que se constituyen en factor de control social para orientar planes y prácticas más democráticas; y, por otro, una mayor interacción entre los grupos sociales a partir de una mejora constante en los hábitos sociales de comunicación, que serán modificados acorde a las nuevas situaciones que provoca un contexto de intercambio amplio y plural.

El desarrollo de una vida social con estas características impulsa a que cada individuo refiera su propia acción a la de los demás, en un sentido que no es de asimilación o imitación, sino que busca un alto grado de integración social; donde se valore la diversidad como fuente de enriquecimiento de la vida social y se amplíen las perspectivas para lograr una significación más plena de los pensamientos y las acciones compartidas, en cada circunstancia.

Estas afirmaciones sirven de referencia a la posición pedagógica del autor, porque le permiten oponerse al modelo de formación de capacidades individuales como preparación para el futuro, y afirmar un posicionamiento educativo comprometido con el presente y situado en el espacio de las múltiples relaciones sociales y culturales. Su interés fue siempre revalorizar el rol de las instituciones, que tienen injerencia en la formación humana, para promover el crecimiento intelectual y emocional en el marco de la vida compartida de una comunidad.

### **3 LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMO MEDIOS DE INTERACCIONES DEMOCRATIZADORAS**

Lo que Dewey propone es asumir el desafío de formular una educación que se oriente por una filosofía de la experiencia no dogmática, esto es, que se base sobre una evaluación crítica de sus propios principios. Permitiéndole, de este modo, guiar procesos educativos donde la valoración de la experiencia presente sea el medio para conectar el pasado con los acontecimientos actuales, de forma reflexiva, crítica y prospectiva.

Su planteo requiere, además, definir aquellas experiencias que son verdaderamente educativas, porque cuando una experiencia representa un contenido estrecho, insensible y poco reactivo frente a las problemáticas reales del crecimiento humano, imposibilita su conexión con otras experiencias y bloquea la posibilidad de controlar experiencias futuras, como también el desenvolvimiento de los individuos en la vida social.

La concepción de experiencia del autor se diferencia de posturas clásicas que la ubican en la mente, como exclusivo espacio de producción de conocimiento, con un absoluto carácter privado e interno. Para Dewey, la experiencia es incumbencia de los seres humanos, en cuanto que somos agentes y experimentadores, y no sólo observadores que recopilan datos externos representados de forma particular; al contrario, en su condición activa la experiencia implica continuidades, conexiones y relaciones que requieren de la investigación y el juicio para ser consideradas en su complejidad práctica y vital.

La experiencia está incluida en un mundo común y objetivo que la determina, y en ese sentido tiene un carácter social y requiere de una significación compartida. Por ello, la experiencia no es únicamente un asunto epistemológico, o fundamentalmente cognitivo, sino que debe ser entendida como necesidad de reconstrucción, movida por los conflictos y problemáticas específicas de las situaciones que vamos atravesando como sujetos sociales.

Una experiencia es educativa, entonces, cuando la continuidad opera en función a una reconstrucción de la experiencia que supone un crecimiento, que tiene como fin el poder actuar de forma inteligente y con un propósito y dirección social. Esto requiere asumir la responsabilidad de enseñar contenidos que no tienen sólo valor en sí mismos, sino que deben relacionarse con las condiciones objetivas (materiales, históricas, culturales, económicas, morales y políticas) propias de las sociedades.

Como Dewey afirma: “La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y el valor de una experiencia” (Dewey, 2004a, p. 87). En términos pedagógicos, esto refiere a la importancia de controlar las situaciones en que tiene lugar la interacción para crear experiencias valiosas, que comprendan las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo, en un momento dado.

La concepción de experiencia educativa, que se destaca, debe entenderse necesariamente como una práctica deliberada, que se sus-

tenta en la idea de experiencia vital como integración de las cuestiones de lo individual y lo social, de lo teórico y lo práctico. Es por ello que la educación tiene que preocuparse por la tarea de la reconstrucción inteligente de las experiencias humanas, para poder contribuir, de un modo más sólido, en el proceso de una formación que incremente las disposiciones humanas para el ejercicio de la crítica, la autonomía y la cooperación.

Dicha concepción de experiencia le plantea a la educación un rol preciso, el de tratar al conocimiento como medio para fomentar interacciones humanas que superen la mera comprensión o apropiación del mundo, y que, con un propósito más amplio, puedan modificar intencionalmente las condiciones adversas, autoritarias y opresivas.

El resultado concreto de la acción metodológica que implica una experiencia educativa de este tipo es el establecimiento de fines, ideales o valores que surgen al abordar situaciones humanas, de acuerdo con la necesidad de superar las problemáticas presentes. Pero, más aún, es la posibilidad de establecer una relación entre los fines y los medios con el propósito de intervenir en la realidad para transformarla.

El fin de la educación así entendida es formar “hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos” (Dewey, 2010, p. 91), pero no en un sentido mecánico o técnico, que solamente se centre en el cultivo de aspectos intelectuales, sino con el objetivo de alentar actitudes que sean favorables para la indagación de cualquier problema de índole vital. Pensar de forma reflexiva incluye considerar su sentido ético, como un rasgo fundamental para poder deliberar y escoger modos de conducta, frente a los conflictos y situaciones de la realidad en que vivimos.

Es así que el valor del pensamiento reflexivo, en esta perspectiva, se puede evaluar por la cualidad moral de los fines y de los ideales que se establecen, como posibilidad de transformación del presente y proyección del futuro, pero sin la determinación de un patrón o modelo fijo e inmutable, sino como medio viable y consensuado de reconstrucción o transformación social. De esta manera, cuando se brinda “la posibilidad de reconocer los hechos y utilizarlos, como un desafío a la inteligencia, para modificar el medio y cambiar los hábitos” (Dewey, 1930, p. 192), podemos decir que se favorecen experiencias educativas que crean las condiciones para ensanchar el horizonte de todos y ayudar a desenvolver las fuerzas y capacidades de los sujetos, en pos de la cooperación social como medio para alcanzar esos fines.

Como hemos señalamos, toda experiencia educativa debe basarse en

situaciones y problemas vitalmente reales, que demandan unidad entre pensamiento y acción, entre lo que podemos llamar actividad intelectual y búsqueda de una concreta valoración, asociada directamente al requisito de actuar en función de las temáticas que presenta la propia vida. Dice Dewey: “el proceso activo de organizar hechos e ideas es un proceso educativo siempre presente. Ninguna experiencia es educativa si no tiende a un conocimiento de más hechos y una consideración de más ideas, y a una organización mejor y más ordenada de ellos” (Dewey, 2004a, p. 119).

Lo dicho nos permite definir a la educación como un modo especial de intercambio social, donde se busca proporcionar guía y dirección a las experiencias para estimular un crecimiento constante y, cada vez, más ampliado. Afirma Dewey:

Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que merezcan la pena tener, no meramente en el monto, sino por aquello a que puedan llevar: los problemas que plantean, las interrogaciones que crean, las exigencias que sugieren de mayor información, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente (1951, p. 112).

Y amplía más:

Lo que se necesita es algo que sin duda se relacione intelectualmente, en el tiempo, con lo que sucede en nuestra época, pero que lleve, por detrás de los acontecimientos, a la comprensión de las causas básicas. Si no se comprenden las condiciones operantes, no es posible una educación que contenga la promesa de una dirección social mejorada (Dewey, 1951, p. 115).

## **4 LA REIVINDICACIÓN DEL PAPEL DOCENTE EN LA PROMOCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y DEMOCRÁTICAS**

John Dewey sostuvo un posicionamiento firme que cuestiona cualquier modelo que defina dogmáticamente los aspectos inherentes al rol docente; y, en esa línea, afirma que toda transmisión que implica dar “una colección de recetas educativas [...] con las que se pueda servir una dieta intelectual determinada” (Dewey, 1951, p. 30) sólo obstaculiza la formación de habilidades genuinas y las interacciones sensibles, que podrían garantizar un actuar comprometido con el entorno social y político en que vivimos.

Al mismo tiempo, debate contra todo acto que distancie a los docentes de una participación directa en las decisiones sobre la elección de fundamentos teóricos, métodos de enseñanza, materiales didácticos o cualquier cuestión referida al funcionamiento de sus propuestas educativas. Por esta razón, todos los educadores deben contar con medios para manifestar su juicio sobre asuntos de importancia pedagógica, social, política y cultural, que tengan real injerencia sobre sus propias tareas, el sistema escolar y las consecuencias formativas resultantes.

Tales incumbencias exigen conocimientos específicos y saberes para problematizar las situaciones pedagógicas, en función de poder optar y decidir sobre cada aspecto de lo concerniente al trabajo profesional y su compromiso público. Como señalamos antes, pensar en términos reconstructivos y críticos, demanda prácticas de cuestionamiento, deliberación y creatividad para revisar lo planificado, lo propuesto y, también, lo imprevisto; que surge como característica de lo múltiple y plural que se manifiesta, todos los días, en las aulas y en todos los ámbitos escolares.

La función principal que les adjudica el autor a los docentes es crear las condiciones necesarias para que la experiencia de los alumnos sea educativa; de tal manera, los educadores dejan de ser concebidos como administradores de métodos de enseñanza y de materias de estudio diseñadas por otros, y recuperan su rol de intelectuales al poder fundamentar y organizar sus propias prácticas. Para ello, los docentes necesitan tener marcos teóricos y fines claros a fin de guiar el proceso educativo, donde acontece un movimiento progresivo que lleva a los alumnos desde su inmadurez natural al logro de experiencias que, paulatinamente, se hacen más significativas y ordenadas. En este sentido afirma el autor: “Si no se les proporciona guía y dirección (a los alumnos) no solamente se les permite actuar en forma ciega y espasmódica, sino que se fomenta la formación de hábitos de actividad sin madurez ni desarrollo, egoístas” (Dewey, 1951, p. 111).

En síntesis, el rol docente se valora por su preocupación constante en orientar las experiencias, para que mantengan el principio de su reorganización continua en interacción directa con las condiciones del ambiente. Por lo cual, “Al maestro que une la educación con la experiencia presente incumbe una misión seria y más difícil, ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya vividas y ha de usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en

su experiencia presente” (Dewey, 2004a, p. 114); así, de esta manera, su rol se contrapone al modelo educativo tradicional donde el objetivo es la preparación y el desenvolvimiento de facultades, para su ejercicio pleno en un futuro distante y ajeno.

Dewey propone que los docentes sean capaces de seleccionar aquellos elementos, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas; que, al requerir mayor conocimiento y más significación, al estimular nuevos métodos de observación y de juicio puedan ampliar el área de la experiencia siguiente.

De este modo, la tarea docente está anclada siempre en un contexto social y, por lo tanto, requiere una comprensión crítica de las fuerzas y de los movimientos sociales que se dan en la actualidad; como se dijo, están comprometidos a tomar una posición clara que los lleve a definir métodos concretos para la enseñanza, ya que no es suficiente la sola admisión formal de que su tarea cumple una función social. Por lo tanto, los términos prácticos de esta tarea implican el reconocimiento del ideal democrático y requieren compromiso con una educación pública; donde sea posible impulsar la capacidad crítica de liberarse de los prejuicios que se han adquirido por causa del mismo ambiente social.

Los docentes tienen una importante responsabilidad en la constitución de comunidades educativas que viabilicen la realización efectiva del aprendizaje y la indagación cooperativa, vinculada directamente con el entorno social de los alumnos. Por esto, también, se requiere que las escuelas se piensen como lugares donde deben darse procesos reales de vida, y no ámbitos de preparación para un futuro remoto.

Como señala Lorenzo Luzuriaga, la pedagogía deweyniana tiene como característica destacada la afiliación de la escuela a la vida; y, en este sentido, cabe a los educadores guiar dichos procesos. De este modo, el desafío de los docentes es hacer que el propio espacio escolar y los contenidos de la educación, sean medios que provoquen y orienten experiencias vitales y, por ende, educativas. Es disponer, en última instancia, las condiciones necesarias para que los alumnos puedan participar de una sociedad cambiante, no para adaptarse a esos cambios, sino para comprender las causas que los provocan; y con ello, distinguir los males que necesitan ser superados y poder colaborar con alternativas para la transformación social.

Este posicionamiento es significativo en términos democráticos porque propone despojar a los docentes de su rol instrumental y mecánico

en el aula y, en contraposición, definirlos como directores y guías de las propuestas educativas. Dewey nos recuerda:

Nosotros como educadores necesitamos reconocer que los problemas sociales son algo propio; que ellos, y no simplemente sus consecuencias, son nuestros; que nosotros somos parte de las causas que los producen por lo que hemos hecho y dejado de hacer y que tenemos un papel necesario en encontrar su solución. Además, no los hemos llamado “sociales” por una razón externa, sino por el interés educacional que es una parte de la sociedad (1962, p. 102).

## 5 UNA BREVE CONCLUSIÓN

La democracia, como la presentamos en este texto, necesita corporizarse en la vida cotidiana del pueblo, de cada individuo; por lo tanto, no es suficiente tomarla con una determinación únicamente política limitada a lo parlamentario, las elecciones y la disputa de los partidos. John Dewey se propone contribuir con la creación de una democracia social y desde allí sostiene que “si los hábitos democráticos de pensamiento y acción no forman parte de la sustancia de un pueblo, la democracia política se halla insegura” (Dewey, 1952, p. 62), por ende, no resulta suficiente.

Las instituciones educativas son los ámbitos propios para atender estas demandas y crear condiciones para fomentar una comprensión inteligente de las circunstancias, que permita renovar la perspectiva acerca de los problemas sociales. Por ello, Dewey dice: “[...] si las escuelas no crean una inteligencia popular, dotada de capacidad crítica, nada podrá poner freno a los prejuicios y a los fanatismos resultantes. Nuestra principal defensa está en una comprensión inteligente de las condiciones sociales dadas por las escuelas” (Dewey, 1952, p. 76).

Este planteo le da a la educación y a la tarea de los educadores una nueva orientación social y política que remarca su importancia como comunidad social, en la medida que la conformación de esta comunidad es el medio más adecuado para lograr una inteligencia generalizada y de gran influencia para abordar todos los aspectos relevantes de la vida en democracia.

Bajo este ideal se hace imperioso que los docentes propongan experiencias democratizadoras, porque como afirma Dewey:

Frente a otros modos de vida, la democracia es el único inspirado y sostenido por la firme creencia en el proceso de la experiencia en cuanto fin y en cuanto medio, en la experiencia se puede generar

ciencia (conocimiento), única autoridad fehaciente para la dirección de ulteriores experiencias, y que libera emociones y deseos hasta traer al ser cosas que no existieron en el pasado. Porque todo modo de vida carente de democracia limita los contactos, los intercambios, las comunicaciones y las interacciones que estabilizan, amplían y enriquecen la experiencia. Esa liberación y el enriquecimiento son una tarea que debe acometerse en el día a día. Puesto que esa tarea no puede tocar fin hasta que la experiencia misma finalice, el cometido de la democracia es y será siempre la creación de una experiencia más libre y más humana, en la que todos participemos y a la que todos contribuyamos (1996, p. 205).

## REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Cómo pensamos**. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 2010.

DEWEY, John. **Democracia y Educación**. Madrid: Morata, 1995.

DEWEY, John. **El hombre y sus problemas**. Buenos Aires: Paidós, 1952.

DEWEY, John. **El niño y el programa escolar**. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1962.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004a.

DEWEY, John. **La educación de hoy**. Buenos Aires: Losada, 1951.

DEWEY, John. **La inteligencia y la conducta**. Madrid: La Lectura, 1930.

DEWEY, John. **La opinión pública y sus problemas**. Madrid: Morata, 2004b.

DEWEY, John. **Liberalismo y acción social**. Valencia: Alfons el Magnànim, 1996.

DEWEY, John. **Libertad y cultura**. Rosario: Rosario, 1946.





# O REFLEXO DO LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Alexandre Pauli – UFFS  
Camila Pelegrini – UFFS

## **1** INTRODUÇÃO

Na memória de todo estudante, os livros didáticos são lembrados, por suas atividades, textos, imagens e, principalmente, por proporcionar leitura, reflexão e interpretação do mundo. Por sua vez, ao longo das décadas, inúmeras foram as modificações no processo de escolha e ampliação do programa dos livros didáticos, tornando-o campo de pesquisas e referência para docentes das múltiplas áreas do conhecimento, níveis de ensino e políticas educacionais.

Dessa maneira, os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) são a base do planejamento e do currículo utilizado pelos

docentes. Os livros proporcionam aos docentes um subsídio no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro, as transformações das políticas governamentais afetam as diversas realidades de ensino. A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprimorando as diretrizes educacionais anteriores, ocasionou um desconforto na organização das escolas públicas. De forma que, as inovações previstas no atual documento exigiram que os estados criassem estratégias para definir os novos currículos, matrizes e componentes curriculares. Uma das significativas mudanças foi a reforma do ensino médio.

A partir das mudanças da BNCC, as gestões escolares, docentes e estudantes iniciaram o processo de adequação da carga horária, dos novos componentes curriculares, de flexibilização do currículo e quanto às probabilidades no processo formativo.

Neste capítulo, iremos, primeiramente, refletir sobre os impactos das recentes mudanças governamentais que implicam a organização escolar, o processo de inserção dos livros didáticos, especificamente o livro de Sociologia, e, em seguida, analisar as alterações na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e os direcionamentos da formação docente para acompanhar as inovações do currículo e as novas perspectivas inseridas aos estudantes do estado de Santa Catarina.

## **2 O PNLD E O LIVRO DE SOCIOLOGIA**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz parte de uma política educacional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. Trata-se de uma iniciativa com vistas a oportunizar a todos os estudantes que frequentam a rede pública de ensino brasileira um subsídio básico em praticamente todas as disciplinas cursadas na escola. São muitas as discussões, polêmicas e pesquisas acerca do emprego do livro didático: o conteúdo dos livros, os erros conceituais presentes nas obras, a transposição didática de conteúdos complexos, o caráter mercadológico do programa, o engessamento do professor ao seguir categoricamente os conteúdos propostos, o viés ideológico presente em algumas obras, a perspectiva da formação do professor a partir do livro didático e também o uso das obras para o planejamento das aulas ao longo do ano letivo.

Salvo ressalvas, vamos discorrer nesta seção, de forma breve, acerca do funcionamento do PNLD e das imbricações do livro de Sociologia que

passou a ser contemplado no programa há pouco mais de uma década e quais são os impactos que a circulação ampla do livro passaram a ter no espaço escolar. O PNLD foi sofrendo alterações na regência da lei; a legislação mais recente é o Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Esse decreto já é decorrente de reformas recentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): amplia a circulação dos livros didáticos para além da rede de ensino composta pelas escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e passa a incluir as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (Brasil, 2017).

Dentre os objetivos do programa, podemos listar: aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes e também apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor. No que concerne às diretrizes do PNLD que refletem nas obras selecionadas, estas devem seguir critérios: de respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (Brasil, 2017).

O PNLD contempla todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Pela legislação, o programa obedece na ordem sequencial as seguintes etapas: inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição, monitoramento e avaliação. A avaliação pedagógica é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) com base em diversos critérios previsto em edital, dentre os quais: coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica; correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos; adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor, dentre outros (Brasil, 2017). A partir de 2015, adotou-se a prática da chamada pública para a contratação de universidades responsáveis pela avaliação pedagógica com a indicação de especialistas que compunham a Comissão Técnica dos respectivos componentes curriculares (Caimi, 2018, p. 23).

Após o processo da avaliação pedagógica dos livros, o MEC elaborou o Guia de Livros Didáticos, composto pela resenha de todas as coleções que foram previamente aprovadas pela comissão. O Guia de Livros Didáticos com a resenha dos livros aprovados é publicado de forma eletrô-

nica. As redes de ensino, cadastradas através do Censo Escolar, devem deliberar acerca de quais serão as coleções utilizadas no seu cotidiano escolar. Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente. Professores e equipe pedagógica devem proceder à análise para selecionar as obras que melhor atendem ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e ao professor; à realidade sociocultural das instituições (Di Giorgi, 2014, p. 1034).

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, considerando a seguinte segmentação: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio. Os livros são categorizados em livros consumíveis, que são entregues aos alunos e não requer devolução e os livros não consumíveis que deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

A ampla difusão e reconhecimento do livro didático com diversas mudanças no percurso do programa o tornaram de notório destaque, pois se trata de uma política de Estado. Sua permanência se consolida a partir da Constituição Federal de 1988 que assegura como dever do Estado para com a educação, programas de acesso ao material didático-escolar. O controle e qualidade dos livros didáticos começam a ser uma preocupação a partir da década de 90. A partir do ano de 1996 se inicia uma criteriosa avaliação pedagógica dos livros inscritos nos editais, processo este que foi se aprimorando ao longo dos anos (Di Giorgi, 2014, p. 1033).

