

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Laez Barbosa Fonseca

**Educação escolar - unidade e multiplicidade:
crise, paradigma, dialética e pedagogia inaciana**

MESTRADO EM FILOSOFIA

São Paulo

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Laez Barbosa Fonseca

Educação escolar - unidade e multiplicidade:
crise, paradigma, dialética e pedagogia inaciana

MESTRADO EM FILOSOFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Filosofia, Área de concentração História da Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Doutor Marcelo Perine.

SÃO PAULO
2011

Banca Examinadora

Dedicatória

Gratidão a Deus, aos meus pais Marçal e Geralda, à esposa Iris e aos filhos Laez e Thais, aos companheiros e companheiras de missão, aos jesuítas da Província Brasil-Central. Sem eles seria impossível. Com eles cheguei aqui, disposto a continuar.

Laez Barbosa Fonseca

Educação escolar - unidade e multiplicidade:
crise, paradigma, dialética e pedagogia inaciana

Resumo

A presente dissertação tem como ponto de partida a constatação de que a educação escolar vive um momento de tensão e crise. A origem e a explicação desse fenômeno encontram-se na coexistência, no ambiente escolar, de dois paradigmas, opostos e divergentes: o da unidade, e o da multiplicidade, com suas características próprias, tecidos em cenários culturais distintos. O primeiro, na Modernidade; o segundo, na Pós-modernidade.

Partindo de uma compreensão antropológica que entende o ser humano como constituído pelo desejo e busca, ao mesmo tempo, de unidade e de multiplicidade, propomos o método dialético, como ferramenta, para a análise dos dois paradigmas, superando os aspectos nocivos e conservando as conquistas de cada um deles para a prática educativa. Em seguida, apresentamos algumas reflexões, a partir da dialética, buscando nelas a síntese entre unidade e multiplicidade.

Ao término do trabalho, investigamos alguns aspectos da Pedagogia Inaciana - proposta pedagógica da educação jesuíta - demonstrando, a partir de seus documentos e da sua tradição educativa, como ela procede, dialeticamente, no enfrentamento, encaminhamento e superação das tensões e da crise, características do dinamismo presente na educação escolar.

Palavras-chave:

Educação escolar, crise, paradigma, Modernidade, Pós-modernidade, unidade, multiplicidade, dialética, Pedagogia Inaciana.

Laez Barbosa Fonseca

Educação escolar - unidade e multiplicidade:
crise, paradigma, dialética e pedagogia ignaciana

ABSTRACT

Our reflection starts on the finding that school education is suffering a moment of tension and crisis. The origin and the explanation for this phenomenon can be found in the coexistence, in the school environment of two paradigms, both opposite and divergent: one from the unity and the one from multiplicity, each one with its own features built in distinguished cultural moments. The former in the Modern Age and the latter in the Post-Modern Age.

Based on an anthropological understanding which finds the human being constituted by desire and pursuit, at the same time, from the unity and the from multiplicity, we propose a dialectical method as a tool for the understanding, the approach and the overcoming of the two antagonistic paradigms surpassing the harmful aspects and keeping the achievements of each one for the educational practice. Then, we present some discussions starting from the dialectic, seeking a synthesis between the unity and the multiplicity.

At the end of the study, we investigate some aspects of the Ignatian Pedagogy - a pedagogical purpose of the Jesuit education - demonstrating, from its documents and its educational tradition, as it is itself, dialectically, facing, and overcoming of the mentioned tensions and the dynamic feature of the crisis in school education.

Keywords:

School education, crisis, paradigm, Modern Age, Post-Modern Agee, unity, multiplicity, dialectic, Ignatian Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
A Modernidade, seu paradigma e a escola moderna	
Introdução	17
Definições conceituais	17
O Paradigma da unidade e a escola moderna	28
- Razão moderna	30
- Sujeito, direito natural e indivíduo	34
- Iluminismo	39
- Historicismo	58
- Positivismo, ciência e cientificismo	63
- Ordem e disciplina	74
Conclusão	91
CAPÍTULO II	
A Pós-modernidade, seu paradigma e a escola contemporânea	
Introdução	92
Definição de Pós-modernidade	92
Origens, periodização e compreensão	95
O paradigma da multiplicidade e a escola contemporânea	99
- Crítica do método	99
- As metanarrativas	111
- Pastiche e esquizofrenia	120
- A teoria da “teoria”	123
- Um certo mal-estar	124
- A multiplicidade	127
- Criação de conceitos	132
- Uma educação menor	137
- Rizoma e educação	139
- Educação e docência	143
- Disciplina	146
- Conhecimento e cuidado de si	149
Conclusão	154
CAPÍTULO III	
O Método	
O método e a tensão paradigmática: superação dialética	
- Introdução	155
- O Método	156
Dialética e tensão paradigmática na educação escolar	166
Escola, conflito de paradigmas e superação dialética	167
- Conhecimento de si e cuidado de si	168
- Disciplina e autodisciplina	171
- Ciência, inteligência e múltiplos saberes	176
- Além das disciplinas	182
- Entre o professor e o educador	187
- Método científico e outros caminhos	192
Conclusão	198

A proposta	
Introdução	200
A Companhia de Jesus e a educação	200
A Pedagogia Inaciana	209
A Pedagogia Inaciana e a superação da tensão dialética	221
- Contemplativos na ação	222
- Imanência e Transcendência	223
- Fidelidade Criativa	224
- Regras: rigor e flexibilidade	226
- Máximo e mínimo	228
- Experiência, reflexão e ação (Paradigma pedagógico)	228
- Muito saber x sentir interno	231
- Autonomia e dependência	232
Conclusão	233
CONCLUSÃO	234
BIBLIOGRAFIA	239

INTRODUÇÃO

Há consenso entre os que estão envolvidos, de uma forma ou de outra, com a educação escolar: estamos vivendo uma espécie de crise e um mal-estar que afetam a todos. Professores, alunos, pais, pedagogos, coordenadores, diretores, funcionários, cada um, a partir do seu lugar de reflexão ou de sua experiência, sente, numa intensidade maior ou menor, o clima e os efeitos dessa crise e desse mal-estar.

De certa forma, a crise, a tensão, o conflito sempre esteve presente no ambiente escolar em virtude de suas características e dos agentes nele envolvidos. De um lado, temos a instituição: a regra, a ordem, a disciplina, a estrutura, a tradição, a prova, a seleção. De outro, temos a pessoa, a liberdade, a transgressão, a inovação, o desejo. Os dois lados se misturam no cotidiano da escola, afetando a todos, por representarem movimentos, interesses e objetivos diferentes. Os dois personagens principais estão sempre em cena: o professor, geralmente, representa o primeiro lado, e o aluno, o segundo.

Entretanto, parece-nos que nunca essa crise e mal-estar estiveram tão acentuados como nas últimas décadas. Podemos identificar essa afirmação com algumas situações, de naturezas diferentes, envolvendo o universo da educação escolar e que, a nosso ver, nos confirmam: avaliação, disciplina, currículo, congressos, literatura, teorias pedagógicas, modelos de escola, ingerência dos pais, relação professor-aluno, concepção de saber, teoria de ensino e aprendizagem entre outros. Vejamos rapidamente alguns exemplos:

- Há muitos anos se discute nas escolas sobre qual a melhor concepção e o melhor modelo de avaliação, se objetiva, se operatória, se formativa. Devem-se avaliar atitudes, comportamentos e valores? É possível praticar uma autoavaliação garantindo nela que o aluno seja justo e honesto? Existem neutralidade e objetividade total por parte do educador no ato da avaliação ou é impossível negar a presença de uma subjetividade nesse ato? No caso, como evitar que preferências, simpatias ou antipatias interfiram no resultado? As avaliações devem conter somente questões objetivas, de múltipla escolha? Como realizar avaliações que considerem os processos contínuos de aprendizagem, e não somente o resultado

final desse processo com avaliações pontuais realizadas somente no final de cada etapa ou período letivo? A avaliação é um meio de aprendizagem ou um fim em si mesmo? É possível aprender com os erros cometidos na avaliação? Existem várias respostas possíveis para uma mesma questão ou a resposta deve ser aquela esperada pelo professor?

- As reuniões nas escolas para discussão sobre a disciplina são numerosas, infundáveis e inconclusivas. Discute-se sobre o uso do boné, do celular, do iPad e o do mp3. Definem-se acordos pedagógicos que se renovam, quase sempre, diante da dificuldade de serem cumpridos por todos os professores por divergência de opiniões a respeito das normas estabelecidas e da eficiência de tais acordos. Reclama-se da atitude do aluno que não respeita o professor, que se vira de costas, que dorme nas aulas, que fala ao celular, que não faz lição. Estabelecem-se regras para o uniforme, para a entrega de trabalhos, quase sempre questionadas e ou burladas pelos alunos. Conversa-se com os alunos, os pais são chamados pela coordenação, especialistas são convidados para falar aos alunos, aos pais e aos professores. Livros e mais livros são escritos e vendidos, e o “problema” da disciplina continua ocupando, cada vez mais, o tempo e o espaço das reuniões pedagógicas.

- Multiplicam-se as discussões, nas escolas e nas universidades, em torno da questão do currículo. Diferencia-se currículo no sentido amplo (conjunto de documentos, práticas, planejamentos, normas, procedimentos, entre outros, que constitui o todo da escola) de currículo no sentido estrito (disciplinas, carga horária, conteúdos, avaliação). Fala-se no currículo oculto (conjunto de crenças, práticas, atitudes não escritas), presente na escola como parte de um acordo tácito e que determina o “costume”, o modo de proceder, a tradição. Questiona-se a grade curricular (escolha das disciplinas a serem ensinadas e a quantidade de aulas destinadas a cada uma), inserindo aqui mais aulas de Matemática e Português, ali, aulas de Sociologia e Filosofia, acolá, aulas de teatro e artes e alhures, aulas de ecologia e empreendedorismo, aulas acrescentadas ou diminuídas quase sempre em função da tendência do mercado, dos apelos da sociedade, das ideias dos teóricos da educação e das exigências dos exames vestibulares.

- Realizam-se congressos, seminários e simpósios, organizados pela educação pública ou educação privada, para se estudarem e discutirem os rumos da educação. Em geral, os temas são: novas tecnologias; novas tendências da educação; papel do educador; avaliação; educação do futuro; ética; gestão; interdisciplinaridade; educação para a diversidade; educação e diálogo com as culturas etc. Percebe-se, através das temáticas, o desejo de perscrutar e entender um movimento que se apresenta ainda de forma tênue, mas que tende a permear e marcar as mentes e os corações das pessoas e instituições envolvidas com a educação escolar, movimento que se notabiliza pela crítica ao modelo educacional vigente e pelo anúncio de um novo modelo inspirado na complexidade, na ecologia, na diferença e na novidade.

- intensificam-se as teorias pedagógicas, fruto de pesquisas e de experiências de inúmeros autores, sempre apresentadas nos congressos, nas universidades, nos livros e nos meios de comunicação: construtivismo; pedagogia da libertação; sócio-construtivismo; pensamento complexo; pedagogia da autonomia; pedagogia tradicional; escola nova; pedagogia crítica. Os teóricos da educação se multiplicam com tamanha intensidade que é quase impossível conhecê-los todos.

- crescem, a cada dia, a presença e a ingerência dos pais na escola. Eles interferem no trabalho do professor, questionam coordenadores e direção, ameaçam recorrer à justiça em função de uma reprovação de seus filhos. Exigem que a escola seja uma extensão da educação familiar e muitos até transferem e delegam a ela e aos professores tarefas antes reservadas somente a eles.

Como compreender essa crise? Qual a sua origem e a sua causa? Como superá-la? A nossa hipótese é a de que essa tensão e essa crise na educação escolar são resultantes da coexistência, na escola atual, de dois modelos culturais diferentes, com dois paradigmas divergentes: a Modernidade e seu paradigma da unidade e a Pós-modernidade e seu paradigma da multiplicidade.

A instituição escolar moderna está inserida em um contexto cultural maior, a Modernidade, que estabelece os fundamentos a partir dos quais se organiza a sociedade em seus vários aspectos: econômico, político, social, religioso e educacional. As ideias fundamentais do ambiente cultural da modernidade são

liberdade, ordem, progresso, razão, história, ciência, universalidade, autonomia, sentido, disciplina e unidade. Tais conceitos organizam e indicam um horizonte maior de sentido para os indivíduos e a sociedade. Esse horizonte maior, constituído por esses conceitos unificadores de sentido, nós chamamos de **paradigma da unidade**, ainda presente na escola atual. Como afirma Alain Touraine, “a modernidade, identificada com o triunfo da razão, é a última forma tomada pela investigação tradicional do Um, do Ser”.¹ Ela se caracteriza pela aptidão para pensar segundo as categorias de razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso, unidade, ordem e totalidade.

O paradigma da unidade estabelece os fundamentos da concepção escolar moderna e garante, nela, a ordem, a racionalidade e a produtividade por ela desejadas. O exemplo lapidar da presença do paradigma da unidade na escola pode ser encontrado na *Ratio Studiorum*, manual de organização e de plano de estudos produzido pelos jesuítas em 1599, a partir da sua experiência educativa em colégios na Europa e outros países, influenciando o método, o currículo, os conteúdos, a organização e a administração da educação escolar por vários séculos, em várias partes do mundo, até poucas décadas atrás. Entendendo que a educação é um instrumento privilegiado para a evangelização, a *ratio* discorre, a partir de uma infinidade de regras e orientações, sobre a função do provincial, do reitor, do prefeito de estudos, dos professores das várias disciplinas. Além disso, ela normatiza a organização dos estudos, a relação entre professor e aluno, a metodologia de ensino e do estudo (a aula, a preleção, as disputas, a repetição, as emulações). Estabelece, também, as regras para a disciplina e a obediência e define a ordem e a hierarquia dos conhecimentos de teologia, filosofia e humanidades. Finalmente, estabelece um padrão de estudo e de conhecimento marcados pela excelência acadêmica.

Com a emergência de um novo cenário cultural, a Pós-modernidade, essa ordem e unidade serão rompidas, como vimos nos exemplos mencionados e que podem ser exaustivamente acrescentados pela experiência daqueles que trabalham com a educação escolar. Esse novo cenário, intuído nas expressões artísticas contemporâneas (música, pintura, arquitetura) e expresso conceitualmente nos

¹ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 32.

atuais debates entre vários pensadores das várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia, vem, aos poucos, se disseminando e atingindo os vários ambientes culturais e várias instituições, como a família, a Igreja e a escola. Sobretudo nesses ambientes, se experimenta uma inquietação, um desconforto, um mal-estar. As ideias principais constituintes da Pós-modernidade e que gravitam em torno dessas instituições são: diferença, multiplicidade, novidade, diversidade, relatividade, individualidade, sentidos, experiência, transversalidade, holismo, conceitos que são expressão do que denominamos **paradigma da multiplicidade**. As características desse paradigma, definitivamente, se fazem presentes também na escola atual.

Cada um desses paradigmas se constitui a partir de um determinado tempo e espaço, de uma determinada cultura e sustenta, com isso, concepções diferentes de pessoa, sociedade, ciência, método, natureza, liberdade, ensino e aprendizagem, disciplina, valores. Como dissemos, a crise e o mal-estar dessa magnitude podem ser explicados, a nosso ver, pela presença e coexistência desses dois paradigmas no ambiente escolar, paradigmas diferentes e antagônicos, cada um plasmado em épocas diferentes mas que, em razão do momento histórico, confluem para o mesmo lugar: a escola. O peculiar da educação escolar atual, da instituição escola é que ela, assim como outras instituições, como a família, e a Igreja, abriga em seu seio a presença dos dois paradigmas.

Na escola, ainda se faz sentir a presença do paradigma da unidade como expressão cultural da modernidade, bem como a presença do paradigma da multiplicidade como expressão cultural dos novos tempos, da contemporaneidade. Como formas culturais do paradigma da unidade temos, na escola, a busca da unidade; o zelo pela ordem; o rigor da disciplina; a determinação da norma; a estrutura, organização e progresso pelo currículo; o saber como poder; a avaliação como seleção e exclusão; a ênfase nos conteúdos cognitivos; o elogio e aplicação do método; a supervalorização das ciências (sobretudo das ciências exatas e das ciências da natureza) entre outros. Como formas culturais do paradigma da multiplicidade, que aos poucos se faz presente no ambiente escolar, temos a valorização dos afetos e das emoções; a revalorização das artes; a diversidade de conhecimentos; o olhar inter e transdisciplinar; a descoberta da inteligência

emocional e espiritual; a afirmação das múltiplas inteligências; a aceitação e valorização das diferenças; a necessidade do ensino que considere o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, defendidos pela UNESCO; os saberes necessários à educação, apresentados por Edgar Morin na obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, a partir da sua teoria do pensamento complexo; a valorização do contexto e da experiência do educando; a relatividade das “verdades” científicas, entre outros.

A escola atual é uma instituição privilegiada para se verificar a coexistência dos dois paradigmas, pois nela estão imersas, de maneira intensa, várias personagens com idades, objetivos, culturas, experiências, contextos, sonhos, medos e recursos diferentes: professores, alunos crianças e adolescentes, pais, funcionários, coordenadores, diretores, fornecedores. Todos convivendo num mesmo e diverso contexto cultural. A coexistência desses dois paradigmas, nessa escola, cria o cenário e estabelece as condições para o surgimento da crise e da tensão presentes. Sabemos que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem respiram, por um lado, o ar do paradigma da unidade, pois nasceram e vivem nesse ambiente cultural; mas respiram, também, o ar do paradigma da multiplicidade, pois estão, todos, igualmente, imersos nesse novo ambiente.

O caminho mais fácil para a solução do conflito e da tensão entre os dois paradigmas, na escola, seria a opção por um deles e a imposição das ideias, normas, costumes presentes na escolha feita. Se a escolha for o paradigma da unidade, temos, então, uma escola tradicional, conservadora, defensora das características próprias do paradigma no qual está assentada. Se a escolha for o paradigma da multiplicidade, temos, então, uma escola inovadora, totalmente aberta às novidades, adepta das características próprias do paradigma no qual acredita. O primeiro modelo de escola resiste às mudanças, às novidades, aos desafios e interpelações trazidos para o seu ambiente por aqueles que respiram os novos tempos. Diante das ameaças atuais, recorre aos costumes, à tradição, à disciplina, às experiências bem-sucedidas do passado para justificar sua posição. O segundo modelo recusa a tradição e busca desenvolver, incorporar e aplicar, em seus currículos, programas e métodos, tudo aquilo que se apresente como elemento de novidade, trazido também para seu ambiente por aqueles que o compõem.

Conhecemos escolas que se posicionam a favor de um ou de outro paradigma. Conhecemos educadores que estruturam seu discurso e sua prática docente num ou noutro paradigma. Conhecemos propostas educativas que se organizam a partir de um ou de outro modelo.

Entendemos que a solução da crise e da tensão atual presentes na escola não deve ser buscada pela escolha de um determinado paradigma, que deve se impor ao outro com seus valores, normas e procedimentos. É inevitável, hoje, que os dois modelos coexistam no mesmo ambiente. Uma escolha acertada para a compreensão do conflito, sua superação e aproveitamento das riquezas e qualidades de cada um dos paradigmas é identificá-los, analisá-los e correlacioná-los dialeticamente.

O desejo de unidade é uma dimensão constituinte do ser humano e as dimensões decorrentes da unidade (razão, universalidade, identidade, sentido, ordem, disciplina, progresso) são realizações culturais da natureza e do espírito humano. O desejo de multiplicidade também é uma dimensão própria do ser humano e as manifestações de multiplicidade (diversidade, sentidos, pluralidade, diferença) também são realizações culturais do mesmo. Unidade e multiplicidade são modos diferentes do mesmo ser (o ser humano é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo, unidade e multiplicidade), e se constituem em manifestações fundamentais da cultura humana. Portanto, é através de um percurso dialético que analisaremos a tensão entre os dois paradigmas e proporemos as bases para a compreensão, enfrentamento e encaminhamento da crise e tensão presentes no ambiente escolar.

Desejamos, também, após propor o caminho dialético como recurso para reflexão e superação da tensão entre os dois paradigmas presentes no ambiente escolar atual, examinar se uma determinada pedagogia, a Pedagogia Inaciana, com a sua proposta pedagógica, apresenta estruturas e elementos conceituais capazes de ilustrar e orientar reflexões e práticas de ensino e aprendizagem que colaborem para a construção de uma solução dialética para a tensão referida.

Finalmente, faz-se necessário um esclarecimento: é a partir de um olhar filosófico que desenvolvemos nosso trabalho. Os autores pesquisados e as categorias apresentadas gravitam, sobretudo, em torno da filosofia. A partir deles,

fizemos a nossa abordagem e as nossas reflexões sobre a crise da educação escolar, sobre a origem e a explicação dessa crise, sobre a Modernidade e a Pós-modernidade com suas características, sobre os paradigmas da unidade e da multiplicidade, sobre a dialética como método de trabalho, sobre a estrutura antropológica do ser humano e sobre a Pedagogia Inaciana e sua proposta de superação dialética da crise na educação escolar. Desejamos, sobretudo, “ler” os fenômenos relativos à educação escolar atual e os vários movimentos nela presentes (nem sempre facilmente visíveis), bem como analisar as ideias, atitudes e ações dos alunos, pais e professores, para encontrar o sentido e as razões mais profundas que os explicam, colaborando, assim, para uma análise crítica da educação escolar atual e para a tarefa de pensar novos caminhos para essa importante dimensão, tarefas essas eminentemente filosóficas.

Em função desse recorte, não nos foi possível aprofundar, em nossa pesquisa, nos estudos sobre os autores e as categorias específicas da História da Educação e da Pedagogia, sobretudo no que diz respeito ao pensamento pedagógico atual. A nossa aproximação com a Pedagogia e com os seus principais pensadores, mais representativos, foi feita somente na medida em que eles corroboraram nosso trabalho. Não obstante, pudemos, com esse movimento, estabelecer um diálogo com essa área de conhecimento, tão próxima e fronteira da filosofia.

O nosso percurso seguirá as seguintes etapas: No capítulo I, procuraremos delinear os traços gerais da Modernidade, identificar os conceitos principais constituintes do paradigma da unidade e a sua presença na escola. No capítulo II, trataremos de identificar as linhas gerais da Pós-modernidade e apontar os conceitos centrais constituintes do paradigma da multiplicidade e sua presença na escola. No capítulo III, iremos apresentar o método dialético e nos utilizar dele para analisar, compreender e propor uma reflexão que busca enfrentar e solucionar o conflito e tensão entre os dois paradigmas. Finalmente, iremos analisar a Pedagogia Inaciana e sua proposta pedagógica e verificar se ela oferece elementos capazes e eficazes para solucionar essa tensão e esse conflito, propondo saídas para a crise escolar atual.

CAPÍTULO I:

A Modernidade, seu paradigma e a escola moderna

1 - Introdução

Nesse capítulo pretendemos apresentar a Modernidade como um grande arcabouço cultural, historicamente situado, identificando nela suas principais características. Tal visão de mundo estabelece os fundamentos teórico-conceituais, epistemológicos, éticos e práticos para as instituições que nela se estruturam. A escola moderna, como instituição educativa, sofre, também, a influência de tal contexto cultural. Reuniremos as características da Modernidade em torno do conceito de *paradigma da unidade*. Após identificar as características desse paradigma, trataremos de verificar sua presença na escola moderna. A sequência do nosso trabalho exige, primeiro, um trabalho de definição conceitual.

2 – Definições conceituais

O conceito *Modernidade* está presente em grande parte do pensamento contemporâneo, nas várias áreas do conhecimento. O que se entende com ele? Quais ideias e quais realidades estão expressas nele? Uma rápida pesquisa bibliográfica nos indica a sua múltipla extensão e os vários campos de pesquisa e abordagem que o tematizam: filosofia e modernidade, educação e modernidade, arte e modernidade, enigmas da modernidade, o fim da modernidade, geografia e modernidade, modernidade e identidade, entre outros. É longa a apresentação da bibliografia de títulos envolvendo a ideia de modernidade, nas mais variadas áreas do conhecimento, o que demonstra a crescente importância desse tema e a pluridiversidade de abordagens. Basta uma rápida consulta ao acervo de uma grande livraria, ou mesmo na internet, para se constatar esta afirmação².

² Entre outros títulos, citamos: *As Conseqüências da Modernidade*, de Anthony Giddens; *O Direito na Modernidade*, de Eduardo Carlos Bittar; *O Discurso Filosófico da Modernidade*, de Jurgen Habermas; *Geografia e Modernidade*, de Paulo Cesar da Costa Gomes; *Modernidade e Ambivalência*, de Zygmunt Bauman; *Barroco e Modernidade*, de Irlemar Chiampi; *O Fim da Modernidade*, de Gianni Vattimo; *Teologia e Modernidade*, de Etienne A. Higuete; *Comunicação e Modernidade*, de José Marques de Melo; *Metafísica e Modernidade*, de

Procuraremos, inicialmente, definir e diferenciar alguns conceitos que gravitam em torno da ideia de modernidade: idade moderna, moderno, modernização e paradigma. Partimos, em geral, de definições extraídas de dicionários filosóficos.

Idade Moderna

A **Idade Moderna** é um período característico da história ocidental. Costuma-se estabelecer seu início com a tomada de Constantinopla, em 1453, e seu término com a Revolução Francesa, em 1789. Entretanto, muitas das conquistas e ideias da modernidade estão presentes ainda em nossos dias. Esse período destaca-se por grandes e intensas revoluções em todas as áreas e setores da vida humana: no setor cultural, o Renascimento; no filosófico, o Humanismo; no religioso, a Reforma Protestante; no político, o Liberalismo; no econômico, o Mercantilismo; no social, o surgimento da Burguesia; nas ciências, o Método Experimental e o Positivismo.

Moderno

O termo **Moderno** (do latim *modernus*) significa, literalmente, algo que é recente, novo ou do tempo presente. Nesse sentido, em qualquer época histórica, o observador, ao referir-se a algo que vê, pensa, conhece ou experimenta, considera-o como moderno. Para os gregos, a ágora era moderna, para os medievais, o mosteiro era moderno, para os contemporâneos, o computador é moderno. Além da definição etimológica, Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*³, faz menção ao uso histórico do termo. Nesse caso, moderno refere-se à História Moderna ou Filosofia Moderna, o período histórico que começa depois do Renascimento. Em muitos casos o conceito “moderno” é, também, identificado com o conceito de modernidade. Nesse caso, segundo Abbagnano, associam-se ao moderno as características da modernidade: racionalidade, progresso, sujeito, emancipação, secularização etc.