Como parte de uma política pública educacional, o PNLD não deixa de ser visto como uma política social que é altamente influenciada pelo mercado editorial. Atendendo às exigências e demandas estabelecidas na Constituição na estratégia de compra e distribuição dos livros didáticos, o Estado brasileiro investe uma quantidade significativamente alta em recursos financeiros na compra e distribuição dos mesmos.

Alguns pesquisadores afirmam que como política social, o programa atende a princípios de maior democratização nas esferas de decisão e a sua distribuição beneficia socialmente a população menos privilegiada. Contudo, a participação histórica concentrada em pequenos grupos editoriais privados no processo decisório de oferta dos livros coloca em discussão os objetivos como o alcance de uma política pública com o viés social (Merissi, 2019, p. 59).

No que concerne aos livros didáticos de Sociologia, a inclusão da disciplina se deu primeiramente no PNLD de 2012. Isso foi possível,

graças a reintrodução da disciplina, por força da Lei n. 11.684/2008 que torna obrigatória a disciplina em todo Brasil no ensino médio. Esta entrada tardia no currículo afeta de forma automática a produção de materiais didáticos específicos, pois até então não havia muito controle quantitativo e qualitativo sobre os livros produzidos. A introdução da Sociologia implica que haverá um redirecionamento de esforços por parte de editoras e autores para a produção de novos materiais que possam ser submetidos ao processo de avaliação nos editais vigentes (Oliveira, 2015, p. 282).

Na primeira edição da Sociologia no PNL D (2012), foram 14 obras inscritas e apenas 2 aprovadas. Já na segunda edição, em 2015, 13 obras foram inscritas e 6 aprovadas. Isso demonstra, para Oliveira (2015, p. 285), uma melhoria no processo de produção dos livros didáticos da área de sociologia encabeçado a um maior esforço por parte de autores e editoras na produção desta ferramenta bem como um processo de adequação dos livros a um determinado modelo de produção do livro didático, apesar dos impasses existentes acerca do ensino de Sociologia e de sua intermitência na permanência do currículo. Ainda haveriam alguns empecilhos a serem superados no que se refere a mediação pedagógica, onde pode se citar o reducionismo das teorias, a falta de diálogo entre as áreas de antropologia, sociologia e ciência política e a não operação com os conceitos.

A inserção do livro didático de Sociologia a partir do PNL D de 2012 tem fundamental importância no processo de rotinização do ensino da disciplina no Ensino Médio. O fato de ser incluído no PNL D vem reforçar a institucionalidade e a difusão do livro didático impulsionando o campo de ensino da sociologia. Algumas dificuldades na consolidação do ensino de Sociologia são a intermitência da disciplina no currículo escolar, a formação dos professores que são de outras licenciaturas e assumem a disciplina, os problemas de metodologia na adaptação do conhecimento acadêmico para o didático, da baixa carga horária da disciplina, da formação inicial ou continuada, da definição de um currículo mínimo, dentre outros problemas.

A partir de então, o livro didático passa a ser uma espécie de bússola para os professores que têm formação na área, ou não tem, oferecendo um aporte mínimo para o planejamento das aulas e para servir como uma espécie de guia para balizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. O livro sendo o instrumento oficial, legitimado e concreto que faz parte da rotina ganha o caráter formativo como programa de curso e

direcionamento de atividades.

O livro pode adquirir também a função de currículo, balizando os professores quais conceitos, teorias que podem ser abordadas, temas, recursos e metodologias e direcionamento podem ser contextualizadas nas aulas. Como ferramenta pedagógica pode servir como uma espécie de guia da transposição didática, transpor um discurso científico a uma compreensão de mais fácil assimilação, adequada a linguagem do Ensino Médio ampliando deste modo, as potencialidades para os professores. Além do livro o PNLD oferta o manual do professor, tendo a função de situar o docente na abordagem dos conteúdos, direcionar orientação à prática pedagógica, oferecer possibilidades de dinamização e sugerir atividades (Cavalcante; Silva, 2015, p. 135).

Perante a pequenos e lentos avanços na inserção da disciplina de Sociologia no currículo, sua inclusão no PNLD a partir de 2012 e tantos outros desafios emblemáticos, outro duro golpe se desenhou com a reforma do Ensino Médio. O ensino de Sociologia perde notoriedade de disciplina e na nova organização curricular está enquadrada na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em conjunto com Filosofia, História e Geografia passando a compartilhar com estas disciplinas competências e habilidades. A disciplina passa a ser tratada como “estudos e práticas” em uma definição fluida do que seria o ensino de Sociologia, logo passa a ser debatidas situações que colocam a Sociologia como fragilizada e os conteúdos dos livros didáticos fragmentados, mediante a reforma do Ensino Médio.

### **3 NOVO ENSINO MÉDIO E A REALIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Por muito tempo a estrutura do Ensino Médio brasileiro passava por discussões e fortes críticas por não atender às demandas do ensino. Nessa conjuntura, no ano de 2016 iniciou o processo de reorganização. Nessa seção, será apresentado, reflexões sobre as mudanças nas políticas educacionais e a conjuntura da formação docente da rede estadual de Santa Catarina.

Para o MEC (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Na formulação da BNCC, que inicialmente atendia somente a educação in-

fantil, oportunizou-se a participação da população através de consultas e audiências públicas. Segundo o MEC (Brasil, 2017) a sociedade civil participou com mais de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45 mil escolas de todo o Brasil, envolvendo várias organizações educacionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE). Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo território brasileiro.

Em um segundo momento, a BNCC expandiu as discussões para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e foi implementada em 2019 nas escolas de todo o Brasil. Nesse processo, o documento evidenciou o ensino através de competências e habilidades a partir de princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a fim de contribuir na formação integral, justa e democrática dos estudantes. A partir dessas concepções, como vimos anteriormente, o PNLD se responsabilizou em adequar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento para atender a nova reformulação da educação básica. Vale ressaltar que a BNCC rege as mudanças também na educação privada de ensino.

No que tange à educação básica, a BNCC movimentou a estrutura educacional dos estados, das unidades escolas, das gestões escolares e dos coletivos docentes. As mudanças no documento norteador do ensino implicaram formação docente, principalmente quando se trata das modificações da BNCC do Ensino Médio. As discussões e articulações governamentais iniciaram preliminarmente em 2016 em âmbito nacional com implementação no ano de 2022 em todos os estados. Considerando que a partir da Lei n. 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, têm-se mudanças significativas na organização do Ensino Médio, o que se configura como o Novo Ensino Médio (NEM). A partir da implementação do NEM, tornou-se o objeto de estudo de diversos campos do conhecimento e universitário, pelo teor das modificações ocorridas. Dentre essas mudanças, destaca-se a nova organização curricular e “a ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais, devendo esta ser ampliada, de forma progressiva, para uma carga horária anual de 1.400 horas” (Brasil, 2021, p. 01).

Dessa forma, o MEC direcionou aos estados a responsabilidade da estruturação dos componentes curriculares, matrizes e especificações. No estado de Santa Catarina, foi elaborado no ano de 2020 o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, alicerçado na BNCC, seguindo as orientações gerais e buscando atender as especificida-

des das unidades escolas estaduais. Nesse processo de elaboração, a Secretaria da Educação (SED-SC) realizou uma consulta pública e para o público em geral para contribuições na construção do documento. Segundo a SED-SC, foram mais de 2.120 contribuições nas diferentes áreas de conhecimento.

Em meio à pandemia do ano de 2020, a SED-SC selecionou através de edital, 254 professores das diversas áreas do conhecimento para participar através de ciclos de seminários remoto, na redação do documento. O ciclo de seminários resultou em 5 cadernos, sendo:

Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 – Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. Caderno 4 – Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos. Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica (SED-SC, 2021 p. 01).

A partir da estruturação do currículo base do território catarinense, os estudantes são oportunizados à Formação Geral Básica, aos componentes curriculares por Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo que a carga horária dos componentes curriculares muda conforme o avanço dos anos. É nesse contexto que a fragmentação e diluição de conteúdo pode ser visualizada, visto que diminuí consideravelmente o número de aulas de determinadas disciplinas, evidenciando e aumentando a carga horária dos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa.

Já a Parte Flexível do novo currículo é composta pelos chamados Itinerários Formativos que, no Estado de Santa Catarina, compreendem: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento. No que se refere a modificações no currículo, essa parte é um dos entraves na articulação do NEM, principalmente na formação de professores, pois ela é direcionada a formação técnica e profissional do estudante.

Dentre as tentativas de amenizar os impactos das mudanças do NEM, a SED-SC em 2020 criou o programa de escolas-piloto, ou seja, 120 escolas da rede estadual antecederam a implementação, a fim de subsi-

diar ações na construção de práticas. De certa forma, foi uma tentativa de reduzir possíveis problemas, quando da implantação do NEM nas mais de mil escolas públicas posteriormente.

Na prática das escolas-piloto, os docentes vivenciaram inúmeras dificuldades em desenvolver as ações proporcionadas pelo documento, em construção ainda na época, e em caráter de urgência, surgiu a necessidade de formação para os professores. Nesse contexto, em 2021, a SED-SC organizou de forma remota, *webinars*<sup>1</sup> com certificação<sup>2</sup> de 20 horas de curso. Na mesma proporção e rapidez que foram organizados os *webinars* também se deram os impactos na prática dos novos componentes curriculares. De modo que os professores destinaram o tempo além da carga horária letiva para realizar o curso, com frágeis reflexões, muitos questionamentos sem respostas, sem orientações, dificultando o planejamento e elaboração das aulas.

Em 2022, todas as unidades escolares do estado de Santa Catarina iniciaram o ano letivo com a nova roupagem do NEM. Com muitas incertezas, dúvidas, as gestões escolares, professores e estudantes começaram a se adaptar às mudanças. Entre elas, os novos horários, os novos componentes curriculares e a flexibilização do currículo. Na prática docente, a insegurança e o desafio de cumprir as orientações da BNCC beiravam os corredores, os relatos informais, preocupações presentes no diálogo nas salas de professores.

## 4 AS FRAGILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE CATARINENSE

A base do desenvolvimento do estudante envolve a qualificação do professor. Nesse contexto, iremos contextualizar as fragilidades e as possibilidades de avanços na formação docente principalmente no processo de transição da política do NEM.

Com a inserção de novos componentes curriculares, a formação

1 Refere-se a seminário online em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via *chat*.

2 Sendo que após assistir a todas as gravações de sua trilha formativa, o cursista deveria realizar a avaliação final, que foi composta por uma questão de múltipla escolha de cada webinar da trilha. Foram certificados os cursistas que atenderam os critérios exigidos para a formação, completaram sua trilha formativa e atingiram aproveitamento superior a 60% na avaliação final. O certificado foi disponibilizado em 2022 diretamente no portal SIGRH (SANTA CATARINA, 2021, p. 01).

continuada do professor não conseguiu acompanhar as mudanças ocorridas. De modo, que o professor é responsabilizado pelo êxito de uma política de ensino sem uma direção concreta e regada por cobranças. Muitos dos novos componentes curriculares como projeto de vida, projetos integradores possuíam somente o subsídio do livro didático.

Faz-se necessário reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de antigo Magistério ou nos cursos universitários. Dessa forma, o livro didático é um apoio pedagógico, tanto para o professor quanto para o estudante. Contudo, “o professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos” (Paiva, 2020, p. 05).

Nesse contexto, professores precisaram mesclar as orientações com os livros didáticos, unir teoria e prática no âmbito da formação humana com a realidade social e protagonizando as vivências dos estudantes.

O desafio é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos. Com isso, tenta-se evitar as visões fundamentalistas de um e outro signo que se impõem como formas legítimas de interpretação da realidade. Trata-se de uma perspectiva crítica que deve combater a realidade do pensamento único nessa sociedade determinada pelos valores do mercado especulativo (Paiva, 2020, p. 06).

Conforme descreve Rivero (2020), os critérios de formação docente estão fortemente associados à teoria e à prática da escolaridade, sendo o rendimento acadêmico-intelectual do educando o principal objetivo da formação. É notório que a experiência docente é fundamental para a efetividade das práticas, metodologias e domínio seja dos conhecimentos ou da turma, mas reitera-se que a formação universitária ainda não inclui em suas grades curriculares as modificações da nova política educacional. Isso reflete na fase inicial da carreira dos docentes, pois para atuar no ensino médio e seus percursos formativos, o profissional encontra-se despreparado.

Observa-se na pesquisa realizada por Pessoa (2009), com professores<sup>3</sup> do estado de Pernambuco, que muitos professores salientam que não se encontram preparados somente com a formação universitária e

---

3 A pesquisa foi realizada com mais de 50 professores do ensino médio e ensino profissionalizante da rede estadual.

ainda muitos rejeitam o uso do livro didático, pois também não é suficiente no processo de ensino-aprendizado do estudante.

Nessa perspectiva a qualificação profissionalizante docente é de fundamental importância. Contudo, envolve outras políticas governamentais responsáveis por incentivar a formação docente. A problemática em questão não está somente atrelada ao uso do livro didático, mas às condições formativas em que os professores estão inseridos, muitas vezes precárias, esporádicas e frágeis. Dessa maneira, reforça-se a necessidade de formação continuada dos docentes em todos os níveis e áreas de ensino, de modo especial dos professores submetidos ao NEM.

Os docentes são desafiados a todo instante, seja na organização didática, conteúdos, práticas e metodologias de ensino, bem como na adaptação às propostas do livro didático. Caso contrário, o direcionamento docente nem sempre poderá ser assertivo na mediação com os estudantes. Dentre os entraves gerados à política de ensino, encontra-se

[...] proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente, muitos de curta duração, apenas para fazer cumprir estatisticamente o preceito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exige formação superior de todos os docentes em todos os níveis de ensino. Não é assim que os professores terão oportunidade de discutir as possibilidades de uso – e, portanto, de escolha – dos livros didáticos. No máximo haverá tentativas de doutrinação dos professores, pelas quais se procurará “ensinar” como eles não sabem escolher livros e que por isso devem seguir as orientações dos avaliadores do PNLD (Munakata, 2020, p. 13).

Devido às incertezas e inseguranças muitos professores, principalmente os efetivos da rede estadual de Santa Catarina, optaram por não ministrar aulas nos novos componentes curriculares. Assim, essas aulas são atribuídas aos professores em Assistente de Caráter Temporário – ACT. Estes professores assumem aulas em mais de uma escola para completar sua carga horária, fragmentando o convívio escolar, sobrecarregando-os com planejamentos, elaboração de sequências didáticas. Além disso, precisam aprimorar seus conhecimentos para minimamente ministrar as aulas dos novos componentes curriculares da parte flexível do currículo.

Segundo Rivero (2020), os professores são em geral os trabalhadores mais qualificados, sendo mais da metade dos trabalhadores com ensino superior trabalhadores da educação. Para ele, a grande questão não

está apenas na formação de professores, mas em como criar condições para retê-los no sistema.

Em linhas gerais, para a sociedade, os professores são considerados os principais protagonistas na formação humana do sujeito, porém, quando se trata de condições de valorização, de salários, são rotulados como profissionais insatisfeitos. Em sua realidade, se exige do professor além de “ser competente, atualize seus conhecimentos em alta velocidade e que, para além de suas capacidades técnicas e pedagógicas, saiba lidar individualmente com alunos como pessoas, com seus valores e culturas próprias” (Rivero, 2020, p. 32).

Essas expectativas da sociedade em geral têm atingido níveis que se confrontam com a própria profissionalização. Para a função docente o processo é igual. Ou deveria ser igual. Isto é, teoricamente, o professor é um profissional quando a atuação dele obedece aos critérios de racionalização dos saberes e de legitimação social, sumariamente descritos acima, que definem uma profissão.

Para Paiva (2020), a formação docente é um dos suportes da trilogia ação/formação/pesquisa e da articulação entre suas respectivas lógicas na busca de uma mudança qualitativa que envolve a reflexão sobre valores, normas, modelos.

A profissionalidade é tudo o que está para além da profissionalização, é o que está na base da mudança, na consciência de si e dos outros, no desejo ou motivação para a função e na compreensão da significação do que se faz. Ela, a profissionalidade, é também um dos fatores mais presentes na capacidade dos governos de atrair e reter professores qualificados na profissão, o que por sua vez influi na capacidade de captar os melhores estudantes para se tornarem professores (Rivero, 2020, p. 33).

A partir dessas contribuições, identifica-se que a questão fundamental é o abismo entre a educação básica, as demandas e condições colocadas aos professores pelo Estado. A formação docente é responsabilidade dos poderes governamentais. Dificilmente será efetivada a formação docente continuada sem recursos financeiros e pedagógicos.

Por sua vez, outro desafio encontrado pelos docentes catarinenses foi a retirada das horas de planejamento do NEM realizado por área de conhecimento. Durante a implementação das escolas-piloto, os professores possuíam cinco aulas direcionadas ao planejamento coletivo, proporcionando o alinhamento de projetos e ações específicas das unidades escolares. Uma das justificativas por parte da SED-SC para retirada das

horas de planejamento envolve a falta de recursos financeiros.

No espaço escolar, a falta do tempo de planejamento fragmenta o andamento das atividades, visto que muitos professores não conciliam as horas atividades<sup>4</sup> para organizar os conteúdos. Contudo, as feiras do conhecimento, ações entre família e escola, projetos interdisciplinares são cobrados na intensidade que o planejamento deveria acontecer. Dessa forma, sobrecarrega o docente, visto que ele não está recebendo pelo planejamento direcionado ao NEM, porém precisa apresentar resultados.

A excessiva carga horária de trabalho dos docentes para minimamente ter uma renda básica de sobrevivência faz que muitos aumentem o número de aulas, busquem outros meios ou até mesclam profissões para auxiliar financeiramente. Por outro lado, o excessivo trabalho docente ocasiona problemas de saúde, resultando em afastamentos temporários.

Algumas alternativas se vislumbram, como investimentos e políticas de valorização docente, através de condições, pagamento do piso salarial, inovação e recursos tecnológicos no processo de qualificação profissional. Isso é justificável pois o estudante não aprende sozinho no ambiente escolar, ele necessita de profissionais capacitados para avançar no conhecimento, principalmente quando esse estudante já está inserido no mercado de trabalho.

## 5 POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A política de aquisição de livros didáticos na rede pública brasileira consolida um avanço significativo no processo de ensino aprendizagem do estudante. Por mais que tenha fragilidades, possibilita um direcionamento dos conteúdos, processos metodológicos e uma padronização nos níveis de ensino. Quando se trata do livro didático de Sociologia, considera-se uma “conquista”. Por décadas, os conteúdos de Ciências Sociais seguiam por cartilhas, cópias de textos, muitas vezes por bases religiosas ou de autoajuda.

A disciplina de Sociologia no ensino brasileiro é inserida pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, porém, de forma opcional pelos

---

4 “Corresponde a um terço da jornada de trabalho total de atuação do docente. Desta forma, um professor que atua com uma jornada semanal de 40 horas deverá cumprir 800 minutos de horas-atividade, sendo metade disso na unidade escolar. Já um professor com jornada de 20 horas deve cumprir 400 minutos de horas-atividade, sendo 200 deles na escola” (SE-D-SC, 2022, p. 01).

Estados. Somente no ano de 2008 através da Lei n. 11.684 torna-se obrigatória em toda área pública de ensino. A partir dessa obrigatoriedade, inicia o processo de formulação do livro didático de sociologia, consolidando sua inserção no ano de 2012.

Nesses 10 anos de trajetória no PNDL do livro didático de Sociologia, poucas foram as editoras que apresentaram coletâneas para a escolha nas escolas públicas, reduzindo as possibilidades de decisões e efetivando a política do livro didático. Foram somente três processos de escolhas, com o período de validade de três anos.

Com a reforma do ensino médio, alteração da carga horária e inserção de novos componentes curriculares, houve a diminuição de aulas de Sociologia, com redução da carga horária de forma brusca. Desta forma, os conteúdos foram diluídos e fragmentados tanto na BNCC quanto nos livros didáticos. Exemplo disso é o conteúdo dos marcadores sociais da diferença, (etnia, etnocentrismo, relativismo, racismo, xenofobia), conceitos resumidos em praticamente uma página do livro didático.

Cabe salientar que a disciplina de Sociologia passou por desafios e turbulências dentro do currículo brasileiro. Uma disciplina que trabalha com o conhecimento para o entendimento das relações sociais, para uma educação emancipatória dos indivíduos, visando à sua formação intelectual, nem sempre foi prioridade dos governos, principalmente de direita.

Por sua vez, tanto na disciplina de Sociologia quanto nos demais componentes curriculares, o desafio de transmitir o conhecimento, proporcionar a aprendizagem do estudante, é constante. Este aspecto implica diretamente a formação docente.