Rubens de Godoy Sampaio; *Modernidade e Discurso Econômico*, de Leda Maria Paulani, para ficarmos em alguns exemplos de centenas deles.

³ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Ver verbete *Moderno*, pág. 791.

Modernização

Modernização é um conceito que se refere ao processo pelo qual passa a sociedade moderna, ao aliar industrialização, urbanização, avanços científico-técnicos e conquistas da liberdade política e jurídica, atingindo grande parte da Europa e alguns países de outros continentes (como os Estados Unidos), provocando mudanças no comportamento moral e religioso, na forma de apropriação e uso dos recursos naturais, na utilização dos bens tecnológicos produzidos, na maneira como as sociedades se organizam nos centros urbanos, entre outros aspectos, transformando, assim, a vida dos indivíduos.

Modernidade

O conceito de modernidade é extenso e de difícil definição. Vários autores o discutem, definindo-o a partir de seu horizonte de pesquisa. Abbagnano indica as principais interpretações desse conceito: para Max Weber, a modernidade é a época da racionalização técnico-científica e o consequente desencantamento do mundo; para a Escola de Frankfurt, a modernidade é a manifestação da dialética suicida que caracteriza a sociedade burguesa; para Heidegger, ela é a época do niilismo e da tecnologia planetária; para Lowith, a modernidade é uma tradução secularizada da visão teológica hebraico-cristã; para Blumenberg, opondo-se a Lowith, ela é a autoafirmação da identidade, liberdade, autonomia e razão humanas; para Habermas, ela é a tradição iluminista da civilização ocidental; para os pós-modernos, como Lyotard, a modernidade é o movimento que se estrutura em legitimações universais do conhecer e do agir (metanarrativas), na concepção da história como progresso rumo à liberdade e à realização e na aptidão a pensar segundo as categorias de unidade e totalidade.

Para Alain Touraine, sociólogo francês, o núcleo da ideia de modernidade está na afirmação de que o homem é o que ele faz, ideia que sustenta e associa intimamente produção (otimizada pela ciência, tecnologia e administração) e vida pessoal, animada pelo interesse, desejo de liberdade e autodeterminação, associação garantida pelo triunfo e permanência da razão. Ora, se o homem é o que ele faz, está descartada a ideia de que ele é uma substância ou identidade predefinida ou uma criatura feita à imagem e semelhança do seu Criador, como quer

o pensamento cristão. Somente a razão é capaz, na modernidade, de estabelecer e garantir a correspondência entre a ação humana e a ordem do mundo (antes dada pelo cosmo ordenado na filosofia grega ou pelo Deus criador da filosofia medieval). Para Touraine,

É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. A humanidade, agindo segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade.⁴

Modernidade: consciência de tempo, subjetividade e razão em Hegel.

Em seu livro *O Discurso Filosófico da Modernidade*, o filósofo Jürgen Habermas defende o projeto da modernidade contra as críticas feitas pelos filósofos da Pós-modernidade. Trata-se de uma resposta à crítica da razão moderna, feita pelo neoestruturalismo francês, precursor e ator principal do movimento denominado pós-moderno. A defesa da modernidade apresentada por Habermas ao longo de todo o livro tem como ponto de partida o seu discurso *Modernidade – Um projeto Inacabado*, proferido quando ele recebeu o Prêmio Adorno, em setembro de 1980.

Para Habermas, modernidade é um fenômeno próprio da Europa moderna, marcada pelo processo de secularização e racionalização, conforme apresentado por Max Weber na obra *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Entende-se como racional o processo ocorrido na Europa, a partir do século XV, que destruiu as imagens religiosas do mundo, criando uma cultura profana. A racionalidade da modernidade, ancorada na subjetividade, cria as esferas separadas das ciências empíricas, da arte autônoma e subjetiva e das teorias morais fundamentadas no sujeito. Essas novas esferas culturais permitem, conforme Habermas, “processos de aprendizado de problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, segundo suas respectivas legalidades internas”,⁵ independentemente da legalidade anteriormente colocada pela religião como antigo poder unificador. Para Weber, a racionalização desencadeou a profanação da cultura ocidental e o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais se cristalizaram em torno da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Esse processo é entendido por ele

⁴ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 9.

⁵ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 4.

como “a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins”.⁶

Além da racionalidade com respeito a fins, apontada por Weber como principal característica da modernidade, Habermas ainda aponta outras características:

O mundo da vida racionalizado é caracterizado antes por um relacionamento reflexivo com tradições que perderam sua espontaneidade natural; pela universalização das normas de ação e uma generalização dos valores que liberam a ação comunicativa de contextos estreitamente delimitados, abrindo-lhe um leque de opções mais amplo; enfim, por modelos de socialização que se dirigem à formação de identidades abstratas do eu e que forçam a individualização dos adolescentes.⁷

Segundo Habermas, as críticas feitas à modernidade, uma pelos neoconservadores e outra pelos anarquistas, são equivocadas. Elas partem de um determinado conceito de modernização introduzido somente a partir dos anos 50 como termo técnico. Ora, para ele esse conceito refere-se

a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal: à secularização de valores e normas etc.⁸

O equívoco de tais críticas, como a dos neoconservadores, consiste em avaliar a modernidade a partir do conceito de modernização, afirmando que o tempo da modernidade cultural já passou e que, com a modernização social nos encontramos noutro tempo, no tempo pós-moderno. O erro consiste em deslocar a modernidade das suas origens e do seu contexto cultural, a Europa moderna. Assim, realizam, no conceito weberiano de modernidade, uma abstração carregada de consequências,

separando a modernidade de suas origens – a Europa dos tempos modernos – para estilizá-la em um padrão, neutralizado no tempo e no espaço, de processos de desenvolvimento social em geral. Além disso, rompe os

⁶ Weber, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, pág. 4, referindo-se a Max Weber.

⁷ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 4.

⁸ *Ibidem*, pág. 5.

vínculos internos entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental.⁹

O aparecimento da teoria da modernização, que explica o movimento de autonomização, de evolução, de produtividade, entre outros exemplos, parece permitir uma despedida de uma modernidade, autorizando a falar, a partir de então, em pós-moderno, Pós-modernidade.

A crítica da modernidade assume ainda uma posição mais radical na postura dos anarquistas, dirigindo-se à modernidade como um todo, negando a tradição da razão. A crítica aqui é feita à totalidade dos conceitos da modernidade fundamentada no racionalismo. A razão é desmascarada como subjetividade subjugadora, como vontade de dominação instrumental, como vontade de poder. Para Habermas,

Por mais distintas que sejam essas versões da teoria da Pós-modernidade, ambas se distanciam do horizonte conceitual fundamental em que se formou a auto-compreensão da modernidade europeia. As duas teorias da Pós-modernidade pretendem ter-se apartado desse horizonte, tê-lo deixado para trás como horizonte de uma época passada.¹⁰

Ora, a crítica da modernidade feita pelo movimento pós-moderno, seja na forma dos neoconservadores ou à maneira dos anarquistas não se sustenta. Ela parte de um equívoco e de uma leitura anacrônica do conceito de modernidade, deslocando-o de suas origens e relendo-o a partir da teoria da modernização. Ora, se queremos entender o real significado do conceito de modernidade e o seu projeto, devemos recorrer a Hegel, que de fato foi o primeiro a desenvolver um conceito claro de modernidade e o que significou a relação interna entre modernidade e racionalidade.

Para Habermas o conceito de modernidade deve ser retomado em seu sentido original, e o primeiro filósofo que o apresentou com inigualável clareza foi Hegel, que, mesmo não sendo o primeiro pensador da modernidade, foi o primeiro para quem a modernidade se tornou um problema. A questão central em Hegel, segundo Habermas, era identificar a referência e a centralidade da modernidade

⁹ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, 5.

¹⁰ *Ibidem*, pág. 8.

uma vez que, ao inaugurar um novo tempo contra os costumes, ideias e tradição medievais, ela não tem como se servir mais dos parâmetros tradicionais.

Antes de elevar o conceito de modernidade a categoria filosófica, Hegel o concebe como categoria de época, designando com ela os “novos tempos” ou “tempos modernos”, ao ser referir ao período histórico que começa por volta do século XV, com a descoberta dos novos mundos em decorrência das grandes navegações, a Reforma Protestante e o Renascimento. É a compreensão e a consciência dos novos tempos que permitem classificar os tempos anteriores como Idade Média e Antiguidade. É somente no século XVIII, ao se tornar consciente da presença dos tempos modernos, que se olha retrospectivamente para o período anterior e se fixa o século XV como o início desse novo tempo, a idade moderna ou a modernidade; identificando e apontando as suas características principais, em contraposição ao tempo anterior, no caso, a Idade Média.

Nos conceitos de “tempos modernos” e “novos tempos”, se faz presente a consciência histórica, a consciência de tempo que analisa, que busca compreender e categorizar o próprio tempo e os tempos passados, classificando-os. As características reflexivas do presente dos novos tempos, centradas no exercício da subjetividade, permitem ao homem moderno situar-se, a partir do lugar moderno, e a visualizar o horizonte da história em sua totalidade, afirma Habermas, citando Koselleck.¹¹ Assim, a “época moderna confere ao conjunto do passado a qualidade de uma história universal”.¹²

Época marcada pela consciência histórica, a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação. A modernidade se vê referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar a subterfúgios e tem de extrair de si mesma a sua normatividade. Ela não poderá buscar fora de si a sua normatividade. Como atesta Habermas, “a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação. Ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade”.¹³

¹¹ Koselleck, R. (1923-2006). Historiador alemão do pós-guerra e um dos fundadores e o principal teórico da história dos conceitos.

¹² Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 10.

¹³ *Ibidem*, pág. 12.

Será primeiramente no campo da crítica estética (Baudelaire e Walter Benjamin) que aparecerá, pela primeira vez, a questão da consciência e da necessidade de uma fundamentação da modernidade, através da discussão em torno da qualidade da arte moderna frente à arte antiga, discussão presente na *Querelle des anciens et des modernes*, no início do século XVIII. Para Habermas,

O partido dos modernos insurge-se contra a autocompreensão do classicismo francês, quando assimila o conceito aristotélico de perfeição ao de progresso, tal como este foi sugerido pela ciência natural moderna. Os “modernos” questionam o sentido de imitação dos modelos antigos com argumentos histórico-críticos: em contraposição às normas de uma beleza absoluta, aparentemente supratemporal, salienta os critérios do belo relativo ou condicionado temporalmente, articulando com isso a autocompreensão do Iluminismo francês como de um novo começo de época.¹⁴

Entretanto, é com Hegel que a modernidade aparece como problema filosófico, dentro da sua dinâmica que define a filosofia como compreensão, no conceito, do seu tempo. Sabemos que o Renascimento, o Humanismo, a Reforma, e o advento da ciência experimental já apontam e delimitam um novo tempo e apresentam elementos que indicam uma autocompreensão da modernidade. Entretanto, é somente no final do século XVIII, segundo Habermas, que o problema da autocertificação da modernidade se impôs dessa forma e Hegel pôde perceber esse problema como problema filosófico.

O fato de uma modernidade sem modelos ter de estabilizar-se com base nas cisões por ela mesma produzidas causa uma inquietude que Hegel concebe como “a fonte da necessidade da filosofia”. Quando a modernidade desperta para a consciência de si mesma, surge uma necessidade de autocertificação, que Hegel entende como a necessidade da filosofia. Ele vê a filosofia diante da tarefa de apreender em pensamento o seu tempo, que, para ele, são os tempos modernos. Hegel está convencido de que não é possível obter o conceito que a filosofia forma de si mesma independentemente do conceito filosófico da modernidade.¹⁵

Para Hegel, a *subjetividade* é o princípio dos novos tempos, marca principal da modernidade. A subjetividade e a consciência de si dela decorrente serão os princípios autocertificadores da modernidade. Para ele, os tempos modernos são caracterizados “por uma estrutura de autorelação”, denominada de subjetividade, expressão que carrega consigo quatro conotações: individualismo, direito à crítica,

¹⁴ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 13.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 25.

autonomia da ação e filosofia idealista. Os eventos históricos que permitiram o surgimento do princípio da subjetividade são a Reforma (soberania do sujeito e seu poder de discernimento), o Iluminismo (crença na razão autônoma) e a Revolução Francesa (a liberdade, o direito e a eticidade do sujeito). O princípio da subjetividade inaugurará as várias formas de manifestação da modernidade: a *ciência* moderna objetivante que desencanta a natureza e liberta o sujeito cognoscente das amarras da tradição e da religião; a *moral* moderna, construída para reconhecer a liberdade subjetiva dos indivíduos e a *arte* moderna, cuja forma e conteúdo são determinados pela dinâmica da interioridade, expressa no programa do Romantismo. Assim, a vida religiosa, o Estado e a sociedade; bem como a ciência, a moral e a arte são expressões objetivas, personificações históricas do princípio da subjetividade. A consciência filosófica dessa subjetividade se dá em Descartes como *subjetividade abstrata* e em Kant, como *consciência de si absoluta* (sujeito transcendental).

Ciência, moral e arte se constituem como esferas de saber autônomas, instituídas pela subjetividade moderna, e as questões da verdade, da justiça e do gosto serão tratadas de maneira autônoma, cada uma delas dentro de sua esfera específica. Hegel reconhece, nesses três âmbitos separados e isolados, exatamente a expressão do princípio da subjetividade. É importante lembrar que a diferenciação das esferas de saber se estabelece a partir do rompimento com a estrutura religiosa medieval, que era, até então, o princípio unificador que articulava as várias esferas num sentido último transcendente: Deus.

Encontrado o princípio da subjetividade e a consciência de si que dele deriva e, interpretando e partindo de Hegel, Habermas se pergunta se eles são suficientes como fontes de orientação e autocertificação da modernidade:

Coloca-se então a questão de saber se o princípio da subjetividade e a estrutura de consciência de si que lhe é imanente são suficientes como fonte de orientações normativas, se bastam para “fundar” não apenas a ciência, a moral e a arte, de um modo geral, mas ainda estabilizar uma formação histórica que se desligou de todos os compromissos históricos. Agora a questão é saber se da subjetividade e da consciência de si podem obter-se critérios próprios ao mundo moderno e que, ao mesmo tempo, sirva para se orientar nele.¹⁶

¹⁶ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 30.

Para Hegel, a subjetividade é um princípio unilateral e, portanto, não tem força suficiente para substituir a religião como novo poder unificador. Ao provocar a dissociação entre fé e saber, cuja expressão máxima encontra-se no Iluminismo, estabelece-se o dilaceramento da unidade outrora garantida pela religião. Para Hegel, o momento da subjetividade representa o momento do “espírito alienado de si”, conforme apresentado na *Fenomenologia do Espírito*¹⁷. A tarefa imposta pelo filósofo será a de investigar e encontrar um novo princípio unificador das cisões e dilaceramentos provocados pela subjetividade: para ele, a razão será o novo poder unificador, a razão não como mero conhecimento singular ou como instrumento de conhecimento e domínio da natureza, mas como razão universal, como espírito absoluto. Citando Habermas, podemos assim concluir:

Uma modernidade sem modelos, aberta ao futuro e ávida por inovações só pode extrair seus critérios de si mesma. Como única fonte do normativo se oferece o princípio da subjetividade do qual brota a própria consciência de tempo da modernidade. A filosofia da reflexão, que parte do fato básico da consciência de si, eleva esse princípio ao conceito. No entanto à faculdade de reflexão, aplicada sobre si mesma, revela-se também o negativo de uma subjetividade autonomizada, posta de modo absoluto. Por isso, a racionalidade do entendimento, que a modernidade sabe que lhe é própria e reconhece como único vínculo, deve ampliar-se até a razão, seguindo os rastros da dialética do esclarecimento.¹⁸

Paradigma

Podemos entender o conceito de *paradigma* a partir de duas fontes: Platão e Thomas Kuhn. Para o filósofo grego o paradigma dizia respeito ao mundo das ideias, onde habitavam as ideias puras, as formas ideais, modelos dos quais as coisas do mundo sensível são apenas cópias e imagens. Com Kuhn, sobretudo a partir de sua obra *Estrutura das revoluções científicas*, esse conceito assume um significado mais epistemológico, com duas variações. Em primeiro lugar, paradigma refere-se a

“uma constelação de crenças comungadas por um grupo”, ou seja, o conjunto das teorias, dos valores e das técnicas de pesquisa de determinada comunidade científica¹⁹.

¹⁷ A *Fenomenologia do Espírito* é considerada uma das principais obras de Hegel. Nela o autor procura mostrar o percurso dialético do Espírito, ao longo da história, em direção à sua total realização no conceito.

¹⁸ Habermas, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*, pág. 60.

¹⁹ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, verbete *Paradigma*, pág. 864.

Em segundo Lugar, paradigma

é o exemplar das soluções concretas para os quebra-cabeças (puzzles) que constituem a organização típica da ciência normal, ou seja, da “pesquisa estavelmente fundada em um ou mais de um resultado atingido pela ciência do passado, resultados aos quais determinada comunidade científica, por certo período de tempo, atribui a capacidade de constituir o fundamento da sua práxis ulterior.”²⁰

Utilizaremos a primeira concepção de paradigma de Kuhn. Para nós, tanto a Modernidade quanto a Pós-modernidade são unidades histórico-conceituais que reúnem em torno de si diferentes visões unificadas e unificadoras de sentido (cosmovisões). A Modernidade o faz em torno da ideia de unidade. A Pós-modernidade o faz em torno da ideia de multiplicidade. Entendemos que unidade e multiplicidade são conceitos unificadores de um e de outro momento cultural. Ambos são paradigmas, ou seja, são modelos, conjuntos de ideias, crenças e valores que orientam a vida política, econômica, social e cultural da comunidade que vive sob a sua amplitude. A nossa convicção é que a escola atual é determinada, em todos os seus aspectos, pelo paradigma da modernidade, assim como vem sendo determinada, também, pelo paradigma da Pós-modernidade.

Essa compreensão do conceito de paradigma será importante para a descrição das características da modernidade que configuram, a nosso ver, o **paradigma da unidade**, e para a descrição das características da Pós-modernidade que configuram, também ao nosso entender, o **paradigma da multiplicidade**. Como já dissemos, buscaremos identificar a presença dos dois paradigmas na escola atual.

²⁰ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, verbete *Paradigma*, pág. 864.

3 – O Paradigma da unidade e sua presença na escola moderna

Para identificar as características da educação moderna iremos percorrer os principais traços da modernidade, pois é nesse ambiente cultural maior que se inserem e se constituem os principais aspectos das várias instituições modernas como a família, o Estado, o direito e a escola. Apresentaremos aqueles traços que irão contribuir para a seqüência do nosso estudo, e mesmo assim, a nossa apresentação tratará de tocar nos seus aspectos mais gerais. Evidentemente, cada uma das características da modernidade constitui-se num campo amplo de pesquisa e seria, cada uma delas, tema suficiente para um estudo aprofundado. Essa pretensão foge à nossa proposta que pretende, como dissemos, caracterizar a modernidade em suas linhas básicas.

Cronologicamente, podemos situar a época moderna entre o século XV e o século XVIII, com ressonâncias culturais estendidas até o século XIX e XX, conforme atesta Lima Vaz ao referir-se ao aparecimento do *homem moderno*,

a concepção moderna de homem (...) emerge com seus traços quase completos no século XV e verá esses traços completados e integrados até o século XVIII, quando o chamado homem moderno já ocupa o centro da cena histórica e passa a ser a matriz das concepções contemporâneas do homem que se formularão nos séculos XIX e XX.²¹

A época moderna surge como oposição ao período medieval, diferenciando-se dele por uma seqüência de rompimentos radicais, desde o aspecto religioso, passando pelo político-econômico, até o aspecto científico e cultural.

Para Alain Touraine, a ideia de modernidade está radicalmente associada ao triunfo da razão, movimento inaugurado entre os séculos XIV e XV e cujo ápice encontra-se no Iluminismo do século XVIII. Segundo ele, sob o impulso da razão triunfante, emergem a ciência e sua aplicação prática, a tecnologia, a liberdade e o Estado de direito.

É essa cultura da modernidade que “cria um mundo moderno governado pela razão e pelo interesse, que seria acima de tudo um único mundo, sem sombras e sem mistérios, o mundo da ciência e da ação instrumental. Esse modernismo (...) pareceu triunfar por muito tempo e é somente na segunda metade do século XIX,

²¹ Lima Vaz, Henrique Cláudio de. *Antropologia Filosófica I*, pág. 65.

com Nietzsche e Freud, que ele será criticado e entrará em decomposição”,²² segundo Touraine.

Como características da Modernidade, apresentaremos os seguintes aspectos: razão; sujeito, direito e indivíduo; Iluminismo; historicismo; positivismo, ciência e cientificismo; ordem e disciplina.

Em seguida, iremos identificar, no ambiente da escola moderna, a presença das características da modernidade descritas e analisadas ao longo do capítulo I, constituintes do paradigma da unidade. A escola moderna aparece em meados do século XVII, no contexto da revolução cultural e educativa do humanismo, da crise da tradição escolástica, da Reforma Protestante e da Contra-Reforma, do surgimento da ciência moderna, do aparecimento dos Estados nacionais. Nesse contexto, para Cambi,

A escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da Igreja. O século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa (...). A escola foi também racionalizada internamente para tornar-se mais adequada a seus objetivos de levar cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna, e racionalizada através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames; enfim, torna-se cada vez mais articulada segundo um tríptico binômio, o público-estatal, o religioso-eclesiástico, o privado, que permanecerão como momentos-chave, alternativos e em conflito, no âmbito da escola moderna e depois contemporânea.²³

As características da modernidade, reunidas no paradigma da unidade, estão presentes, a nosso ver, no ambiente escolar atual, envolvendo estruturas, instituições e pessoas. Reafirmamos que as características apresentadas, bem como a sua identificação na escola, não esgotam todos os aspectos da modernidade. Tais características foram selecionadas e apresentadas em função do objetivo do nosso trabalho.

²² Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, págs. 46 e 47.

²³ Cambi, Franco. *História da Pedagogia*, págs. 304-305.

O paradigma da unidade expressa, a nosso ver, uma cosmovisão que reúne e identifica os vários movimentos característicos da modernidade, em todos os âmbitos do pensamento e da experiência humana: político, econômico, social, religioso e cultural. Desde o século XV, com o Renascimento, até o século XVIII com o Iluminismo - com efeitos culturais que se estenderam até o século XIX – sob o império da razão esclarecedora, acompanhamos o desenvolvimento da humanidade em suas várias dimensões, sempre em busca da unidade. Sob a bandeira da unidade, manifestam-se o desejo e a crença na possibilidade de um Sentido maior para os indivíduos e a sociedade; afirma-se a crença no progresso da história rumo a um fim quando todos seriam plenamente realizados e terminariam as tensões, conflitos e sofrimentos dos seres humanos; apresenta-se a ciência empírica e experimental, associada à tecnologia, como estágio maduro e definitivo do desenvolvimento humano, entre outros.

A nossa intenção, como adiantamos, é identificar a presença dos traços do paradigma da unidade na escola moderna. Usaremos para isso duas referências, uma bibliográfica e outra experiencial. De um lado, buscaremos apresentar algumas reflexões, elaboradas por diversos autores, que tratam da educação escolar e apontam nela aspectos do paradigma da unidade. Por outro lado, partindo de uma experiência na educação escolar, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, procuraremos partir do contato com os alunos, professores, coordenadores, pais e demais agentes envolvidos com a escola, bem como da presença e acompanhamento de reuniões pedagógicas, congressos e simpósios, debates e reflexões, discussões e conversas com demais colegas profissionais, em vários tempos e lugares. Contextos e situações estas que nos permitiram identificar também, a partir da própria experiência, a presença do paradigma da unidade.

3.1 – PRIMEIRA CARACTERÍSTICA: A RAZÃO MODERNA

a) As luzes da razão

A racionalização própria da modernidade exige rompimento radical com as crenças, costumes e hábitos tradicionais da visão medieval centrados na existência de um Deus princípio e fundamento de tudo. A razão moderna faz *tabula rasa*

desses costumes e tradições que obscurecem o pensamento. Ao “fazer tábula rasa do passado os seres humanos se libertam das desigualdades transmitidas, dos medos irracionais e da ignorância”,²⁴ afirma Touraine.

Além dessa ruptura revolucionária com o passado medieval, a razão moderna rompe com a arbitrariedade moral centrada na visão religiosa e propõe o conhecimento da natureza e suas leis. Conhecer racionalmente essas leis e obedecer a elas é o que realiza e satisfaz o ser humano. A natureza tem suas leis e regras e, conhecê-las cientificamente é o que cabe ao homem, sem intervenções divinas.

Este conceito de natureza, como o de razão, tem como função principal unir o homem e o mundo, como fazia a ideia de criação, mais freqüentemente associada do que contrária à de natureza, mas permitindo ao pensamento e à ação humanos agir sobre essa natureza conhecendo e respeitando suas leis sem recorrer à revelação nem aos ensinamentos das Igrejas.²⁵

Dentro da lógica da racionalidade moderna, o bem e o mal não têm mais seus fundamentos na existência de uma divindade acima e superior. É a sociedade a fonte dos valores e o bem será tudo aquilo que for útil à vida social e o mal será tudo aquilo que prejudica a sociedade. Tanto para Hobbes, que afirma a necessidade do Estado (*Leviatã*), enquanto mediador para a solução da individualidade e situação de barbárie da cada indivíduo, como para Rousseau, que sustenta que o homem, em seu estado natural, é essencialmente bom e que é a sociedade que o torna mau, embora em situações teóricas diferentes, é rejeitada a revelação divina para a explicação do social e é a ordem racional, a força da racionalidade que a explica e lhe dá sustentação.

O ser humano não é mais uma criatura feita por Deus à sua imagem, mas um ator social definido por papéis, isto é, pelas condutas ligadas a status e que devem contribuir para o bom funcionamento do sistema social. Porque o ser humano é o que ele faz, ele não deve mais olhar além da sociedade, na direção de Deus, de sua própria individualidade ou suas origens, e deve procurar a definição do bem e do mal no que é útil ou nocivo à sobrevivência e ao funcionamento do corpo social.²⁶

²⁴ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 20.

²⁵ *Ibidem*, pág. 23.

²⁶ *Ibidem*, pág. 26.

O conceito de razão é amplo e remonta aos primórdios da Filosofia, na Grécia, conforme relata Vernant:

O pensamento racional tem um registro civil: conhece-se a sua data e o seu lugar de nascimento. Foi no século VI antes da nossa era, nas cidades gregas da Ásia Menor, que surgiu uma forma de reflexão nova, inteiramente positiva, sobre a natureza (...). Nesta perspectiva, o homem grego acha-se assim elevado acima de todos os outros povos, predestinado; nele se encarnou o *logos*.²⁷

Para Vernant, duas características marcam o início da razão filosófica: a rejeição do sobrenatural e do maravilhoso e busca, no discurso, de “uma coerência interna, por uma definição rigorosa dos conceitos, uma nítida delimitação dos planos do real, uma estrita observância do princípio de identidade”²⁸.

Evidentemente, ao tratarmos da razão na modernidade, estamos nos referindo às características típicas desse conceito nesse tempo e espaço específico. De forma ainda mais específica, referimo-nos ao conceito de razão instrumental, como qual proposto pelos pensadores da Escola de Frankfurt, notadamente por Habermas e Horkheimer²⁹. Essa razão, olhando para a realidade e a partir da experiência sobre ela, procura a sua sistematização, tendo como meta final a sua apropriação, demarcação, domínio e utilização. Vernant estabelece com clareza a distinção entre a razão grega e a moderna, conforme se segue:

A filosofia, se ela traduz aspirações gerais, coloca problemas que só a ela pertencem: natureza do ser, relações do Ser e do pensamento. Para os resolver (sic), é preciso que ela mesma elabore os seus conceitos, construa a sua própria racionalidade. Nesta tarefa, ela pouco se apoiou no real sensível; não recolheu grande coisa da observação dos fenômenos naturais; não fez experiências. A própria noção de experimentação lhe permaneceu estranha. A sua razão não é ainda a nossa razão, esta razão experimental da ciência contemporânea, orientada para os fatos e para a sua sistematização teórica.³⁰

b) A Razão iluminadora na escola moderna

A razão é a grande condutora do pensamento, da moral e da ciência na escola moderna. Nascida com a revolução científica do século XVI, ela é crítica, objetivante e tem como recursos principais a experimentação, a argumentação

²⁷ Vernant, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*, pág. 293.

²⁸ *Ibidem*, pág. 318.

²⁹ A esse propósito, ver a obra de Horkheimer: *Eclipse da Razão*, publicado pela Editora Centauro.

³⁰ Vernant, Jean-Pierre, *op. cit.*, pág. 319.

lógica, e a formulação de leis universais. Na escola, ela será a principal força capaz de questionar e disseminar as tradições, os mitos, os costumes e a ignorância sedimentados ao longo do “período das trevas”, como era conhecido a Idade Média, condições essas mantidas pelo argumento da fé, pelo poder do rei ou pela força da pólvora.

A presença onipotente da razão na escola moderna acontece mediante a organização e ensino das ciências, articuladas em forma de saberes adquiridos pela observação, hipotetização, experimentação e formulação, por indução e dedução, de leis explicativas que regem e organizam o mundo: biologia, química, matemática, física, história, geografia entre outras. Tais ciências são capazes de explicar os fenômenos naturais, sociais e humanos, bem como, a partir de leis universais, prever novos fenômenos. Essa é a estrutura básica da ciência moderna, inaugurada com os primeiros cientistas, como Galileu e Kepler, e que orienta a pesquisa e o saber até os nossos dias. Conhecida como concepção indutivista (ou positivista) de ciência, só recentemente ela vem sendo criticada.³¹

A razão moderna, estruturada como ciência na escola, exerce seu poder de crítica e destitui todas as crenças, costumes e mitos construídos ao longo da história e presentes nos ambientes da comunidade e da família. Podemos considerar alguns exemplos ilustrativos: o mito da criação, seja ele de qualquer inspiração religiosa, é totalmente dissipado pela argumentação da Biologia e da Química que, através de observações e estudos, apresentam a Teoria da Evolução como explicação objetiva e racional, capaz de ser conhecida por qualquer indivíduo, desde que esteja em situação de aprendizagem em um ambiente escolar. Da mesma forma, a origem do universo não é mais explicada com argumentos religiosos ou imagens mitológicas. Tais explicações foram substituídas, sobretudo, pelas leis da Física e da Química.

Dentro da mesma lógica, sob a presença da razão moderna, são destituídos o bem e o mal como entidades preexistentes, com fundamentos alicerçados numa autoridade religiosa. A moral e os costumes não serão mais regidos por princípios religiosos. O bem e o mal serão definidos a partir da lei e a ação justa será considerada à luz da lei objetiva, racional e universal, elaborada pelo Estado de

³¹ Para uma apresentação do Indutivismo (Positivismo) e de sua crítica como teoria da ciência, ver: Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, capítulos I, II e III.

Direito moderno. Para Touraine³² é a sociedade, na Idade Moderna, quem determina o conteúdo e as regras do bem e do mal.

Essa característica se reflete na escola, sobretudo, em três direções: na primeira, através da exigência de uma escola para todos, caracterizada por um ensino público e laico. Não se permitirá no ambiente escolar uma disciplina que trate, especificamente, da questão religiosa, nem que nele seja ensinado algum conteúdo de teor religioso. Em algumas escolas públicas, existe uma disciplina que trata das questões religiosas, mas nesse caso, a inclusão dessa disciplina é resultado não da exigência da laicidade da razão moderna, mas de acordos políticos conjunturais. Mesmo nas escolas confessionais, onde há um espaço para a inclusão de disciplinas relacionadas à sua identidade institucional, na parte diversificada do currículo, esse ensino, em geral, evitará tratar da doutrina e do catecismo e focará a dimensão religiosa como fenômeno humano e fato social, passível de estudo racional e objetivo.

Na segunda direção, e como consequência da primeira, todas as questões relativas às crenças, à fé e à moralidade religiosa serão tratadas como questões de âmbito pessoal e restritas ao ambiente familiar ou comunidade de fé.

Na terceira direção, será praticado na escola um código de conduta, normalmente publicado em forma de livreto (normas e procedimentos), que regerá as ações de todos os agentes envolvidos com ela, procurando através dele, garantir a objetividade, a racionalidade e a universalidade das condutas dentro daquele ambiente. Será, mais uma vez, a regra, a lei (e não os preceitos religiosos ou tradições) que irá orientar e definir o que é bem ou o mal dentro da escola.

3.2 – SEGUNDA CARATERÍSTICA: O SUJEITO, O DIREITO NATURAL E O INDIVÍDUO

a) Sujeito, direito e indivíduo

Para o pensamento moderno, o mundo, os seres humanos e as relações entre as pessoas são governados por leis naturais, leis estas descobertas pela

³² Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, págs. 23 a 25.

razão, contrapondo-se à concepção de que tais realidades eram coordenadas por leis divinas. Aparecem aqui dois temas centrais da modernidade: o Sujeito e o Direito Natural.

Estudaremos o tema do Sujeito a partir da ótica de Touraine e da sua análise de Santo Agostinho e de René Descartes. Curiosamente, Touraine indica, nas religiões da revelação, sobretudo no judaísmo e no cristianismo, a origem de “um princípio de *subjetivação do divino que é o começo do desencantamento do mundo*”³³. Para ele, o desencantamento do mundo, tema de Max Weber, é constituído, por um lado, pela secularização ou racionalização e, por outro, pela afirmação de um Sujeito colocado como substituto de um deus.

Mas esse apelo ao cristianismo é geral demais. É preciso isolar, neste conjunto histórico por demais diverso, a linha de pensamento que confere uma importância particular à relação pessoal entre o ser humano e Deus, o agostinismo, cujas expressões mais modernas são o pensamento de Descartes, as teorias do direito natural e o próprio pensamento de Kant, além do qual já se vislumbravam a sociologia de Max Weber.³⁴

O aparecimento desse Sujeito é indicado por Touraine, inicialmente, em Santo Agostinho, no seu livro *Confissões*, para encontrar sua maturidade conceitual e cultural em Descartes e Kant. De fato, é nas páginas do *Livro X* dessa obra de Agostinho que é colocado o movimento da alma em direção à interioridade mesma do ser humano: a beleza das coisas criadas pela razão divina é descoberta voltando-se para o interior do homem onde a luz, que é a da razão, ilumina o conhecimento humano das coisas criadas. Agostinho nos lega, com o seu *movimento para a interioridade*, as duas linhas mestras da modernidade: a razão ou a racionalidade e o Sujeito ou a subjetivação, afirma Touraine.

A consolidação do surgimento do Sujeito acontece em Descartes. Na sua busca metódica e intensa pelo caminho seguro a partir de onde se pudesse fazer ciência, face à crise do paradigma medieval, Descartes descobre e afirma o *cogito*. É através do caminho da dúvida metódica que ele chega à primeira verdade a partir da qual será possível afirmar todas as outras: *eu penso*. De fato, na quarta parte do livro *Discurso do Método* Descartes afirma:

³³ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 43.

³⁴ *Ibidem*, pág. 43.

Eu sei, pois, que sou uma substância cuja essência ou natureza é só pensamento e que, para ser, não precisa de nenhum lugar, nem depende de coisa material alguma. De sorte que Eu, isto é, a alma pela qual eu sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e também que ela é mais apta a conhecer do que ele, e ainda que ele não fosse nada, ela não deixaria de ser o que é.³⁵

Assim, a certeza de todas as coisas, do mundo e de Deus me é dada não pela experiência que se faz delas através dos sentidos, mas pelo fato de elas serem pensadas pelo Sujeito. Segundo Touraine,

o mundo de Descartes não é nem o mundo da natureza nem o do Espírito universal; é o do homem que duvida e nisso está separado de Deus, mas também o que só encontra apoio firme nele mesmo, por uma inversão que faz surgir o Sujeito, o Eu no seio do Ego.³⁶

Outro assunto apontado por Touraine, dentro do tema do aparecimento do Sujeito, é o surgimento de duas questões: a questão do direito natural (o naturalismo) e a questão do indivíduo, no contexto do pensamento político e jurídico. Segundo ele, essas duas questões surgem a partir da destruição da ideia do Bem definido pela instância divina e presente nos Dez Mandamentos.

Desprendido da ideia do Bem divino, o naturalismo sustenta que a moral e a política são definidas pela ideia do bem comum, do interesse da vida e da sociedade. Aqui, os conceitos-chaves são os de contrato e obrigação, e a obediência à lei é o que define o direito. Para evitar que a ideia de bem comum não se transforme no poder do Estado, é concebida a ideia de um *direito natural* “como um conjunto de ideias, de princípios jurídicos preexistentes a toda situação particular e mesmo à existência de Deus”,³⁷ fundamentado totalmente na razão. Segundo Touraine, a concepção do direito natural, separado do contexto divino e da política e independente dela, alicerçada somente na razão, representa o momento principal do aparecimento da filosofia do Sujeito e da liberdade.

O tema do indivíduo é apresentado por Touraine a partir das ideias de Locke em sua teoria do entendimento. Para esse filósofo, Deus deu ao homem o entendimento para dirigir suas ações e concedeu-lhe também a liberdade da vontade, liberdade de agir, ação que é fundamentalmente trabalho. Ora, se todos os

³⁵ Descartes, René. *Discurso do Método*. Coleção *Os Pensadores*, pág. 47.

³⁶ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 54.

³⁷ *Ibidem*, pág. 55.

homens têm direito às coisas naturalmente criadas, é pelo trabalho, indústria e inteligência que o homem interfere no estado das coisas, transformando-as em bens para si, próprios e únicos, e somente ele tem direito sobre elas. Aqui a lei não deve partir do bem comum, mas sim da liberdade de ação, empreendimento e posse (propriedade). Ela deve proteger o indivíduo. Referindo-se a Locke, Touraine afirma que

o direito à propriedade, à liberdade, à resistência à opressão é o princípio sobre o qual repousa uma sociedade civil que não pode ser confundida com um Príncipe, seja ele monárquico ou democrático.³⁸

b) Sujeito, direito e indivíduo na escola moderna

O sujeito é o centro da ação educativa, na escola moderna, com variáveis na sua denominação: pessoa, ser humano, indivíduo, educando. Não pretendemos aprofundar as origens e as diferenciações de cada um desses conceitos. O que desejamos salientar é que, sob uma ou outra denominação, a partir de Descartes, do empirismo e do pensamento de Kant, o foco das atenções, na educação escolar, coloca o sujeito no centro. Vejamos a definição da missão ou dos objetivos de algumas instituições educativas (em alguns casos, por questões éticas, omitimos a identificação das instituições:

✓ A missão do Colégio (...) é a educação da pessoa a partir dos valores cristãos, dando-lhe uma formação acadêmica e humana que desenvolva de forma harmoniosa suas dimensões cognitiva, afetiva, comunitária, social e espiritual, em um ambiente comprometido com a busca do bem comum, preparando-a para a vida e para o serviço aos demais.

✓ Educar para conhecer, viver e ser. Eis a missão do Colégio (...). Conhecer para reconhecer diferentes culturas e realidades. Conhecer-se como pessoa humana e, portanto, agente de uma sociedade onde a autoridade, o saber e os bens da natureza promovam a vida e a sustentabilidade do planeta. Fazer uma educação integrada, pautada nas vivências pessoais e coletivas que promovam uma ação concreta (sic) e responsável. Viver segundo os valores evangelizadores que humanizam e libertam. Ser uma pessoa que reflete, tematiza e problematiza as diferentes realidades, amparada pela excelência acadêmica e pautada nos valores cristãos.

✓ O Colégio (...) tem como objetivo desenvolver equilibradamente processos educacionais de informação e formação para estimular o exercício da liderança e habilitar o educando a atuar na sociedade com senso crítico, iniciativa, criatividade, independência e responsabilidade social.

³⁸ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 59.

✓ Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.³⁹

Podemos apresentar, a partir da literatura crítica da educação moderna, dos exemplos citados acima e da nossa prática educativa, algumas reflexões sobre a 'centralidade' do sujeito na educação escolar moderna.

Uma primeira reflexão diz respeito ao lugar dado ao homem na escala evolutiva e na sua relação com a natureza. Ele é considerado o ápice da evolução das espécies, a forma mais perfeita e acabada de todos os seres existentes, dotado de uma racionalidade e uma estrutura comunicativa e simbólica que o fazem superior e senhor de todas as outras formas de vida. Todas as outras coisas do mundo, inclusive as outras pessoas - quando objetivadas, estão à sua disposição e à sua mercê e delas ele faz uso como bem entende. Tal compreensão do homem e da sua relação com a natureza foi amplamente ensinada nas escolas, alimentada e reforçada pelos conteúdos dos livros didáticos.

Uma segunda reflexão diz respeito à ciência moderna. Ela é uma criação desse sujeito, dotado de razão e capaz de, pela observação e experimentação, decodificar as leis que regulam os fenômenos naturais, sociais e psíquicos. O aluno, na escola, aprende que o conhecimento e a explicação do mundo são resultado do esforço humano, de sua razão e sua ação no mundo. As ciências, criadas pelo

³⁹ *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

homem, são o atestado do seu senhorio sobre o mundo e a autorização para fazer deste o que desejar.

Uma terceira reflexão aponta para o lugar privilegiado dado à pessoa na escola: afirmações tais como “educação personalizada”, “atendimento pessoal”, “orientação das pessoas”, “direitos dos alunos”, “direito à privacidade” são comuns no cotidiano escolar e nas relações entre professores e alunos. Há um “culto” à pessoa, à individualidade nas escolas atuais. Nelas, se ensina que a pessoa é livre e sujeito da sua história e seu destino. Nesse sentido, ganharam lugar de destaque nas escolas o conhecimento e o estudo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, do *Código do Consumidor*, do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, bem como o espaço para a organização dos estudantes nos *Grêmios Estudantis*.

Uma quarta reflexão nos remete ao movimento de *psicologização* presente na escola moderna. Segundo Bernhard Bueb⁴⁰, há, na escola, uma tendência a psicologizar as tensões, conflitos e dificuldades naturais da aprendizagem e da convivência social. Para o autor, uma autêntica educação deve preparar os alunos e oferecer-lhes, através de método e disciplina, as ferramentas para que eles enfrentem as dificuldades naturais do ambiente e do convívio escolar, superando-as e amadurecendo a partir delas. Entretanto, o que acontece é que, diante das dificuldades, professores e pais têm procurado transferir a solução das dificuldades de seus alunos ou filhos para o âmbito da psicologia e da intimidade do sujeito, tratando-as num plano pessoal, com análises e terapias. Se eles conseguirem resolver seus próprios conflitos a partir das referências e ferramentas da psicologia, tudo bem. Se não conseguirem, então o problema é dos outros e do mundo, e não delas.

3.3 – TERCEIRA CARACTERÍSTICA: O ILUMINISMO

a) A crença na razão

Autonomia, Laicidade, Verdade, Humanidade e Universalidade. Com esses conceitos, Todorov apresenta, no livro *O Espírito das Luzes*, as principais

⁴⁰ Bueb, Bernhard. *Elogio à Disciplina – Um texto polêmico*, pág. 55-58.

características do Iluminismo. Conforme esse autor, a grande reviravolta do século XVIII e que culminou com a Revolução Francesa, em 1789, é a responsável pela nossa identidade atual, pois as ideias, reflexões e conquistas de então continuam ecoando e marcando a nossa visão de mundo recente, seja na filosofia, na política, nas artes e nas ciências. A sua revisão do ideário iluminista é feita como tentativa e proposta de resgate do *projeto das luzes* como elemento importante na retomada da reflexão contemporânea, após o anúncio da “morte de deus” e o “desmoronamento das utopias”, preconizados por uma forte tendência do pensamento contemporâneo e expressa, entre outros autores, por Nietzsche e Lyotard.⁴¹

A retomada do *projeto das luzes* é proposta por Todorov como exercício de elaboração de um plano conceitual para fundamentar os discursos e as práticas neste tempo de crise. Ao fazer sua proposta, ele procura enfrentar as críticas atuais feitas ao projeto iluminista que o acusa de ser utilizado como estrutura e fundamentação do terror, do colonialismo, do nacionalismo, do totalitarismo e do cientificismo. Conforme o autor, tais realidades históricas são desvios do projeto das luzes e se estruturam mais a partir de projetos políticos de poder e projetos individuais, constituindo-se em desvios radicalmente diferentes do proposto pelo espírito das luzes. É justamente por causa desses desvios que se fazem necessárias e urgentes a retomada e a manutenção da atitude crítica e esclarecedora do Iluminismo.

Autonomia

Emancipação e autonomia são a primeira característica do projeto das luzes. Trata-se de um duplo movimento: um crítico e outro construtivo. O movimento crítico procura libertar os homens de toda e qualquer tutela religiosa, afirmando que nenhum dogma ou instrução, de origem divina, tem mais valor, conforme atesta Rousseau: "O bom cidadão é aquele que sabe agir segundo as máximas de seu próprio julgamento"⁴². Contra a autoridade da Igreja, contra as normas, determinações e regras do poder eclesiástico, afirma-se agora a capacidade humana de escolher e decidir, guiada exclusivamente pela razão e vontade

⁴¹ A esse propósito, ver a obra de Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-Moderna* (Jose Olympio Editora), onde o autor apresenta o fim das grandes narrativas como característica principal da Pós-modernidade.

⁴² Esta citação de Rousseau e as seguintes, neste parágrafo, (Diderot, Kant e Montesquieu) foram retiradas de: Todorov, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*, págs. 49 a 51.

humanas, certezas expressas por Diderot num artigo da *Enciclopédia*: o ideal é “um filósofo que, pisoteando os preconceitos, a tradição, a Antiguidade, o consenso universal, a autoridade, numa palavra, tudo o que subjuga a multidão das mentes, usa pensar por si mesmo”, ideia compartilhada por Kant no artigo *O que é esclarecimento*: “Tenha coragem de servir-te de teu próprio pensamento! Eis o lema das Luzes. A máxima de pensar por si mesmo é as Luzes.” Valoriza-se, então, a liberdade humana de questionar, criticar, duvidar de toda verdade imposta pela tradição e pela religião. O movimento construtivo manifesta-se na afirmação da capacidade humana de construir suas próprias leis, normas e regras para a sua vida pessoal e para a sua organização em sociedade, leis inspiradas nas próprias leis da natureza, contra as impostas por uma força transcendente, como afirma Montesquieu: “todo homem que supostamente tem uma alma livre deve ser governado por si mesmo”.

A primeira autonomia conquistada é a do conhecimento, que só admite duas fontes: a razão e a experiência, ambas acessíveis a todos. O passado, a tradição, os livros sagrados não são mais a fonte do saber. O conhecimento, liberto das amarras dogmáticas e tradicionais, abre caminho para o nascimento e a expansão vertiginosa das ciências como a Física, a Química e a Biologia. O conhecimento é libertador, afirmavam os pensadores iluministas, que desejavam, assim, que ele atingisse a todos e de todas as formas, mediante a educação. Publicações especializadas e enciclopédias elaboradas foram produzidas e publicadas visando a difusão do conhecimento racional, experimental e universal, a todas as pessoas, dotadas da capacidade de adquiri-los, como no caso dos iluministas Diderot e D’Alembert, que pretenderam escrever, na *Enciclopédia*, todos os conhecimentos da humanidade, publicando-a e tornando-a acessível a todos.

Uma segunda autonomia é a social: os homens deixam de ser concebidos e reconhecidos como criações perfeitas, imagens idealizadas e abstratas de um Deus único cuja existência se realiza no comprimento da vontade divina. Agora, eles são reconhecidos em suas diversidades, diferenças, fragilidades. Dotados de corpo, paixão, espírito, desejos, sensualidade, fraquezas, procuram se organizar e viver em sociedade conforme normas e regras criadas e estabelecidas entre si, de forma que

se realize o desejo maior e de interesse de todos: o bem maior da humanidade, cujo conteúdo será a felicidade, e não mais a salvação.

Uma terceira autonomia refere-se à arte, que não será mais imitação da natureza, referência a motivos e temas religiosos, busca de uma idealidade. O artista, quer seja pintor, músico ou escultor, não mais será um decorador de ambientes a serviço de um rei ou de Deus, nem mais um imitador da natureza: ele procurará e decidirá compor aquilo que satisfaz o seu gozo e prazer pessoal e humano.

Uma quarta autonomia refere-se à política, levada a termo com a definitiva separação entre o poder espiritual e o poder temporal. Afirmam-se e asseguram-se o princípio da soberania, segundo o qual a fonte de todo poder emana do povo, e o princípio da liberdade do indivíduo em relação a todo poder estatal.

Uma quinta autonomia diz respeito ao direito e à justiça. O dano causado pelo indivíduo à sociedade não será mais qualificado como pecado, transgressão da lei divina e cujo castigo será determinado pela providência, dano sempre tratado na esfera da moral. Agora o dano será um delito causado à sociedade e será julgado e reprimido como agressão à vida em comum, dano tratado agora na esfera legal (leis e normas criadas pelos indivíduos para o bem viver em comum).

Uma última autonomia refere-se à economia, agora não mais presa à ideia religiosa de coparticipação, pelo trabalho, na obra de criação de Deus; nem como desenvolvimento generoso e gratuito dos talentos recebidos do criador. A economia não se desenvolve em torno dos privilégios e hierarquias do passado medieval. Agora ela deve permitir a livre circulação de mercadorias e bens e fundar-se no valor do trabalho, da ciência e da dedicação pessoal. O lucro será visto como recompensa desse esforço e participação humana, e não mais como peso e desgraça.

Laicidade

A partir do momento que o imperador romano Constantino⁴³ (272 – 337) determina o cristianismo como religião oficial do Império Romano, o que equivale a

⁴³ Constantino, o grande (em latim Flavius Valerius Constantinus), que entrou para a História como o primeiro imperador romano a professar a fé cristã. Segundo a tradição, teria sonhado com uma cruz onde estava escrito “in hoc signo vinces – sob este símbolo vencerás”, antes de travar e vencer uma importante batalha.

dizer como religião oficial do mundo, pois Roma “era o mundo”, assistiu-se, ao longo de toda a Idade Média a uma longa disputa entre o poder espiritual e o poder temporal, com cada um deles ambicionando unificá-los sob a sua bandeira. Ora imperava o poder espiritual com o poder temporal a seu serviço, como no caso do documento *Doação a Constantino*⁴⁴ (um pseudodocumento de 754) e no documento *Plenitudo Potestatis*⁴⁵ (Papa Alexandre III, século XVII), o que caracterizava uma teocracia, ora imperava o poder temporal sobre o espiritual, tornando-se a Igreja um instrumento a serviço do poder temporal, como no caso do *cesaripapismo*⁴⁶. Para Todorov, a tensão, sempre constante entre os dois poderes, foi atenuada somente quando, ao longo da Idade Média, foi introduzida a limitação de uma força por sua rival, ficando cada um dos poderes circunscrito ao interior de seu território, reinando sobre si sem compartilhamento dos poderes e das forças. Nesse contexto os indivíduos não tinham nenhuma liberdade de escolha, ficando à mercê, ora de um poder, ora de outro.

A situação descrita acima mudará consideravelmente a partir da Reforma Protestante, com Lutero, que coloca o indivíduo numa outra posição. Ao estabelecer uma relação direta entre o indivíduo e Deus, independentemente da mediação, quer seja da Igreja, quer seja do Estado, o reformador protestante introduz o tema da laicidade. O indivíduo, dotado de consciência, prestará contas somente e diretamente a Deus. Para Todorov,

Uma terceira força surge aqui, embaralhando a oposição anterior entre poder temporal e poder espiritual: é aquela do indivíduo que controla sozinho sua comunicação com Deus. – e que poderia, num segundo momento, apoderar-se do controle de outros territórios, subtraídos à influência dos antigos poderes. Inicialmente, então, “indivíduo” é apenas o nome do quadro que permite salvaguardar a experiência religiosa das intrusões do poder político. No entanto, esse quadro individual pode enriquecer-se; deve então ser

⁴⁴ *Doação de Constantino*: pseudo-documento de 754, atribuído a Constantino, onde ele havia doado territórios à Igreja, constituindo assim Estados Papais.

⁴⁵ Conforme a doutrina *Plenitudo Potestatis* o papa detinha sobre si os dois poderes, o espiritual e o temporal, enquanto o imperador só detinha o poder temporal. Sendo assim, o Papa era então mais poderoso e tinha ascensão hierárquica sobre o rei.