No atual contexto educacional, a preocupação governamental está centrada na implementação do NEM, porém os princípios básicos do processo de implantação foram deixados de lado. Sem formação continuada de docentes, sem investimento em planejamento por área, o êxito do NEM pode estar comprometido. Há uma reivindicação constante pelos docentes, gestão escolar, sindicato ao governo de Santa Catarina, porém o que se tem obtido como resposta é a aplicação de formação paliativa, remota e sem consistência, que não é adequada às realidades educacionais. Com a redução no investimento da educação, como corte de bolsas-estudantes, déficit no pagamento do piso salarial docente, investimento pedagógico, são reduzida as condições de ensino, muitas vezes, correndo-se o risco de permanecer no engessamento do uso do livro didático.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **BNCC**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29). Acesso em: 31 mar. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 21–40, 2018. DOI: 10.20949/rhj.v7i14.465. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAVALCANTE, Thayene Gomes; SILVA, Anicélia Ferreira Da. Desafios de adoção do livro didático de sociologia e formação continuada de professores. **Revista Em Debate**, Florianópolis, v. 13, p. 132–154, 2015. ISSN 1980–3532. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n13p132>. Acesso em: 2 abr. 2023.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027–1056, dez. 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362014000400008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362014000400008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 abr. 2023.

MERISSI, Laís Celis. Implementação do Plano Nacional do Livro Didático: docentes de Sociologia e os usos do Livro Didático no Nordeste brasileiro. **Sociologias Plurais**, v. 5, p. 56–70, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/71025>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; PINHEIRO CIGALES, Marcelo. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. **Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 279–289, set./dez. 2015. Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.05](https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.05). Acesso em: 1 abr. 2023.

PAIVA, Ângela. **O livro didático e a formação de professores**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53–69, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19694>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIVERO, José. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Peru: Unesco, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31299-sed-inicia-formacao-sobre-novo-ensino-medio-para-profissionais-da-rede>. Acesso em: 6 abr. 2023.



# “QUE FORMAÇÃO?”: QUESTIONAMENTOS SOBRE AS “CERTEZAS” METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO

Marcos A. M. Madaloz – UPF  
Márcio Luís Marangon – UFFS  
Janimara Rocha – UPF

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 15 de setembro de 2022, o UNICEF analisou: o Brasil possui mais de duas milhões de crianças e adolescentes fora da escola<sup>1</sup>. Isso representa cerca de 11% daqueles que deveriam estar na escola pela idade escolar. Destes 11%, 48% afirmaram ter deixado de estudar “porque tinha de trabalhar fora”, enquanto 30% (alguns concomitantemente à primeira estatística) afirmaram que saíram por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades. Enquanto a evasão escolar aumenta, o nú-

1 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: mar. 2023.

mero de crimes envolvendo jovens também tem aumentado. Pesquisas apontam que combater a pobreza na infância pode reduzir a chance de o jovem ir para o crime em 22,5%<sup>2</sup>, ou seja, estar fora da escola tem uma importante relação com a criminalidade e outros problemas sociais, tornando-se um problema para o Estado.

Por outro lado, é impossível olhar para o ataque à democracia brasileira, ocorrida em 8 de janeiro de 2023, e não se perguntar qual é a formação desses indivíduos, entre eles muito jovens, que decidiram pela invasão dos palácios governamentais. Em sua grande maioria, não eram pessoas que careciam de alguma assistência financeira ou social; ao contrário: eram empresários ou filhos de empresários. Indivíduos que tiveram acesso a uma “boa” formação e, mesmo assim, tendem para ações desconexas com a sociedade, pautadas em ideologias e atitudes antes criticadas por eles. Estes indivíduos, dentro das condições apresentadas, também tornam-se um problema para o Estado.

Assim, estes fatos ligam-se a uma mesma questão social: a formação dos indivíduos. De um lado, a formação parece “carente” de uma perspectiva de futuro, tornando-se “substituível” ou “desnecessária” para alguns. De outro lado, ela parece não ter sido transformadora o suficiente para construir capacidade de análise nos indivíduos, tornando-se trampolim para a transgressão travestida de patriotismo. Logo, em ambos os casos, a escola parece não ter suscitado o efeito desejado pela formação humanizadora pregada ao longo dos séculos qual seja o de formar indivíduos críticos para superar os dilemas da sociedade e evoluir, também humanamente.

Diante de tal cenário, parece que a sociedade necessita entrar em um período de profunda reflexão: precisa rever seu ideal de formação e os processos por meio dos quais os indivíduos são formados. Entretanto, ao mesmo tempo que se reflete sobre o tema, uma pergunta muito importante ressoa aos mestres da educação: que formação?

Esta pergunta faz sentido quando o olhar sobre a formação sobrevoa as últimas décadas. Durante muito tempo, por exemplo, embora as elites pensantes possam querer negar tal compreensão, as práticas educativas aristocráticas das instituições privadas – principalmente as confessionais – eram consideradas ideais, por pregarem uma educação equilibrada, que despendia inclusive tempo para a espiritualidade. Entre-

2 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/10/combater-a-pobreza-na-infancia-reduz-a-chance-do-jovem-ir-para-o-crime-em-225percent-diz-estudo-gh.html>. Acesso em: mar. 2023.

tanto, os últimos movimentos sociais colocaram em suspensão esta análise, pois foi de indivíduos formados nestes seletos espaços que surgiram – em grande maioria – os mais sórdidos pensamentos antidemocráticos, xenófobos, misóginos, homofóbicos e demais formas de preconceitos e posicionamentos que revelam a maldade humana.

Ao mesmo tempo, vivenciada em espaços públicos e privados, não encontrou-se equilíbrio nas tentativas de instituir a educação técnica. A técnica ensinada estava longe do que as exigentes empresas desejavam, e não atingiu o objetivo de “preparar para o mercado de trabalho”, até por que nem mesmo o mercado parece saber de que técnica precisa e, caso soubesse, é possível que não compartilharia tal informação – assim como grupos secretos e obscuros esconderam suas informações em outras épocas da humanidade, visto que nunca foi objetivo do mercado ofertar a oportunidade de equilíbrio social aos indivíduos; antes disso, o desejo é manter o *status quo* e “produzir” indivíduos que o ajudem nisso.

Neste sentido, um dos caminhos mais utilizados para apontar a formação ideal partia, pelo método histórico-hermenêutico, da revisão de concepções antigas de formação (com seus aspectos históricos), tentando aplicar estes como parâmetro para os aspectos formativos adequados às novas necessidades e lacunas existentes. Porém, parece que há na contemporaneidade um agravante em relação à tentativa de utilizar esta metodologia: as características da humanidade não são as mesmas de outros momentos históricos, em que os conceitos formativos foram lapidados. Os ideais coletivos desaparecem quase por completo ante os princípios individualistas, anulando muitas possibilidades de universalização e afetando, também, a constituição de um princípio formativo unificado.

Neste sentido, o presente capítulo está constituído mais pelo viés questionador do que um “salvo-conduto” do que é possível ou não fazer. Ele busca, por meio do contexto hermenêutico, uma leitura do seu tempo para relacionar tal leitura a conceitos e contextos pregados para a formação dos indivíduos, buscando afastar-se da ideia de ser luz, para buscar ser “moscardo”, incomodar as certezas importantes através de autores relevantes.

Para tanto, ele está dividido em três partes. Na primeira parte busca-se resgatar alguns modelos de formação que traziam o viés humanista como princípio, buscando identificar o fio condutor entre eles. Após, analisa a sociedade contemporânea e suas características. Para isso,

tem como base principal obras que foram desenvolvidas após o ano de 2010, objetivando fazer uma leitura atualizada sobre este modelo social. Por fim, analisa se ainda é possível pensar em uma formação universal, e, se sim, quais são seus desafios para as novas gerações.

## 2 A FORMAÇÃO PELO VIÉS HUMANISTA

Ao aprofundar a definição de formação, Goergen (2009), mostra que ao mesmo tempo que tal conceito é simples, pode ser, também, complexo. Simples, pelo fato de que todos os seres humanos, em suas épocas e culturas, são educados (formados). Ele entende que: “Educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (Goergen, 2009, p. 25). Entretanto, por este mesmo motivo, a definição de formação é complexa: cada povo teve e tem seu modo peculiar de educar e formar nos níveis sociais, culturais e políticos. Assim, para entender um conceito de formação é sempre preciso mergulhar nas necessidades de um povo, em sua cultura e em suas aspirações.

Neste sentido, analisando a formação dos gregos, por exemplo, é possível compreender que poetas Gregos, como Homero, buscavam constituir uma formação exemplar, que manifestasse um modelo que atendesse às aspirações do povo grego de formar uma civilização diferenciada, tanto na construção de uma teoria basilar, quanto por suas práticas pessoais e sociais. Para isso, vislumbravam uma harmonização da natureza humana, através da junção entre ética e estética, fundamentando um conhecimento nobre (Jaeger, 1986).

Com isso, a *Paideia* tornou-se um modelo de Formação, por representar um processo contínuo de evolução da educação:

O conceito que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da educação. Torna-se

assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado o nome de Paidéia a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição [...] (Jaeger, 1986, p. 245-246).

Em seus princípios de constituir cidadãos nobres, livres e autônomos, a *Paideia* incitou nas crianças (*Aischylos*) “o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos” (Jaeger, 1986, p. 20). Dessa forma, ao final do processo educativo da *Paideia*, esperava-se encontrar o homem como um cidadão educado, instruído e culto.

O “espelho” do indivíduo ideal, no qual os gregos deveriam mirar-se, demonstrava a necessidade da elevação de espírito de seus cidadãos por métodos pedagógicos que os colocassem próximos às vivências e experiências capazes de formá-los/torná-los livres e autonomamente, de preferência, por uma jornada interior de autoformação, em busca da virtude e do caráter ideal. Com o passar do tempo, a *Paideia*, no uso da *Areté* como base intelectual, transformou-se em uma espécie de “educação espiritual”, uma pedagogia constitutiva de saber autônomo, pensamento como *episteme*, *éthos* e também *práxis*:

A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta fora de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela noção de Paidéia que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como Paidéia cristã, como Paidéia humanística e depois como Bildung (Cambi, 1999, p. 87).

O conceito de *Bildung* teve suas origens na “teologia pietista”, mas modificou-se ganhando novas configurações voltadas para a ideia de “formação” ou “autocultivo”, em direção à integralidade. Neste sentido, pode-se dizer que o termo *Bildung* transforma-se no fim do século XVIII na “*Paideia* da Alemanha”, tendo como meta um “processo de ‘moldagem’ para desenvolver no jovem um padrão de excelência calcado em razão e justiça (Freitag, 2001).

Assim, o movimento instigou a visão de mundo mais subjetivista, auxiliando no fomento da singularidade e demonstrando que esta só é possível com o cultivo de si, valorizando suas forças criativas. Para Moura (2009, p. 166), a *Bildung* passou a ser “a abertura de uma via

que permita ao indivíduo constituir, em meio ao mundo que o cerca, um espaço de realização interior”.

Entre os diferentes modelos de formação que se desenvolveram a partir da *Bildung*, partindo da Grécia como exemplo – para pensar em uma formação para a construção de um ideal superior, de alma magnânima e ponderada, tendo a liberdade como fundamento a ser alcançado –, buscou-se a criação de uma personalidade harmônica (uma bela forma), sem abrir mão de recuperar o poder criador existente dentro dos indivíduos, e de buscar pela expressão de suas potencialidades (Weber, 2011).

Talvez, sobre a *Bildung*, o termo “cultivo” seja o fator mais importante, pois expressa a ideia de valorização daquilo que os indivíduos possuíam de melhor, instigando o autoaperfeiçoamento através de um processo de moldagem, de construção e autorrealização, por um constante; virtudes que elevem a alma para o “tornar-se o que se é”.

Olhando para estes conceitos formativos, o que é possível perceber em comum? Que, acima da busca pela autoconstituição, há um sentimento de dever em face do ideal, uma consciência coletiva, ético-normativa, que guia as individualidades. Aliás, de modo comparativo, o que hoje chama-se de inovação no que se refere ao relatório individualizado de cada educando – arquitetado pelas grandes empresas de educação – era comum entre os gregos antigos, principalmente antes da Academia Platônica. Contudo, estes atendimentos individualizados, dos mestres com seus discípulos, também permeavam as questões ética-normativas da sociedade. Porém, como denuncia Maas (2000, p. 210), em algum momento este paradigma mudou:

o pressuposto fundamental para a ideia da existência de um processo evolutivo, de um processo de formação e desenvolvimento do indivíduo [...] é interrompido no momento em que se abandona a ideia de uma consciência una, passível de se amoldar e se formar por meio de um processo linear de experiência; o indivíduo é fragmentário, assim como sua formação deverá sê-lo.

Com isso, Maas (2000) afirma que se constitui um problema formativo, ligado à desconexão do equilíbrio entre a vontade de intervir no mundo e a aptidão receptora em relação ao mundo, ou seja, o desequilíbrio da conciliação entre o indivíduo e a realidade social, entre o que ele quer e o que precisa ser feito, fruto da característica da nova sociedade e dos novos indivíduos.

### 3 QUE SOCIEDADE? O NOVO PANORAMA E AS NOVAS INCERTEZAS

O ponto de partida para compreender as características desta nova sociedade, e de seus indivíduos, tem-se na análise de Dardot e Laval (2016) em *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Nesta obra, os autores se debruçam sobre a análise do neoliberalismo contemporâneo, demonstrando que ele muito pouco se inspira nas noções embrionárias do Liberalismo Clássico. O novo modo de pensar o mundo é o modo empresarial, tanto do estado, quanto de si. Ora, por que isso é tão diferente? Por que, analisando o tempo da *Paideia* e da *Bildung*, embora o processo de interiorização estivesse presente, em ambos os momentos havia um sentimento de melhorar-se para melhorar a sociedade. Tanto a *Bildung* quanto a *Paideia* trouxeram um sentimento de pertencimento social, elevação individual, mas dentro de um contexto colaborativo.

Entretanto, Dardot e Laval (2016) apontam para outra perspectiva: são tempos onde o pertencimento se esfacela. No “mundo empresa”, tudo e todos concorrem por um lugar ao sol, e até mesmo a formação parece estar inserida neste contexto. A partir de então, a modelagem da sociedade empresa “consistiu em inventar o homem do cálculo, que exerce sobre si mesmo o esforço de maximização dos prazeres e das dores requeridos pela existência de relações de interesse entre os indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 321).

Para estes autores, a novidade dos “novos tempos” consiste em promover uma “reação em cadeia” que produz sujeitos que reproduzem, ampliam e reforçam as relações de competição, o que exige que “se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram” (Dardot; Laval, 2016, p. 324). Para tanto,

[...] ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

A grande “inovação” da contemporaneidade é relacionar o homem “governado” ao homem que “se governa”. A empresa de si mesmo tem

como *ethos* a autovalorização, mas também a autocobrança, a racionalização do desejo. Assim, para Dardot e Laval (2016, p. 329), na atualidade, a *epimeleia* consistiria em administrar o “capital da empresa de si mesmo”, de forma que até mesmo a criança deve ser administradora de seu saber, mesmo que não saiba como e por que fazê-lo. Não há mais a vida do “herói” grego, ou do “anti-herói” romântico, há uma vida necessariamente empreendedora e flexível, onde: “O verdadeiro trabalho da empresa de si mesmo é um trabalho que se faz sobre si mesmo e a serviço dos outros” (Aubrey *apud* Dardot; Laval, 2016, p. 331).

É um fabricar para si mesmo em um ciclo que exige sempre mais de si mesmo, constituindo uma subjetivação pelo excesso de si em si ou, ainda, pela superação indefinida de si, que significa ao mesmo tempo um rompimento consigo mesmo e uma renúncia de si mesmo.

É a geração fruto da semiformação, preconizada por Adorno (2005). A geração do desempenho, como denuncia Han (2017), em que os “empresários de si mesmos”, que perecem pelo excesso de positividade que não permite brechas para a reflexão e, cheia atividades e ocupações, não deixa espaço para formar-se. “Um eu maleável, uma colagem de fragmentos em perpétuo devir, sempre aberto à experiência nova” (Dardot; Laval, 2016, p. 355).

Tudo isso parece confirmar o que Lipovetsky (2004) já denunciava. Este autor, tecendo uma importante crítica à sociedade, analisou o que denominou de “tempos hipermodernos”, em que se valoriza uma cultura hedonista, incita-se à satisfação imediata das necessidades e dos prazeres, e se enaltece o crescimento pessoal e competitivo. Segundo ele, uma sociedade que vive no universo da pressa, em que o vínculo humano é substituído pela rapidez, a qualidade de vida pela eficiência, os intercâmbios virtuais tomam o espaço da comunicação, do contato entre as pessoas. E, em meio a tudo isso, o tempo para a leitura e a reflexão perdem cada vez mais seu espaço em função de que demandam tempo, paciência e dedicação.

Como consequência de tudo isso, para Dalbosco (2010), a passagem do mundo do trabalho ao mundo do conhecimento faz com que o trabalho humano (e as relações mercantis que o caracterizam) assuma novas feições no mundo contemporâneo, exigindo, assim, uma nova perspectiva de instituições e formação, que incentiva uma formação enxuta, de curto prazo, cada vez mais superficial, o que vai ao encontro das necessidades atuais. Neste sentido, Flickinger (2010), também ao tratar desta dinâmica da transformação social em andamento, ressalta que as novas exigên-

cias que surgem escondem um desvio enorme ao sistema educacional: o engano sobre a “sociedade do conhecimento”, na qual

Não é mais possível se contentar com uma formação só, que, ao início da carreira profissional, providenciasse a base suficiente de conhecimentos para o caminho longo de uma carreira linear. A rapidez com a qual se desvalorizam os conhecimentos na nossa sociedade tecnologicamente armada; a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas de conhecimento; a pressão em favor da reorganização institucional dos conhecimentos; ou os deslocamentos dos lugares da produção do saber para fora das instituições tradicionais (Flickinger, 2010, p. 181).

Ademais, Flickinger (2010, p. 184) apresenta outra exigência imposta pelo mundo atual: diante de tantas mudanças, em velocidade e intensidade até então difíceis de imaginar, “tanto a família, quanto o sistema escolar hoje correm o risco de não corresponderem mais às solicitações que remetem à concepção de uma formação integral”.

Como reforçam Dardot e Laval (2016, p. 359), a formação do novo sujeito, o sujeito empresa, “não toma mais os caminhos normativos da ‘família edipiana’. O pai, muitas vezes, não passa de um estranho, desautorizado por não estar antenado à última tendência do mercado ou não ganhar o suficiente”.

Diante deste cenário, cada vez mais percebe-se que as novas gerações se mostram despreparadas para a construção de referenciais críticos-interpretativos sólidos e consistentes (Dalbosco, 2010), principalmente em âmbito coletivo, o que encaminha para uma pergunta muito profunda: que formação é necessária e possível na contemporaneidade? Em outras palavras, quem – e o quê – pode determinar as bases de uma formação e qual formação é esta, que seja capaz de remontar os ideais coletivos e humanitários nos indivíduos? É o que será abordado no andamento do texto.

#### **4 FORMAR COMO E PARA QUÊ?**

Flickinger (2010, p. 178) ressalta que – no que se refere ao conceito de formação – “[...] nem a conotação primordial ética da *paideia*, nem a expectativa de poder conquistar sua autodeterminação por meio da *Bildung* marcam o nosso entendimento do conceito de formação hoje”. Ao analisar tal resposta é possível compreender que isso se dá por uma razão simples, mas profunda. Estamos em novos tempos, é claro, mas

talvez em tempos bem diferentes dos demais, em que os objetivos de existência também são diferentes, o que contrapõe aquilo que definiu a formação em outras épocas.

Ora, mas do que precisaríamos para contrapor tal cenário? Eis a grande pergunta! Sloterdijk (2018, p. 57) finaliza a sua obra *Regras para um parque Humano* com a seguinte expressão: “é difícil evitar a impressão de que nossa vida é a confusa resposta a indagações de cuja origem há muito nos esquecemos”. Com isso, reforça seu pensamento que traz na polêmica obra quando afirma que as próximas etapas da humanidade serão períodos de importantes decisões políticas sobre a nossa espécie.

O alerta de Sloterdijk (2018) sobre o humanismo precisa acender um alerta para todas as instâncias, como também reforça Bakhtin (2003, p. 240):

[...] a formação do homem apresenta-se de modo diferente. Já não é um assunto particular. O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito.

O “inédito” parece ser um bom ponto de partida para este contexto em que se vive. São épocas “inéditas”, embora parecidas com outras, com peculiaridades distintas e desafiadoras que parecem não abrir margem para um contexto a ser “remendado”, afinal, como Rosa de Luxemburgo (1986) apontou em sua obra *Reforma social ou revolução?* existem momentos em que somente reformas não conseguem solucionar problemas, é preciso haver revoluções nos modos de pensar e agir.

Contudo, isso não parece ser novidade quando revisitam-se algumas reflexões sobre conceitos do século XVIII. Retomando os conceitos de formação de Goethe, é possível vislumbrar que ele – ainda em sua época – já percebia as dificuldades de centrar em um modelo específico de formação, por isso seu *Wilhelm Meister* navegou por entre modelos, e assim, Goethe apontou para a necessidade de, acima de tudo, cada indivíduo estar preparado para o momento que está vivendo (ou que viverá), como é possível recordar na seguinte passagem:

Não pode o homem deslocar-se para uma situação mais perigosa do que quando circunstâncias exteriores provocam uma grande altera-

ção em seu estado, sem que sua maneira de sentir e de pensar estivesse para tanto preparada. Sobrevém então uma época sem época, resultando numa contradição tanto maior quanto menos o homem se apercebe de não estar ainda preparado para esse novo estado (Goethe, 2006, p. 279).

Lembrando que o “estar preparado” não significa estar pronto, mas, sim, estar em condições de fazer uma leitura constante de cada época em que se vive para, através do autoconhecimento, poder gerir as energias, de maneira que o indivíduo possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com a sociedade, evoluindo a cada nova experiência, a cada nova situação (Marangon, 2020).

Diante de tal contexto, uma série de perguntas parecem surgir a respeito da formação na contemporaneidade: afinal, é possível um cânone mínimo da formação? Se for, qual seria ele? Como seria aplicado? Como seria uma formação “universal”? Ela é possível? O que seria “universal”? Ética, econômica, estética? Uma formação universal, neste momento, resolveria os problemas sociais?

Para Goergen (2016), o fio condutor desse processo é a busca de uma nova coerência identitária do ser humano, visando fazer frente à fragmentação e extrema valorização do lado racional e técnico do ser humano. O ser humano possui um grande desafio na atualidade que é perceber-se humanamente ligado ao outro, isso porque erroneamente as relações humanas parecem cada vez mais estarem ligadas pelo interesse, pela instrumentalização, tanto do saber quanto do trabalho.

Entretanto, há desafios complexos para se pensar este fio condutor. Em meio às desigualdades e à diferença de nível de formação e cultural, preconizar uma formação “humanizadora universal” parece simplesmente reforçar o *status quo* na esperança de que o capitalismo seja menos selvagem. Por outro lado, a preparação somente do ponto de vista técnico seria um prelúdio para a proliferação fascista, da mesma forma como ocorreu no início do século XX na Alemanha, culminando no pior período da história humana. Ao mesmo tempo, seria também alimentar o *status quo*, formando massa de manobra para as fábricas e para os aspectos serviços desejados pela burguesia.

No mesmo caminho, pensar uma formação empreendedora seria alimentar o sistema capitalista e, em algum espaço de tempo, acelerar ainda mais as diferenças entre pobres e ricos, visto que de nada adianta ensinar empreender se nada ou muito pouco se tem para empreender. Ainda, seria muito difícil pensar em empreendedorismo, quando nem

mesmo a classe de educadores compreende e aplica este contexto. Dessa forma, sobraría para o setor privado dominar estas lacunas e instaurar os ideais burgueses.

Num curto prazo, parece que a melhor "formação" é a ação política de redução das desigualdades sociais, que permita aos jovens terem melhores perspectivas e oportunidades e, assim, melhor aproveitar seja qual for o projeto pedagógico a ser constituído. Após isso, o grande desafio é pensar formas de quebrar a competição constante a fim de remontar os ideais coletivos e humanitários.

É visível que o ideal de voltar-se sobre si mesmo, mas a serviço dos outros, que se desenvolve na atualidade, conforme análise realizada, não significa uma relação social, mas, sim, uma situação senhor-escravo, não dialética e sim hierárquica. É neste paradigma que todas as relações sociais, inclusive a formação, estão se desenvolvendo. Sem quebrar esta estrutura, toda e qualquer formação estabelecida será utilizada para fortalecer este contexto, de modo que não há, por ora, um conceito de formação que esteja pronto para isso. Para completar tamanho desafio, é difícil acreditar em uma ação política de redução das desigualdades sociais que parte de indivíduos que já foram (de)formados pelo sistema. Ou seja, o ciclo é muito desafiador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja difícil de aceitar, em algum momento é preciso sair dos princípios da produtividade que impregnam a todos na contemporaneidade e refletir se realmente é possível apontar solução para tudo a qualquer momento. Acredita-se que este é o momento para esta reflexão.

O novo modo de pensar o mundo, modo empresarial, que afeta tanto as subjetividades quanto os aspectos coletivos, se coloca no oposto do tempo que permitiu o surgimento da *Paideia* e da *Bildung*. Nestes contextos, embora o processo de interiorização estivesse presente, havia um sentimento de melhorar-se para melhorar a sociedade. Tanto a *Bildung* quanto a *Paideia* trouxeram um sentimento de pertencimento social, em que a elevação individual se encontrava dentro de um contexto colaborativo.

A mudança de paradigma existencial reflete diretamente no cotidiano social e também no cotidiano das escolas. A própria desistência dos jovens das escolas públicas não se refere apenas ao conceito de formação empregado, mas também ao fato de ela representar um espaço

de pertencimento social que já é visto como “desnecessário”. A busca por reconhecimento, preconizada por Axel Hornet, atinge modos sociais individualistas jamais vistos: tudo repele a coletividade, tudo tende a afastar os indivíduos, a menos que eles tenham um benefício pessoal. Ao mesmo tempo, até mesmo as formações mais tradicionais não são validadas, pois seus subsídios e suportes são utilizados como ferramenta para o desenvolvimento individualizado.

Logo, toda e qualquer formação que se apresente de maneira mais coletiva, preconizando a sociabilidade e o desenvolvimento humano (no sentido de humanidade), parece desconectar-se do desejo dos indivíduos na atualidade. Assim sendo, a pergunta “que formação?” sobre a qual este artigo se propôs a refletir parece não ter resposta precisa no momento, a menos que se deseje correr o risco de alimentar o paradigma estabelecido.

Mas isso significa que não há alternativas? Não, apenas que não é “remendando” conceitos formativos que outrora deram certo que será possível chegar ao conceito ideal para o momento. É necessária a revisão não só dos conceitos de formação, mas também dos conceitos econômicos e políticos. Em resumo: o caminho para a formação ideal está em um círculo muito amplo, e para encontrar a luz que guiará sua construção será necessário reconstruir o princípio colaborativo de maneira que concilie as subjetividades e a realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, UNESP, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação**: diálogos interdisciplinares sobre educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. *In*: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25–63.

GOERGEN, Pedro. Formação Humana hoje: história e atualidade. *In*: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. (org.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Gianecchini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: 34, 2006.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUXEMBURGO, Rosa de. **Reforma Social ou Revolução?** São Paulo: Global, 1986.

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Unesp, 2000.

MARANGON, M. L. **Goethe e a formação humana**. Curitiba: CRV, 2020.

MOURA, Caio. **O advento dos conceitos de cultura e civilização**: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. *Filosofia*, v. 10, n. 2, p. 157–173, maio/ago. 2009.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Tradução José Oscar de Almeida Marques. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.



# CURRÍCULO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE E AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS: COMPLEMENTARIDADE OU DISPARIDADE?

Albertino Julai Coutinho – USTM  
Augusto Kessai Agostinho Chicava – USTM

## 1 INTRODUÇÃO

Toda a educação que quer ter um estatuto de “educação de qualidade”<sup>1</sup> precisa investir nos modelos curriculares, para que possa responder convenientemente às necessidades do seu povo. Portanto, é neste contexto que, no presente capítulo, pretendemos fazer uma análise crítica da relação entre o currículo e as experiências reais do povo moçambicano. Isto é, partindo da seguinte pergunta: como o currículo (vigente) da educação moçambicana inclui as experiências concretas da sociedade?

---

1 Colocamos entre aspas o conceito educação de qualidade por reconhecermos a polissemia deste termo, pois ele não reúne consensos quanto a sua análise.

Portanto, o estudo tem como objetivo ilustrar os desafios que o currículo moçambicano apresenta ao ser interpretado pelos professores para a sua efetivação. Ou seja, parece que os professores apegam-se no currículo como um dogma<sup>2</sup> sem possibilidades de olhar para ele e transformá-lo numa experiência da vida real. Disto decorre que procuramos saber o que os alunos moçambicanos deveriam saber ao terminar uma fase escolar?

O processo de ensino-aprendizagem não acontece por acaso, pois ele é fruto de uma reflexão, de discussão e lutas, e, também, conflitos. Pois, para que se chegue à sala de aula, o primeiro passo, como nos diz Kliebard (2011), são as características dos alunos, olhando o meio onde estão inseridos, visto que as condições do ambiente nesta era contemporânea constituem fontes altamente dependentes para pensar o currículo. Ao perguntar sobre o que os alunos devem saber ao finalizar uma fase, agregamos as condições do ambiente, ou seja, implica perguntar sobre o que ensinar? E esta pergunta nos leva ao problema do currículo. Portanto, o que se entende por currículo? Discutir o conceito currículo não é tarefa fácil, pela sua complexidade e abrangência. Por isso, vamos emprestar aqui alguns conceitos trazidos pelos autores que já discutiram sobre o assunto.

Um dos primeiros que vamos trazer à discussão do conceito currículo é Macedo (2006), que olha o currículo como um terreno de produção e de política cultural, ou, ainda, como práticas de significação. Ainda, podemos recorrer à definição de Oliveira (2017), que começa por trazer uma abordagem etimológica do termo currículo, e nos diz que a palavra currículo deriva do latim “*curriculum*” originado do verbo latino *currere*, que significa correr, fazer percurso, fazer o caminho da vida, das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Daí que, para este autor, o currículo representa a caminhada que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados e as atividades que irá realizar.

Um dos autores que nos apresenta uma das definições mais sistematizada é Silva, que nos traz a seguinte abordagem:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais

2 Dogma refere-se a uma doutrina irrefutável, ou seja, tudo o que aparece é uma verdade absoluta e ninguém pode refutar.

para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (1996, p. 23).

No entanto, é viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, pois ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas em determinadas condições”.

Por conseguinte para fecharmos a discussão sobre o currículo, vale a pena trazer ainda a definição de Hamilton (*apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 20) quando diz que

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Portanto, se o currículo é um conjunto de experiências de aprendizagens planejadas de modo a se alcançar resultados esperados por parte dos alunos, urge então no próximo ponto discutirmos sobre como este currículo é compreendido na escola, onde subentende-se que é lá (na escola) onde se materializa as experiências da aprendizagem.

Isto é, como o currículo é compreendido na escola? A pergunta faz nos refletir a importância do currículo no contexto escolar. Se o currículo é a programação das experiências de aprendizagem, então o currículo escolar é importante para que as aprendizagens sejam bem partilhadas aos alunos, pois, se o currículo falha, conseqüentemente teremos experiências de aprendizagens mal sucedidas e uma educação que não alcança seus objetivos. Desta forma, colocamos o currículo no centro do processo formativo da educação escolar.

Compreendendo a necessidade e importância do currículo escolar, podemos nos perguntar: as experiências curriculares no sistema educacional moçambicano respondem às necessidades reais do povo? O que nos leva a formular a pergunta é o fato de haver vozes que questionam como é possível uma criança que termina 6ª série ou 7ª série não ser capaz de ler ou escrever, o que de ante mão era esperável que este aluno conseguisse fazer.

No entanto, entendemos que o problema levantado envolve muitos intervenientes para a sua resolução, pois uma educação fragmentada cria também uma sociedade fragmentada. Daí a importância de conjugar vários esforços no sentido de olhar a educação como caminho para o desenvolvimento da sociedade, e, se assim o entendermos, o compromisso de trazer a educação no contexto real através dos currículos escolares é uma necessidade de todos os agentes envolvidos, professores, pais e encarregados de educação, alunos, gestores escolares, Ministério da Educação e a sociedade em geral.

## **2** ESTRUTURA DO CURRÍCULO ESCOLAR MOÇAMBICANO

Segundo Chicava (2016), o Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicana é o resultado de uma evolução caracterizada por três momentos importantes. O primeiro correspondeu ao período colonial e se estendeu até 1975, tinha como objetivo aporuguesar a população indígena, pois os conteúdos escolares estavam muito orientados para Portugal; continham questões altamente religiosas e eram destinados a uma camada muito reduzida da população, definida em termos culturais e raciais.

O segundo momento da evolução do SNE moçambicana inicia com a independência nacional (1975) e caracterizou-se pela expansão da educação para todo o país. Levou à mobilização de poucos quadros que o país dispunha para enveredar pelo processo de nacionalização do ensino. Essa nacionalização foi uma das primeiras medidas do governo para controlar a educação e outros setores da sociedade. Esse processo foi interrompido pela guerra de desestabilização, que abalou o país a partir de 1976 e resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos e destruição de infraestruturas, principalmente na década de 1980.

E o terceiro momento iniciou-se com o fim da guerra, em 1992, que culminou com a realização das primeiras eleições gerais em 1994, e abriu novas perspectivas para o desenvolvimento do país. A reconstrução do país constituiu grande desafio do governo, sobretudo no que concerne à expansão da rede escolar e à qualificação dos professores.

O debate em torno do currículo escolar em Moçambique só surgiu durante o 1º Seminário Nacional de educação realizado de 25 de janeiro a 2 de março de 1973, onde foram introduzidos de forma sistemática novos conteúdos nos programa de ensino, ou seja, foram fixadas o que se considerou serem as linhas gerais para cada disciplina curricular (Castiano; Ngoenha, 2013).

Após o período de dois anos, logo a seguir à proclamação da independência de Moçambique, o contexto é marcado por muitas transformações em todas as esferas da sociedade. Uma das esferas mais afetadas pela transformação é a administração do Estado, incluindo a da educação. Portanto, muitas das transformações ocorridas no campo da educação, foram as mudanças curriculares das políticas públicas e os procedimentos administrativos nas escolas (Castiano; Ngoenha, 2013), isto é, o país necessitava de uma reestruturação da educação depois de se livrar do jugo colonial. Portanto, era imperioso que Moçambique adotasse estratégias educacionais que fossem adequadas ao contexto moçambicano.

Em agosto de 1995, foi aprovada pelo governo moçambicano uma nova Política Nacional de Educação. Para operacionalizar o SNE, propunha-se “combate ao insucesso escolar através da reforma curricular de modo a tornar o currículo mais relevante e flexível” (Mined, 1995, p. 8–9). Tal proposição é reconfirmada pelo “Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo”, discutido com os doadores em setembro de 1997, em que se definiram as grandes orientações para os anos vindouros, a saber: melhorar o acesso à educação e a qualidade do ensino (Chicava, 2018). Essa nova Política Nacional de Educação define a educação básica como a primeira prioridade do governo moçambicano, e a mesma concepção é reforçada no texto da Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, ao destacar que é a educação básica quem

[...] confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida. A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário (Moçambique, 2018, p. 20).

Dessa forma, o INDE (Instituto Nacional de educação) realizou vários eventos que culminaram com a introdução de um Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), com uma série de inovações, como: “os ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o currículo local; a distribuição de professores; a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de línguas moçambicanas, do inglês, de ofícios e de educação moral e cívica” (Mined, 2003, p. 24). Possibilitando assim uma nova organização do trabalho pedagógico e das práticas educativas por parte do professor, que deixou de ser monovalente (capacidade de professor de lecionar so-

mente uma disciplina) passando a polivalente (capacidade de professor de lecionar mais de uma disciplina), apesar de sua formação inicial ter sido monovalente.

Entretanto, passados mais de 10 anos após a introdução de PCEB, pode-se dizer que não houve muito progresso no SNE. Segundo o INDE, constatou-se frágil assimilação dos conteúdos programados no plano curricular e, conseqüentemente, tal situação gerou reprovações em massa dos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Ainda, no mesmo estudo realizado pelo INDE, concluiu-se que grande parte dos alunos do ensino primário terminam o 1º ciclo sem saber ler e escrever. Essas constatações levaram a mesma entidade a iniciar um processo de “revisão pontual do plano curricular e dos programas de ensino, com vista a incrementar a qualidade de ensino” (Mined, 2014, p. 1). Todavia, a revisão pontual do PCEB em Moçambique cingiu-se quase que exclusivamente sobre alteração da designação do plano curricular do ensino básico, passando a designar-se plano curricular do ensino primário. Alteração do plano de estudos, que compreendeu a redução do número de disciplinas através da integração de competências e de conteúdos. Essas alterações podem contribuir para que ocorram mudanças no cenário educacional moçambicano, entretanto considera-se que outras medidas poderiam ter sido implementadas (Chicava, 2022).

O currículo do ensino básico moçambicano tem nove séries organizadas em três ciclos. O 1º ciclo contempla da 1ª à 3ª série; o 2º ciclo compreende da 4ª à 6ª série. Esses dois primeiros ciclos correspondem ao ensino primário<sup>3</sup>. O 3º ciclo compreende o primeiro ciclo do ensino secundário<sup>4</sup>, que se compõe da 7ª à 9ª série.

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. O 2º ciclo aprofunda

3 Depois de concluir o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.

4 O ensino secundário é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, inserir-se na vida social e no mercado de trabalho. O ensino secundário compreende seis séries organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, da 7ª à 9ª série; e 2º ciclo da 10ª à 12ª série. O 2º ciclo não é gratuito, havendo cobrança de taxas; porém, não há exames de admissão. Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos).

os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais, sem, contudo, querer dizer que essas áreas não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes. E o 3º ciclo, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos ou para a vida. O ingresso para o ensino básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 14 anos (Mined, 2003).

Assim sendo, a estrutura curricular do ensino básico encontra-se organizada em três áreas curriculares, nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais; Matemática; Atividades Práticas e Tecnológicas. Comunicação e Ciências Sociais constituídas pelos conteúdos de Língua Portuguesa – Língua Oficial e de ensino de todo sistema educativo em Moçambique – e Línguas Moçambicanas<sup>5</sup>. O ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para se comunicarem, “de modo a participar integralmente na vida social, cultural, econômica e política do país e do mundo” (Mined, 2003, p. 36). E as Ciências Sociais (História, Geografia e Educação Moral e Cívica), que procuram desenvolver habilidades e competências básicas para reconhecer o passado, compreender o processo histórico, situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspectos físico-geográficos do país, do continente e do mundo (Mined, 2003).

A segunda área curricular do ensino básico é a de Matemática, que visa desenvolver habilidades e competências como contar, calcular e aplicar as quatro operações básicas na resolução de problemas, assim como “situar e orientar, observar, identificar, relacionar, classificar, estimar e medir grandezas” (Mined, 2003, p. 38). E Ciências Naturais formada por conteúdos de Biologia, Química e Física; seu objetivo é “desenvolver habilidades e competências como interpretação científica dos seres e fenômenos naturais, assim como habilitar o aluno a usar os recursos naturais, tendo em conta a preservação do meio ambiente” (Mined, 2003, p. 39).

E, por último, a área das Atividades Práticas e Tecnológicas, formada por conteúdos de Ofícios, Educação Visual e Educação Física. Os Ofícios

---

5 A questão da língua é um dos fatores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, à medida que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino (Mined, 2003, p. 12).

têm como objetivo desenvolver no aluno habilidades e competências em atividades tais como escultura, artesanato, culinária, lavouras, costura, jardinagem, agropecuária, pesca, marcenaria etc. A Educação Visual apresenta como objetivo “observar, descobrir, imaginar e expressar-se através da imagem: criando, desenhando, pintando, modelando, picotando, recortando, colando, estruturando elementos, traçando e fazendo construções geométricas” (Mined, 2000, p. 39). Esses segmentos curriculares se completam com a Educação Física que tem a finalidade de “desenvolver habilidades e competências psicomotoras de base e promover atividades físicas e desportivas conducentes à manutenção da saúde e integração social” (Mined, 2003, p. 39).

As escolas do ensino básico em Moçambique, em especial do primeiro e segundo ciclo (exceto a 6ª série), funcionam normalmente em 2 turnos de 6 tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um pela manhã e outro à tarde. Apenas um professor leciona todas as disciplinas curriculares. As escolas que lecionam a partir da 6ª série e as do primeiro ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª séries), para acomodar a expansão do sistema, funcionam em três turnos (manhã, tarde e outro à noite) de 5 tempos letivos (40 minutos), principalmente nas zonas urbanas. Cada disciplina é lecionada por um único professor.

Disso conclui-se que o currículo moçambicano é definido tendo em conta o princípio de integração e na perspectiva de levar o aluno a desenvolver o saber fazer, saber estar e o saber ser.

O próximo ponto iremos refletir sobre a experiência com a complementaridade do currículo, tendo em conta que o papel da experiência é fundamental para o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas do aluno.

### **3 EXPERIÊNCIA E A COMPLEMENTARIEDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Um dos eminentes<sup>6</sup> pensadores do currículo, Michael Young, no seu artigo “Teoria do currículo: o que é e porque é importante” (2014Young, 2014, p. 192).