⁴⁶ *Cesaripapismo* é o nome dado ao conjunto de relações entre a Igreja e o Estado onde ao rei ou ao imperador era atribuída a função de regular a disciplina, a doutrina e a organização da Igreja, cabendo-lhes o exercício dos poderes antes exclusivos da autoridade religiosa, unificando assim os dois poderes sob a sua tutela. O traço característico do *Cesaripapismo* é a subordinação da Igreja ao Estado.

defendido tanto contra o Estado quando os poderes eclesiásticos. Tal é o sentido da laicidade moderna.⁴⁷

Reivindicadas e garantidas a autonomia e a liberdade do indivíduo, sua conduta não se estabelecerá entre a ordem espiritual e a ordem temporal, mas a partir de três novas esferas: a esfera privada e pessoal, totalmente gerenciada pelo indivíduo e somente por ele, a esfera legal em que são impostas normas garantidas pelo Estado e a esfera pública ou social em que os indivíduos convivem uns com os outros a partir das normas e acordos estabelecidos entre si em busca da felicidade individual e coletiva. A laicidade será, então, exercida pelo e no equilíbrio entre essas três esferas.

Verdade

Para as Luzes, há uma diferença fundamental entre o discurso e a ação que procuram o bem e o discurso e a ação cuja finalidade é a verdade, o verdadeiro. O primeiro circunscreve-se ao plano do desejo e da vontade e, assim, diz respeito ao poder e à ação política, não devendo, portanto, servir de orientação para os homens na busca da verdade. O segundo circunscreve-se ao plano do conhecimento objetivo e, conseqüentemente, da ciência. Essa dimensão é a que deve conduzir e orientar os seres humanos na busca da verdade. Os iluministas estabelecem essa distinção para eliminar totalmente a interferência e influência religiosa no exercício humano de conhecimento de si mesmo, da natureza e do mundo. Para eles, a verdade não pertence ao desejo. O Bem fica referido ao desejo, à vontade, à religião. O verdadeiro, a verdade, coloca-se no plano da liberdade, da autonomia, da ciência.

Conforme afirma Todorov, “de um lado as religiões, ou mais geralmente ainda as opiniões e os valores, todos pertencentes à crença ou à vontade do indivíduo; do outro, os objetos de conhecimento, atividade cujo horizonte último é, não mais o bem, mas a verdade. Ensinar umas e outras corresponde a duas atividades distintas”.⁴⁸ É nesse sentido que Condorcet, em suas *Memórias* (1791), faz uma distinção entre a *instrução pública* e a educação nacional. A educação abrange e implica opiniões políticas, morais ou religiosas; propaga valores, promove o que

⁴⁷ Todorov, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*, pág. 68.

⁴⁸ *Ibidem*, pág. 84.

considera útil e bom; situa-se no plano da opinião, da interpretação e da ideologia. A instrução ensinará o espírito crítico, o livre exame, as próprias convicções; ela ensina “verdades de fato e de cálculo”, dá acesso a informações objetivas e “fornece aos homens as ferramentas que lhes permitem fazer uso da razão para decidirem por si próprios; situa-se no plano da ciência, do fato e da verdade”.⁴⁹

Humanidade

A emancipação e a autonomia são a base, o princípio e o fundamento do espírito das luzes. Toda ação humana deverá ser guiada por esses princípios. Entretanto, qual será o critério que servirá de referência para que uma ação seja boa ou má, justa ou injusta, uma vez que se recusam, incisivamente, os critérios externos, religiosos ou transcendentos? Para Todorov, a principal fonte e critério das ações humanas será a humanidade. É bom e justo tudo aquilo que serve e produz bem-estar a todos os homens. Vejamos o que disseram alguns pensadores iluministas: Na *Enciclopédia*, Diderot afirma: “por que não introduzimos o homem em nossa obra como ele está colocado no universo? Por que não faríamos dele um centro comum?” Rousseau argumenta, na voz da sua heroína Julie: “o homem é um ser nobre demais para ter de servir simplesmente de instrumento para os outros”. Kant, ao formular o princípio da moral humanista, declara: “Age de tal maneira que uses a humanidade tanto na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio”.

O que é bom para a humanidade? O que faz bem para todos os homens? A resposta é clara: a felicidade. A busca da felicidade da humanidade será o critério último que guiará as ações dos sujeitos autônomos, recebendo legitimidade do indivíduo, da sociedade e do Estado, e substituirá a busca pela salvação. Para Voltaire, o melhor cidadão “é aquele que contribui para a felicidade do mundo”. Nesse contexto, os tratados filosóficos, os romances, o teatro, a poesia e a pintura tratarão de retratar o cotidiano das pessoas, suas lutas contra as forças da natureza, a manifestação de seus conflitos e fraquezas, a vida doméstica, os prazeres e alegrias das pessoas, afirma Todorov. O lugar concreto para o encontro e gozo da felicidade serão as experiências individuais dos seres humanos concretos: será a

⁴⁹ Esta citação de Condorcet, e as seguintes, nos próximos parágrafos, (Diderot, Rousseau, Kant, Voltaire, Hume, Lavoisier, e Montesquieu) foram retiradas de: Todorov, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*, págs. 85 a 120.

experiência da amizade, do amor, da ternura, do companheirismo, a qual será valorizada pelos autores iluministas, como podemos atestar em Hume: “Façam desaparecer o amor e amizade, o que sobra do mundo para que valha a pena aceitá-lo?”. Ou Rousseau: “Eu não creio que aquele que não ama nada possa ser feliz”. No século XVII, se buscará ampliar a busca da felicidade como objetivo individual, colocando-a também como meta do Estado. A busca da felicidade estará presente na Declaração de Independência dos Estados Unidos e, na França, Lavoisier afirma, em 1787: “A verdadeira finalidade de um governo deve ser aumentar a soma dos prazeres, a soma da felicidade e do bem-estar de todos os indivíduos” e “A felicidade não deve ser reservada a um pequeno número de homens, ela pertence a todos”.

Universalidade

A autonomia, a liberdade, a verdade, a felicidade, a igualdade e a dignidade, conquistas do espírito das luzes, não são privilégios de alguns bem nascidos e marcados com a insígnia divina. Essas conquistas pertencem a todos os homens e mulheres, cidadãos de um Estado ou moradores do planeta Terra. Essa é a convicção dos pensadores iluministas, sobretudo e justamente por observarem que ainda havia escravidão, tortura, injustiças e diferenças sociais em seu tempo. Rousseau, ao perceber que não havia igualdade nem de direito nem de fato, afirma no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: “É manifestamente contra a Lei da Natureza (...) que um punhado de gente esbanje superfluidade, enquanto à multidão faminta falte o necessário”. No *Contrato Social*, ele propõe um Estado justo, com a exigência da igualdade rigorosa de todos diante da lei. Para ele, “O pacto social estabelece entre os cidadãos tal igualdade que eles se engajam todos sob as mesmas condições e devem gozar todos dos mesmos direitos”, e “A vontade que governa o país não é realmente geral senão sob a condição de não excluir nenhuma voz”.

Os pensadores iluministas condenam a escravidão, reclamam igualdade de direitos entre homens e mulheres e defendem a educação para ambos. Sentem-se mais dignificados e completos por pertencerem ao gênero humano do que ao seu país, como afirma Montesquieu: “sou necessariamente homem e só sou francês por acaso”. Em carta destinada a David Hume, Diderot afirmava: “Eu me vanglorio de

ser, como o senhor, cidadão da grande cidade do mundo”. A universalidade passará a ser critério e legitimação do que é bom ou mal, e a escolha do que é mais universal validará a escolha do bem. Dessa forma, o bem será tanto maior quanto mais universal, o que pode ser certificado no imperativo categórico formulado por Kant: “uma ação é boa se corresponde a uma máxima que pode ser universalizada”. Será, ainda, a ideia de universalidade a base para a concepção do direito natural, uma vez que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e são providos da mesma dignidade.

Kant e o iluminismo

Em 1784, Immanuel Kant publica o artigo *O que é Esclarecimento?*,⁵⁰ estabelecendo uma relação direta entre conhecimento objetivo de um determinado assunto com a liberdade e autonomia crítica do sujeito do conhecimento. Para ele, todas as pessoas são dotadas da capacidade para conhecer e não o fazem somente por preguiça, comodismo ou covardia. Sendo assim, o acesso ao conhecimento passa pelo âmbito da moralidade. Para Kant, esclarecimento é a saída da minoridade, autoimposta por preguiça e covardia, mediante o uso do pensamento próprio: ouse conhecer (*sapere aude!*). A maioria vive na minoridade, pois é confortável viver assim, e isto é agradável aos guardiões das massas, que desejam mantê-las sob o seu jugo.

Os dogmas e as fórmulas preestabelecidas são os maiores inimigos da maioria. São os grilhões que mantêm os sujeitos presos à minoridade. Eles precisam superar essa condição, que a princípio lhes parece uma segunda natureza, e podem fazê-los (todos podem!), bastando que lhes seja dada a liberdade para isso. Entretanto, o processo da maioria deve ser lento e gradual para ser efetivo e verdadeiro. Para Kant, revoluções não garantem a maturidade do pensamento, provocando, comumente, somente a inversão do poder. Para que o esclarecimento seja alcançado (maioridade), é necessário somente o uso público da razão, que é feito pelo *scholar* (sujeito competente e conhecedor objetivo de um determinado assunto), diante de um público letrado, num ambiente de exercício da crítica, na liberdade.

⁵⁰ Kant, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?* In Kant, Immanuel: *Textos Seletos*, págs. 63-71.

Para Kant, nenhuma instituição ou poder deve ou pode estabelecer um pacto em torno de uma doutrina, de forma que esse pacto venha a impedir o progresso do esclarecimento, o caminho rumo à maioridade. Isso seria um crime contra a natureza humana. O *scholar* deve ser livre para apresentar, publicamente, seus pensamentos e suas críticas às instituições. A proibição dessa ação aniquila o progresso do conhecimento e deve ser proibida, pois o homem tem o desejo e a vocação para o livre pensamento.

Kant e a Pedagogia

*Sobre a Pedagogia*⁵¹ é um pequeno texto de Kant, do século XVIII, publicado, pela primeira vez, por um de seus discípulos, Theodor Rink, e certamente fazia parte de um curso de pedagogia dado por Kant aos seus alunos de Filosofia. Os professores de Filosofia da Universidade de Königsberg (Prússia) tinham que ensinar Pedagogia regularmente aos seus estudantes e Kant foi professor dessa Universidade por muito tempo. O texto está dividido em três partes: *Introdução, sobre a Educação Física e Sobre a Educação Prática*.

Na primeira parte, *Introdução*, Kant apresenta os princípios gerais que devem inspirar a educação, entendida por ele como *arte de ensinar* ou *ciência da educação*. Nota-se, nesses princípios, a inspiração iluminista, da qual ele é um dos principais representantes. Interessa-nos sobremaneira essa parte.

Para Kant, o homem, diferentemente do animal, precisa ser educado. A educação, segundo ele, é constituída pelo cuidado, pela disciplina e pela instrução com formação. Pelo cuidado, faz-se uso da educação de forma que a criança faça bom uso das suas forças. Pela disciplina, transforma-se a animalidade da pessoa em humanidade. Pela instrução, com formação, ela se transforma em uma pessoa e em um cidadão.

O estado perfeito de humanidade é um ideal a ser alcançado pelo homem, e a disciplina é o “o que impede o homem de desviar-se do seu destino”. Para Kant, o homem, através do uso da razão, dever realizar “por si mesmo o projeto da sua conduta” e isto só pode ser feito mediante a educação, realizada por aqueles que já

⁵¹ Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. O texto, traduzido em português, pertence às *Obras Completas de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências*, de 1923, conforme prefácio do tradutor.

foram educados⁵². Segundo ele, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade”.⁵³

Através da educação, o homem se torna um verdadeiro homem e não pode realizar-se de outra forma. Ele é “aquilo que a educação faz dele”, afirma Kant. É somente através da educação que ele dá passos firmes em direção “à perfeição da natureza humana”.⁵⁴ Refletindo sobre a importância da educação na realização do fim último do homem, a sua plena humanidade, ele assegura:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.⁵⁵

Considerando a importância da educação, Kant insiste na necessidade de uma teoria ideal da educação, argumentando que, embora a educação de seu tempo ainda não consiga realizar essa proposta, nada impede que se busque esse ideal. O projeto de educação ideal teria a tarefa de desenvolver todas as disposições naturais do homem rumo à sua plena humanização, uma vez que existem no homem, implícito, “germes de humanidade”. O dever de cada homem, com ajuda dos demais, é “tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade”.⁵⁶

Para Kant, a arte da educação não deve ser mecânica, mas raciocinada, ou seja, ela deve ser exercida, deve tornar-se uma ciência, organizada e sistematizada, cujo primeiro princípio afirma que não se deve educar a criança a partir do estado presente, mas sim, a partir de um estado futuro, ou seja, “segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância” e segundo o fim último que é “o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para qual esta tem as disposições”. Assim, “o estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita”.⁵⁷

⁵² Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, pág. 12.

⁵³ *Ibidem*, pág. 12.

⁵⁴ *Ibidem*, pág. 15.

⁵⁵ *Ibidem*, págs. 16 e 17.

⁵⁶ *Ibidem*, págs. 19 e 20.

⁵⁷ *Ibidem*, págs. 22 e 23.

A educação, que deve ser confiada a pessoas competentes e ilustradas, deve tornar o homem disciplinado (domínio da animalidade e selvageria), culto (instrução formal, aquisição de habilidades e posse de vários conhecimentos), prudente (alto grau de civilidade para o convívio em sociedade) e moral (ponto mais importante, onde a pessoa aprende a “escolher apenas os bons fins”). Essa educação deve servir-se mais da ilustração que do treinamento. Por ilustração entende-se o uso da razão, na liberdade, para pensar e encontrar os princípios fundamentais que orientam todo modo de proceder, conviver e agir. A educação cuida do conhecimento (sabedoria) e da moralidade e a posse dessas duas aquisições traz a felicidade aos homens. Ela depende, portanto, essencialmente da educação que a pessoa recebe, e não é mais considerada um dom divino.

Kant ainda faz uma reflexão, na Introdução, sobre a educação privada e a educação pública. Enquanto a primeira cuida dos preceitos, a segunda cuida da informação, instrução e formação moral. Para esse autor a educação pública é melhor, pois expõe a pessoa às dificuldades, às diferenças e às diversidades, exigindo que ela se posicione, use a razão e desenvolva seu caráter e moralidade e exercite-se para a vida em sociedade, enquanto na educação privada ela pode permanecer protegida pelo ambiente íntimo em que se encontra, que tende a preservar seus desejos e preferências. Para Ele a “educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão”.⁵⁸

Na segunda e na terceira parte, Kant procura estabelecer um programa educativo. Ele divide seu programa em Educação Física (*Sobre a Educação Física*) e Educação Prática (*sobre a Educação Prática*). O programa da Educação Física é dividido entre *educação negativa* e *educação positiva*. Na educação negativa, trata-se da questão da alimentação; dos cuidados com vestuário; da atenção à temperatura; dos costumes familiares; do uso de instrumentos para ninar a criança e para ensinar a andar; da estimulação dos sentidos; da aprendizagem da escrita; da correção de postura etc. Na educação positiva, é apresentado um programa que procura desenvolver os aspectos culturais envolvendo o corpo e a alma, tais como jogos recreativos e instrutivos, com objetivo definido; exercícios que estimulem a segurança, a rapidez e a força; práticas de corrida com meta a ser alcançada; jogos

⁵⁸ Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, pág. 34.

que estimulem a visão; compromissos que valorizem o trabalho e evitem o ócio; atividades que mantenham a criança ocupada; cultivo das potências superiores (memória para o discernimento, imaginação para a inteligência...); exercícios de memorização; cumprimento de regras; práticas de virtudes; exercícios de sociabilidade; aplicações de castigos e punições etc.

O programa de educação prática consiste no ensino da habilidade, da prudência e da moralidade. Essa educação deve ensinar os deveres para consigo mesmo e os deveres para com os demais, além de ensinar a se evitar os vícios e praticar as virtudes. No final da terceira parte Kant tece algumas reflexões sobre a educação na religião, a educação sexual e a educação social, temas que não desenvolveremos em virtude dos nossos objetivos.

b) A crença na razão e a escola moderna

A escola moderna constituiu-se no lugar privilegiado para a transmissão e aquisição de conhecimentos adquiridos através do uso da razão e da experimentação. A leitura de fatos registrados nos livros didáticos; as experiências realizadas nos laboratórios de física, química e biologia; o conhecimento das leis que regem a natureza; os cálculos matemáticos que permitem conhecer e decodificar os fenômenos naturais; o domínio da estrutura da língua materna, todos esses recursos e muitos outros mais permitem conhecer, racionalmente e objetivamente, o mundo e seus fenômenos, dominá-los e utilizá-los como meios para a realização dos interesses dos próprios seres humanos. A fonte dos conhecimentos não é mais o livro sagrado, nem os costumes e tradições. O conhecimento adquirido na escola é o verdadeiro, pois ele é assegurado pela ciência moderna que é objetiva, universal, racional e fundamenta-se na experiência. Esse conhecimento diz o que é a realidade, o que é a verdade, explica o que é o ser. Ele liberta os homens das amarras das crenças e tradições. Na sociedade moderna, há um profundo respeito e admiração pelo homem escolarizado; afinal de contas, ele teve acesso ao conhecimento racional e verdadeiro⁵⁹. Ele conseguiu afastar-se das trevas da ignorância produzidas pelo mito, pela superstição e pela crença.

⁵⁹ João Guimarães Rosa, escritor brasileiro, faz uma instigante reflexão sobre o poder da escolarização e o poder da palavra, no conto *Famigerado*. O conhecimento racional do discurso, da palavra é capaz de interferir,

A escola moderna é também o lugar privilegiado para a socialização, ascensão social e possibilidade de conquista e ingresso no mercado de trabalho. Ela deve ser oferecida a todos os cidadãos e nela todos eles são considerados iguais. O que nela é ensinado é destinado a todos. A escola se torna, assim, garantia de acesso ao conhecimento, de reconhecimento e ascensão social e econômica.

Cabe à escola moderna, também, a tarefa de preparação de mão de obra qualificada e esclarecida para o mercado industrial produtivo. Aliás, esse será um dos grandes objetivos dessa escola, definido pela sociedade produtiva moderna: que ela prepare e qualifique uma massa de pessoas que sejam capazes de ocupar postos de trabalhos que garantam a constante produção e lucros das empresas e indústrias, otimizando e racionalizando, assim, a economia. Quanto maior for o grau de escolarização do indivíduo, melhor será a posição nos postos de trabalho e maior a sua produtividade e sua remuneração. Dessa forma, escolarização e ascensão social estão intimamente relacionadas. É característica desse fenômeno moderno a associação do lugar do indivíduo na pirâmide social com o seu grau de escolarização: quanto maior for esse grau, mais alto ele se encontrará no topo da pirâmide.

É fundamentalmente na escola moderna que o homem se faz. Ela é o lugar da “feitura” do sujeito. Este não é mais concebido como uma obra acabada, feita pelo criador. É na escola que se constrói, aos poucos, o conhecimento, que se adquirem os hábitos e bons costumes, que a pessoa se insere, gradativamente, no convívio social. É resultado das pesquisas e práticas relacionadas à escola a concepção de que o sujeito vai desenvolvendo e construindo o conhecimento cognitivo a partir de etapas sequenciais e processuais, bem como é construída, aos poucos, a sua formação moral, afetiva e sexual. A psicologia em geral e a psicologia da educação têm fornecido grandes contribuições a esse respeito.⁶⁰ Para dar conta do processo de construção do indivíduo, a escola deve oferecer um leque diverso de conhecimentos, experiências e possibilidades. Assim, em seu currículo encontram-se, além do ensino das ciências através das disciplinas, chamadas na escola de

mudar e direcionar o destino das pessoas. O conto faz parte do livro *Primeiras Estórias*, da Editora Nova Fronteira.

⁶⁰ A esse respeito, ver a obra: *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*, de Ives de La Taille e outros. Summus Editora.

matérias (aliás, é sintomático que os conhecimentos científicos modernos recebam na escola o nome “matérias”, o que sugere, explicitamente, que se trata de algo concreto, objetivo, quantificável, sensível: a matéria), outros saberes e práticas como: arte, educação física, ética, teatro, grêmios estudantis, esportes, clubes recreativos etc. Dessa forma, cabe à escola moderna, em grande parte, a formação da pessoa e dessa formação depende, em grande parte, a sua felicidade. Em muitos casos, o estudante passa mais tempo na escola que com a sua família. É muito comum encontrar, cada vez mais, famílias que delegam às escolas todas essas responsabilidades, transferindo para elas parte das atribuições que são da sua competência.

O ensino da arte na escola moderna, valorizando o caráter universal do conhecimento, a subjetividade e a individualidade, procura apresentar várias escolas, autores e estilos. Reconhece e valoriza a criatividade e manifestação das individualidades dos alunos.

Com relação ao Estado brasileiro e suas políticas públicas de educação, considerando que há um Plano Nacional de Educação que orienta, de forma geral, as linhas básicas da educação, há uma autonomia nas escolas para a organização do currículo, para a seleção dos conteúdos, para a organização do regimento e para a organização interna. A autonomia relativa à Igreja está assegurada na exigência de uma escola pública e laica para todos.

Além do ensino das ciências, na escola moderna procura-se ensinar, também, os direitos, os deveres e as normas para o convívio social. Os manuais internos de conduta estabelecem as orientações, as regras e as obrigações, prevendo também as punições para aqueles que não as cumprirem. Desta forma, está presente no plano de ensino escolar o conhecimento das leis fundamentais da Constituição, das leis do Estatuto do Menor e do Adolescente (ECA), dos direitos e deveres do consumidor, das normas do Regimento Interno e das regras internas dos manuais de convivência dentro da escola.

Caracterizada pelo ensino universal, público e laico, a escola moderna exime-se do ensino de uma doutrina religiosa e do exercício de práticas e expressões de

uma determinada fé. A relação do indivíduo com o seu Deus, se houver, fica restrita ao domínio pessoal.

Seguindo a distinção entre o *bem* e a *verdade*, feita por Todorov, podemos identificar, na escola moderna, a determinação para o ensino da *verdade*, conseguido através do ensino das Ciências, que é objetiva, crítica, parte dos fatos e da experiência e exige o exercício da liberdade, deixando a questão do *bem* para o foro pessoal, para o contexto da família e para os ambientes de práticas comunitárias e religiosas, nas quais serão exercitados a opinião, a interpretação e o desejo. A exigência de que na escola se ensinem, também, questões éticas relacionadas ao *bem* é recente e está mais próxima, a nosso ver, do paradigma da multiplicidade.

Em última instância, a felicidade sempre foi a última finalidade da existência humana. Também na escola podemos dizer que todo movimento encaminha-se para a realização dessa felicidade. A novidade é que na escola moderna o conteúdo dessa felicidade revela-se como busca de realização pessoal, posição e status social, aquisição de dinheiro, aquisição de bens de consumo, prazer pessoal, poder e fama.

Na escola moderna concretiza-se a exigência intrínseca ao conhecimento científico, próprio das ciências: ele está disponível a todas as pessoas, naturalmente dotadas da capacidade de conhecer. A universalidade, a objetividade, a verdade da ciência passam a ser um bem e um direito acessível a todos e uma obrigação do Estado.

Para Kant, todos os seres humanos são capazes de conhecer e devem ter acesso ao conhecimento, que deve ser buscado na liberdade e com espírito crítico. A busca crítica do conhecimento, do esclarecimento, permite a passagem do estado de menoridade para o estado de maioridade. A escola moderna aparece como o lugar privilegiado para o acesso ao conhecimento esclarecido, livre, crítico e objetivo. Ela é a instância adequada para o acesso ao esclarecimento e à maioridade proposta pelo Iluminismo. O acesso universal ao conhecimento deve acontecer num processo lento e gradual para ser autêntico e verdadeiro, e isso acontece através do uso público da razão (*scholar*).

Na sequência, destacaremos alguns aspectos da obra *Sobre a Pedagogia*, de Kant, apresentada anteriormente, relacionando-os com a escola moderna.

Uma primeira afirmação de Kant sustenta que é pela educação que o homem sai do seu estado de animalidade e se humaniza, atingindo, através dela, o ideal de humanidade. Considerando a escola moderna, sabemos que ela se tornou o lugar principal para a prática da educação formal, metódica e universal. Atribui-se a ela a tarefa de tornar o aluno um ser humano, capaz de agir segundo os princípios racionais do conhecimento e da moralidade. Ela constitui-se, ao longo da modernidade, no meio mais eficaz para a humanização dos homens. Na escola moderna, são padronizados os costumes, os saberes, os hábitos, os conteúdos, os horários, as regras e as punições. Em razão dessa padronização, o aluno acaba abrindo mão dos seus desejos, gostos e preferências pessoais para obedecer e seguir o que está convencionado como atitude padrão.

Para Kant, a disciplina é o recurso principal para a passagem do estado de animalidade para o estado de humanização. Conhecemos a importância dela na escola moderna. De fato, a disciplina é a condição *sine qua non*, a base fundamental a partir da qual o trabalho docente é realizado. Sem horários definidos para entrada e saída da escola, sem horários organizados para o ensino das matérias, sem a organização dos alunos em fileiras, sem uma sequência organizada de avaliações, sem normas definidas e divulgadas com punições previstas, em caso de transgressão, seria impossível a escola moderna, com a sua organização e a sua estrutura. É o uso livre e crítico da razão, o respeito com relação aos outros, o conhecimento e cumprimento das leis, enfim, a ação, segundo os princípios morais da razão prática, que humaniza os homens. E a disciplina é o meio adequado para isso.

Outro aspecto diz respeito ao ideal de humanidade. Para Kant, existe um conceito de humanidade ideal assim como existem outros conceitos ideais, construídos ao longo da história humana, por várias gerações, e que se tornam objetivos a serem alcançados através da educação. Sementes desses ideais estão presentes no homem em estado bruto e cabe à educação, pela disciplina e instrução, fazê-los germinar e crescer. A escola moderna, na sua constituição e na elaboração de sua visão, de seus objetivos e de seu currículo faz germinar e

crescer, no homem, esses ideais, tendo como referência os conceitos idealizados e considerados universais, racionais e constitutivos da natureza, da história e da identidade humana: humanidade, razão, verdade, justiça, unidade, história, absoluto etc. Um exemplo típico disso é o conceito de verdade: para a escola moderna, através do ensino das ciências, é possível conhecer a verdade de um determinado fenômeno conhecendo suas leis, suas características, sua estrutura ou sua história. Uma vez explicado o fenômeno, ele passa a ser a verdade definitiva.