Diante desta problemática que Young coloca, podemos ainda questionar: o que todos os alunos do sistema educacional moçambicano de-

---

6 Com o termo eminente, queremos mostrar que o autor em referência faz a abordagem mais profunda da matéria ligada ao currículo.

veriam saber depois de deixá-la? A verdade é que esta pergunta provavelmente não tem uma resposta consensual, porém precisamos criar condições de conceber um currículo por cada série de modo que possa responder aos objetivos pelos quais a série foi concebida.

E sobre o currículo ligado à experiência, podemos compreender em Dewey (1979, p. 45):

É deseducativa toda experiência que produz o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Quantos estudantes, por exemplo se tornam insensíveis as ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender?

Desta feita, compreendemos perfeitamente que uma Educação ou, se quisermos, um currículo desajustado pode repulsar por parte de quem quer aprender, pois as suas expectativas não são colocadas em destaque e conseqüentemente não são satisfeitas. Por isso, recorrendo a Dewey, percebemos que a educação para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, deve basear-se em experiências, que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo. Daí que os planos e projetos educativos fundados em experiências de vida somente serão viáveis se pudermos formular e adotar uma teoria inteligente ou, uma filosofia de experiência (Dewey, 1979).

O fim da Educação é dar condições à criança para que resolva por si própria os seus problemas. Com relação à experiência, Dewey concluiu que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam (Dewey, 1979).

Logo, os currículos moçambicanos precisam espelhar-se nas experiências do povo, para que estes tenham relevância e consigam criar uma complementaridade entre o currículo desenhado e a vida da sociedade onde a escola está inserida.

Obviamente, parece-nos ser fácil compreender que o currículo é um percurso da vida, dos processos educativos ou, ainda, um instrumento de controle e de poder ao mesmo tempo. São discussões que trouxemos quando da conceituação do currículo. No entanto, a verdade é que este percurso, este ato pedagógico não deve ou não deveria acontecer distante das experiências concretas dos alunos se não fica uma educação descontextualizada<sup>7</sup>.

7 Com o termo, queremos referir uma educação que não se insere no seu contexto.

Como sabemos, com o desenvolvimento das discussões em torno do currículo, chegou-se a entender que o currículo não visa somente ao percurso do estudante, à obtenção das técnicas e métodos para adquirir conhecimentos, tampouco como um conjunto de matérias ou disciplinas com o seu corpo de conhecimento; mas, sim, refere-se a experiências de aprendizagem que visem ao desenvolvimento do sujeito como um todo, isto é, o currículo “[...] envolve tanto a construção, quanto o aprimoramento necessário para o desenvolvimento do sujeito” (Oliveira, 2017, p. 39).

Ainda em volta do currículo ligado às experiências, Tyler (*apud* Kliebard, 2011), quando fala da planificação do currículo, aponta a enunciação dos objetivos como o primeiro passo e em seguida a seleção das experiências dos alunos, organizando-as e, finalmente, avaliando-as quanto a como foram partilhadas na sala de aula com os alunos.

Portanto, temos razões mais que suficientes para dizer que o currículo deve inevitavelmente completar-se pelas experiências de cada contexto histórico onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Isto implica, por um lado, trabalho redobrado por parte dos professores em saber dialogar com as experiências locais de cada zona de influência pedagógica; por outro, a participação ativa dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

No entanto, ao trazermos este debate sobre o currículo e as experiências como duas faces da mesma moeda, estamos a ilustrar as dificuldades que os nossos currículos encontram para serem traduzidos nos contextos locais. É esta situação que abordaremos a seguir.

#### **4 DISPARIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL MOÇAMBICANO**

Neste ponto, queremos trazer uma análise crítica do processo de ensino e aprendizagem descontextualizada ao que são as necessidades reais da sociedade moçambicana. Na percepção de Dewey (1979), a prática tem a ver com aplicabilidade na vida concreta das aprendizagens obtidas no processo de ensino-aprendizagem. Essas aprendizagens que se conectam com as experiências da vida diária fazem-se necessárias para que a educação tenha mais valor. Significa dizer que o processo de ensino só tem sentido se está virado a resolver os problemas cotidianos da sociedade.

Daí que, para Dewey (1979), a aprendizagem acontece quando os princípios da interação<sup>8</sup> e da continuidade<sup>9</sup> estiverem envolvidos. O princípio da interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos quanto a falta dos indivíduos de se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não educativa. Nessa perspectiva, corroborando Ferreira, pode-se afirmar que

[...] a teoria é necessária para compreender a realidade social. Mas, estamos convictos, também, que não há solução para os problemas reais no plano puramente teórico. É verdade que a teoria nos ajuda a compreender os problemas sociais. Mas, também é verdade que, por si só, ela não nos fornece os critérios e ferramentas suficientes para agirmos com segurança e acerto. Daí, a necessidade de trabalharmos, simultaneamente, a teoria e a prática ou por outra, o currículo que se contextualiza nas experiências reais do povo (2014, p. 11).

Esta situação encontra-se na Educação moçambicana, uma educação que ainda está longe de criar esta simbiose entre a teoria e a prática. Ora, vejamos, em Moçambique podemos encontrar alunos da 6<sup>a</sup> ou 7<sup>a</sup> série que não sabem ler e escrever, alunos que estão na 8<sup>a</sup> a 10<sup>a</sup> séries e que não saibam o que é um rio, ou seja, conceitualizar um rio. Isto tudo pode acontecer porque não há ligação entre o que os alunos aprendem e o que observam e vivem diariamente na vida real (Tumbo, 2018).

O diálogo entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem em Moçambique faz-se necessário quanto a uma moeda de duas faces. Pois, uma educação que não paute por criar esta simbiose entre a teoria e a prática está condenada a falência, ou, emprestando o termo da política, está condenada a uma educação falhada. Uma educação falhada é aquela em que não responde a nenhuma das necessidades do povo, ou, ainda, uma Educação meramente teórica com o conteúdo simbólico sem significado nenhum.

Por exemplo, se queremos ensinar uma fração ou o significado de uma fração, podemos pegar uma maçã ou qualquer outra fruta local e dividi-la ao meio para mostrar o que significa  $1/2$ . Colocando o  $1/2$  sem um exemplo prático fica uma matemática puramente teórica ou

8 Princípio da interação segundo Dewey é o diálogo entre o conteúdo aprendido com as experiências diárias daquela zona, onde o que se aprende pratica-se na vivência diária.

9 Princípio da continuidade diz respeito ao conteúdo aprendido que não cria ruptura com o que é a vida real.

abstrata, o que faz com que muitos alunos digam a matemática é um “bicho de sete cabeças”, ou seja, a matemática não é para qualquer. Pensemos: um professor que dá aulas na disciplina de Química que nunca entrou no laboratório de química para ver a olho nu os elementos químicos, e fazer as devidas misturas, por exemplo... que experiência se pode esperar deste professor? Qual é a preparação teórico-prática para poder partilhar com os seus alunos sobre esta matéria? É o que muitas das vezes acontece nas nossas escolas moçambicanas ensinar a disciplina de agricultura ou oferecer o curso de agricultura sem que os alunos tenham experiência prática nos campos agrícolas!

Outra realidade ainda visível no processo de ensino-aprendizagem no sistema de educação moçambicana é ensinar aos alunos a disciplina de tecnologia de informação e comunicação (TIC), por exemplo, teoricamente sem nenhuma experiência no uso de computador ou outro material eletrônico, sem que tenha acesso ao mesmo. Será no dizer de Dewey (1979), uma educação significativa? De certeza que não. Isto porque

Todos conteúdos tratados no processo de ensino e aprendizagem têm um contributo na educação e no comportamento dos alunos. Assim, mais do que aquilo que se fala, a escola ensina aquilo que faz. Portanto, os alunos não apenas ouvem o que dizem os professores, mas observam como se relacionam, o que valorizam como trabalham, como se organizam, como vivem, quais são seus valores, suas crenças. Os alunos estão atentos sobre como a escola resolve os problemas sociais (Tumbo, 2018, p. 100).

O sistema educacional moçambicano, na globalidade, deve apropriar-se do método que seja teórico-prático e crítico, ou seja, é urgente uma educação que se insere nas experiências da vida cotidiana, ou, se quisermos, um currículo que saiba conciliar entre a teoria e a prática; apesar de entendermos que o currículo escolar em Moçambique nem sempre esteve atento às experiências concretas do povo moçambicano, isto porque precisava resolver, primeiro, o problema da independência nacional e incutir nos moçambicanos o amor à pátria em detrimento do colono e o segundo responder a demanda da produção.

## **5** CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso por nós feito visava essencialmente entender a relação entre o currículo elaborado e as experiências concretas de quem é feito o currículo. Desta feita, ao longo deste trabalho, procuramos defender

que a relação entre o currículo e as experiências reais da sociedade não devem ser descartada.

No entanto, entendemos a importância do currículo na mobilização dos processos educativos de um país. Mas, ainda, entendermos que os currículos não são uma ilha isolada, se não às experiências concretas de um povo.

É nesta vertente que a educação em Moçambique precisa trabalhar ainda muito as concepções curriculares sob pena de a educação continuar a criar este desvasamento entre o que é ensinado e o vivido, conforme entendemos quando referenciamos que a teoria é necessária para compreender a realidade social. Mas, estamos convictos, também, que não há solução para os problemas reais no plano puramente teórico. É verdade que a teoria nos ajuda a compreender os problemas sociais. Mas também é verdade que, por si só, ela não nos fornece os critérios e ferramentas suficientes para agirmos com segurança e acerto. Daí a necessidade de trabalharmos, simultaneamente, a teoria e a prática, ou o currículo que se contextualiza nas experiências reais do povo.

Por isso, defendemos que é urgente repensarmos sobre o sistema educacional moçambicano, isso no processo de ensino e aprendizagem, sem esquecer o contexto histórico de cada realidade existente em Moçambique. É óbvio que com este texto não pretendíamos esgotar o debate em torno do currículo, pelo contrário, pretendemos fomentar este debate para que em Moçambique apareçam mesas redondas em torno do assunto, visto ser importante para a saúde da nossa educação.

## REFERÊNCIAS

CHICAVA, A.K.A. **Saber-fazer e saber-conhecer**: paradigma epistemológico da educação moçambicana. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

CHICAVA, A. K. A. Políticas e Desafios de Educação Técnico-Profissional em Moçambique. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 28, n. 73, p. 87-106, set/dez. 2018.

CHICAVA, A.K.A. **O ressurgimento do ensino técnico (Saber-Fazer) no paradigma da educação moçambicana**: Um olhar epistemológico. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Tomás de Moçambique, Maputo, 2016.

CASTIANO, J. P; NGOENHA, S. E. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo-Moçambique: Publifix, 2013.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Brasil: UPF, 1979.

FERREIRA, D. **A pedagogia nova: Um olhar crítico da educação Antiga**. Lisboa: Acp, 2014.

KLIEBARD, H. M. **Burocracia e teoria de currículo**. Revista Currículo Sem Fronteira, Madison, v. 11, n. 2, p. 5–22, jul/dez. 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço–tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285–296, maio/ago. 2006.

MINED. **Política Nacional da Educação e Estratégias de Implementação**. Maputo, IND/MINED, 1995.

MINED. **Plano Curricular do ensino básico: Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo, INDE/MINED, 2003.

MINED. **O informe da revisão pontual do currículo do ensino primário: aprimorar a gestão do SNE é garantir a melhoria da qualidade da educação**. Maputo, Ed. INDE/MINED, 2014.

MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei nº 18/2018, I Série, nº 254. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

OLIVEIRA, R. M. d. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 02, v. 05, p. 52–73, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19–42.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TUMBO, L. J. **Leitura e escrita iniciais como desafios de ensino e de aprendizagem na escola primária**. Maputo: Educar UP, 2018.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, Londres, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan./mar. 2014.

SILVA, T. T. D. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.



# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DOCÊNCIA E DISCURSO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Odair Neitzel – UFFS  
Vanderlei Smaniotto – UFFS

## 1 INTRODUÇÃO

Tomando por base as reflexões de Immanuel Kant (2004, 2013), podemos afirmar que fazer filosofia da educação, pesquisar filosoficamente, produzir conceitos, ressignificar, reconstruir saberes é uma tarefa que deve ser temperada pela ousadia e pela coragem de usar o próprio entendimento. Trata-se de produzir momentos provocativos, desafiar-se, um convite para nos redesenhar, realizar o processo formativo de cuidar de nós mesmos. Concordamos com a afirmação de Joaquim Severino (2015, p. 32) de que a filosofia, de algum modo, sempre se verte em Paideia, mesmo que nem todos os pensadores e filósofos, em sua caminhada pela filosofia, se deem conta disso. Embora não esteja sob nosso poder os desdobramentos das escolhas e ações daquilo que desejamos fazer ver, nos é facultada a capacidade de acenar para

o saber, que na perspectiva de Foucault (2014), equivale a um insinuar-se na ordem arriscada do discurso.

Giddens (2002, p. 43) afirma que cabe ao sujeito romper com o casulo protetor que nos envolve e protege, e, nesse movimento de desençaixe, alcançar a dimensão da reflexividade. É difícil não pensar em Arendt (2014) e sua defesa da necessidade de tomar alguma distância do mundo para poder pensar, num instante de suspensão do juízo, que gera a abertura necessária para o pensamento<sup>1</sup>.

Pensar é uma ação que nos dignifica, mas implica sempre nos tensionarmos na pergunta como guia e reconstruirmos nosso entendimento. Em qualquer área do conhecimento, são as perguntas que nos movem e nos desafiam à reflexão e precisam ser bem formuladas segundo Paviani (2009). Então, somos convocados a sempre visitar nossas perguntas, procurando de tempos em tempos reformulá-las de acordo com os novos contextos, problemas e questões que vão se apresentando. A pergunta tem o potencial de nos desalojar em nossas certezas, gerando uma abertura para o pensamento que é libertador. O questionamento gera a suspensão daquilo que é habitual e que, de alguma forma, se encontra cristalizado em nosso modo de pensar. A suspensão gera uma abertura que pode gerar rupturas com aquilo, e com o modo como estávamos acostumados a pensar. Ela deve, de alguma forma, abalar as convicções sobre as quais nos apoiamos ou, ao contrário, fortalecer e reforçar nosso entendimento sobre as coisas.

O que propomos é esse momento de suspensão, de revisão sobre o conjunto de fios tecidos em nossa jornada acadêmica sobre o que seja o modo filosófico educacional de pensar sobre a docência, mais especificamente sobre a filosofia da educação, como nos situamos diante dela, e os diversos modos de compreendê-la. Ademais, nossa intenção é nos aproximar reflexivamente para aquilo que possa ser pesquisado nesse campo sobre a maestria, revisitando alguns lugares já conhecidos e proferimentos já repetidos. Não se trata de saltar fora do mundo, mas no caso, pensar sobre os lugares a visitar, com quem dialogar, de acordo com quais necessidades, interesses, problemas, que nos solicitem investigações a partir de um lugar em que residimos, que habitamos, vivemos e existimos como seres pensantes na educação.

---

1 Uma reflexão sobre o pensamento como suspensão do juízo tencionado com o pensamento educacional encontramos em (Neitzel, 2019a; Schütz; Neitzel, 2020),

## 2 REIVINDICANDO UM CAMPO

Em qualquer processo formativo, no exercício filosófico educacional, do exercício da maestria, é preciso que cada sujeito envolvido compareça como interlocutor, como diriam Bouffleuer e Fensterseifer:

Todo conhecimento é conhecimento para alguém. Ele não existe independentemente de uma história específica, de um suporte pessoal de sentidos. *A necessária cumplicidade* para o aprender significa, no caso, o *comparecimento* do aluno com os sentidos que suas vivências lhe têm proporcionado. Só se pode tomar como conhecimento o que “gruda” no sujeito, o que o atravessa e o que resulta em “configuração interna”, passível de ser expressa numa linguagem (2010, p. 263, grifo nosso).

Em outro lugar, ainda, afirma Bouffleuer: “Tomamos aqui como evidente que aprendizagens só são possíveis de estruturação em perspectiva própria, *o que implica o ‘comparecimento’* do sujeito com seus sentidos, suas experiências, seus pensamentos, enfim, implica a sua cumplicidade” (2010, p. 139, grifo nosso). Comparecer de corpo e espírito, se apresentar com cúmplice e corresponsável na ação pedagógica são ações fundamentais para que seja formativa.

Isso nos leva a refletir que a educação é o campo que deve ser habitado e pensado por quem deseja fazer filosofia da educação. Quem faz filosofia da educação precisa estar imerso no campo educacional, que não habitamos de modo solipsista. A educação é uma atividade coletiva e essa atividade não faz sentido se não encontrarmos nela algo em comum. Há sempre um princípio comum que nos identifica e, nesse caso, pode ser algo em perspectiva, um desejo que nos impõe o esforço para sua materialização. Talvez seja um tema, um campo de saber no qual carecemos nos inscrever.

O que nos constitui e é a condição fundante deste comum, em torno da qual nos reunimos para filosofar: a educabilidade humana! Ou seja, quem transita na filosofia da educação se inscreve nesse comum, tendo, talvez, ou ao menos como escopo, a discussão filosófica educacional da ação pedagógica educadora na formação humana. Só porque somos educáveis é que podemos ser educados. Só porque podemos ser educados que a ação pedagógica e a maestria são possíveis.

Pretendemos indicar que, como pano de fundo, a investigação filosófica educacional sobre a ação pedagógica é sempre colocada na esteira da formação humana. Afinal, como a ação pedagógica, a maestria, o percurso formativo do estudante, a configuração e organização escolar

e os elementos que lhe integram e compõem, bem como as questões sociais e políticas, visam à formação humana?

Com essa questão intentamos demarcar que a discussão filosófica educacional pretende refletir sobre como a ação pedagógica pode promover a formação humana. A humanidade só pode ser produzida no encontro, na pluralidade de sujeitos abertos à formação.

Torna-se importante, ao nosso ver, que nos aproximemos da definição de filosofia da educação para que essa discussão siga mais orientada, dado o amplo escopo de temas e áreas que povoam o campo. A educação, no sentido clássico de formação, sempre integrou a filosofia. A própria filosofia da educação – no limite – não é um campo distinto e exterior à própria filosofia e à educação, muito menos um campo interno. Mas ela se encontra presente em toda a filosofia e fenômeno educacional, dispersa, atravessada, de tal modo que afirmar que a formação humana e a educação sempre foram algo inerente à filosofia não está equivocado. A questão, talvez, que precisa ser revista, de modo a não reduzir sua importância e presença na própria filosofia e na educação, é perguntar sobre como ela pode se fazer presente.

É preciso reconhecer que os aspectos técnicos da ação pedagógica nem sempre obtiveram a devida importância e estiveram à margem das preocupações formativas da perspectiva da filosofia da educação. Esses temas sempre ficaram relegados a um campo mais didático e pedagógico em um suposto desnível em relação à filosofia. Em todo caso, há quem questione essa percepção ou lugar que a filosofia alocou à pedagogia ou à formação, como no caso de Severino (2015, p. 32), para quem a filosofia sempre se verte em Paideia.

A partir da modernidade, mais precisamente com Ernst Christian Trapp (1745–1818)<sup>2</sup>, que pode ser tomado como marco histórico no processo em que as questões pedagógicas são progressivamente retiradas do campo filosófico e passam a constituir as ciências da educação. Esse é um tema, sem dúvida, muito amplo e do qual também não pretendemos nos ocupar aqui. O fato é que se gerou uma ruptura entre a filosofia e a educação, diga-se de passagem, mal resolvida, e que – ao que tudo indica – assim permanece. Pois é difícil em alguma medida fazer filosofia sem considerar ou de costas para os processos constitutivos e formativos do sujeito. Afinal, a formação humana é a base, o chão sobre o qual os sujeitos pisam ao fazer filosofia.

---

2 Foi um pedagogo, professor, diretor e o primeiro titular alemão de uma cátedra de pedagogia.

De outra parte, a educação, impulsionada pelo sucesso das ciências lógicas-experimentais e pela perspectiva cientificista, busca assegurar a validade do seu saber a partir da rigorosidade metodológica presente nestas ciências. É difícil saber se de fato foi essa a pretensão da pedagogia como área de saber ou se foi um processo de conformação discursiva. Há evidências muito claras em Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que defendia que a pedagogia deveria se constituir como uma ciência, não na perspectiva lógico-experimental sustentada no método da observação e experimentação, mas no rigor do pensamento sistemático e reflexivo. Sua proposta preserva o caráter filosófico e reflexivo da filosofia. Inclusive, há críticas por parte de Herbart à prática docente que se oriente a partir de saberes meramente procedimentais. Herbart imaginava que esse processo estava sempre um passo atrás e, portanto, era inadequado para formação docente. Era necessária capacidade reflexiva e teórica na ação pedagógica.