O uso da razão é central na proposta de Kant. Razão aqui entendida na perspectiva do iluminista: a capacidade da razão, livre e crítica, de guiar a humanidade rumo à felicidade e à sua plena realização. Ela é a principal ferramenta para a construção de um projeto próprio de vida e para a organização e orientação da conduta pessoal. O uso dessa razão para a orientação de projetos de conduta e projetos de vida é um recurso bastante utilizado na escola moderna. Toda a projeção de uma vida, quer seja afetiva, profissional ou vocacional, é orientada a ser realizada segundo os critérios e determinações dessa razão. Recursos oriundos da religiosidade, dos costumes e tradições e das crenças normalmente não são considerados. Ilustramos aqui, com um exemplo: Alunos da escola “x”,⁶¹ concluintes do 3º ano do Ensino Médio foram orientados a elaborar um Projeto de Vida. Eles deveriam imaginar-se em um futuro próximo (dez anos) e simular, por escrito, como estariam em termos profissionais, familiares, afetivos, sociais etc. Para a atividade, receberam papel e caneta e tiveram, aproximadamente, uma hora para a realização da atividade. O exercício realizado foi especulativo, lógico, racional, sistematizado, organizado e registrado a partir do pressuposto de que é possível, seguindo o percurso da razão, que conhece o melhor caminho e é capaz de determinar o que é melhor para cada indivíduo, elaborar um Projeto de Vida factível e completo.

Retornando a Kant, para ele a educação é um processo lento e gradual. Exige esforço, persistência, organização, disciplina e método. A escola moderna está organizada dessa forma. Ela considera as várias etapas de crescimento do aluno, desenvolve conteúdos e práticas conforme as suas possibilidades físicas e intelectuais, organiza os conteúdos de forma linear e sequencial, estrutura seu

⁶¹ Preservamos aqui a identidade da instituição referida. Entretanto, tal exemplo ilustra muitas práticas escolares, no que diz respeito ao exercício de elaboração de Projetos de Vida, destinados a adolescentes e jovens.

tempo e seu espaço para facilitar o ensino e aprendizagem, realiza avaliações sistemáticas para verificar a aprendizagem, entre outros.

A educação faz o homem. Ele é o que a educação faz dele. Essas afirmações kantianas repercutem como verdade para a escola moderna. Depositária privilegiada do ato de educar, ela tem o reconhecimento da sociedade como instituição competente para “fazer o homem”. Durante séculos (e ainda hoje) os pais encaminhavam suas crianças para as escolas, certos de que, após um longo período de escolaridade, eles receberiam o homem pronto, feito, possuidor de saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos amadurecidos capazes de fazer dele uma pessoa completa, realizada e feliz. É quase impossível de se conceber alguém, na cultura moderna, que não tenha passado pela escola. Aqueles que não são escolarizados são julgados com reticência por aqueles que o foram. São considerados brutos e ignorantes. A maioria deles acaba vivendo na pobreza e na miséria. Planos de governo se esforçam para que todos os seus cidadãos sejam escolarizados e atinjam, pelo menos, o Ensino Médio. Países são classificados, culturas são avaliadas em função da sua escolarização e da aprendizagem dos conteúdos decorrentes dela.

Para Kant, a educação é uma arte, uma ciência. Ela é pedagogia. Ela não pode ser realizada de forma espontânea ou mecânica. São necessários objetivos definidos, organização, sistematização. Somente assim, ela poderá desenvolver “a natureza humana de modo que esta possa conseguir o seu destino”⁶², isto é, humanizar-se conforme o ideal de humanidade. O nascimento da pedagogia como ciência da educação acontece na modernidade. A escola moderna é toda orientada segundo os conhecimentos, teorias e orientações dessa ciência, que se desenvolve, tanto através da especulação, como através da experiência. São muitos os autores e escolas que buscaram o melhor modelo de escola, são muitas as teorias sobre a maneira como a pessoa aprende, são várias as teorias sobre a melhor, a mais objetiva e a mais justa maneira de se avaliar. A maioria dessas contribuições irrompeu no contexto da modernidade, quando houve uma intensa reflexão sobre a escola moderna e se buscou definir qual o seu melhor formato para que ela cumpra,

⁶² Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, pág. 21.

adequadamente, a sua função: educar, instruir, humanizar, socializar e formar mão de obra para o mercado.

Finalmente, Kant afirma que a educação pode ser privada ou pública. A primeira cuida da prática dos preceitos e acontece no ambiente familiar. A segunda refere-se às informações. O autor faz escolha, entre as duas, pela última, afirmando que “em geral, a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também como respeito ao verdadeiro caráter do cidadão.”⁶³ A modernidade viu na escola moderna todas as condições para a realização do seu projeto educativo. As teorias, os discursos e as legislações trataram de garantir que essa escola fosse acessível a todos, gratuita, laica e pública. Embora a história e a realidade brasileira tenham permitido o aparecimento da escola privada, confessional ou não, as políticas públicas educacionais são todas direcionadas para a concretização do ideal da escola pública.

3.4 – QUARTA CARACTERÍSTICA: HISTORICISMO

a) O sentido da história

A Revolução Francesa e a Industrialização da Grã-Bretanha dão novos impulsos às cidades, às relações sociais e às ideias. As novas sociedades industriais, afirma Touraine, adquirem uma capacidade tão grande sobre si mesmas que elas se atiram com todas as forças na concepção mais orgulhosa, mas conquistadora da sua modernidade. Para ele,

O homem não tem mais natureza ou direitos naturais; ele é só o que ele faz de si mesmo, e seus direitos são sociais. A razão não é mais pensamento, descoberta de uma ordem; torna-se força de transformação histórica, e a ideia de sociedade, que era mecânica, torna-se orgânica. De um golpe desaparece a separação entre Sujeito e sociedade, o homem torna-se um ser inteiramente social e histórico. Triunfo da ideologia modernista tão completo, tão violento que será necessário esperar um século para vê-lo contestado e para que reapareça a distância entre a racionalização e o Sujeito pessoal.⁶⁴

A razão iluminadora e esclarecedora conquista sua plena maturidade no século XVIII. Com a Revolução Industrial do século XIX e o conseqüente progresso

⁶³ Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*, págs. 31 e 32.

⁶⁴ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 68.

cultural e social, a tarefa será a de realizar, através das relações sociais e da indústria e do trabalho e mediante a vontade e os esforços humanos, os sonhos e desejos antecipados pela razão iluminista. Aparece, com vigor e tenacidade, o tema da história, apresentado por Touraine a partir de alguns conceitos: historicismo, progresso, revolução, ordem, totalidade, práxis.

O pensamento historicista expressa bem essa nova realidade. Ele “identifica a modernização com o desenvolvimento do espírito humano, o triunfo da razão com o da liberdade, a formação da nação ou a vitória final da justiça social”⁶⁵. A atividade econômica e a organização social formarão a infraestrutura a partir da qual se organizarão a cultura, a política e as relações sociais. O conceito de progresso é central nesse pensamento, ocupando um lugar intermediário entre a ideia de racionalização e a de desenvolvimento. O progresso é “a formação de uma nação como forma concreta da modernidade econômica e social”.⁶⁶ É o triunfo da razão sobre a tradição. Progresso não só das ideias, mas, sobretudo, das formas de produção e de trabalho, conforme Touraine

O historicismo afirma que o funcionamento interno de uma sociedade se explica pelo movimento que a conduz à modernidade. Todo problema social, em última análise, é uma luta entre o passado e o futuro. O sentido da história é ao mesmo tempo sua direção e sua significação, porque a história tende para o triunfo da modernidade, que é complexidade, eficácia, diferenciação e portanto racionalização, ao mesmo tempo em que ascenso de uma consciência que é razão e vontade substituindo-se à submissão à ordem estabelecida e às heranças recebidas.⁶⁷

Ao pensamento historicista está associada a ideia de revolução, que reúne três componentes: libertação das forças da modernidade; luta contra a tradição do velho regime, que é obstáculo para a modernização, e afirmação da razão; e afirmação de uma vontade nacional. Não existe revolução que não seja modernizadora, libertadora e nacional, afirma Touraine. Para ele, a revolução não é ruptura, mas o próprio movimento da evolução histórica para a liberdade. Citando Robespierre, Touraine afirma ainda “que o processo revolucionário era natural e devia ser ao mesmo tempo voluntário, que a revolução era tanto obra da virtude

⁶⁵ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 70.

⁶⁶ *Ibidem*, pág. 71.

⁶⁷ *Ibidem*, pág. 71.

como da necessidade⁶⁸. A revolução Francesa é a que mais traduz esse movimento, colocando no centro a ideia do homem como agente histórico capaz de conquistar sua liberdade e realizar, pelo trabalho, seus desejos.

A modernidade foi o divisor de águas entre a velha e a nova ordem. A necessidade de se estabelecer uma nova ordem contra a velha foi o lado mais urgente e prático da modernidade. Augusto Conte é, certamente, o principal representante desse pensamento. Seu Positivismo identifica os três estágios pelo qual passa a humanidade – o estágio teológico, o filosófico e o científico, sendo este último aquele que caracteriza a modernidade. A reconstrução desta nova ordem será feita não pelo Sujeito pessoal, como sustentava o pensamento iluminista, mas pela nova força: a sociedade. Passa-se do individualismo do Eu para o coletividade do Nós. Para Touraine, a sociedade deve ser uma comunidade, uma ordem; e o espírito científico tem o mérito de precaver-se contra a subjetividade e interesse pessoal. Citando Augusto Conte, ele continua: o homem propriamente dito não existe, só pode existir a Humanidade, uma vez que todo o nosso desenvolvimento é devido à sociedade, de qualquer ângulo que o encaremos⁶⁹.

Os principais temas do debate dos séculos XVII e XVIII (portanto dos séculos em que se assenta a estrutura da modernidade), ou seja, os temas do direito natural e do interesse individual; do universal e do particular; da objetividade e da subjetividade; da razão e da subjetividade - temas que são marcados pela característica de oposição - são tratados por Hegel de maneira diferente, procurando conciliá-los dentro da totalidade. Conforme Touraine, a filosofia de Hegel busca uma síntese entre a subjetividade e a totalidade, entre a particularidade e a totalidade a partir de uma crítica da moralidade abstrata e da sociedade civil que se baseia no interesse particular. Para Hegel, o Sujeito não existe como pura abstração, mas só se realiza através das figuras históricas, mediante o movimento dialético de divisão e integração. Aparece aqui o espírito subjetivo, para, numa sequência dialética, surgirem o espírito objetivo e o espírito absoluto. Conforme Touraine,

Este dilaceramento e o surgimento da subjetivação que ele acarreta conduz também, através das mediações, à integração da vontade e da necessidade até atingir a sua reconciliação completa no momento em que a liberdade

⁶⁸ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 71.

⁶⁹ *Ibidem*, pág. 82.

existe 'tanto como realidade e como necessidade, quanto como vontade subjetiva.⁷⁰

Ainda conforme Touraine, Hegel foi quem melhor realizou a ambição do historicismo e melhor integrou as duas tradições do período pré-revolucionário: o respeito do Sujeito e a crença no progresso e na razão. Depois dele “não é mais possível falar, como no século XVIII, em termos a-históricos dos atores sociais. Tanto a razão como o Sujeito tornaram-se história”.⁷¹

No início das *Teses sobre Feuerbach*, Karl Marx afirma que “a grande derrota de todo o materialismo passado é que a coisa concreta, o real, o sensível, não foi tomada senão sob a forma do *objeto* ou da *intuição*, não como atividades humanas sensíveis, como *práticas*, não subjetivamente”,⁷² práticas entendidas e derivadas das relações de produção. Com isso, Marx introduz no contexto do pensamento moderno, já no século XIX, o tema da *práxis*. Filósofo, sociólogo e economista, ele já reflete e produz suas análises a partir da sociedade industrial, criticando o Sujeito abstrato, genérico produzido pelos dois séculos anteriores. Para ele, o sujeito é concreto, ser de desejos e de necessidades e que foi alienado, sufocado pelas forças e pelos conflitos decorrentes da tensão entre capital e trabalho. Conflito entre forças produtivas e totalidade de um lado, e dominação de classe e ideologia individualista, de outro.

A ação (práxis) faz parte da natureza humana e o homem deve procurar, pela práxis, lutar contra a alienação que impede de tornar os trabalhadores atores de sua própria história pelo trabalho. O enfrentamento e a destruição do capitalismo permitirão a extinção da sociedade de classe e a realização da verdadeira natureza humana: práxis (ação) libertadora e realizadora das necessidades e histórias humanas. O combate ao capitalismo e à exploração da força de trabalho só é possível pela força da natureza humana, do progresso, da razão, da pressão das necessidades humanas. Referindo-se a Marx, Touraine comenta: “Não há movimento possível que não esteja a serviço do progresso, que não marche para a

⁷⁰ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 85.

⁷¹ *Ibidem*, pág. 86.

⁷² *Ibidem*, pág. 87.

totalidade, isto é, para a libertação da natureza, das forças de produção e, mais profundamente ainda, das necessidades humanas.”⁷³

b) O sentido da história na escola moderna

O *cogito* cartesiano, a centralidade da experiência do Empirismo, a conquista do Direito natural e a afirmação da razão iluminista, conquistas do homem moderno, deram ao sujeito moderno a consciência de que ele é aquilo que ele faz de si mesmo, e o lugar da sua autorrealização é a história, lugar e resultado do desenvolvimento das suas ideias, da realização das suas ações e da manifestação das suas produções culturais no mundo.

A liberdade e a razão serão as principais forças para a autorrealização do sujeito na história. Pelo uso dessas forças, ele garante o progresso da humanidade, evoluindo de revolução em revolução até a sua plena realização. Esse caminho passa pela ruptura com o velho mundo e a instauração do novo mundo, balizado pela modernização, liberdade e justiça social. As principais ferramentas para construção desse novo mundo são o estudo, o trabalho e as relações sociais baseadas no direito e na justiça.

A escola moderna exerce papel central na produção e disseminação desses ideais. Sendo a ciência a principal fonte do progresso, da modernização e da emancipação dos sujeitos, caberá à escola, lugar por excelência do cultivo e do ensino das ciências, educar e preparar os povos para essa conquista. É no cotidiano dessa escola, através das aulas, dos livros didáticos, das avaliações que foram tecidas e assumidas, como verdades, afirmações como *fazer a história; o futuro depende de nós; a história está em nossas mãos; a educação é a garantia de um futuro melhor; o homem é responsável pela história*. A educação escolar, na modernidade, foi determinante na disseminação da ideia de *tempos históricos*, na convicção de que o tempo moderno (Idade Moderna) representa o estágio mais evoluído do desenvolvimento dos seres humanos, na afirmação de que a história é uma produção dos sujeitos, na crença de que o futuro será configurado pelos homens a partir de seus conhecimentos e de seu trabalho.

⁷³ Touraine, Alain. *Crítica da Modernidade*, pág. 88.

3.5 – QUINTA CARACTERÍSTICA: POSITIVISMO, CIÊNCIA e CIENTIFICISMO

a) Positivismo e ciência em Augusto Comte

A expressão *Positivismo* foi usada pela primeira vez por Saint-Simon⁷⁴ (1760-1825), mestre e inspirador de Augusto Comte, para definir o método das ciências e sua aplicação à filosofia. Entretanto, será com Comte que esse conceito assumirá a forma de uma grande corrente filosófica do século XIX, com repercussões para várias partes do mundo ocidental. Para Raymond Aron, em *As etapas do pensamento sociológico*, o pensamento de Augusto Comte está estruturado em três etapas.

A primeira etapa (1820-1826) é marcada pelos *Opúsculos de filosofia social: apreciação sumária do conjunto do passado moderno*. Nessa etapa, ele reflete sobre a sociedade do seu tempo, descrevendo e interpretando o momento histórico pelo qual passava a sociedade europeia no início do século XIX. A partir dessa análise, Comte constata que a sociedade estava marcada por uma característica que estava em vias de desaparecer: a sua marca teológica e militar, construída em torno da fé e configurada pela Igreja Católica. No lugar dessa sociedade, estava nascendo outro modelo social, marcada pela ciência e indústria. Nesta nova sociedade, os cientistas substituem os sacerdotes e os industriais (empreendedores, banqueiros) substituem os militares. Essa constatação leva Comte a concluir que era necessária uma reforma social radical que tem como condição essencial a reforma intelectual. Diferentemente de Saint-Simon e Fourier que defendiam modos mais práticos e diretos na reforma das instituições e na mudança social, pregando uma ação mais imediata, Comte entendia que era necessário primeiro criar nos homens novas formas de pensar de acordo com o método e o espírito das ciências. Para Raymond Aron,

Como muitos de seus contemporâneos, Auguste Comte considera que a sociedade moderna está em crise, e encontra a explicação dos problemas sociais na contradição entre uma ordem histórica teológico-militar em via de desaparecer e uma ordem social científica-industrial que nasce.⁷⁵

⁷⁴ Claude-Henri de Rouvroy, Conde de Saint-Simon, (1760 - 1825), foi um filósofo e economista francês. É considerado um dos fundadores do socialismo.

⁷⁵ Aron, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*, pág. 86.

A segunda etapa se desenvolve em torno do *Curso de filosofia positiva* no qual Comte aprofunda e concretiza as ideias construídas na etapa anterior. Nessa segunda etapa, ele confirma e desenvolve a lei dos três estados e a lei da classificação das ciências, relacionando uma à outra. Trataremos dessa fase com mais profundidade, mais adiante, por ser o aspecto de Comte que mais interessa para o nosso trabalho.

A terceira etapa gira em torno do *Sistema de política positiva ou tratado de sociologia instituindo a religião da humanidade*. Nela, ele propõe a ciência social como estudo da história da espécie humana, através de uma teoria da natureza humana e da natureza social, dando, nessa obra, uma fundamentação filosófica para justificar a ideia de uma unidade da história humana. Para Raymond Aron, o objetivo de Comte no *Sistema de política positiva* pode ser resumido nas seguintes ideias:

Para que a história humana seja uma só, é preciso que o homem tenha uma certa natureza reconhecível e definível, através de todos os tempos e de todas as sociedades. É preciso, em segundo lugar, que toda sociedade comporte uma ordem essencial que se possa reconhecer através da diversidade das organizações sociais. Finalmente, é preciso que essa natureza humana e essa natureza social sejam tais que possamos inferir delas as principais características do devenir histórico.⁷⁶

Filosofia Positiva

O *Curso de Filosofia Positiva*, composto por seis volumes, foi publicado a partir de 1830, com a edição final do último volume em 1842. Nele, se encontram as principais e mais frutíferas ideias de Comte: a lei dos três estados, a classificação das ciências, a adoção do método científico e a estruturação e apresentação da sociologia (chamada por ele de Física Social) como última fase da evolução do espírito positivo. Arthur Giannotti⁷⁷ identifica três temas básicos no sistema comtiano: uma filosofia da história na qual Comte mostra as razões pelas quais a filosofia positiva deve se impor entre os homens; uma classificação das ciências fundamentada na filosofia positiva e uma sociologia que possibilite a reforma necessária das instituições. Acompanharemos essas ideias de perto em função da sua importância para a nossa pesquisa.

⁷⁶ Aron, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*, pág. 91.

⁷⁷ Comte, Auguste. Coleção *Os Pensadores*, págs. VIII e IX.

Lei dos três estados

A filosofia da história de Comte pode ser identificada na sua elaboração da lei dos três estados ou estágios, pelos quais passou a marcha progressiva do espírito humano ao longo da sua história. Segundo ele, ao fazer o estudo do desenvolvimento total da inteligência humana, desde os seus primórdios, foi possível identificar uma grande lei fundamental, que consiste exatamente “em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: *estado teológico* ou fictício, *estado metafísico* ou abstrato e *estado científico* ou positivo”.⁷⁸ Para cada um desses estados, três métodos diferentes de filosofar são desenvolvidos: para o primeiro, o método teológico, para o segundo, o método metafísico e para o terceiro, o método positivo. O primeiro é o estágio inicial e ponto de partida necessário da inteligência humana, sendo o terceiro estágio seu estado fixo e definitivo. O segundo aparece como ponto de transição entre um e outro⁷⁹.

O estado teológico é caracterizado pela relação do espírito humano com forças e agentes sobrenaturais. A investigação concentra-se no conhecimento da natureza íntima dos seres, na busca das causas primeiras e finais de todas as coisas. O espírito humano volta-se para os conhecimentos absolutos, segundo Comte. Ele afirma que os poucos fenômenos observados aparecem como produzidos pela “ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica as anomalias aparentes do universo”.⁸⁰

O estado teológico, conforme Arana, inicia-se com o fetichismo, momento em que o homem, por instinto e sentimento, atribui aos objetos materiais uma vida mágica análoga à vida humana, objetos estes capazes de identificar, decodificar e orientar o sentido da existência humana. Após o fetichismo, segue-se a fase politeísta em que o homem concebe, via imaginação, a existência de vários agentes sobrenaturais invisíveis que, dotados de análoga vontade humana, intervêm na vida humana e nos seus fenômenos, explicando-os e lhes dando sentido. Finalmente, o estado teológico que se apresenta na forma monoteísta, reduzindo a multiplicidade

⁷⁸ Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. In *Os Pensadores*, pág. 4.

⁷⁹ *Ibidem*, pág. 3 e 4.

⁸⁰ *Ibidem*, pág. 4.

de agentes explicativos da vida humana e dos fenômenos a uma instância só (um único Deus), diminuindo o domínio da fantasia e da imaginação e abrindo caminho para um novo estágio, um novo regime na história espiritual da humanidade: o estado metafísico⁸¹.

No estado metafísico, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, entidades essenciais subsistentes aos diversos seres do mundo e “concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente”,⁸² conforme Comte. Essa concepção é bem ilustrada na Teoria das Ideias de Platão, em que, para cada ser existente (objeto) na experiência do homem no mundo, marcado pela imperfeição e pela particularidade, existe uma forma perfeita e universal, no mundo das ideias, responsável pela nossa capacidade de conhecer a verdade do ser e identificar, por lembrança, o objeto que conhecemos pela experiência como sendo imagem do modelo perfeito anteriormente existente. Para Comte, explicar os fenômenos, no estado metafísico, é determinar a entidade abstrata que lhe diz respeito, é buscar a essência, a substância primeira. Com o estágio metafísico “não é mais a pura imaginação que domina e não é ainda a verdadeira observação, mas o raciocínio (as explicações verbais, o discurso argumentativo) adquire nesta fase grande extensão e prepara-se confusamente para o verdadeiro exercício científico”.⁸³

O terceiro e último estado é o positivo ou científico, estágio final e definitivo do progresso do espírito humano. Nessa fase, renuncia-se às explicações teológicas e metafísicas e afirma-se a impossibilidade e inviabilidade de se conhecerem as causas primeiras, íntimas e finais dos objetos, dos seres humanos e do universo; as noções absolutas e abstratas; as essências e as substâncias de todas as coisas. O estado positivo dedica-se unicamente a descobrir e conhecer, associando raciocínio e observação, os fenômenos e suas leis objetivas e efetivas e suas relações, uns com os outros. Para Comte, “A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume, de agora em diante, na ligação estabelecida entre os diversos

⁸¹ Arana, Hermes Gonçalves. *Positivismo: reabrindo o debate*, 12 e 13.

⁸² Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*. In *Os Pensadores*, pág. 4.

⁸³ Idem, *Discurso sobre o Espírito Positivo*. In *Os Pensadores*, pág. 47.

fenômenos particulares e alguns fatos reais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir”.⁸⁴

No estado positivo (científico), para Arana, em vez do porquê (explicação), o como (descrição); em vez do modo de geração dos fenômenos (causa), as circunstâncias coordenadas de sua produção (lei). Com o fim da noção de causa, perdem-se, também, o espírito e o sentido do absoluto, característica principal dos estados teológico e metafísico. Ao dizer que tudo é relativo, Comte afirma que nossos conhecimentos do real não são absolutos: devemos nos restringir aos fatos e suas leis e o conhecimento dos fatos estão sujeitos às condições do sujeito do conhecimento e do objeto a ser conhecido.⁸⁵

Classificação das ciências

Na segunda lição do *Curso de Filosofia positiva*, Comte estabelece uma classificação das ciências segundo o estado positivo. Inicialmente, ele aponta o fracasso das tentativas de classificações anteriores, identificando sua causa: a ausência de homogeneidade. Os filósofos, como Bacon e D’Alembert, organizaram suas classificações, misturaram homogeneamente diferentes conhecimentos positivos com conhecimentos teológicos e metafísicos. Para Comte, o critério de classificação não pode ser dado a priori, mas deve

provir do próprio estudo dos objetos a serem classificados, sendo determinada pelas afinidades reais do encadeamento natural apresentado por eles, de sorte que essa classificação seja ela própria a expressão do fato mais geral, manifestado pela comparação aprofundada dos objetos que abarca.⁸⁶

Antes de apresentar a sua classificação, Comte estabelece ainda algumas distinções: a primeira distinção diz respeito à divisão mais geral de nossos conhecimentos reais em *conhecimentos teóricos* e *conhecimentos práticos*, afirmando que somente os primeiros dizem respeito ao projeto da filosofia positiva. Uma segunda distinção é feita entre dois gêneros de ciências naturais: as *abstratas*, que têm “por objeto a descoberta das leis que regem as diversas classes de

⁸⁴ Comte, Auguste. *Discurso sobre o Espírito Positivo*. In *Os Pensadores*, pág. 4.

⁸⁵ Arana, Hermes Gonçalves. *Positivismo: reabrindo o debate*, pág. 13 14.

⁸⁶ Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*, pág. 22.

fenômenos e consideram todos os casos possíveis de conceber”, e as *concretas*, particulares, descritivas e que “consistem na aplicação dessas leis à história efetiva dos diferentes seres existentes”.⁸⁷ Após essas considerações, Comte nos apresenta sua classificação, partindo daquelas que se fundamentam no método próprio do surgimento das ciências ao longo da história do espírito humano: das mais simples e abstratas à mais complexas e concretas. Ei-las: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. É importante lembrar que Comte coloca a matemática depois de enumerar as outras cinco ciências, na parte final da segunda lição do *Curso de filosofia positiva*. Ao fazer isso, argumenta que a matemática tem um lugar especial, como base e fundamento de todas as ciências e ao mesmo tempo revê a primeira relação apresentada, colocando a matemática em primeiro lugar. A sociologia (física social) aparece no fim da relação em função do seu nível de complexidade, uma vez que ela é a síntese do conhecimento humano, ao reduzir os fatos sociais a leis científicas.

*Como resultado dessa discussão, a filosofia positiva se encontra, pois, naturalmente dividida em cinco ciências fundamentais, cuja sucessão é determinada pela subordinação necessária e invariável, fundada, independentemente de toda opinião hipotética, na simples comparação aprofundada dos fenômenos correspondentes: a astronomia, a física, a química, a fisiologia e, enfim, a física social. A primeira considera os fenômenos mais gerais, mais simples, mais abstratos e mais afastados da humanidade, e que influenciam todos os outros sem serem influenciados por estes. Os fenômenos considerados pela última são, ao contrário, os mais particulares, mais complicados, mais concretos e mais diretamente interessantes para o homem; dependem, mais ou menos, de todos os precedentes, sem exercer sobre eles influência alguma.*⁸⁸

Método científico da filosofia positiva

Sendo o conhecimento científico o único conhecimento possível, válido, necessário e verdadeiro, o método utilizado será o método das ciências conhecidas como ciências naturais, partindo sempre da experiência e observação. O método da teologia e da metafísica, que procede procurando identificar as causas primeiras e os princípios fundamentais, será desprezado. O método científico deverá ser exclusivamente descritivo, mostrando os fatos e as relações entre eles e expressando-os em leis. Por ser o único método válido, ele deve ser estendido a

⁸⁷ Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*, pág. 25.

⁸⁸ *Ibidem*, pág. 33.

todos os campos de pesquisa e atividade humanas, individual ou social, inclusive à política; criando, assim, as bases para uma ciência positiva da sociedade, a sociologia.

A regra fundamental para a classificação das ciências deverá ser retirada da observação e comparação entre as diversas ordens de fenômenos. Procedendo assim, Comte afirma que a ordem de conhecimento e de estudo das ciências deverá começar pelo grau de simplicidade, generalidade e abstração das ciências e terminar com aquelas que apresentam um grau maior de complexidade, particularidade e concretude. Segundo Comte,

É, portanto, do estudo de fenômenos mais gerais ou mais simples que é preciso começar, procedendo em seguida sucessivamente até atingir os fenômenos mais particulares ou mais complicados; isto se quisermos conceber a filosofia natural de maneira verdadeiramente metódica, pois essa ordem de generalidade ou de simplicidade, determinando necessariamente o encadeamento racional das diversas ciências fundamentais por meio da dependência sucessiva de seus fenômenos, fixa o seu grau de facilidade.⁸⁹

Para Comte, as ciências podem se explicadas mediante dois caminhos distintos: o caminho histórico e o caminho dogmático. O primeiro caminho procura expor os conhecimentos na ordem efetiva como eles surgiram ao longo do tempo, conforme o espírito humano os obteve de fato. Pelo segundo caminho, apresenta-se o sistema de ideias de uma determinada ciência “tal como poderia ser concebido hoje por um único espírito que, colocado numa perspectiva conveniente e provido de conhecimentos suficientes, ocupar-se-ia de refazer a ciência em seu conjunto”.⁹⁰ Para Comte, é necessário combinar o método dogmático com o método histórico, com preferência para o primeiro.

Cientificismo – império da ciência

No *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano, o termo *cientificismo* é definido como “atitude de quem atribui importância preponderante à ciência em comparação com as outras atividades humanas, ou quem considera que não há limites para a validade e a extensão do conhecimento científico”.⁹¹

⁸⁹ Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*, pág. 30.

⁹⁰ *Ibidem*, pág. 27.

⁹¹ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, pág. 165.

O cientificismo é uma das características da modernidade, que dá primazia à razão e à ciência, e teve seu apogeu com o Positivismo, que sustentava que o espírito positivo, marcado pela onipresença da ciência, era o estado amadurecido e final da história do espírito humano. Para Comte, após passar e superar o estágio teológico e o metafísico, no estágio positivo a “razão humana está agora suficientemente madura para que empreendamos laboriosas investigações científicas”,⁹² conforme afirma no *Curso de Filosofia Positiva*.

Para Todorov, o cientificismo é uma doutrina filosófica e política, que parte da concepção de que o mundo e as ações humanas são passíveis de conhecimento objetivos, experimentados, regulados e explicados a partir do método das ciências da natureza. Para essas ciências, a natureza tem suas leis naturais que podem e devem ser conhecidas. Os fenômenos naturais podem ser observados e experimentados e somente aquilo que permite a observação e experiência pode ser objeto de conhecimento. Da observação e experiência dos fenômenos podem-se estabelecer as suas regularidades e as suas leis gerais, permitindo, inclusive, a previsão dos novos fenômenos. Ora, a melhor forma de se conhecer a natureza e seus fenômenos é pela ciência.

O procedimento da ciência moderna, por nos permitir o acesso à verdade dos fenômenos e suas leis, nos autoriza, também, conhecer as outras dimensões e manifestações do ser humano, para, também, se apoderar de suas verdades. Sendo assim, é a ciência e seu método quem deve orientar a moral, a política e a economia.

Todorov ilustra o movimento do cientificismo no campo da moral e da política. Para ele, “o cientificismo se impõe quando os valores parecem decorrer do conhecimento e as escolhas políticas se travestem em deduções científicas”⁹³: Diderot queria que as leis da natureza fossem as únicas às quais nossa conduta tivesse que obedecer. Para o iluminista francês, “a lei civil não deve ser senão a enunciação da lei da natureza (...) o que constitui o homem, o que ele é, (...) deve fundar a moral que lhe convém”, afirma Todorov citando Diderot⁹⁴. Sendo a ciência o melhor caminho para conhecer as leis da natureza, as leis do que é, ninguém

⁹² Comte, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva*, pág. 6.

⁹³ Todorov, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*, pág. 88.

⁹⁴ *Ibidem*, pág. 89.

melhor do que ela para nos orientar na dedução das leis daquilo que deve ser. No plano político, Todorov cita Condorcet, para quem “conhecer a verdade para conformá-la à ordem da sociedade, eis a única fonte da felicidade pública”.⁹⁵

Como vimos, se a ciência é o melhor caminho para o conhecimento da verdade, será ela quem deverá orientar as ações que visam ao bem comum e à felicidade de todos, ou seja, as ações políticas. Para Todorov, uma forte influência do cientificismo se faz presente nas determinações políticas que insistentemente confiam aos cientistas, especialistas e experts a tarefa de legislar sobre normas morais e legais e sobre objetivos políticos, como se somente cientistas tivessem a clareza da verdade.

A concepção usual da ciência moderna, segundo Chalmers, afirma que conhecimento científico é conhecimento provado; que as teorias científicas são derivadas dos dados da experiência, adquiridos pela observação e experimentação; que a ciência é baseada somente nos nossos sentidos; que opiniões e preferências pessoais bem como especulações metafísicas não têm lugar na ciência; que a ciência é objetiva e formula suas leis e teorias a partir das induções e faz as previsões mediante deduções. Para Chalmers, em *O que é Ciência, afinal?*, essa concepção positiva de ciência ainda ocupa lugar de destaque no conjunto dos saberes humanos. Tanto no senso comum quanto nos círculos acadêmicos, atribuir o adjetivo “científico” a uma ideia, um argumento, uma experiência, um produto equivale a fornecer um atestado de verdadeiro, de verdade necessária e universal.

No cotidiano, temos exemplos abundantes de produtos anunciados cuja característica e apelo de venda maior estão na afirmação de que foram “cientificamente provados”. Nos programas televisivos dos finais de semana, são anunciadas descobertas científicas a respeito da importância do cafezinho diário na prevenção da pressão arterial ou sobre a relação entre o consumo de verduras e a diminuição de câncer, entre outras notícias. Todas são anunciadas como descobertas dos cientistas em seus laboratórios e em suas experiências. No dias seguintes aos anúncios, cidadãos comuns passam a consumir e a se comportar conforme o anunciado, preferindo isto ou evitando aquilo, pois “foi divulgado pelos

⁹⁵ Todorov, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*, pág. 89.

cientistas” e o que foi dito é palavra de fé e de lei, uma vez que veio da ciência. Até que no programa seguinte cientistas descubram “outras verdades”.

O mesmo se sucede no mundo escolar, na academia e nas indústrias do conhecimento, afirma Chalmers, na obra *O que é Ciência, Afinal?*⁹⁶. Todos desejam acrescentar a qualidade de ciência à sua área de conhecimento: ciência bibliotecária, ciência administrativa, ciência florestal, ciência do discurso, ciência esotérica. A hipervalorização da ciência, seja pelo senso comum, seja pelos meios acadêmicos é principal responsável pelo espírito do cientificismo, ainda fortemente presente nos nossos dias e só recentemente revisto por outras teorias da ciência, conforme atesta Chalmers.

b) Positivismo, ciência e cientificismo na escola moderna

Diante da nova sociedade que estava nascendo, caracterizada pela indústria e pela ciência, em oposição à sociedade medieval (militar e religiosa), Comte afirmou a necessidade de uma reforma social e uma revolução intelectual que acompanhasse os novos tempos, a fim de criar nos homens novas formas de pensar de acordo com o método e o espírito das ciências. A escola moderna será a instituição responsável por essa reforma e essa revolução, centrando seus programas, objetivos e ações em torno do método e do espírito científico modernos.

A partir de então, a escola passa a ser referência e prioridade para a educação dos cidadãos, sobretudo quando as políticas governamentais estabelecem seus planos e prioridades. Qualquer mudança ou implantação de um projeto tem que passar pela escola: o controle da natalidade, medidas de higiene e saúde, reforço da identidade nacional, preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Em casos de mudanças radicais na condução política e econômica de uma nação, como na ditadura militar do Brasil (1964-1985), o primeiro lugar a sofrer intervenção e ter a sua organização e objetivos redefinidos foi a escola. A convicção era de que a mudança começava pela escola.

Outro aspecto crucial na escola é a centralidade do método e do espírito científico. Seguindo os passos de Comte, as dimensões religiosas e filosóficas do ser humano constituem sinal de atraso e deficiência. Uma pessoa avançada,

⁹⁶ Chalmers, A. F. *O que é ciência, afinal?* pág. 17.

evoluída, e uma instituição, com as mesmas características, norteiam-se pela ciência. Esta convicção revela-se de forma transparente quando analisamos a matriz curricular da Educação Básica da escola moderna: quase não há espaço para o ensino de arte, de cultura religiosa e de filosofia. A maior parte dos horários de aulas fica destinada para aulas das ciências físicas e biológicas, com a inclusão, necessária, da língua materna e do ensino de história e geografia. Da mesma forma, pouco valor ou importância os alunos dão aos conteúdos de arte, filosofia, e religião, quando eles estão presentes nessa escola. Muitos alunos costumam se referir a essas aulas “como perda de tempo” ou “espaço para relaxar”. É comum ouvir alunos perguntarem “qual a utilidade dessas disciplinas e desses conteúdos?”.

O critério para a avaliação do bom aluno está totalmente relacionado à sua capacidade de aprender o método e os conhecimentos científicos. Ele será um aluno excelente quanto mais assimilar as informações, não importa se o fez de forma mecânica e decorada, e reproduzi-la nas avaliações escritas, formais e objetivas. A sua índole, seu caráter e seu posicionamento moral parece pouco importar nesse contexto. Raramente será questionado e advertido a esse respeito, caso tenha um ótimo desempenho cognitivo. Exceções são feitas quando seu comportamento é visivelmente hostil e agressivo. De outra forma, ele será considerado um mau aluno se tiver fraco desempenho na assimilação de tais informações. Mesmo que esse aluno apresente um comportamento reto, justo e ético, raramente será tido como “bom” estudante, dentro do modelo da escola moderna, marcadamente “cientificista”.

Nessa escola a informação científica é a autoridade máxima. Por possuí-la, o professor tem posse da verdade. Sua palavra é lei, sua orientação deve ser seguida. Não há questionamentos a respeito do que ele ensina. O livro didático é a referência e o guia para a aprendizagem. Como uma “enciclopédia” popularizada e acessível a todos, ele reúne todos os saberes e verdades acumuladas pela tradição científica e as disponibiliza para consulta imediata. Está no livro, é verdade! O professor falou, é verdade!

3.6 – SEXTA CARACTERÍSTICA: ORDEM E DISCIPLINA

a) Ordem e disciplina

Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault faz um estudo intenso e científico sobre as formas de punição (métodos e meios coercitivos e punitivos) utilizadas pelo Estado, ao longo da história recente, como instrumentos para defesa dos direitos do cidadão, punição da criminalidade e exercício do poder. Segundo ele, cada época criou suas leis e organizou seus sistemas punitivos, o que pode ser observado através da evolução histórica desses processos em várias instituições: exército, hospital, sistema judiciário e escola. Para Foucault, o objetivo da obra é fazer

uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade.⁹⁷

Na primeira parte do livro, o autor analisa a técnica do *suplício*. Na segunda parte, é analisada a *punição* e na terceira é feito um estudo da *disciplina* como técnica para exercício e sustentação do poder. Não pretendemos aqui fazer um estudo minucioso dessa obra. Em função do objetivo do nosso trabalho, focaremos somente o estudo da parte três, apresentando a forma como o autor desenvolve o estudo das técnicas relativas ao tema da disciplina, relacionando-as e identificando-as, na sequência, com a escola moderna.

Corpos dóceis

No capítulo I da terceira parte, Foucault faz um estudo das técnicas disciplinares para tornar os corpos dóceis. Para ele, houve, durante a época clássica (séculos XVII e XVIII), uma “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”. Não que o corpo não tenha sido utilizado dessa forma em outras épocas. O fato novo é que, nesse período, as técnicas se intensificam e se especializam formalmente como disciplinas, configurando-se como *arte dos detalhes*. Para Foucault, a disciplina é uma anatomia política do detalhe, detalhe observado, contabilizado, acompanhado, vigiado, esquadrinhado, controlado. Conforme Foucault,

⁹⁷ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, pág. 23.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.⁹⁸

A obtenção e a manutenção dos corpos dóceis se dão através do controle do espaço, do controle do tempo e do controle da organização da sequência tempo-espaço. A respeito do espaço, a disciplina consiste numa arte de distribuição dos indivíduos em seus lugares através de várias técnicas: a primeira técnica diz respeito à **cerca**, que é “a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”. A segunda técnica refere-se ao **quadriculamento**, onde cada indivíduo ocupa seu devido e específico lugar e em cada específico lugar, um indivíduo; evitando a confusão, a dispersão e a troca de lugares, permitindo, assim, a vigília e o controle de cada um, personalizadamente. A terceira técnica é a das **localizações funcionais**, que permite que cada indivíduo, colocado no específico lugar, possa produzir o máximo de acordo com o interesse e desejo de quem vigia. A quarta técnica é a composição da **fila**, o “lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna”. A fila permite a ordenação, a classificação, o controle, a localização, sendo exaustivamente utilizada nas escolas como ferramenta privilegiada pelo mestre educador.

Com relação ao controle do tempo, Foucault descreve um conjunto de técnicas disciplinares: Primeiro o **horário**, velha herança dos mosteiros, que delimita o tempo de produção, que controla os movimentos, que regulamenta as relações, que marca o ritmo, que reclama a qualidade. Em seguida, a **elaboração temporal do ato** como programa que “realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases”. Cada gesto é medido, ordenado, orientado para uma determinada direção. Para Foucault, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. Segue-se a **correlação entre o corpo e o gesto**, pois através da sintonia entre corpo e gesto, pode-se exigir e esperar maior eficácia e produtividade. O corpo bem disciplinado produz um gesto eficiente. A articulação corpo-objeto é mais uma das técnicas disciplinares, constituindo-se também como resultado dessas técnicas. Corpo e objeto se fundem numa unidade, permitindo e

⁹⁸ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, pág. 118.

traduzindo a idealidade de um poder que se introduz totalmente. O poder “amarra” corpo e gesto, corpo e objeto. Finalmente, segue-se a **utilização exaustiva**. A disciplinarização do tempo permite uma economia positiva, permitindo sua utilização sempre produtiva e crescente.

A respeito da organização sequencial de tempo-espço, Foucault apresenta quatro processos, a partir da análise da organização militar, que permite identificar como as disciplinas se estruturam como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo: 1º) dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico; 2º) organizar essas sequências segundo um esquema analítico; 3º) finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova e 4º) estabelecer séries de séries, o que permite um investimento da duração do poder.

O estudo das técnicas disciplinares que objetivam tornar os corpos dóceis finaliza com a **técnica da composição das forças**. Trata-se de conseguir o máximo de produtividade dos corpos através de uma articulação combinada dos lugares, tempos e funções que eles ocupam: 1) o corpo singular é manipulado, ordenado, deslocado, movido conforme uma engenharia que lhe permita a maior produtividade num determinado lugar, como uma peça de xadrez. Procedem-se a uma utilização funcional do corpo; 2) combinam-se várias séries cronológicas para formar um tempo composto, em que “o tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros a fim de se extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo”; 3) a combinação das forças será estabelecida e sustentada através de um sistema preciso de comando, cuja eficiência exige brevidade e clareza: a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. O sinal dado pelo mestre deverá ser obedecido imediatamente, e isso se consegue com treinamento e castigo.

Os recursos para o bom adestramento

Para Foucault, o poder disciplinar, no lugar de se apropriar e retirar do corpo até esgotá-lo, procura adestrar para retirar e apropriar-se dele com maior eficácia e eficiência, amarrando as forças para multiplicá-las indefinidamente. Poder difuso, invisível, desconfiado e modesto, vai, aos poucos, se infiltrando no corpo e

exercendo a sua função. O sucesso desse poder disciplinar está ancorado no uso de instrumentos simples para o adestramento: o olhar hierárquico, a sanção normatizadora e o exame.

O exercício disciplinar utiliza-se constantemente do olhar que vigia. Os “observatórios” da multiplicidade humana foram desenvolvidos para a constante vigilância, tendo no acampamento militar o seu modelo exemplar, pois permite o exercício do poder através de uma visibilidade geral, conforme relata Foucault. A técnica da vigilância e da fiscalização pelo olhar se estende ao exército, ao hospital e à escola.

A sanção normatizadora está na essência de todos os sistemas disciplinares. Um pequeno mecanismo penal, com suas leis próprias, seus delitos especificados, seu regimento interno, se faz estabelecer, punindo todos os pequenos delitos contra as normas estabelecidas. Tanto na escola, na oficina como no exército funciona uma micropenalidade do tempo, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade e toda uma série de processos sutis são estabelecidos a fim de punir, a qual vai, desde pequenas humilhações aos castigos físicos, afirma Foucault. O que deve ser punido é a inobservância do que foi estabelecido pelas regras. O castigo a ser imposto tem como função ser essencialmente corretivo: na maioria das vezes, o castigo resume-se ao exercício constante e repetido do que deveria ser feito, de forma que o transgressor aprenda como se faz corretamente, por exaustão. A punição é um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção: gratifica-se quem obedece e cumpre a norma, penaliza-se quem a descumpra. Finalmente, as classificações ou graus entre pessoas, turmas ou grupos permitem a aplicação de um critério normatizador: pune-se alguém o rebaixando a uma classe ou nível inferior e premia-se alguém o promovendo à classe seguinte. Para Foucault, a arte de punir, no regime disciplinar,

põe em movimento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim

traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa” da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normatiza.⁹⁹

O exame combina as técnicas da vigilância com as da normatização. Ele permite qualificar, classificar e punir. Impõe sobre os indivíduos uma visibilidade total que permite diferenciar e puni-los. Por tudo isso, ele é totalmente ritualizado no regime disciplinar. No exame

vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.¹⁰⁰

Para Foucault o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder (quem exerce o poder fica invisível e aqueles a quem o poder é imposto é que assumem total visibilidade); faz a individualidade entrar num campo documentário (as provas são arquivadas e permitem descrever, analisar e comparar pessoas, processos, etapas, histórico); permite fazer, de cada indivíduo, um “caso” (cada indivíduo é objetivado, sujeitado, sendo passível de um “estudo de caso”), objeto de descrições individuais e de relatos biográficos, como afirma o autor.

b) Ordem e disciplina na escola moderna

Como dissemos, no capítulo III de *Vigiar e Punir*, Michel Foucault faz um instigante estudo da *disciplina* como técnica moderna para o exercício e manutenção do poder, técnica utilizada por instituições modernas (exército, escola, clínica psiquiátrica) em substituição a outros recursos usados em épocas anteriores, como o *suplício* e a *punição*. Para ele, as técnicas disciplinares, características da modernidade, se estruturam e se organizam em torno de três objetivos: técnicas para tornar os corpos dóceis, técnicas para um bom adestramento e técnicas para o exame. Embora Foucault aponte a existência de tais técnicas em várias instituições, o nosso propósito aqui é verificar e apontar a presença dessas técnicas no ambiente

⁹⁹ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, págs. 152 e 153.

¹⁰⁰ Ibidem, pág. 154.

escolar moderno, ratificando, assim, a nossa afirmação de que ainda estão presentes na escola atual aspectos característicos do paradigma da modernidade, no caso, aspectos referentes à questão da ordem e da disciplina. Seguiremos a estrutura do discurso do Foucault para a nossa análise.

Produção e Manutenção de Corpos Dóceis Na Escola:

Para Foucault, existe toda uma tecnologia disciplinar, capaz de produzir corpos dóceis, exercitada a partir do controle do tempo, controle do espaço e controle da sequência espácio-temporal. Vejamos como isso acontece na escola.

- Espaço e disciplina

A articulação e o controle do espaço para a produção de corpos dóceis na escola se manifestam nas seguintes técnicas disciplinares: a *cerca*, o *quadriculamento*, as *localizações funcionais* e a *fila*, técnicas amplamente encontradas e utilizadas na escola moderna.

Na escola, a *cerca* se faz presente na separação dos alunos por salas e séries. Cada sala constitui-se numa turma separada das demais. Cada turma representa parte de uma série e cada série é um recorte no tempo e no espaço de um universo maior de alunos. A *cerca*, caracterizada como sala de aula ou como série, permite identificar um conjunto determinado de alunos, marcado por um número ou uma letra (turma 1, turma b, etc.) ou por um período escolar (1ª série, 3ª série, etc.). Sendo assim, a *cerca* (sala, turma, série) permite classificar, diferenciar, identificar, observar, controlar, e domesticar ações, movimentos e comportamentos.

Podemos observar também a técnica do *quadriculamento* na organização física da sala de aula e na distribuição das turmas e das séries. A sala de aula é organizada em forma de fileiras, todas voltadas para frente onde se encontra o professor. Em geral, os alunos menores sentam-se à frente e os maiores atrás. A distribuição dos alunos em sala de aula transforma-se num ritual cotidiano e cada aluno passa, com o tempo, a sentar-se no mesmo lugar. O professor, normalmente, identifica o aluno pelo “lugar e região” que ocupa. Essa distribuição permite uma rápida visualização das localizações e um controle dos movimentos e da dinâmica

da sala de aula. Além disso, é facultado ao professor o poder de trocar o aluno de lugar caso a ordem e disciplina desejada não sejam ideais.

Uma técnica, geralmente conhecida como “mapa de sala”, organiza a distribuição estratégica dos alunos nas carteiras, procurando separar alunos “indisciplinados”, espalhando-os entre os demais. A composição das turmas para a série do ano letivo seguinte procura também “diluir” tais alunos em turmas diferentes, assegurando, assim, a diminuição do “poder de fogo” que tais indivíduos geralmente têm contra a instituição, contra as regras e contra a disciplina. A composição das turmas e das séries num determinado local também se orienta pelo quadriculamento controlador. Referindo-nos a uma experiência, recordamos que, num determinado ano letivo, fora determinado que teria sido mais produtivo se duas séries do Ensino Médio estivessem no mesmo andar. Noutro ano, por questões disciplinares, determinou-se que uma daquelas séries, que estavam juntas no mesmo andar, fosse colocada agora noutra, sozinha. É uma prática também comum separar os alunos por idade e grau de escolaridade: num determinado local, ficam colocadas as crianças da Educação Infantil; noutra, aquelas do Ensino Fundamental I. Num local diferente, ficam os alunos do Ensino Fundamental II e ainda, num espaço diferente e especialmente separado, os alunos do Ensino Médio. A separação espacial permite e facilita o controle, a identificação dos indivíduos, a determinação das normas, a vigilância dos procedimentos e o controle das transgressões. A separação ainda inibe o encontro das diferenças, o conflito entre as posturas, a mistura dos desejos, hábitos e experiências.

A técnica das localizações funcionais permite a máxima produção do indivíduo, conforme o interesse e desejo de quem vigia. Encontramos o emprego dessa técnica, no contexto escolar, em vários momentos: na distribuição e localização dos alunos “problemáticos” e indisciplinados, separando-os ao longo da sala de aula; na montagem dos trabalhos escolares em grupo, no qual se procura inserir um aluno “bonzinho” e inteligente; no apoio e indicação do aluno considerado “bom aluno”, do ponto de vista acadêmico e disciplinar, para ser o representante de turma; na distribuição dos alunos em carteiras predeterminadas para a realização das provas e exames oficiais, bem como na mistura de alunos de turmas e séries diferentes para a realização dos mesmos exames, para se evitarem a comunicação

e a “cola”; na utilização do “mapa de sala” para controle da disciplina, identificação dos alunos, ordenamento do espaço e observação das normas de boa conduta.

Finalmente, como técnica para obtenção de corpos dóceis a partir da referência espacial, temos a fila. A fila das carteiras, ordenadas na horizontal e na vertical, mantidas e observadas pelos professores como condição de aprendizagem; a fila nos corredores para deslocamentos no interior da escola; a fila na cantina para compra de alimentos; a fila como organização da ordem de atendimento para orientação de estudos e acompanhamento da coordenação; a fila, em ordem decrescente, das notas nos exames oficiais e demais instrumentos de avaliação; a fila dos aprovados e dos retidos no final do ano letivo; a fila dos que vão aos conselhos de classe, ordenados por menor aproveitamento cognitivo; enfim, a fila que permite a ordenação, a classificação, o controle, e a localização.

- Tempo e disciplina

A articulação e o controle do tempo para a produção de corpos dóceis na escola se manifestam pelas seguintes técnicas disciplinares: o horário, a elaboração temporal do ato, a correlação entre o corpo e o gesto e a utilização exaustiva. Vejamos como isso se articula.