Nesse sentido, a reflexão precisa estar acontecendo simultaneamente ao ato educativo, sendo necessária uma formação adequada e teórica do docente. Afirma Herbart: “Gerar, justificar e construir ideias é um trabalho filosófico, e do tipo mais nobre, mas também do mais difícil” (1964, p. 129, tradução nossa)<sup>3</sup>. Em todo caso, Herbart reconhecia a necessidade de distanciar-se de uma filosofia pura (*reine Philosophie*) ou que se situasse fora do mundo e da facticidade do ato pedagógico, desconectada, portanto, da realidade. O ato pedagógico não se sustenta no distanciamento da realidade. Somente a partir dela se pode educar alguém para a autonomia, progressivamente. Herbart afirmava ser inviável uma proposta de educação ou pedagogia para a autonomia que se fundamentasse numa concepção de liberdade transcendental ao modo kantiano. Ademais, sustentava justamente que era na educação que a presença da filosofia era indispensável. “Em nenhum outro lugar a compreensão filosófica, através de ideias gerais, é tão necessária do que aqui, onde a agitação diária e a experiência individual são frequentemente marcadas pelo estreitamento da visão” (Herbart, 1964, p. 126, tradução nossa)<sup>4</sup>.

É com essa argumentação que seguimos em direção à busca de uma maior clareza do que possa significar e operar filosoficamente sobre a

3 Cf. “Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruieren ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art”.

4 Cf. “Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht”.

educação. Nesse exercício investigativo, penso ser oportuno uma aproximação com alguns textos que buscam explicar ou se esforçam em definir um estatuto para a filosofia da educação. Estatuto aqui entendido como sua natureza ou identidade. Adiantemos que seria um desafio gigante, praticamente impossível, iniciar forjando ou sintetizando uma definição de filosofia última e acabada. Isso não seria ousadia, mas imprudência. Pensamos que existem diferentes modalizações de discursos filosóficos. Torna-se importante, para nossa busca, prescrever alguns enunciados que possam nos guiar nessa definição.

## 2.1 Um estatuto para a filosofia da educação

Cabe aqui mais um desdobramento: se quisermos pensar a ação pedagógica docente na formação humana, é pertinente que pensemos a filosofia da educação, em sua tarefa de forjar conceitos naquilo que ordena o discurso sobre a educação e que questionemos: como estes saberes promovem a formação humana, a conversão do sujeito sobre si mesmo? Alguns autores clássicos, dentre eles Herbart (1806), sempre podem, numa aproximação possível com a sua *Pedagogia Geral*, Foucault (2010) com a *Hermenêutica do Sujeito*, Dewey (1979) com sua *Democracia e Educação*, nos ajudar enormemente nessa tarefa.

Antônio J. Severino (2015), ao revisitar algumas formulações de estatuto para Filosofia da Educação, afirma que há uma necessidade de, decorrido um progressivo ganho de espaço da Filosofia da Educação nas discussões pedagógicas no Brasil, repensar e rediscutir o seu lugar. E esta é, segundo Severino (2015, p. 20), uma tarefa que nem sempre recebe a devida atenção pelos “praticantes da Filosofia da Educação”. A filosofia da educação tem permeado, desde o princípio, os cursos de formação de professores e de pedagogia, subsidiando a formação dos professores. Mas nos últimos anos tem ganhado em diversidade temática e perspectivas. Poderia esta provocar uma certa crise e uma perda de si mesmo, de seu *ethos*, gerando a própria dissolução do campo?

A relação entre filosofia e pedagogia é explorada em parte no artigo de Elisete M. Tomazetti (2001), com olhar especial para o período entre as décadas de 1940 e 1960 no Brasil. Para ela a presença da filosofia nesses espaços tem se caracterizado mais por uma concepção clássica da história da filosofia. Já na década de 70, com a expansão dos programas de pós-graduação, a Filosofia da Educação ganhou espaço com a adesão de diversos pesquisadores orientados por esta perspectiva.

Em 1994, surgiu o *GT de Filosofia da Educação* na ANPED. Também penso que recentemente a criação da *Sociedade Brasileira da Filosofia da Educação* (Sofie)<sup>5</sup> e a da *Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa* (Sofelp)<sup>6</sup> corroboraram o desenho de um campo de investigação da Filosofia da Educação.

Para Severino (2015), porém, essa expansão e desenvolvimento também têm gerado certa dificuldade estatutária para a Filosofia da Educação. O que se percebe é uma certa complexificação do campo ou sua ampliação tem gerado dificuldades em visualizar e definir seu campo epistêmico. Afinal, o que se pode responder ou como responder ao questionamento sobre o que é a Filosofia da Educação? Poderíamos ainda questionar em que medida a complexificação é um problema?

Acompanhemos Severino buscando ampliar sua reflexão: pode-se identificar três modos como geralmente se compreende e define o que é a filosofia da educação: (a) a partir de uma concepção e perspectiva mais clássica de filosofia com ênfase em seu caráter reflexivo; (b) a partir dos conteúdos e do seu objeto, ou seja, da educação e seus problemas; (c) a partir de uma concepção de orientação pós-estruturalista como criação de conceitos. É preciso deixar claro e, concordando com Severino, afirmamos que todas têm elementos válidos e que são constitutivos da definição do que é a Filosofia da Educação. Mas poderia a filosofia da educação reduzir-se a uma destas perspectivas?

Na primeira perspectiva (a) poderíamos identificar tentativas de definição de um campo para a Filosofia da Educação, em argumentos como os que encontramos em Flickinger (1998) e Adalberto Dias de Carvalho (1999), que buscam uma concepção mais próxima da filosofia clássica. Flickinger (1998) traz uma importante reflexão ao definir como núcleo desta, a reflexividade<sup>7</sup>. Ou seja, a tarefa da Filosofia da Educação seria promover e fomentar a reflexividade filosófica conceitual dentro do campo educacional. Na XI tese de *Para quê Filosofia da Educação? 11 teses*, Flickinger (1998) afirma que a própria filosofia da educação se dissolveria à medida que o campo educacional assumisse uma postura reflexiva, pois, nesse caso, a própria “Filosofia da Educação teria, enfim, atingido seu objetivo mais importante, tornando-se, a partir daí, algo

5 Mais informações no *site* da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação: [sofiefilosofia.org](http://sofiefilosofia.org).

6 Algumas informações sobre a Sofelp podem ser encontradas em VII Congresso Sofelp (uevora.pt).

7 Essa também é a ênfase que encontramos na discussão da relação entre filosofia e educação de Neitzel e Santos (2016).

supérfluo no currículo da formação profissional. Pois a única tarefa da Filosofia da Educação consiste, de verdade, em sua auto-suspensão gradativa” (Flickinger, 1998, p. 21).

Adalberto Dias de Carvalho (1999) define a Filosofia da Educação a partir daquilo que também pode ser tomado como o elemento nuclear da pedagogia, a saber: a educabilidade humana. Pode-se dizer com isso que, nesta perspectiva, Carvalho se posiciona lado a lado com toda uma tradição do pensamento filosófico educacional clássico, como Dewey (1979), Herbart (1887), Rousseau (1988, 2014) e tantos outros.

Poderíamos contra-argumentar que a reflexividade e a própria educabilidade também caracterizam outros campos e ciências educacionais. A reflexividade e a educabilidade não são coisas exclusivas da Filosofia da Educação e são características que atravessam diversos campos de saber, pois são parte da condição humana<sup>8</sup>.

Um segundo modo (b) de compreender a natureza da filosofia da educação estaria relacionado com as pesquisas e publicações no campo da própria Filosofia da Educação. Ou seja, basicamente consiste em buscar definir a Filosofia da Educação a partir das produções em torno dos problemas de seu objeto: a educação. Essa seria uma definição que poderia derivar, principalmente, observando os trabalhos publicados e apresentados no GT – Filosofia da Educação da ANPED e outros. De acordo com Severino (2015), há uma pluralidade de temas, muitos focados em analisar a formação docente e sua relação com as práticas pedagógicas. O que se percebe é um certo deslocamento em relação à reflexão a partir de conceitos mais clássicos e uma imersão no campo próprio da prática e da operacionalidade da educação. Se por um lado a proximidade com a prática e a ação pedagógica é desejável, de outro e ao mesmo tempo, corre-se o risco de se perder de si, de um necessário distanciamento, para que possa tomar seu objeto em reflexão.

Já um terceiro modo (c) se dirige mais especificamente à concepção como a defendidas por Sívio Gallo (2008) e pelos pesquisadores filiados a perspectiva pós-estruturalistas. Provavelmente, devido à reconhecida contribuição de Gallo para a presença da Filosofia na Educação em várias frentes e perspectivas, ele recebe atenção especial em suas ponderações sobre o campo por Severino (2015). Sívio Gallo (2008) defende que a Filosofia da Educação encontra seu estatuto ao assumir

---

8 Neitzel (2019a) se ocupa com isso nos dois primeiros capítulos de seu livro. Também Dalbosco (2011, 2016, 2018) se ocupa dessa reflexão.

uma postura crítica, rompendo em certa medida com uma perspectiva filosófica um tanto tradicional e academicista. Sua característica nuclear seria a criação de conceitos com clara inspiração deleuziana. Ou seja, não mais uma mera reflexão. A questão que se levanta, então, é se é possível a criação de conceitos sem reflexividade. A atividade criativa e reflexiva se excluiria?

Diante disso, Severino afirma que os três eixos possuem elementos constitutivos do que se pode entender por Filosofia da Educação. Assim, fazer Filosofia da Educação é “praticar um exercício reflexivo, cujos conteúdos se relacionam, diretamente ou indiretamente, com a educação” (Severino, 2015, p. 27). Isso exige que o filósofo da educação também tome distância da realidade imediata, para poder “refletir com mais propriedade sobre ela” (Severino, 2015, p. 28). Suas perguntas, por outro lado, precisam ser dirigidas às práticas educativas e buscar sempre o significado destas para a “formação humana, da epistemologia, da ética, da estética, da política, da visão de mundo e da vida” (Severino, 2015, p. 29). Pois a filosofia se legitima como todo o conhecimento humano, ao participar da “tarefa de construir sentido para a existência humana” (Severino, 2015, p. 32). Essa tarefa se desdobraria nas tarefas epistemológicas (contribuir para a constituição do campo epistemológico da educação), axiológicas (explicitar os valores que dão sentido ao campo educacional) e ontológicas (buscar desenhar um retrato da real condição humana) (Severino, 2015, p. 33–34). E, nesse sentido, é no diálogo reflexivo com a educação e seus problemas que a Filosofia da Educação se esforça pela produção de conceitos novos e renovados em um esforço de buscar sentidos para o campo educacional.

É preciso dizer que a filosofia deve contribuir para aquilo que Nadja Hermann denomina de “pensamento ariscado”, ou seja, se dispor a “ouvir a pergunta e indicar como um conceito pode elucidar o referido problema, não para retê-lo ou eternizá-lo, mas para recriá-lo, transformá-lo à luz de novos contextos” (Hermann, 2015, p. 226). Ainda segundo Hermann, aquele que assume a tarefa de fazer filosofia da educação tem o dever de “introduzir o saber da filosofia e aqueles discutidos com a ciência na comunicação cotidiana para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como violência, ética, conhecimento e formação” (2015, p. 226).

Os argumentos apresentados indicam uma perspectiva crítica, baseada principalmente nas tradições hermenêuticas e da teoria crítica, com uma ligeira aproximação à teoria pós-crítica. A Filosofia da Educa-

ção é vista como uma prática reflexiva que busca criar conceitos e dar sentido à existência humana, contribuindo para a constituição do campo epistemológico, a explicitação dos valores e a compreensão da condição humana. No entanto, é necessário avançar para uma teoria pós-crítica, que incorpore perspectivas mais amplas e diversificadas, capazes de abordar as questões complexas e multifacetadas da educação contemporânea. Essa abordagem crítica e reflexiva é fundamental para que possamos compreender e transformar a realidade educacional, garantindo a formação de sujeitos conscientes, autônomos e críticos.

## 2.2 A Filosofia da Educação numa ordem discursiva

É preciso registrar, a princípio, que a perspectiva filosófica a qual nos filiamos é a que compreende o mundo como discursivamente estruturado. Seu marco fundamental pode ser situado na obra de Wittgenstein (2017) das *Investigações filosóficas*. Essa perspectiva desdobrou-se em diversas leituras e teorizações como mostra Manfredo Araújo de Oliveira (2006). Junto com as investigações de Wittgenstein, tornaram-se fundamentais as pesquisas e reflexões de John Langshaw Austin (1990) e sua sugestiva obra *Quando dizer é fazer* e a teoria dos atos de fala de John Searle (1999). Gostaria de destacar aqui, ainda, Foucault (2013, 2016), Georg Herbert Mead (2021), Hans-Georg Gadamer (2012) e Jürgen Habermas (1995) – salvo as diferenças entre as perspectivas. Esses, dentre outros, tomam a questão da linguagem não mais como mera semântica, reduzida a função designativa, mas tratam a comunicação como uma ação. Racionalidade e pensamento estão estritamente articulados com a ação comunicativa ou prática discursiva. Cada um destes autores, ao seu modo, contribui com reflexões para ampliar a concepção e uma filosofia não mais metafísica ou do paradigma da consciência. A linguagem “desce” ao mundo dos mortais. Ademais, o próprio além-mundo agora é reconhecido como uma expressão da capacidade de comunicar e produzir discursos. No limite, é uma criação humana.

Por esta razão, concebemos que a filosofia se assenta no pressuposto de que somos seres de linguagem. Esse é o pressuposto! Não existe mundo fora da linguagem e da comunicação (Wittgenstein, 2017). Ademais, diríamos que não somos somente dotados da capacidade de linguagem simbólica e estruturada, de semântica, mas mais que isso, precisamos considerar a natureza comunicativa humana que transcende a mera capacidade linguística-semântica representativa. Na comunicação

se produzem os saberes e se distribuem poderes. A ordem das coisas é discursiva (Foucault, 2014). Somos sujeitos comunicativos que produzem uma ordem discursiva, que é uma estrutura de saber-poder (Foucault, 2014). Essa estrutura se traduz em uma modalização de um regime de verdade, sempre instável, móvel, cambiante. Ademais, cada um de nós se constitui dentro desta estrutura em uma formação discursiva, num pequeno feixe de verdades que é o nosso *si mesmo* e que faz o poder circular. O *si mesmo* é esse feixe de relações de saber-poder de mim mesmo, que me constitui em uma espécie de regularidade discursiva ambulante.

Afirma Foucault:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (2002, p. 10).

Para visualizar aqui onde se encontra a dimensão filosófica educacional, é preciso nos deter um pouco mais sobre essa perspectiva e visualizar algo em meio a esse embotamento. Para tanto, sugiro que sigamos por etapas. É necessário aprofundar a noção de discurso e seus elementos, no caso, nos aproximando de Foucault. Com base nessa argumentação, nos será possível aproximar da dimensão da formação humana, tomando o sujeito a partir da ideia de um *si mesmo*, que pela reflexividade filosófica se desdobra e faz a conversão a *si* buscando a progressiva formação em direção ao autogoverno.

Penso que Foucault conseguiu avançar significativamente ao estender a reflexão para além desta constatação do mundo humano como comunicativamente elaborado e da linguagem.

Há alguns anos foi original e importante dizer e mostrar que o que era feito com a linguagem – poesia, literatura, filosofia, discurso em geral – obedecia a um certo número de leis ou regularidades internas – as leis e regularidades da linguagem. O caráter linguístico dos fatos de linguagem foi uma descoberta que teve importância em determinada época [...]. Teria então chegando o momento de considerar esses fatos de discurso, não mais o momento de considerar esses fatos de discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas, de certa forma – e aqui me inspiro nas pesquisas realizadas pelos anglo-americanos – como jogos (games),

jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro. Essa análise do discurso como jogo estratégico e polêmico é, a meu ver, um segundo eixo de pesquisa (Foucault, 2002, p. 9).

A concepção de que somos sujeitos de comunicação e que o mundo é discursivo está presente como pressuposto da filosofia de Michel Foucault (2016), o que pode ser visualizado em sua obra *As Palavras e as Coisas*. Nessa obra, Foucault faz uma análise que alguns classificam como estruturalista, mas vai além ao descortinar a percepção de que os saberes são constitutivos do mundo discursivo, estabelecendo relações de poder que alimentam o desejo e a vontade de saber. É a partir do momento em que nos tornamos autores do discurso que nos tornamos sujeitos do poder. A concepção de discurso é ampla, complexa e impactante, e, quando um pesquisador se aprofunda nessa concepção, torna-se difícil contorná-la.

Se somos sujeitos discursivos e nos constituímos em meio a processos comunicativos, é preciso compreender melhor o que é o discurso. A concepção de discurso em Foucault ocupa lugares distintos em suas investigações. No primeiro e segundo domínios como categoriza Veiga-Neto (2007), Foucault se ocupa da questão sobre a produção dos saberes e como estes ordenam as relações de poder, e no terceiro domínio, o sujeito se depara consigo mesmo, com o si mesmo que se produziu nesta ordem se exercitando em direção ao governo de si. A teorização do discurso em Foucault é mais forte e intensa nos dois primeiros domínios arqueogenalógicos.

Reconhecendo que a definição de discurso em Foucault é difusa e não pode ser encontrada em uma obra específica. Ela se encontra em mais espaços, se enuncia em diversas investigações e produções de Foucault, e, nesse processo, também vai se desenhando e redesenhando. Mas pode ser concebida como a trama de relações de poder e saber no qual estamos desde sempre emaranhados.

Esse processo levou o pensador francês a uma sofisticada perspectiva investigativa, da qual procuraremos nos aproximar em seguida e que também se desdobra em diversas perspectivas investigativas, como a que descreve e propõem Rosa Fischer (2001), na condição de estratégias investigativas analíticas discursivas. Para Fischer, a teoria do discurso de Foucault é uma crítica ao modelo da consciência, da

bipolaridade, cara à tradição do pensamento nas ciências humanas e presente inclusive na educação. Nessa perspectiva e concepção de discurso, de linguagem em perspectiva representativa, o sujeito é dominado ou domina, e nesse caso, seu esforço é em tomar consciência de seu estado de dominação para que possa “lutar e chegar, talvez um dia, à condição paradisíaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder” (Fischer, 2001, p. 207).

A teoria foucaultiana, nesse caso, avança em relação a definição do lugar da comunicação, da linguagem, do discurso como crítica do poder-saber. Nessas perspectivas, o modo como a relação teoria-prática é articulada deixa claro que a teoria também é ação e prática. Rompe-se, nessa perspectiva, com a possibilidade de uma teoria pronta e acabada, uma vez que toda teoria é um produto da ação humana e a própria ação humana é guiada pela teoria. Em todo caso, mesmo que não se possa tomar uma pela outra, teoria e prática são profundamente conectadas e implicadas em um fluxo constante e circular.

A teoria é também um constante exercício de transformação de si mesma. Essa também é uma das razões pelas quais Foucault entende a importância de se questionar constantemente as verdades estabelecidas, como observamos nas seguintes palavras: “O importante é que estejamos sempre nos questionando a nós mesmos, tentando nos desfazer do conforto das verdades já estabelecidas, procurando abrir novas portas e fazendo novas perguntas” (Foucault, 2010, p. 308).

Essa temporalidade, como se vê, precisa ser entendida para além da ideia de que os discursos sempre são ditos num determinado tempo e num determinado lugar; para mergulhar nela, é preciso vê-la através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do próprio posicionamento do pesquisador (Fischer, 2001, p. 216).

A compreensão da concepção de discurso em Foucault implica reconhecer que o enunciado é o elemento nuclear, através do qual é possível entender os demais elementos daquilo que poderíamos denominar de teoria do discurso de Foucault. O discurso é um agrupamento limitado de enunciados reunidos num conjunto determinado de “condições de existência” (Foucault, 2013, p. 47, 103). Ou seja, os enunciados podem ser agrupados em um discurso por um domínio ou prática regulamentada. É esse domínio, essa grade de modalização, “condições de existência” (Foucault, 2013), que reúne os enunciados em um discurso.

Já o enunciado exerce essa função sobre as frases, preposições ou atos de linguagem. O enunciado é uma condição de existência que atravessa as frases, preposições e atos de linguagem sem que a linguagem consiga abarcá-lo totalmente, mas não constitui uma unidade discursiva em si.

Cabe destacar quem é o sujeito do discurso foucaultiano, o que nos permite avançar significativamente nesse aspecto. Os sujeitos, ao menos no segundo domínio foucaultiano, não são os produtores ou causadores do discurso. Os sujeitos não originam, mas são efeitos discursivos (Fischer, 2001, p. 207). Talvez devêssemos dizer que um sujeito não é quem detém ou produz um discurso, mas quem se produz e constitui em um pequeno discurso. Da mesma forma, não sendo o sujeito-pessoa o responsável direto pela formação de um domínio discursivo, também não pode ser visto como meramente passivo, já que sempre pode se voltar para a ordem discursiva e se insinuar nela (Foucault, 2014). Essa ordem do discurso, que é sempre frágil e arisca, e constantemente estamos nos movendo para tomar parte, habitar seus espaços, obter poder. Afinal, somos sujeitos com vontade de saber-poder.