Na escola moderna, o tempo é todo medido, controlado, conhecido e marcado. Começamos pelo tempo das aulas, cronometrado e marcado pelo sinal, normalmente eletrônico. O horário marca o ritmo das aulas e sua duração. Ele delimita o tempo de chegada à escola e o tempo da saída dela. Os saberes organizados e estruturados nas disciplinas escolares (matemática, física, história etc.) são controlados pelo horário: 50 minutos para uma disciplina, 50 minutos para a seguinte e, assim, sucessivamente. Os conteúdos a serem aprendidos, os exercícios a serem realizados, as perguntas a serem formuladas, as informações a serem transmitidas são sempre controlados pelo horário. Um turno de estudo (seja matutino, vespertino ou noturno) é dividido em pequenas partes, partes estas delimitadas e marcadas pelo horário para seu início e seu término. É o horário também que regula o tempo de avaliação, marcando o início e o fim do tempo, que permite a expressão controlada daquilo que foi ou não aprendido. Em determinados exames, funciona toda uma contabilidade que divide o horário previsto para a

realização da prova pela quantidade de questões, determinando a quantidade de minutos a serem gastos para responder cada uma delas. É como se o horário fosse uma entidade onipotente que regula, controla e determina o que, quando e como se deve e se vai ensinar e aprender.

O esquadramento do tempo, a sua minuciosa regularização e a sua divisão metódica e aplicada à organização e ao cotidiano escolar acabam por introduzir uma rotina e naturalização dos atos, a ponto que, como afirma Foucault, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”,¹⁰¹ caracterizando o que ele denominou de elaboração temporal do ato. Podemos encontrar esse processo nas práticas de avaliações periódicas realizadas pelas escolas: o tempo é definido em calendário, o horário é estipulado antecipadamente. Durante a aplicação da prova, todo um ritual é executado: mochilas e celulares à frente; cada aluno sentado num lugar predeterminado; em cima da carteira do aluno, a água, o lanche, a caneta, o lápis e a borracha; a postura do aluno reta, centrada e virada para frente; o ritual de distribuição das provas; o professor circulando entre as carteiras num ritual de vigilância; o tempo para cada questão; o aviso dado pelo professor, dos minutos restantes. Todos os gestos descritos acima acontecem naturalmente, rotineiramente, garantindo a ordem e perfeita realização do evento. A mesma dinâmica descrita acima pode ser aplicada no cotidiano das aulas, em que o tempo marcado determina as ações dos alunos (entrar na sala de aula, fazer perguntas, ir ao banheiro, dirigir-se ao recreio etc.). A elaboração temporal do ato “controla do interior seu desenrolar e suas fases”.

O controle disciplinar busca ainda uma perfeita correlação entre o corpo bem disciplinado e o gesto a ser eficiente e produtivo. O corpo dócil deve facilitar o gesto eficiente e este deve ser resultado daquele. A boa caligrafia exige, conforme ilustra Foucault, uma presença total do corpo que implica posição correta, movimentos exatos, exercícios específicos. Ritmos regulares. O mesmo se pode dizer a respeito da relação estabelecida pelos educadores entre a produtividade cognitiva e a postura correta da coluna, o modo de se sentar na cadeira, o ritmo da respiração e o tempo de concentração. Afinal de contas, “um corpo bem disciplinado é a base de um gesto eficiente”, afirma Foucault.

¹⁰¹ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, pág. 129.

Outra característica do poder disciplinar, relativo ao controle produtivo do tempo, é a articulação corpo-objeto. Para Foucault, sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarrando-os, um ao outro. Dessa forma corpo e objeto se confundem, que podemos afirmar que, a partir de então, temos um complexo marcado como corpo-alma, corpo-instrumento, corpo-máquina. Essa correlação sutil e poderosa pode ser observada no cotidiano e no gestual do aluno em sua escola: horário de aulas, sequência de disciplinas acadêmicas e de professores, livros didáticos e paradidáticos, lições escolares, trabalhos em grupos, sequência de avaliações, movimentos nos corredores, todos esses aspectos habitam naturalmente a totalidade do aluno e aparecem como extensão natural de seus corpos e desejos.

Finalmente, no que diz respeito ao uso do tempo para o controle disciplinar, Foucault apresenta a técnica da utilização exaustiva. Através dela, busca-se “acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude”. A técnica consiste na marcação de tempo de forma que ele possa ser aproveitado para a máxima produção. Fraciona-se o tempo em horários, sequências, todos medidos, marcados e sinalizados pelo apito, pelo sinal eletrônico ou outra forma de marcação. Na escola, podemos observar a presença dessa técnica, sobretudo, na organização do horário escolar: o turno de estudo é dividido em vários tempos, geralmente uniformes, destinado ao ensino de uma determinada disciplina. O espaço entre os tempos (geralmente de 45 ou 50 minutos é marcado por um sinal. O professor deve trocar de turma o mais rápido possível e o aluno deve aguardá-lo dentro da sala de aula; tudo para que não se possa perder nenhum minuto. O professor que se atrasar será advertido e o aluno que se atrasar será punido, numa escala de vai da advertência verbal, passando pela advertência escrita até a suspensão. Atividades paralelas ao ensino de determinada disciplina, como a entrada do coordenador ou auxiliar de classe em sala de aula para tratar de outros assuntos, deverão ser evitadas, pois cria um “vácuo” na dinâmica da produção do conhecimento.

- Organização espacio-temporal e disciplina

Foucault apresenta a estrutura e o processo pelos quais a disciplina se impõe como aparelho para adicionar e capitalizar o tempo (a partir da sua análise da

Escola dos Gobelins, criada pelo edito de 1667), obtendo, assim, o máximo de produtividade: 1º) dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um termo específico; 2º) organizar essas sequências segundo um esquema analítico; 3º) finalizar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova e 4º) estabelecer séries de séries, o que permite um investimento da duração do poder.

Essa estrutura é facilmente encontrada na organização escolar atual: podemos identificá-la na divisão estabelecida na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (conforme LDB, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Tit. V, cap. I, art. 21). Cada um desses níveis é constituído por séries, como no caso do Ensino Médio, que tem três séries (ou anos). Cada uma dessas séries (ou anos) é dividida em quatro bimestres (em alguns casos, em três bimestres). Cada bimestre é marcado por uma sequência linear e metódica de conteúdos e avaliações. As avaliações bimestrais permitem checar o progresso, ou não, da aprendizagem e a promoção à série seguinte ou a retenção na mesma série. Os conteúdos a serem aprendidos num determinado ano escolar são predeterminados e divididos em unidades didáticas, sucessivas e complementares. O planejamento anual, elaborado pelo professor, distribui os conteúdos e as avaliações dentro da lógica bimestral (ou trimestral), com prazo para início e término, com uma avaliação que tem como objetivo verificar a aprendizagem daquela unidade ou parte estudada, conforme o planejado. Na série final do Ensino Médio, o ritmo é marcado pelos exames vestibulares: todo o conteúdo deve ser dado até as datas marcadas para a realização de tais exames. Para Foucault, “a colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual a cada momento do tempo.

- Composição das forças e disciplina

Finalizando o estudo dos procedimentos que objetivam a obtenção de corpos dóceis, Foucault apresenta a técnica da composição das forças, que tem como finalidade obter o máximo de produtividade através da combinação de lugares, tempos e funções ocupados por tais corpos. Manipula-se o corpo singular numa engenharia que visa à eficácia e à produção, combinam-se os tempos individuais

para ajustá-los ao tempo coletivo para se conseguir um resultado otimizado, elaboram-se, com um conjunto de códigos, sinais e ordens a serem seguidos com rigor, sob pena de castigo.

Os recursos para o bom adestramento na Escola

Diferentemente de épocas anteriores, quando o poder retirava dos indivíduos, se apropriava das suas forças, da sua vida e de seus corpos (a força, a fogueira e a execução), o poder disciplinar moderno procura adestrá-los para, a partir daí, apropriar-se e retirar deles o máximo de recursos e produtividade. Através de um processo de separação, análise e diferenciação, ele organiza as massas, transformando cada um de seus componentes em indivíduo para exercer sobre ele a sua força. Nesse sentido, para Foucault, a disciplina “fabrica indivíduos”, transformando-os, pelo seu poder, em objetos e instrumentos para o seu exercício. As técnicas utilizadas são simples, pequenas e diferem dos grandes e majestosos rituais do poder anterior, como no caso do enforcamento. Entretanto, elas vão “pouco a pouco invadir as formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos”. Entre os instrumentos pequenos, simples e humildes do poder disciplinar moderno, Foucault aponta três com alta eficácia de adestramento: a *vigilância hierárquica*, a *sanção normalizadora* e o *exame*. Podemos facilmente identificar a presença de tais técnicas no ambiente escolar moderno.

- A vigilância hierárquica

Para Foucault, a “fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica a sua eficiência”.¹⁰²

A utilização do tablado em sala de aula, prática usual de muitas escolas, permite colocar o professor num nível acima de seus alunos, destacando a sua presença e autoridade, dando-lhe a possibilidade de ter uma visão geral de toda a turma, dos primeiros aos últimos da cada fileira. A colocação de janelas envidraçadas nas paredes internas das salas de aulas permite que os alunos e até mesmo o professor sejam observados, sempre que se desejar, pelo coordenador ou

¹⁰² Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, pág. 148.

auxiliar de coordenação (bedel). Quando não se têm janelas que permitem a visibilidade, é feita na porta da sala de aula uma abertura e nela é colocado um vidro transparente para que o que acontece dentro da sala possa ser observado toda vez que se desejar.

Na maioria das vezes, a arquitetura das escolas está estruturada para permitir e facilitar a prática da vigilância constante e exaustiva: em geral, as salas de aula são construídas em torno de um corredor, com as suas portas voltadas para o mesmo. Numa das pontas do corredor, costuma-se colocar a sala do coordenador, de forma que ele tenha completa visibilidade dos movimentos dos alunos e dos professores.

Os movimentos que acontecem fora da sala de aula também são passivos de um olhar constante: a entrada e saída dos alunos da escola, o intervalo entre as aulas, o tempo maior para o recreio, o descanso nos corredores, as atividades esportivas, a fila para compra do lanche; todas estas atividades são acompanhadas pela presença e olhar silencioso de coordenadores e auxiliares, estrategicamente distribuídos, no tempo e no espaço escolar, para o exercício da vigilância.

Um recurso cada vez mais utilizado nas escolas é a instalação de câmeras de observação. Cada movimento é acompanhado e gravado, permitindo o acesso ininterrupto a ele sempre que se desejar. Todos os envolvidos com o ambiente escolar são sujeitos a essa ininterrupta observação eletrônica. Há câmeras na biblioteca, nos corredores, próximas às entradas dos banheiros, no refeitório, nas salas de informática, no estacionamento; enfim, em todos os lugares onde se encontre gente. E todos se sabem observados e agem e reagem com naturalidade. E todos sabem que devem agir conforme a regulamentação exigida, sob pena de serem identificados e punidos, tendo contra si a testemunha do olhar mecânico que não erra e nem se engana no seu “juízo e avaliação”.

- A sanção normalizadora

Os sistemas disciplinares, entre eles, a escola, estabelecem e fazem funcionar um pequeno sistema penal, como afirma Foucault. Esse sistema está estruturado com leis próprias, regras específicas, instâncias internas de julgamento e critérios e formas particulares de punição. Esse sistema está regulamentado, na

escola, nos denominados “regimento interno”, “manual de comportamento”, “regras de convivência”, entre outros nomes.

A partir dessa lógica, funciona uma microlegalidade e uma micropenalidade do tempo, da atividade, dos discursos, do corpo, da sexualidade, confluindo nas punições ao aluno, que acontecem desde o olhar severo à sua suspensão das aulas ou expulsão da escola, passando pela escala de advertências, que vão desde a advertência oral à escrita.

Observamos essa estrutura, presente na escola, quando identificamos toda uma dinâmica que visa **controlar o tempo**, punindo os atrasos e as faltas. Com maior ou menor intensidade, dependendo do regimento da escola, para cada quantidade de atrasos ou faltas, o aluno recebe uma advertência oral, que se transforma numa advertência escrita, caso o evento se repita ou se multiplique, seguindo a lógica da punição, podendo, por isso, ser suspenso por um ou mais dias de aulas.

Identificamos, ainda, um conjunto de normas, procedimentos e punições que visam **controlar a atividade** dos alunos: vistos nos cadernos visando controlar o registro da matéria e a realização dos exercícios propostos; passeio do professor por entre as carteiras para controlar a disciplina, a postura, a concentração; exigência do professor para que o aluno olhe para frente e não converse com o colega do lado; encaminhamento à coordenação do aluno que não trouxe a tarefa feita ou esqueceu o material de trabalho, como o caderno ou livro didático, geralmente seguido de descontos de pontos na nota do aluno.

Com relação ao **controle dos discursos**, observamos a constante vigília por parte dos professores e coordenadores, que exigem silêncio em sala de aula, que punem conversas paralelas, que evitam ou regulam a participação do aluno mediante perguntas que desviam da matéria ensinada ou incomodam o professor. Discursos insolentes costumam ser reprimidos, como situações em que o aluno tem uma postura definida, provocante e firme em assuntos como política, moda, música, esportes. Tais discursos são evitados e geralmente punidos, pois ameaçam a uniformidade e homogeneidade.

A respeito do **controle do corpo**, constatamos um conjunto de orientações e procedimentos tais, como: o mapa de sala que distribui os alunos na sala de aula conforme o tamanho de cada um, a sua predisposição para a agitação e para a indisciplina; a vigilância silenciosa, mas eficaz, dos movimentos na sala de aula, nos corredores e nos pátios de recreio; a observação atenta e reguladora a respeito do corte do cabelo para os homens e do penteado para as mulheres, bem como das unhas cortadas e da barba feita.

Referindo-nos ao **controle da sexualidade**, podemos citar a existência, ainda, de colégios somente para meninos e colégios somente para meninas (modelo que raramente se observa hoje, mas que persiste em alguns lugares). Nos colégios mistos, normas escritas procuram orientar os educadores no que diz respeito ao trato do tema com os adolescentes, geralmente proibindo ou aconselhando discricção na manifestação da sexualidade deles. Costuma-se proibir o uso de vestimentas mais curtas. O tema da sexualidade é, ainda, na maioria das escolas, um tabu, e quase sempre é evitado. Manifestações de preferência sexual que saem do padrão homem-mulher, em geral, são tratadas como desvio sexual e diante de tais casos arma-se um esquema de vigilância, aconselhamento, encaminhamento a profissionais especializados para tratamento.

O Exame

Para Foucault, o exame reúne as técnicas da vigilância com as técnicas da normalização, concentrando em torno dele um universo do saber e uma prática do poder, altamente ritualizados nos calendários escolares, com tempos e lugares preestabelecidos e rituais a serem cumpridos, fixando-se como o núcleo central dos regimes disciplinares. Como aparelho do saber-poder, está presente, de forma intensa e constante, na escola moderna, assumindo várias características e denominações: provas, avaliações, testes, vestibulares, simulados, exercícios avaliativos, prova de recuperação, exame final. Os exames são realizados de maneira ininterrupta, durante o ano letivo e ao longo da vida do estudante. Examina-se para verificar a aprendizagem, ou não, de um determinado conteúdo, após o ensino de uma unidade didática, após uma sequência bimestral, trimestral, semestral ou anual. Segundo Foucault, a escola “torna-se uma espécie de aparelho

de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”.¹⁰³

Na escola moderna, os exames cumprem vários papéis dentro do regime disciplinar: classificar, promover, disciplinar, sancionar, determinar saberes, distinguir poderes. A análise de um dia típico de exame (prova), seja ele reservado para provas bimestrais, simulado de exames vestibulares ou qualquer outro similar, confirma as funções do exame: o dia é determinado no calendário, com hora marcada para seu início e seu término. Define-se um tempo mínimo de permanência na sala de aula. Em geral, os alunos são distribuídos, de forma heterogênea, no local do exame, procurando misturá-los e separá-los uns dos outros conforme a capacidade intelectual, nível de concentração etc. Em alguns casos, quando a situação permite, misturam-se alunos de séries diferentes, evitando que alunos da mesma série fiquem próximos uns dos outros. Existe todo um ritual a ser cumprido: bolsas, mochilas e telefones celulares devem ficar em local separado. Na carteira ou mesa do aluno, somente caneta, lápis e borracha. Os alunos são colocados em fileiras e devem permanecer alinhados, voltados para a lousa. Qualquer movimento lateral é severamente advertido. Um ou dois professores circulam, ininterruptamente, entre as fileiras e as carteiras, inspecionando exaustivamente a realização do evento. Caso um aluno seja flagrado com qualquer indício que sugira consulta aos conteúdos, de forma escrita e objetiva, ele tem a sua prova retida e fica com zero. Até mesmo a ida ao banheiro, caso necessário, é controlada e vigiada por um assistente auxiliar. A proximidade da realização de um exame é largamente utilizada pelo educador como ameaça e garantia da disciplina em sala de aula. Os resultados de um aluno ou de uma turma nos exames realizados também são utilizados como ferramentas para garantia da ordem e da disciplina em sala de aula.

O clima durante a realização do exame é de silêncio e tensão. Mesmo antes de sua realização, os alunos já sentem o clima: é muito comum que atividades usuais sejam interrompidas ou canceladas, como esportes e viagens, em função da preparação de tais exames, sobretudo se eles são exames finais, podendo decidir a retenção ou promoção de um aluno à série seguinte.

¹⁰³ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, pág. 155.

Considerando um determinado ano escolar, o primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, numa escola de qualidade mediana, num regime bimestral, pode-se determinar a quantidade de exames a que um aluno está sujeito durante um bimestre e durante um ano letivo. Se o aluno tem doze disciplinas (matérias), o que é comum nessa série, ele pode chegar a fazer até cinco atividades avaliativas (uma prova no final do bimestre, uma prova ou teste interdisciplinar e três provas menores, realizadas durante o ensino dos conteúdos durante o desenrolar do bimestre) por disciplina, totalizando sessenta por bimestre. Tendo como referência um ano letivo de quatro bimestres, ele pode chegar a fazer duzentos e quarenta avaliações, de naturezas diversas, nas diferentes matérias (prova bimestral, exercício de revisão valendo notas, prova interdisciplinar, atividade em grupo valendo nota etc.) Excetuando-se as férias escolares, os sábados e domingos, os feriados e outras datas em que o aluno não tem aulas, ele acaba tendo duzentos dias letivos (mínimo exigido pela legislação educacional brasileira), o que nos possibilita constatar, então, a partir dos dados acima, que o aluno realiza, em média, mais de um exame por dia letivo. Definitivamente, a ferramenta “exame” perpassa todo o contexto escolar, o tempo todo, produzindo seus efeitos classificatórios, discriminatórios, punidores e disciplinares.

Finalmente, a vida escolar de um aluno pode ser totalmente esquadrihada através dos exames que realizou, pois o seu aproveitamento fica registrado em boletins arquivados e disponibilizados para os coordenadores e professores, além dos pais e dos próprios alunos. Sabe-se, quando se quiser, qual a disciplina em que o aluno teve ou tem maior ou menor aproveitamento; quais as suas deficiências cognitivas; quantas recuperações ele teve; qual o seu desempenho e comportamento durante a realização dos exames. Conforme Foucault, o exame situa os indivíduos “numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam”, tornando-os descritíveis, analisáveis, manipuláveis, disciplináveis. Em muitas situações, o registro escrito do desempenho em exames durante toda a vida escolar de um indivíduo, pode determinar o lugar que ele ocupará no mercado de trabalho e a sua futura posição social.

4 – Conclusão

A Modernidade foi uma época marcada por intensas mudanças. Como aconteceu no período Grego-Romano e na Idade Média, ela se estruturou num sólido bloco de ideias, revoluções, eventos, descobertas, pesquisas. As ideias, construções e conquistas da Modernidade mudaram profundamente o modo humano de pensar, conhecer, conviver, comunicar-se e agir. Essas transformações radicais atingiram, também, o modo de ensinar e aprender. A escola moderna traz as marcas da modernidade e conserva, no seu modo de proceder, as conquistas positivas e as negativas desse período.

Ao estudar a Modernidade, pudemos, num exercício de retrospectiva e análise filosófica, apontar os principais traços desse período. Reunimos essas características no paradigma da unidade. Constatamos que esse paradigma, com suas características, se faz presente, ainda hoje, na escola. Não pudemos apontar todas, mas pensamos que as apresentadas foram suficientes para delinear o perfil e a presença de tal paradigma no ambiente escolar atual. Em função da nossa pesquisa, navegamos basicamente com referenciais e conceitos filosóficos.

CAPÍTULO II:

A Pós-modernidade, seu paradigma e a escola contemporânea

1 - Introdução

O que é a Pós-modernidade? Ela caracteriza-se por um rompimento e oposição à modernidade ou se trata de um movimento dentro da própria modernidade, ressaltando nela os seus extremos e contradições? Quais as consequências do pensamento pós-moderno no campo da cultura, da economia, da arte e da educação?

Muito se tem escrito sobre esse assunto, e tantas são as respostas quanto seus interlocutores. Entretanto, alguns aspectos são coincidentes. Pretendemos buscar uma definição e uma compreensão da Pós-modernidade e identificar os seus traços característicos, reunindo-os em torno do paradigma da multiplicidade. Em seguida, analisaremos a presença dessas características e desse paradigma na escola contemporânea.

2 – Definição de Pós-modernidade

Existem várias interpretações para o conceito *Pós-modernidade*. Inicialmente, como o prefixo *pós* sugere, trata-se de uma posição marcadamente contra a modernidade ou de um movimento que se segue a ela, porém radicalmente diferente. Antes de prosseguir, vamos considerar a diversidade de definições, em diferentes autores, quando se referem às mudanças acontecidas nas últimas décadas, nas várias dimensões da vida humana.

Jean-François Lyotard, pensador francês, assume, em sua obra *A Condição Pós-Moderna*, a expressão *Pós-modernidade*. Para ele os novos tempos caracterizam-se pelo fim das metanarrativas. As grandes narrativas explicativas da modernidade deixaram de fazer sentido, caindo no descrédito, inclusive a ciência, que já não é mais aceita como fonte exclusiva da verdade.

Seguindo as pegadas de Lyotard, o crítico marxista norte-americano Fredric Jameson afirma que a Pós-modernidade é a "lógica cultural do capitalismo tardio", período cultural da terceira fase do capitalismo.¹⁰⁴

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman faz uso de outra expressão, ao referir-se às mudanças contemporâneas: *modernidade líquida*. Nesse tempo, tudo é leve, fugaz, líquido: o tempo, o espaço, a emancipação, a individualidade, o trabalho e a comunidade, sólidas realidades da modernidade.¹⁰⁵

O filósofo Frances Gilles Lipovetsky usa, na obra *Os Tempos Hipermodernos*, o conceito *hipermodernidade*. Para ele, não houve uma ruptura com a modernidade, mas um agravamento de algumas das suas características: o individualismo, o consumismo, o hedonismo, e a fragmentação do espaço e do tempo.

Para Jürgen Habermas, filósofo alemão, o uso do conceito *Pós-modernidade* está relacionado a vários movimentos, de natureza política e cultural, marcados pelo neoconservadorismo, cujo principal objetivo é opor-se às conquistas trazidas pela razão e pela ciência, a partir do Iluminismo. Segundo ele, a modernidade é um *projeto inacabado* e está ainda em percurso, rumo à realização de seus mais nobres ideais.¹⁰⁶

Assumiremos, ao longo do nosso trabalho, o conceito de *Pós-modernidade*, com todas as implicações, questionamentos e limites que ele carrega consigo.

a) Sentido estrito

Num sentido estrito, a Pós-modernidade está vinculada ao universo da arte. Acontece num plano estilístico, relacionado à história da arte e à estética. Para Fredric Jameson¹⁰⁷ (1984), trata-se de um conceito pouco aceito e compreendido

¹⁰⁴ Anderson, Perry. *As Origens da Pós Modernidade*. Nesse livro, no capítulo 3, Anderson procura elaborar uma compreensão da Pós-modernidade que, segundo ele, foi definida por Fredric Jameson no artigo *A guinada cultural*, resultado de uma conferência proferida no Museu Whitney de Artes Contemporânea no outono de 1982. Nesse artigo Jameson identifica a Pós-modernidade como sinal cultural de um novo modo de produção capitalista.

¹⁰⁵ Bauman, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Bauman escreveu outras obras nas quais analisa a *liquidez* de outras dimensões da realidade humana: o amor, o medo, a vida.

¹⁰⁶ A este propósito, ver a obra de Habermas: *Modernidade, um Projeto Inacabado*.

¹⁰⁷ Fredric Jameson (Cleveland, Ohio, 14 de Abril de 1934) é um crítico literário e político marxista, conhecido por sua análise da cultura contemporânea e da Pós-modernidade. Entre seus livros mais importantes estão

em função do pouco conhecimento que se tem da abrangência e diversidade próprias de todas as artes do mundo contemporâneo. Ainda conforme esse autor, ela se afirma a partir de duas características:

reações específicas a formas canônicas da modernidade, opondo-se a seu predomínio na Universidade, nos museus, no circuito das galerias de arte e nas fundações e pela dissolução de algumas fronteiras e divisões fundamentais, notadamente o desgaste da velha distinção entre cultura erudita e cultura popular.¹⁰⁸

Outro traço, ainda conforme Jameson, é o aparecimento da *teoria*, associada à produção francesa e que se caracteriza por um discurso literário que é ao mesmo tempo filosofia, sociologia, psiquiatria ou ciência política, diferindo radicalmente da literatura filosófica clássica, marcada pelo rigor da linguagem filosófica. Michael Foucault¹⁰⁹ é o pensador exemplar desse estilo.

Outro aspecto importante em Jameson é a associação que ele faz entre a Pós-modernidade e o atual estágio do capitalismo. Para ele, a Pós-modernidade é uma manifestação cultural, em forma de pastiche e esquizofrenia (trataremos desses dois conceitos num outro momento), de uma nova ordem social que se estrutura e se organiza a partir dos fundamentos do chamado capitalismo tardio ou sociedade de consumo ou, ainda, sociedade pós-industrial.

b) Sentido amplo

Num sentido amplo, a discussão sobre a Pós-modernidade ocupa a cena contemporânea, iniciando-se a partir dos anos 70. Nessa acepção, ela traduz a lógica cultural do capitalismo pós-industrial ou financeiro (capitalismo de serviços, globalizado), bem como afirma o fim das grandes narrativas legitimadoras da razão moderna. Essa nova lógica, produto cultural desse novo capitalismo, estende seus

Pós-modernidade: a lógica do capitalismo tardio, Orígens da Pós-modernidade, O Inconsciente político e Marxismo e Forma. Atualmente Jameson trabalha na Duke University, em literatura comparada e romance.