Em todo caso, é importante pensar que em uma formação discursiva, não estamos diante da manifestação expressiva de um sujeito, mas sim “defrontamo-nos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade” (Fischer, 2001, p. 204). Foucault sustenta sua teoria na ideia da pluralidade de vozes, “da presença do outro no discurso”, de tal modo que “o homem é inconcebível fora das relações sociais que o constituem” (Fischer, 2001, p. 207).

Evidentemente, aqui estamos tratando do sujeito como pessoa em sua singularidade. Essas são também as nuances que dificultam a compreensão do pensamento de Foucault, já que, em algumas situações, apresenta, num mesmo espaço, termos com sentidos diferentes. No caso do sujeito, Foucault apresenta o conceito de sujeito como ente singular, da pessoa, que se insinua no discurso, mas também como sujeito-autor do discurso. Esse sujeito-autor do discurso é alguém localizado na “heterogeneidade discursiva” e encontra-se na dispersão do discurso. Esse sujeito é um sujeito múltiplo.

Para saber e dar uma identidade ao sujeito-autor do discurso, deve-se perguntar sobre quem fala, que em muitas situações são sujeitos-pessoas que comunicam e ocupam o espaço do discurso, mas que geralmente não diz respeito a uma pessoa no singular. É preciso verificar o *status* do sujeito autor que enuncia, sua competência, seu campo de

saber, o lugar institucional do qual fala, sua função normativa, como está articulado em relações de poder.

O enunciado não é uma unidade linguística. Foucault evidencia que ele não pode ser reduzido a uma frase, uma posição ou significado. Mesmo que pareça, não é tão simples: “a relação do significante com o significado, e do nome com o que designa; da relação da frase com seu sentido; ou da relação da proposição com seu referente”, o enunciado não pode ser superposto a qualquer uma destas relações, segundo Foucault (2013, p. 107). Pois o enunciado é uma função que movimenta elementos diversos, como frases, signos, etc. Ou seja, não atribui sentido, mas coloca em jogo essas unidades em um campo de objetos, não lhe dando um sujeito, mas abrindo um “conjunto de posições subjetivas possíveis” (Foucault, 2013, p. 129).

Basicamente, a função do enunciado é ser a grade de sustentação que conforma o lugar, que condiciona o campo de emergência dos saberes, a diferenciação de sujeitos e objetos, do estabelecimento e modalização das relações entre coisas e objetos. Os enunciados são como fios que tecem uma rede, funcionando como regularidades que sustentam um discurso. Assim, uma análise discursiva em Foucault trata de

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correções com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Foucault, 2013, p. 34).

É isso também que caracteriza uma formação discursiva segundo Fischer (2001, p. 203), e que deve ser compreendido antes de qualquer coisa como um princípio de dispersão e repartição dos enunciados. Este princípio estabelece “o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (Fischer, 2001, p. 203). Os sujeitos, de certo modo, se constituem dentro desta matriz de sentido que configura a ordem de normalidade desses espaços.

Demoremos mais em compreender a formação discursiva: ela consiste em um “feixe complexo de relações que funcionam como regra” e que orienta uma “prática discursiva” (Foucault, 2008, p. 88). A localização dos enunciados nessa ordem discursiva, nessa rede de enunciados, é justamente o fato de estes pertencerem a uma certa formação discursiva (Fischer, 2001, p. 202). Nesse sentido, o esforço investigativo

do pesquisador da análise do discurso consiste em definir e identificar a singularidade de um “sistema de formação” ao “caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (Foucault, 2008, p. 88).

O modo como Foucault usa os termos discurso e enunciado, portanto, é muito próprio e diverso do modo como os linguistas e os lógicos os usam. Trata-se de um modo diverso de tratar as performances verbais, não sendo nem uma análise lógica, gramatical ou contextual, mas um modo próprio de isolar as complexidades, os termos, as regularidades pelos quais se ordenam.

A função enunciativa, segundo Fischer, tem quatro características ou, melhor dizendo, subfunções: (1) um referente a quem se dirige o enunciado e que é identificado pelo enunciado; (2) o sujeito do enunciado, aqui não como quem é o referente, mas quem enuncia, aquele que ocupa o lugar de dizer o enunciado; (3) um campo associado, uma vez que um enunciado não existe isolado, mas em correlação com outros enunciados; e (4) uma materialidade, ou seja, a forma concreta como ele aparece, em textos pedagógicos, falas docentes, em diferentes situações e épocas. “Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe em certo tempo, em certo lugar” (Fischer, 2001, p. 202).

Cabe agora atravessar a filosofia da educação por esta grade de definições. O discurso não é apenas um conjunto de palavras, mas um conjunto de enunciados que estão imersos em uma formação discursiva, ou seja, uma rede de relações que regulam o que pode e deve ser dito em determinado campo. E, nesse sentido, filosofia da educação assume o estatuto de analisar o discurso posto na educação, à medida que a análise do discurso permite investigar como o conhecimento é construído e transmitido através das práticas discursivas. Ao compreender as formas pelas quais o discurso é construído e articulado em determinado contexto, é possível refletir sobre como essas práticas influenciam a forma como os sujeitos são formados e educados. É a partir dessas enunciações, por exemplo, que é possível identificar e compreender aquilo que tem produzido o modo como compreendemos o que é a docência.

Dessa forma, sob a óptica do discurso, conhecer como se produziu uma origem discursiva pode ser um importante caminho para a reflexão crítica sobre a educação, permitindo identificar e questionar as relações de poder que permeiam as práticas educacionais e as formas

pelos quais o conhecimento é construído e transmitido. E isso nos leva a afirmar que a filosofia da educação, como um campo de investigação, é uma formação discursiva e enunciativa sobre a prática educativa. Sua compreensão se dá por meio da análise dos enunciados, suas relações e sua materialidade, bem como das formas como eles são constituídos e articulados em um campo discursivo específico.

### 3 AINDA SOBRE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

São admiráveis o avanço e o espaço que a filosofia da educação tem encontrado nas discussões e investigações no Brasil. Esse movimento, porém, não se replica e nem é uma replicação, não sob esse formato, da “filosofia da educação” de outros continentes. E isso pode sinalizar para algumas questões às quais é preciso ficar atento.

O campo discursivo da educação é complexo, rico em temas e objetos, sendo proporcionalmente intrincado epistemológica e metodologicamente. Investigar nessa imensidão, fazer filosofia, produzir reflexividade, construir e forjar conceitos exige que nos posicionemos em algum lugar. É preciso residir e notar o endereço a partir do qual falamos e representamos uma investigação. Esse endereçamento, a definição desse lugar, pode não ser um ponto fixo, mas pode estar disperso no campo, enunciado em diversos lugares que compõem essa unidade que habitamos.

Um desses modos de estar sitiado é no campo da formação docente. E dentro da formação docente e seus diversos temas/problemas, objetos, subcampos, que se apresentam e tocam nosso interesse, que nos instigam e provocam, reside nossa direção investigativa. Refletir e pensar sobre a prática docente não é novidade, mas é um campo dinâmico e, por isso, continuamente, um campo rico em temas e questões para serem enfrentados. Todos nós, de certo modo, como docentes, somos confrontados, pelo menos em nossa formação inicial, com esse tema. Dietrich Benner, em entrevista a Neitzel (2029b), afirma que, ao começar uma reflexão/formação/pesquisa educacional, é sugestivo que iniciemos por nossa própria formação.

Deveriam começar a dirigir-se reflexivamente para sua própria formação. E isso é uma preparação extraformativa (*Ausbildung*)! Tomar distância do seu processo formativo para que se possa aprender o que não foi experimentado em sua formação. Ou seja, o lado do educador em todo o seu percurso formativo e de socia-

lização. Esse é o início do preparo de educadores para mim. Não é aprender a criticar os pais ou os professores. Não! Para tanto, é preciso analisar teórica e empiricamente a situação educacional. Ser capaz de analisar situações pedagógicas significa: onde está a atividade formativa? Onde está a atividade educacional? Onde está a atividade interativa? Onde é mostrado algo sem a compreensão do aluno? Onde é perguntado e previsto sem que a questão seja esclarecida? Onde os alunos responderam a algo completamente diferente do que fora perguntado pelo professor? Como o educador resolve essa desarmonia entre perguntas e respostas em vez de responder a elas? Então, esse é o espaço onde analisaremos situações educacionais. E então vem a dimensão em que você pergunta praticamente: por que e como você planeja suas aulas? Como você planeja suas lições? Por que você agiu assim em um lugar e diferente no outro? Aqui há a necessidade de uma hermenêutica da ação. E, em seguida, uma pesquisa entre o projeto, a realização e a pesquisa de impacto (Neitzel, 2019b, p. 15).

Podemos afirmar que a filosofia da educação é um exercício filosófico situado na ordem discursiva educacional, das práticas discursivas que configuram o campo. Agora, é necessário fazer um esforço para problematizar esse campo, primeiro como um movimento de abertura, ampliação e exploração do campo, seguido pela busca de temas/problemas e objetos com os quais possamos nos ocupar filosoficamente.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Vida do Espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução: Cesar Augusto R. de Almeida; Antonio Abranches; Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução: Danilo MARcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BOUFLEUER, Jose Pedro. Do aprender na experiência pedagógica. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poesis, 2010. p. 135–146.

BOUFLEUER, José Pedro; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 259–267, 2010.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Estatuto da filosofia da educação: especificidades e perplexidades. **Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do**

Porto, [s. l.], v. 15–16, n. II, p. 59–94, 1999. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/filosofia/article/view/393>. Acesso em: 21 set. 2022.

DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1–20, p. 1–20, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42908>. Acesso em: 21 set. 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Loyola, 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução: Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 197–223, 2001.

FLICKINGER, Hans Georg. Para que filosofia da educação? 11 teses. **Perspectiva**, [s. l.], v. 16, n. 29, p. 15–22, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca; Salma Annus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1978–1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer; Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2012. v. I

GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século xx: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 261–284, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns**: Ersten Band. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1995. v. Band 1.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl (org.). **Joh. Fr. Herbart'a Sämtliche Werke in Chronologischer Reihenfolge**. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1806. v. 2, p. 1–139.

HERBART, Johann Friedrich. Die ersten vorlesungen über pädagogik (1802). Em: ASMUS, Walter (org.). **Johann Friedrich Herbart pädagogische Schriften**. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, 1964. p. 121–131.

HERBART, Johann Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). Em: KEHRBACH, Karl (org.). **Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenvolge**. Aalen: Langensalza, 1887. v. 10, p. 65–206.

HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 217–228, 2015.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: IMMANUEL Kant: Textos Seletos. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 63–72.

KANT, Immanuel. Was ist Aufklärung? **Utopie Kreativ**, [s. l.], p. 5–10, 2004.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart**. Ijuí: Unijuí, 2019a.

NEITZEL, Odair. A pedagogia de Herbart reinterpretada com o Prof. Dr. Dietrich Benner. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 40, n. e0207420, p. 1–17, 2019b.

NEITZEL, Odair; SANTOS, Claudécir dos. A relação filosofia e educação e a reflexividade docente nos processos educacionais. **XI ANPEd Sul**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2016.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2006.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens/ Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Paideia).

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; NEITZEL, Odair. Pensamento como suspensão do mundo: aproximações entre Arendt e Herbart para (re)pensar a ação pedagógica. **Revista Teias**, [s. l.], v. 21, n. 60, p. 296–309, 2020.

SEARLE, John Rogers. Racionalidade e realismo: o quem está em jogo? **Disputatio**, [s. l.], n. 7, p. 1–25, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do estatuto epistemológico da filosofia da educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 15–38, 2015.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Filosofia da educação e formação de professores em algumas universidades brasileiras entre os anos 40 e os anos 60. **Perspectiva**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 443–467, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Pensadores & Educação).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução: João José R. L. de Almeida. São Paulo: Wittgenstein Translations, 2017. (Edição Bilingue).

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Albertino Julai Coutinho – USTM – Moçambique**

É educador com formação acadêmica e experiência diversificada. Natural de Moçambique e atualmente reside em Maputo. Bacharelado em Filosofia e Ciências da Educação pela UCAN – Universidade Católica de Angola; Licenciatura em Ensino de Filosofia e Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Maputo (UP-MAPUTO) e Mestrado em Ciências da Educação na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), com a fase de elaboração da dissertação em andamento. Professor de Antropologia Filosófica da Faculdade de Ética e Ciências Humanas da Universidade São Tomás de Moçambique. Atua no Núcleo de Avaliação e Garantia da Qualidade dessa mesma Faculdade. Atualmente, ele é professor de Filosofia Social e Antropologia Filosófica e desempenha a função de coordenador do curso de Gestão de Recursos Humanos na USTM-Moçambique. <https://orcid.org/0009-0000-3889-9419>.

### **Alexandre Pauli – UFFS**

Graduado em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Campus Joaçaba, com a conclusão de seu curso em 2008. Além disso, obteve uma especialização em Gestão da Comunicação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus São Miguel do Oeste em 2012. Sua dissertação de especialização abordou o tema Agência de comunicação integrada: como somar competências agregando relações públicas, jornalismo, publicidade e propaganda. Atualmente está cursando Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Santa Catarina. <http://lattes.cnpq.br/2323427646373442> / <https://orcid.org/0009-0009-2808-991X>.

### **Ana Lúcia Vieira – UPF**

Doutoranda em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF); Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Educação na mesma instituição em 2021. Além de seus estudos de pós-graduação, Ana Lucia é especialista em Supervisão Educacional e graduada em Licenciatura Em Pedagogia para Anos Iniciais pela UPF. Ela também exerce a função de professora na rede municipal de ensino de Passo Fundo –RS. Participa de vários grupos de

estudos, incluindo o Grupo de Estudos Formação Humana (UPF), o Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF) e o Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade da Universidade Federal da Fronteira Sul (GPEFS/UFFS). <http://lattes.cnpq.br/6754636061192819> / <https://orcid.org/0000-0002-3076-9238>.

### **Augusto Kessai Agostinho Chicava – USTM – Moçambique**

Augusto Kessai Agostinho Chicava possui formação na área da Educação e Filosofia. Concluiu seu Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2022 e seu Mestrado em Educação pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) em 2016. Sua formação acadêmica também inclui uma Licenciatura em Filosofia e Ética, bem como uma Especialização em Gestão de Recursos Humanos e Ética pela Universidade São Tomás de Moçambique em 2013. Atualmente é Professor efetivo do Magistério Superior na Universidade São Tomás de Moçambique. Também é membro do Grupo de Pesquisa Educação e Filosofia e Sociedade (GPEFS). Sua pesquisa abrange temas de Filosofia (Ética, Lógica) e Educação, com ênfase nos fundamentos e na filosofia da Educação. Interessa-se por pensadores como Piaget, Dewey, Freire e outros relacionados. <http://lattes.cnpq.br/4729278699067925> / <https://orcid.org/0000-0001-9879-162>.

### **Bruno Antonio Picoli – UFFS**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da área de Ensino de História na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC. Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e um Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Desde 2019 lidera o Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD) na UFFS. Seus interesses acadêmicos incluem Filosofia da Educação, Educação Histórica e Formação de Professores. Também tem interesse em discussões sobre Educação e Violência, Educação e Democracia, Temas Sensíveis, Diálogo, Educação para a Paz, Ética da Responsabilidade e Contraeducação. <http://lattes.cnpq.br/0720220622377411> / <https://orcid.org/0000-0001-6831-2199>.

### **Camila Pelegrini – UFFS**

Camila Pelegrini é professora com formação acadêmica e experiência na área de Ciências Sociais e Educação. Ela obteve sua graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

em 2015. Desde 2012, Camila atua como docente efetiva na disciplina de Sociologia na rede de ensino do Estado de Santa Catarina. Além de sua graduação, Camila concluiu um curso de pós-graduação lato sensu em Educação do Campo com ênfase nos estudos da Realidade Brasileira oferecido pela UFFS em 2017. Em 2021, ela obteve o título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na UFFS, Campus Chapecó-SC. Sua dissertação teve como título Gestão escolar: olhares e dizeres sobre os planos de gestão escolar em Santa Catarina. Atualmente, Camila atua como preceptora do Programa de Residência Pedagógica em Ciências Sociais pela UFFS. <http://lattes.cnpq.br/1018842005754382> / <https://orcid.org/0000-0003-1086-8738>

### **Carlos Ernesto Noguera-Ramírez – UPN – Colômbia**

Professor da Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colômbia. Membro fundador do Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em História pela Universidad Nacional de Colombia (UNAL) e Licenciado em Psicologia e Pedagogia pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colômbia. Diretor do Doutorado Interinstitucional em Educação e professor do Programa de Pedagogia da Universidad Pedagógica Nacional (UNAL). A sua investigação tem-se centrado no estudo da emergência do professor e da escola pública na Colômbia, na análise arqueogenológica da pedagogia na modernidade. Mais recentemente, a partir de uma abordagem filosófica, tem explorado a educação como uma questão "antropotécnica" (Peter Sloterdijk) ou como uma questão de governo (Michel Foucault). <http://lattes.cnpq.br/5963662440781656>. <https://orcid.org/0000-0001-9848-0724>

### **Charles da Silva Luz – UFTO**

Charles da Silva Luz é um educador com formação acadêmica na área da Filosofia. Ele completou sua graduação em Filosofia, com licenciatura, no Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG) em 2014. Além disso, obteve uma pós-graduação lato sensu em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN) em 2014 e em Ética e Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2018-2019). Também concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF-FILO (UFT). Atualmente atua como professor colaborador na Faculdade Para-

napanema e como professor de educação básica na Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. <http://lattes.cnpq.br/1109383195797212> / <https://orcid.org/0000-0003-0314-8986>

### **Claudeonor Antônio de Vargas – UPF**

Claudeonor Antonio de Vargas é um acadêmico com uma sólida formação e envolvimento em diferentes áreas, com foco na Filosofia, Educação e Psicologia. Seu histórico acadêmico é impressionante, refletindo sua dedicação à pesquisa e à educação. Atualmente, Claudeonor está em andamento em seu Bacharelado em Psicologia na Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Ele realizou um Doutorado sanduíche na UC3M – Universidade Carlos III, em Madrid, Espanha, com o título "Exercício de Si e Formação Humana em Michel Foucault". Além disso, concluiu com sucesso seu Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS, com uma tese intitulada "O papel do grupo e a formação do pensamento autônomo segundo Piaget." Claudeonor também possui uma formação em Filosofia, tendo concluído seu Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela UPF – Universidade de Passo Fundo, RS, em 2013 e 2011, respectivamente. Sua tese de licenciatura explorou "A Constituição do Juízo Moral na Criança: Práxis e Consciência das Regras pela via dos Estágios Piagetianos". <http://lattes.cnpq.br/6504581171350840> / <https://orcid.org/0000-0003-2252-0026>

### **Clenio Vianeí Mazzonetto – UFRGS**

Clenio Vianeí Mazzonetto obteve sua graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição em 1985. Além disso, completou seu mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em 2014 e obteve o título de doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 2020. Atualmente, Clenio atua como locutor na Rádio Comunitária, é professor na EEEB Sepé Tiaraju do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, pesquisador na Universidade Federal da Fronteira Sul e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Além disso, ele é professor no programa Parfor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e professor formador na Universidade Federal de Santa Maria. Sua experiência profissional e acadêmica está centrada na área de Educação, com ênfase em educação. Ele se dedica principalmente a temas como currículo, políticas públicas, avaliação e o Exame Nacional do Ensino Mé-

dio (ENEM). <http://lattes.cnpq.br/2860961944480670> / <https://orcid.org/0000-0002-0592-0012>

### **Evandro Pontel – PUCRS**

Evandro Pontel possui doutorado e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sua formação de graduação inclui Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier/Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Teologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Além de seu compromisso com a academia, Evandro também traz uma experiência significativa na gestão pública, com funções anteriores como analista de educação, supervisor de ensino, tutor permanente e assessor técnico de secretaria. Sua contribuição na elaboração do Plano de Saneamento Básico e sua participação no Conselho Municipal de Gestão Integrada de Saneamento Básico demonstram seu comprometimento com questões de infraestrutura e qualidade de vida nas comunidades. Sua atuação como editor assistente em várias revistas acadêmicas, incluindo a Revista Veritas, a Revista Intuitio (PUCRS) e a Revista Opinião Filosófica (Fundação Fênix), reflete seu envolvimento na promoção e disseminação de conhecimento científico. Evandro também é um pesquisador ativo e parecerista de revistas científicas, demonstrando seu compromisso com a excelência acadêmica. Em suas pesquisas, Evandro Pontel aborda uma variedade de tópicos, incluindo filosofia política, ética, interdisciplinaridade, modernidade, biopolítica, governamentalidade e processos de subjetivação. <http://lattes.cnpq.br/1073496845093506> / <https://orcid.org/0000-0002-9659-4231>.

### **Federico José Alvez Cavanna – Unespar**

Federico José Alvez Cavanna é um acadêmico com formação na área da História e Educação. Ele possui graduação em História pelo Instituto de Professores Artigas (Montevideu, 2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009), com dissertação sobre o ensino da história recente no Uruguai, e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2013), com tese sobre a história do conceito de laicidade no Uruguai. Atualmente, é professor associado na Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranaguá. Além disso, atua como professor permanente nos programas de Mestrado ProfHistória e Mestrado em História Pública na Unespar, campus de Campo Mourão. Lidera

o Grupo Margem – Educação, Sociedade e Memória da Unespar, campus de Paranaguá, desde 2019. <http://lattes.cnpq.br/6710867357846918> / <https://orcid.org/0000-0003-2980-9703>.

### **Ivan Luís Schwengber – UPF**

Ivan Luís Schwengber é um profissional com uma sólida formação acadêmica e experiência na área de ensino. Ele possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição – FAFIMC, concluída em 1999. Além disso, obteve outra graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário – FIEO em 2018. Em 2018, Ivan completou seu mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, com o título de dissertação "Educação Ambiental Freireana". Atualmente, ele é Doutorando na Universidade de Passo Fundo (UPF) e professor da Secretaria de Estado da Educação – SED-SC. Sua experiência profissional inclui o ensino de Filosofia e História, gestão escolar e o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Sua atuação se concentra na área de Filosofia, abordando temas relacionados à educação, filosofia da educação, pesquisa em educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pragmatismo. <http://lattes.cnpq.br/5567222121361739> / <https://orcid.org/0000-0001-6222-6740>.

### **Jaime José Zitkoski – UFRGS**

Jaime José Zitkoski possui formação nas áreas da Filosofia e Educação. Sua carreira acadêmica é marcada por uma série de realizações e contribuições significativas para o campo. Ele concluiu sua graduação em Filosofia na Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição – FAFIMC em 1988 e obteve seu título de Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS em 1992. Além disso, ele é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, tendo completado seu doutorado em 1999. Atualmente, Jaime exerce o cargo de Professor Titular com dedicação exclusiva na UFRGS, onde atua no Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação. Ele leciona nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação e também no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando mestrado, doutorado e pós-doutorado. Seu trabalho de pesquisa é focado em Educação Popular Latino-americana e Estudos Sobre Universidade, com ênfase em temas como Educação Popular, Paulo Freire e os desafios da Universidade na perspectiva da Humanização e

Emancipação Social. Jaime coordena a área de Filosofia da Educação na FACED/UFRGS e realizou um Estágio de Pós-Doutorado no PPFH da UERJ em 2011 sob orientação do Prof. Dr. Pablo Gentili. Atualmente, ele orienta pesquisas de Pós-Doutoramento relacionadas ao Grupo de Pesquisa Universidade e Bem Viver. Jaime é autor de diversos livros e artigos científicos em revistas brasileiras e internacionais. Ele também é um destacado pesquisador da obra de Paulo Freire, sendo um dos organizadores do Dicionário Paulo Freire e ativo na organização do Fórum de Estudos de Freire. <http://lattes.cnpq.br/4765559144115241> / <https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>.

### **Janimara Rocha – UPF**

Janimara Rocha possui formação acadêmica e experiência na área de Educação e Filosofia. Ela obteve sua graduação em Filosofia com habilitação em Licenciatura pela URI em 2011 e, posteriormente, concluiu sua graduação em Pedagogia pela UNOPAR em 2022. Além de sua formação acadêmica, a autora possui uma Pós-Graduação em Mídias na Educação, realizada no IFSUL em 2015. Em seguida, ela alcançou o título de Mestre em Educação pela UPF em 2019, com apoio de uma bolsa de pesquisa institucional e da CAPES, demonstrando sua dedicação à pesquisa. Durante sua trajetória acadêmica, a autora participou ativamente como pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (NUPEFE), vinculado ao PPGedu/UPF, entre os anos de 2017 e 2020. Atualmente, ela atua como professora de Filosofia na rede Estadual de ensino no estado de Santa Catarina, no município de Maravilha/SC. <https://lattes.cnpq.br/3479153405589551> / <https://orcid.org/0000-0002-9970-2955>.

### **Letícia Maria Passos Corrêa – UFPel**

Letícia Maria Passos Corrêa é Professora da Carreira do Magistério Superior, atuando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ela é uma profissional com uma sólida formação acadêmica na área da Educação e Filosofia. Letícia possui um doutorado e mestrado em Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Federal de Pelotas, obtidos em 2017 e 2012, respectivamente. Além disso, ela realizou um Estágio Pós-Doutoral em Educação na mesma universidade em 2022. Sua formação acadêmica também inclui um Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia e Formação Social, concluído em 2011, e uma graduação em Licenciatura em Filosofia pela

Universidade Federal de Pelotas, obtida em 2005. Como autora, Letícia Maria Passos Corrêa é reconhecida por seus livros "Rousseau e o Exercício do Filosofar," publicado pela Editora Fundação Fênix em 2022, e "Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso," lançado pela Universidade Federal de Pelotas em 2012. Além disso, ela contribuiu com diversos capítulos de livros e artigos científicos publicados em periódicos. Antes de ingressar na carreira acadêmica, Letícia atuou como docente de Filosofia no Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na Prefeitura Municipal de Pelotas e em escolas privadas de Educação Básica. Atualmente, ela é membro do grupo de pesquisa FEPráxiS (Filosofia, Educação e Práxis Social). Sua experiência profissional abrange diversas áreas da Filosofia, com foco especial em Filosofia da Educação, Filosofia da Música, Ensino de Filosofia e o estudo das obras de Jean-Jacques Rousseau. <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101> / <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>.

### **Marcos A. M. Madaloz – UFFS**

Marcos A. M. Madaloz é um profissional com formação diversificada e experiência na área de Educação. Ele possui graduação em Filosofia com habilitação em Licenciatura pela URI, concluída em 2011. Além disso, obteve uma graduação em Pedagogia pela UNOPAR em 2022. Em relação à sua formação pós-graduada, Marcos concluiu uma Pós-Graduação em Mídias na Educação pelo IFSUL em 2014. Posteriormente, em 2018, obteve seu título de Mestre em Educação pela UPF. Marcos Madaloz também teve experiência como pesquisador da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (REPES/FURG) e no GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Superior, vinculado ao PPGEduc/UPF, entre os anos de 2016 e 2020. Atualmente, ele atua como professor de Filosofia na rede particular de ensino de Maravilha/SC (DOM) e como professor de Pedagogia nas séries iniciais na rede municipal de ensino de Maravilha/SC. <http://lattes.cnpq.br/8530471847187285> / <https://orcid.org/0000-0002-9970-2955>.

### **Márcio Luís Marangon – UFFS**

Márcio Luís Marangon possui formação diversificada e experiência na área de Educação. Ele possui graduação em Filosofia, concluída na URI em 2009, e também uma graduação em Pedagogia, obtida na FAEL em 2018. Além de sua formação acadêmica, Márcio possui uma Pós-Graduação em Gestão Educacional realizada na UFSM em 2011. Ele também obteve o título de Mestre em Educação pela UPF em 2013 e concluiu seu

Doutorado em Educação na mesma instituição, com bolsa de pesquisa PROSUP/CAPEs. No decorrer de sua carreira, Márcio acumulou experiência profissional, incluindo o papel de professor/monitor do curso de Pedagogia na UFSM e a docência em Metodologia da Pesquisa, Metodologia Científica, bem como orientação de monografias no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia na UNIASSELVI. Atualmente, Márcio atua como professor de Filosofia e Coordenador Educacional na Rede Notre Dame de Ensino. <http://lattes.cnpq.br/0392287237069453> / <https://orcid.org/0000-0003-3020-4429>.

### **María Alejandra Olivera – INICEN – Argentina**

É professora adjunta na área Filosófico-Pedagógica no Departamento de Educación en la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA) nas cátedras de Filosofía de la Educación, Pedagogía escuelas contemporáneas e Historia de la educación y la infancia. Possui mestrado em Educação com ênfase em História e Filosofia da Educação (FCH-UNCPBA) e atualmente está cursando o doutorado na mesma área (FCH-UNCPBA). Além disso, é pesquisadora no grupo: Teoría crítica de educación, democracia y ciudadanía (FCH-UNCPBA) do Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES-UNCPBA) – Campus Universitario–Tandil. Participa de um projeto sobre Iluminismo e Pensamento Crítico Latino-Americano, aprovado na Secretaria de Políticas Universitárias (SPU-UNCPBA). <https://orcid.org/0000-0003-4997-7624>.

### **Neiva Afonso Oliveira – UFPel**

Neiva Afonso Oliveira é doutora em Filosofia pela PUC-RS desde 2004, com a tese intitulada "Propriedade e Democracia Liberal: um estudo estribado em Crawford Brough Macpherson". Atualmente, ocupa o cargo de professora titular na Universidade Federal de Pelotas, onde também atua como docente no Programa de Pós-Graduação, sendo credenciada na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Neiva é autora de diversas publicações, incluindo os livros "Rousseau e Rawls: contrato em duas vias" (Edipucrs, 2000), "Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling" (EDUCAT, 2003) e "Propriedade e Democracia Liberal: um estudo estribado em Crawford Brough Macpherson" (Edipucrs, 2004). Além disso, contribuiu com capítulos de livros e artigos em periódicos científicos. Suas áreas prioritárias de pesquisa abrangem a Filosofia Política e a Filosofia da Educação. <http://lattes.cnpq>.

[br/7408879749508088 / https://orcid.org/0000-0002-5513-5530](https://orcid.org/0000-0002-5513-5530).

### Noeli Gemelli Reali – UFFS

Noeli Gemelli Reali é profissional com sólida formação acadêmica. Ela possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade de Desenvolvimento do Oeste, concluída em 1981. Além disso, obteve seu mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1996 e completou seu doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2017. Noeli é membro do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS/CNPq) desde 2018. Atualmente, ela ocupa o cargo de Professora Titular na Universidade Federal da Fronteira Sul. Sua experiência profissional está concentrada na área da Educação, com foco em Currículo. Ela se dedica principalmente a temas relacionados ao Currículo nas abordagens Pós-Críticas, com especial ênfase em estudos de gênero, estudos culturais e Filosofias da Diferença. A contribuição acadêmica de Noeli Gemelli Reali é valiosa para o campo da Educação, explorando questões relevantes e críticas relacionadas ao currículo e à diversidade. <http://lattes.cnpq.br/1180459302390623> / <https://orcid.org/0000-0003-4916-8990>.

### Odair Neitzel – UFFS

Odair Neitzel é pesquisador na área da Educação e Filosofia. Suas principais credenciais incluem o Doutorado em Educação pela Universidade de Passo Fundo, com um estágio de pesquisa na UniKassel, na Alemanha. Sua tese, intitulada "A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart," foi concluída em 2018; Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, com a dissertação "Educação na contemporaneidade: reflexões a partir de uma racionalidade comunicativa," finalizada em 2009; Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, em Viamão, Rio Grande do Sul, concluída em 2003. Atualmente, Odair Neitzel exerce o cargo de docente no Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ele atua nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Filosofia (PPGFIL), bem como nos cursos de Licenciatura em Filosofia e Pedagogia. Além disso, ele lidera o Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS) e é membro de diversas organizações acadêmicas, incluindo a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE), a Internationalen Herbart-Gesellschaft e a Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (ANPED). O foco de pesquisa de Odair Neitzel está voltado para temas e pensadores da Filosofia da Educação e aborda abordagens pós-críticas. <http://lattes.cnpq.br/0750444554945581> / <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149>.

### **Olmaro Paulo Mass – UNIMONTES**

Olmaro Paulo Mass possui formação na área da Filosofia. Com um pós-doutorado em Filosofia pela UNISINO, concluído entre 2017 e 2019, Olmaro obteve seu doutorado em Filosofia na mesma instituição em 2016. Antes disso, ele obteve um mestrado em Filosofia pela PUCRS em 2011. Sua formação acadêmica inclui uma graduação em Filosofia e Teologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, realizada em 2004 e 2006, e uma licenciatura em Filosofia e Ciências Sociais pela FAEP, entre 2021 e 2023. Olmaro possui uma ampla experiência na área de Filosofia, com foco em disciplinas como Filosofia da Educação, Psicologia e Sociologia da Educação, temas de história contemporânea, ética e direitos humanos, além de educação ambiental. Ele também atuou como professor conteudista na UCEFF, instituição em que lecionou disciplinas de Filosofia geral e jurídica, bem como Sociologia e Antropologia do direito. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual de Montes Claros – Minas Gerais. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). Sua pesquisa se concentra em filósofos da Escola de Frankfurt, em especial em autores como Benjamin, Adorno, e em temas contemporâneos relacionados à pesquisa. <http://lattes.cnpq.br/2025713874273366> / <https://orcid.org/0000-0002-9026-0644>.

### **Oneide Perius – UFTO**

Oneide Perius possui formação em Filosofia. Ele concluiu seu doutorado em Filosofia na PUCRS em 2011, e posteriormente, realizou estágios pós-doutorais na mesma instituição, um em 2016 e outro em 2019. Atualmente, ele ocupa o cargo de professor associado no curso de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Além disso, é professor nos programas de Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT) e no Mestrado Acadêmico de Filosofia da UFT. Oneide Perius é reconhecido por sua atuação nas áreas de pesquisa que envolvem Teoria Crítica, Teoria Crítica e Direitos Humanos, Ética e Filosofia Política. Ele é autor de diversos livros, além de ter contribuído com vários artigos em revistas científicas. Além disso, ele participou

da organização de diversos livros que abordam temáticas relacionadas à sua pesquisa. Seu trabalho e experiência enriquecem o campo da Filosofia e da pesquisa em Teoria Crítica e Direitos Humanos, fornecendo insights valiosos e contribuições significativas para a área. <http://lattes.cnpq.br/4921088204698607> / <https://orcid.org/0000-0002-0298-9727>.

### **Patrícia Gräff – UFFS**

Dra. Patrícia Gräff é pesquisadora com experiência e conhecimento no campo da Educação com reflexo de sua paixão pelo aprimoramento do sistema educacional e pela promoção da inclusão. Com um título de Doutora em Educação concedido pela UNISINOS em 2017, a Dra. Gräff demonstrou seu compromisso com a pesquisa e a produção de conhecimento de ponta. Além disso, obteve o grau de Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ em 2011, consolidando sua expertise em questões educacionais. A trajetória acadêmica da Dra. Gräff é marcada por uma busca incessante por aprimoramento, evidenciada por sua Especialização em Gestão Educacional em 2010, bem como sua graduação em Educação Especial e Pedagogia pela UFSM, obtidas em 2008 e 2017, respectivamente. Essa sólida formação acadêmica a capacitou para liderar e contribuir significativamente para o campo da educação. Como líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn) na UFFS, registrado no CNPq, a Dra. Gräff desempenha um papel crucial na condução de pesquisas e projetos inovadores relacionados à inclusão educacional. Sua dedicação a essa área de estudo é ainda mais evidente por seu envolvimento ativo com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) na UNISINOS e sua participação na Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais (RIIATE). Além de sua pesquisa, a Dra. Gräff também desempenha um papel vital como editora associada da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), consolidando sua posição como uma figura respeitada no campo da educação inclusiva. Seu trabalho de pesquisa aborda temas fundamentais, como educação inclusiva, diversidade, identidade e educação de surdos, contribuindo para o avanço do entendimento e da prática em educação inclusiva. Atualmente, a Dra. Gräff compartilha seu vasto conhecimento e paixão pela educação como docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC. O comprometimento da Dra. Patrícia Gräff com a pesquisa e o ensino a torna uma figura influente e inspiradora no campo da Educação. Seu trabalho incansável continua a moldar e enri-

quecer a comunidade educacional, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível para todos. <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401> / <http://lattes.cnpq.br/5670585241403271>

### **Vanderlei Smaniotto – UFFS**

Vanderlei Smaniotto possui formação interdisciplinar, combinando Filosofia com uma trajetória em áreas tão diversas quanto Ciências Agrárias, Educação e Psicanálise. Seu mestrado em Educação pela UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó) reflete seu interesse em aprimorar sua compreensão sobre questões educacionais e pedagógicas. A experiência de Vanderlei como professor auxiliar do magistério superior substituto na UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Além de sua carreira acadêmica e educacional, Vanderlei também se envolveu em questões de ética em pesquisa, sendo membro ativo dos comitês de ética em pesquisa da UNOCHAPECÓ e da UFFS. Sua participação nessas instâncias demonstra seu comprometimento com a integridade e a ética na pesquisa. Adicionalmente, sua experiência em gestão empresarial e ciências agrárias amplia ainda mais seu conjunto de habilidades e conhecimentos, tornando-o uma figura versátil em diferentes contextos profissionais. <http://lattes.cnpq.br/3228422616541008> / <https://orcid.org/0000-0003-3001-465X>

<b>Reitor</b>	João Alfredo Braidá
<b>Vice-Reitora</b>	Sandra Simone Hopner Pierozan
<b>Chefe do Gabinete do Reitor</b>	José Carlos Radin
<b>Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura</b>	Edivandro Luiz Tecchio
<b>Pró-Reitor de Assuntos Estudantis</b>	Clovis Alencar Butzge
<b>Pró-Reitora de Gestão de Pessoas</b>	Gabriela Gonçalves de Oliveira
<b>Pró-Reitor de Extensão e Cultura</b>	Willian Simões
<b>Pró-Reitor de Graduação</b>	Elsio José Corá
<b>Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação</b>	Joviles Vitório Trevisol
<b>Pró-Reitor de Planejamento</b>	Ilton Benoni da Silva
<b>Secretária Especial de Obras</b>	Daiane Regina Valentini
<b>Secretário Especial de Tecnologia e Informação</b>	Cassiano Carlos Zanuzzo
<b>Procurador-Chefe</b>	Rosano Augusto Kammers
<b>Diretor do Campus Cerro Largo</b>	Bruno Munchen Wenzel
<b>Diretora do Campus Chapecó</b>	Adriana Remião Luzardo
<b>Diretor do Campus Erechim</b>	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
<b>Diretor do Campus Laranjeiras do Sul</b>	Fábio Luiz Zeneratti
<b>Diretor do Campus Passo Fundo</b>	Jaime Giolo
<b>Diretor do Campus Realeza</b>	Marcos Antônio Beal
<b>Diretor da Editora UFFS</b>	Antonio Marcos Myskiw
<b>Chefe do Departamento de Publicações Editoriais e Revisora de Textos</b>	Marlei Maria Diedrich
<b>Assistente em Administração</b>	Fabiane Pedrosa da Silva Sulsbach



### Conselho Editorial

Alcione Aparecida de Almeida Alves	Aline Raquel Müller Tones
Nilce Scheffer	Wanderson Gonçalves Wanzeller
Everton Artuso	Carlos Alberto Cecatto
Guilherme Dal Bianco	Samuel da Silva Feitosa
Rosane Rossato Binotto	Danielle Nicolodelli
Izabel Gioveli	Tiago Vecchi Ricci
Roque Ismael da Costa Güllich	Rosemar Ayres dos Santos
Joice Moreira Schmalfluss	Gelson Aguiar da Silva Moser
Tassiana Patrich	Inês Claudete Burg
Maude Regina de Borba	Claudia Simone Madruga Lima
Tatiana Champion	Fabiana Elias
Alessandra Regina Müller Germani	Athany Gutierrez
Érica de Brito Pittlin	Débora Tavares de Resende e Silva
Valdir Prigol	Angela Derlise Stübe
Melissa Laus Mattos	Luiz Felipe Leão Maia Brandão
Antonio Marcos Myskiw	Sergio Roberto Massagli
Marlon Brandt	Samira Peruchi Moretto
Thiago Ingrassia Pereira	Ana Maria de Oliveira Pereira



REVISÃO DOS TEXTOS **Araceli Pimentel Godinho**  
PREPARAÇÃO E REVISÃO FINAL **Marlei Maria Diedrich**  
PROJETO GRÁFICO **MC&G Design Editorial**  
PROJETO GRÁFICO / DIAGRAMAÇÃO **Glauco Coelho | MC&G Design Editorial**  
CAPA **Paolo Malorgio Studio Ltda**  
FINALIZAÇÃO DA CAPA **MC&G Design Editorial**  
DIVULGAÇÃO **Diretoria de Comunicação Social**  
FORMATOS **PDF e e-Pub**

D636 Docência e formação humana. / Odair Neitzel (org.). – Chapecó : Ed. UFFS, [2024].  
301 p.

Inclui bibliografia  
ISBN: 978-65-5019-109-2 (EPUB).  
978-65-5019-110-8 (PDF).

1. Educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Professores - Formação. I. Neitzel,  
Odair (org). Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada pela  
Divisão de Bibliotecas – UFFS  
Vanusa Maciel  
CRB - 14/1478