¹⁰⁸ Jameson, Fredric. *Pós-modernidade e Sociedade de Consumo*, Novos Estudos CEBRAP, 12, pg. 21.

¹⁰⁹ Michel Foucault (França, 1926 - 1984) foi filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France desde 1970 a 1984. Suas obras, desde a *História da Loucura* até a *História da sexualidade* (a qual não pôde completar devido a sua morte) situam-se dentro de uma filosofia do conhecimento. As teorias sobre o saber, o poder e o sujeito romperam com as concepções modernas destes termos, motivo pelo qual é considerado por certos autores, contrariando a própria opinião de si mesmo, um *pós-moderno*. Destacam-se em suas obras: *História da Loucura, O Nascimento da Clínica, As Palavras e as Coisas, A Arqueologia do Saber, Vigiar e Punir e A História da Sexualidade*.

braços, atingindo todas as dimensões da cultura humana: arte, política, sociedade, educação. Essa será a nossa abordagem para análise dos conceitos propostos no início deste nosso trabalho.

3 – Origens, periodização e compreensão:

Para identificar as origens, a periodização e a compreensão da Pós-modernidade, utilizaremos, basicamente, a obra de Perry Anderson *As Origens da Pós-modernidade*¹¹⁰, publicada em 1988. Nela, o autor analisa os seus primórdios, sua cristalização, fornece elementos essenciais para a sua compreensão e aponta os seus efeitos posteriores.

Segundo Anderson, o termo foi usado pela primeira vez na Espanha, na década de 1939,

Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Federico de Onis, quem imprimiu o termo postmodernismo. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres.¹¹¹

Somente vinte anos depois, (por volta de 1959), o termo apareceu na Inglaterra e Estados Unidos, através de Toynbee¹¹²:

só uns vinte anos depois o termo surgiu no mundo anglófono, num contexto bem diferente – como categoria de época e não estética. No primeiro volume do seu *Study of History*, também publicado em 1934, Arnold Toynbee argumentava que duas poderosas forças concorreram para moldar a história recente do Ocidente: o industrialismo e o nacionalismo.¹¹³

Entretanto, é somente a partir dos anos 70 que a expressão ganha estatuto sólido, referindo-se, especificamente, à esfera da arte e, de uma maneira geral, a uma nova forma cultural, reflexo de uma nova ordem social decorrente do

¹¹⁰ Perry Anderson (Londres, 1938) é um historiador marxista, professor de História e Sociologia na UCLA e editor da *New Left Review*. É um dos principais teóricos da Pós-modernidade. Entre suas obras, temos: *As Origens da Pós-modernidade*, *considerações sobre o Marxismo Ocidental* e *O Fim da História: de Hegel a Fukuyama*.

¹¹¹ Anderson, Perry. *As Origens da Pós Modernidade*, pág. 10.

¹¹² Arnold Joseph Toynbee (1889 - 1975), foi um historiador britânico cuja obra prima é *Um Estudo de História* (*A Study of History*), em que examina, em doze volumes, o processo de nascimento, crescimento e queda das civilizações sob uma perspectiva global.

¹¹³ Anderson, Perry. *As Origens da Pós Modernidade*, pág. 10.

capitalismo pós-industrial. O livro de Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*¹¹⁴, publicado em 1979, foi a primeira obra a utilizar a expressão, numa esfera mais filosófica, dando início à discussão que assumiria o estatuto próprio dos tempos contemporâneos. Segundo Perry Anderson, referindo-se a Lyotard, a chegada da Pós-modernidade estava ligada diretamente ao surgimento da sociedade pós-industrial, em que o conhecimento passa a ser a principal força econômica de produção.

Essa sociedade passa a ser concebida como uma “rede de comunicações” lingüísticas. A própria linguagem compunha-se de uma multiplicidade de jogos diferentes, cujas regras não se podem medir, e inter-relações agonísticas. Nessas condições, a ciência virou apenas um jogo de linguagem dentre outros: já não podia reivindicar o privilégio imperial sobre outras formas de conhecimento, que pretendia nos tempos modernos. Na verdade, sua pretensão à superioridade como verdade denotativa em relação aos estilos narrativos do conhecimento comum escondia a base de sua própria legitimação, que classicamente residiu em duas formas grandiosas de narrativa. A primeira, derivada da Revolução Francesa, colocava a humanidade como agente heróico de sua própria libertação através do avanço do conhecimento; a segunda, descendente do idealismo alemão, via o espírito como progressiva revelação da verdade. Esses foram os grandes mitos justificadores da modernidade.¹¹⁵

Para Lyotard, citado por Jameson, a principal característica da Pós-modernidade é a perda do poder e da credibilidade dessas metanarrativas. O pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas. Já não podemos mais nos servir da grande narrativa pois nenhuma delas dá conta de explicar o efêmero, fragmentado e causal mundo em que vivemos. Nem a *dialética do espírito* nem a emancipação da *humanidade* validam, agora, o discurso científico *pós-moderno*. Mais tarde, em outros escritos, Lyotard ampliaria a sua lista de metanarrativas destituídas pelo novo contexto cultural: a redenção cristã, o progresso iluminista, o espírito hegeliano, a unidade romântica, o racismo nazista, entre outros.

¹¹⁴ O livro, chamado pelo próprio autor de “escrito de circunstância”, foi produzido a pedido do Conselho das Universidades junto ao governo de Quebec, a pedido do seu presidente. Entretanto, a obra e o seu autor se tornariam referência essencial para o debate sobre a Pós-modernidade. Jean-François Lyotard (França 1924 - 1998) foi um filósofo francês, foi um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a Pós-modernidade. Autor dos livros *A Fenomenologia*, *A Condição Pós-Moderna* e *O Inumano*.

¹¹⁵ Anderson, Perry. *As Origens da Pós Modernidade*, pág. 32.

Em 1980 Habermas¹¹⁶ profere um discurso em Frankfurt, ao receber da municipalidade o Prêmio Adorno: *Modernidade, um Projeto Inacabado*. Seu trabalho, circunscrito a um campo limitado de Pós-modernidade, a arquitetura, atinge um lugar de destaque a partir de então, assumindo uma posição de referência no debate. As discussões decorrentes das posições de Lyotard e de Habermas, definitivamente, trazem o tema da Pós-modernidade para o campo da “autoridade filosófica”.

Para Perry Anderson, foi Fredric Jameson quem melhor traçou um quadro que permitiu definir as bases para a compreensão da Pós-modernidade, em sua conferência, sobre o pós-modernismo em 1982: *A Guinada Cultural*¹¹⁷. Nessa conferência, Jameson estabelece os pontos que definiam o entendimento da Pós-modernidade a partir de então, “redesenhando todo o mapa pós-moderno em uma tacada”. Anderson chama essa “tacada” de “cinco lances decisivos”. A seguir, indicaremos cada um deles, de maneira resumida, conforme Anderson nos apresenta: a) a compreensão da Pós-modernidade como o sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante, o capitalismo pós-industrial; b) a exploração das metástases da psique nessa nova conjuntura, indicado no tema da “morte” do sujeito e do “fim” da história; c) a extensão do pós-moderno por todo o espectro das artes e grande parte do discurso sobre elas. Até então, Charles Jencks¹¹⁸ havia se concentrado somente na arquitetura, Lyotard na ciência e Habermas na filosofia. Além disso, o aparecimento da *teoria* eliminava os limites bem definidos das ciências, entrecruzando as investigações e discursos da arte, literatura, sociologia, ciência política e outras. A obra de Michel Foucault é, como dissemos, o exemplo mais destacado da *teoria*, cuja principal matriz foi a filosofia francesa; d) a indicação das novas bases sociais e do padrão geopolítico, presentes

¹¹⁶ Jürgen Habermas (Düsseldorf, 18 de Junho 1929) é um filósofo e sociólogo alemão. Licenciou-se em 1954, com uma tese sobre Schelling (1775-1854), intitulada *O Absoluto e a História*. De 1956 a 1959, foi assistente de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. No início dos anos 1960, realizou uma pesquisa empírica sobre a participação estudantil na política alemã, intitulada *'Estudante e Política'* (Student und Politik). Em 1968, transferiu-se para Nova York, passando a lecionar na New Yorker New School for Social Research. A partir de 1971, dirigiu o Instituto Max Planck, em Starnberg, na Baviera. Em 1983, transferiu-se para a Universidade Johann Wolfgang von Goethe, de Frankfurt, onde permaneceu até aposentar-se, em 1994.

¹¹⁷ Conferência proferida por Jameson, em 1982, no Museu Whitney de Artes Contemporâneas, em New York (USA).

¹¹⁸ Charles Jencks, americano, é um teórico da arquitetura, paisagista e designer. Escreveu sobre história e crítica do Modernismo e Pós-modernismo no contexto da arquitetura. Não Foi o criador do termo pós-moderno, mas seus escritos influenciaram na propagação do conceito no contexto da arquitetura.

na figura do “trabalhador coletivo” e na sociedade globalizada e consumista, sem fronteiras e quintais; e) uma vez identificado como um novo estágio do capitalismo, devia-se evitar uma atitude moralista sobre o pós-modernismo, o que seria uma futilidade. A tarefa era, a partir dele, abrir caminho para a compreensão do novo tempo que estava emergindo. Era necessário “compreendê-lo por dentro, como um sistema”.

Como vimos até aqui, com a Pós-modernidade nos situamos dentro de um novo contexto cultural, marcado pela fragmentação, pela diversidade e pela crítica da modernidade. Os traços que caracterizam esse novo tempo, conforme apresentado acima, divergem e conflitam, muitas vezes com as linhas gerais do tempo anterior. Se reunimos as características da modernidade em torno do conceito de paradigma da unidade, procedemos da mesma forma, reunindo as marcas da Pós-modernidade em volta do paradigma da multiplicidade. Entre as muitas características desse novo ambiente cultural, abordaremos as questões do método, do fim das metanarrativas, do pastiche e da esquizofrenia, da “teoria”, do “mal-estar” contemporâneo, da multiplicidade, da criação de conceitos, da educação “menor”, do conceito de rizoma em educação, da ação docente, da (in) disciplina, e do conhecimento e cuidado de si. Para cada um desses temas iremos tratar de identificar a sua presença no contexto da educação escolar atual.

4 – O paradigma da multiplicidade e a escola contemporânea

Uma vez compreendida em suas linhas gerais, nosso trabalho agora é apresentar algumas características da Pós-modernidade, constituintes do paradigma da multiplicidade, procurando identificá-las no ambiente da escola contemporânea. Essa caracterização e esse exercício de identificação não esgotam todas as possibilidades e foram selecionadas, mais uma vez, em função do nosso estudo.

4.1 – Crítica do método

a) Os limites do método nas ciências

A questão do método é complexa, sobretudo no contexto da filosofia. Ao longo da História da Filosofia encontramos várias reflexões e propostas de método: maiêutica socrática, dialética platônica, silogismo aristotélico, dúvida metódica, dialética hegeliana, fenomenologia, estruturalismo, hermenêutica¹¹⁹. Da mesma forma, ao longo da história da educação, surgiram várias concepções de método referentes ao processo de ensino e de aprendizagem: tradicional, escolástico, behaviorista, construtivista, socioconstrutivista, problematizador, pensamento complexo.

Por método, se entende, conforme Abbagnano,

1º qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa; 2º uma técnica particular de pesquisa. No primeiro significado, não se distingue de “investigação” ou de “doutrina”. O segundo significado é mais restrito e indica um procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” e “Nas últimas décadas a atenção dos filósofos concentrou-se sobretudo no problema da existência ou não de um M. ‘científico’.¹²⁰

A partir da definição acima, encontramos duas vertentes: o método como sistema ou doutrina e o método como conjunto de procedimentos para alcançar determinado objeto ou fim. Faremos um recorte na temática e focaremos nossa reflexão sobre o método considerando somente o segundo significado, estabelecendo a sua relação com a ciência moderna e as teorias da educação.

¹¹⁹ Para uma visão geral da questão do método na filosofia, ver a obra *Filosofia e Método – Coleção CES*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, de Brito, Emídio Fontenele de: Chang, Luiz Harding (orgs).

¹²⁰ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Verbete *Método*, pág. 780.

Ciência moderna e método

A propósito da questão do método, acompanharemos o trabalho de Chalmers, em sua obra *O que é ciência afinal*. Nela podemos encontrar uma exposição clara e didática da ciência moderna e seu método. A obra em questão apresenta as principais concepções de ciência da época moderna, mostrando as suas características fundamentais e as críticas a cada uma delas: o Indutivismo (empirismo); o Falsificacionismo de Popper; os Programas de Pesquisa de Lakatos; Os Paradigmas de Kuhn e a Teoria Anarquista do Conhecimento de Feyerabend.

O método indutivista estrutura-se a partir da indução e a da dedução. O ponto de partida da indução é a experiência que permite ao observador, a partir da observação empírica dos fatos, chegar a uma lei ou teoria que seja universal e necessária. É dessa forma que a concepção indutivista explica os fenômenos observados, uma das exigências da ciência (exigência de explicação). A previsão e explicação de novos fenômenos, a outra exigência, são feitas pelo raciocínio dedutivo: a partir das leis ou teorias construídas pela indução, observa-se o novo fenômeno e se aplica a lei, passando assim, a partir dela, a explicá-lo e/ou prevê-lo. Uma vez elaborada a teoria ou a lei a partir da observação empírica dos fatos, tem-se a explicação científica da realidade, a verdade definitiva sobre ela. Dessa forma, para Chalmers,

de acordo com o indutivismo, a ciência começa com a observação, a observação fornece uma base segura sobre a qual o conhecimento científico pode ser construído e o conhecimento científico é obtido a partir de proposições de observação por indução.¹²¹

Essa concepção de ciência e seu procedimento metodológico foram amplamente aceitos durante toda a época moderna e influenciou a estruturação das diferentes áreas do saber, dando mais cientificidade, objetividade e estatuto de verdade àquelas que mais se aproximavam dela (matemática, física, química, biologia) e menos estatuto científico àquelas áreas do saber que seguiam outros caminhos (filosofia, teologia, arte e as demais ciências humanas). Chalmers sintetiza essa concepção de indutivismo da seguinte forma:

¹²¹ Chalmers, A. F. *O que é ciência afinal?* pág. 36.

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimentação. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não tem lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente.¹²²

No Positivismo de Augusto Comte, como vimos, esse método encontra a sua legitimação filosófica. Para ele, o estágio avançado da humanidade é o científico, que exige e impõe o método positivo: explicação científica dos fatos observáveis da realidade, buscando a sua descrição objetiva e as suas leis, e não sua essência, a sua causa ou a sua estrutura fundamental.

Após identificar os limites do indutivismo, sobretudo no que diz respeito ao *princípio da indução*¹²³, Chalmers apresenta a teoria falsificacionista da ciência, de Popper. Para o falsificacionismo, não importa a origem da ciência: se da observação empírica, de uma elaboração especulativa ou idealista, de um sonho ou intuição ou de uma suposição espontaneamente criada pela inteligência humana. O importante é que a teoria proposta como explicação e/ou previsão de fenômenos seja testada por observações e experimentos e apresente um alto grau de falsificação. Quanto maior for o grau de falsificação de tal teoria e a ela ela resistir, mais verdadeira ela será. A partir daí, pode-se afirmar, contra o indutivismo que sustentava que uma lei (ou teoria), construída a partir da indução, era a verdade definitiva, que

embora nunca se possa dizer legitimamente de uma teoria que ela é verdadeira, pode-se confiadamente dizer que ela é a melhor disponível, que é melhor do que qualquer coisa que veio antes.¹²⁴

O falsificacionismo difere metodologicamente do indutivismo: ele aceita que as hipóteses científicas tenham outras origens diferentes da observação e da experiência. Além disso, ele exige de uma determinada hipótese ou teoria que ela seja altamente resistente às tentativas de falsificação por hipóteses adversas, dando a essa teoria resistente o estatuto de científica até que outra explique o fenômeno

¹²² Chalmers, A. F. *O que é ciência afinal?*, pág. 23.

¹²³ Para uma compreensão mais aprofundada da crítica do princípio da indução, bem como da crítica aos limites das outras teorias científicas, ver a obra acima citada. Tal intenção ultrapassa nossos limites.

¹²⁴ *Ibidem*, pág. 64.

melhor que ela. Renuncia-se, assim, à pretensão de uma lei científica verdadeira e válida para sempre, como queria o indutivismo.

Após fazer sua crítica ao falsificacionismo, Chalmers apresenta uma nova concepção de ciência, entendida agora como estrutura. Para isso, ele explora as propostas de ciência de Imri Lakatos e de Thomas Kuhn¹²⁵. Segundo Chalmers, a partir da análise da história da ciência, é possível constatar que teorias e leis científicas podem ser mais bem entendidas quando colocadas numa estrutura organizada. Para ele, há três motivos para que a ciência seja entendida assim:

Mencionamos até agora dois motivos para que as teorias devam ser vistas como estruturas organizadas de alguma espécie: o fato do estudo histórico demonstrar que as teorias possuem essa característica e o fato de que é somente por meio de uma teoria coerentemente estruturada que os conceitos adquirem um sentido preciso. Um terceiro motivo tem origem na necessidade da ciência de crescer. Está claro que a ciência avançará mais eficientemente se as teorias forem estruturadas de maneira a conter em seu interior indícios e receitas bastante claros quanto a como elas devem ser desenvolvidas e estendidas. Elas devem ser estruturas abertas para que ofereçam um programa de pesquisa.¹²⁶

Para Lakatos, a ciência é um *programa de pesquisa*. Esse programa é constituído por um *núcleo irreduzível* (heurística negativa), que é o conjunto de axiomas ou “suposições básicas subjacentes ao programa” que não podem e não devem ser modificadas ou rejeitadas pelos cientistas. Além disso, existe o *cinturão protetor* (heurística positiva), constituído por um conjunto de leis e hipóteses que gravitam em torno do núcleo irreduzível para confirmá-lo e protegê-lo. O cientista faz parte de uma comunidade específica, de um programa de pesquisa e, por decisão metodológica, tornam o núcleo irreduzível infalsificável. Caso discorde disso, ele está automaticamente excluído desse programa e passa a fazer parte de outro.

A ciência, para Thomas Kuhn, também é considerada um programa de pesquisa. O diferencial é que para esse autor ela é entendida como um paradigma construído num determinado tempo e lugar, a partir de processos revolucionários. Referindo-se a Kuhn, Chalmers argumenta:

¹²⁵ Chalmers, A. F. *O que é ciência afinal?*, capítulos VII e VIII.

¹²⁶ *Ibidem*, pág. 112.

Uma característica-chave de sua teoria é a ênfase dada ao caráter revolucionário do progresso científico, em que uma revolução implica o abandono de uma estrutura teórica e sua substituição por outra, incompatível. Um outro traço essencial é o importante papel desempenhado na teoria de Kuhn pelas características sociológicas das comunidades científicas.¹²⁷

Segundo Chalmers, um paradigma é formado por suposições teóricas gerais e leis e técnicas para a sua aplicação, adotadas por uma comunidade científica¹²⁸. O caminho a ser percorrido pelo conhecimento até a construção um paradigma científico é constituído pelo seguinte esquema: *pré-ciência – ciência normal – crise-revolução – nova ciência normal – nova crise*. Um paradigma definido e aceito pela comunidade de cientistas constitui a ciência normal. Quando essa ciência não dá conta mais de explicar os fenômenos que pretende ou quando surgem fatos novos que exigem novas explicações, instala-se uma nova crise que dispara um processo de revolução científica, encaminhando-se, assim, para a construção de um novo paradigma.

Um aspecto importante na teoria de Kuhn é que não são somente fatores lógicos que garantem a escolha e a eficácia de um paradigma e a sua preponderância sobre outros. Vários fatores podem influenciar nessa escolha: interesse do cientista; aspectos sociais, políticos e religiosos; aspectos técnicos ou práticos. Para Chalmers,

Há, então, um certo número de motivos inter-relacionados para que, quando um paradigma compete com outro, não haja um argumento logicamente convincente que faça com que um cientista racional abandone um pelo outro. Não há um critério único pelo qual um cientista deva julgar o mérito ou a promessa de um paradigma e, ainda mais, proponentes de programas competitivos aderirão a conjuntos diferentes de padrões e verão o mundo de formas diferentes e o descreverão numa linguagem também diferente.¹²⁹

Paul Feyerabend, em sua obra *Contra o Método*¹³⁰, apresenta a sua principal contribuição, como filósofo, para o conhecimento científico: o anarquismo

¹²⁷ Chalmers, A. F. *O que é ciência afinal?*, pág. 123.

¹²⁸ Ibidem, pág. 124.

¹²⁹ Ibidem, pág. 133.

¹³⁰ Feyerabend, Paul. *Contra o Método*. Filósofo da ciência (Austria, 1924 —1994) que viveu em diversos países como Reino Unido, Estados Unidos, Nova Zelândia, Itália e Suíça. Seus maiores trabalhos são *Against Method* (publicado em 1975), *Science in a Free Society* (publicado em 1978) e *Farewell to Reason* (uma coleção de artigos publicados em 1987). Feyerabend tornou-se famoso pela sua suposta visão anarquista da ciência e por sua rejeição da existência de regras metodológicas universais. É uma figura influente na filosofia da ciência, e também na sociologia do conhecimento científico.

epistemológico. Nessa obra, ele apresenta o pluralismo metodológico e propõe o fim das muitas divisões existentes entre diferentes campos do saber. Em sua reflexão, propõe o uso de *contrarregras* para evitar o costume dos pesquisadores em aterem-se a tudo o que é antigo e familiar - vício acadêmico que Feyerabend chama de *condição de coerência*. Para ele, os paradigmas somente são ultrapassados - e a ciência, conseqüentemente, faz avanços - quando os métodos acadêmicos, tradicionalmente aceitos, são deixados de lado. A proposta, que causou surpresa no meio acadêmico, em meados da década de 1970, está sintetizada já no próprio nome da obra. Segundo ele,

*Minha tese é a de que o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar. Este ensaio é escrito com a convicção de que o anarquismo, embora não constituindo, talvez, a mais atraente filosofia política, é, por certo, excelente remédio para a epistemologia e para a filosofia da ciência.*¹³¹

*A idéia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método, que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Percebemos, ao contrário, que as violações são necessárias para o progresso.*¹³²

A proposta de Feyerabend choca-se frontalmente com a educação e a escola, que exigem e pressupõem uma tradição e um método assentados no costume e na prática dos cientistas, pesquisadores, educadores. A ausência do método ou a sua relativização é uma hipótese descartada na educação e poderia, se fosse o caso, gerar o caos e a desordem nesse universo.

Teorias da educação moderna e método

As teorias da educação, sobretudo a partir da modernidade, sempre foram seduzidas pela questão do método. Vários se impuseram, ao longo da história da educação, como o *método* ideal e correto, capaz de garantir o ensino e a

¹³¹ Feyerabend, Paul. *Contra o Método*, pág. 34.

¹³² *Ibidem*, pág. 29.

aprendizagem das *verdades* da ciência. Alguns privilegiaram o objeto, a realidade e a natureza como determinantes no processo de conhecimento, como o método tradicional. Outros se centraram no sujeito e suas estruturas cognitivas como primeira referência, como o construtivismo, e outros tantos destacaram a importância da relação sujeito-objeto como aspecto fundamental para a construção do conhecimento, como o sócio-construtivismo. Atualmente, conhecemos uma grande quantidade de teorias sobre o método, cada uma delas sustentando para si o fato de apresentarem o melhor caminho para a aquisição do conhecimento e do saber.

O método que marcou a educação escolar moderna por mais tempo foi o chamado *método tradicional*, fortemente influenciado pela ciência moderna na sua vertente positivista e empirista. O seu ponto de partida é a concepção da ciência como detentora do saber e da verdade sobre o mundo, saber que deveria ser ensinado ao aluno aprendiz que, como tal, era uma folha em branco ou um receptáculo vazio a ser preenchido com informações científicas. A ciência aqui é objetiva, parte da experiência dos dados e fatos da realidade e por indução produz leis e teorias que contêm a verdade do mundo. A prática de ensino em sala aula consiste na transmissão dessas leis e teorias por parte do professor e na recepção passiva das mesmas por parte do aluno. A verificação da aprendizagem é feita mediante uma prova, preferencialmente escrita, em que o aluno deve repetir o que foi ensinado. Ele aprendeu se foi capaz de reproduzir o que foi transmitido e armazenado mecanicamente em sua memória.

A partir da década de 50 começam aparecer propostas diferentes para a questão do método no ensino. A contribuição mais importante foi dada por Jean Piaget¹³³, que influenciou a teoria e a prática educativa por várias décadas. Biólogo de formação, dedicou-se à pesquisa sobre o processo do conhecimento nos seres

¹³³ Sir Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um epistemólogo suíço, considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Estudou inicialmente biologia, na Suíça, e posteriormente se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954; tornando-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Durante sua vida Piaget escreveu mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos. Sua maior contribuição para a educação está relacionada à teoria construtivista do ensino e aprendizagem, onde o conhecimento é construído na relação entre sujeito e objeto.

humanos. Suas teorias buscam explicar como se desenvolve a inteligência nesses seres. Essa pesquisa ficou conhecida como *Epistemologia Genética*.¹³⁴

Para esse pensador, a inteligência humana se desenvolve a partir do amadurecimento processual das suas estruturas genéticas e cognitivas e da interação do homem com o seu meio ambiente, na busca de sobrevivência e adaptação (relação sujeito-objeto). O processo de aprendizagem humana do mundo, de si e dos outros passa por cinco fases, nas quais se desenvolvem suas dimensões motoras, afetivas, verbais e cognitivas. São elas: período sensório motor (0 a 2 anos); período simbólico (2 a 4 anos); período intuitivo (4 a 7 anos); período operatório concreto (7 a 11 anos) e período operatório abstrato (11 anos em diante). A concepção de Piaget influenciou, decisivamente, a metodologia de ensino e de aprendizagem nas escolas em todo o mundo, delimitando e marcando as etapas e as formas de se ensinar a língua materna, a matemática, o convívio social e os conhecimentos das várias ciências, bem como a verificação da aprendizagem desses saberes. A contribuição de Piaget, conhecida, no contexto da educação, como *construtivismo*, tem o mérito de apontar que as várias fases do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo têm características e necessidades diferentes e que o conhecimento, por parte do educador, desses aspectos é fundamental para um ensino e uma aprendizagem coerente, eficaz e efetivo.

Várias concepções pedagógicas surgiram após Piaget, propondo metodologias diferentes para o ensino e a aprendizagem: Na esteira do biólogo suíço temos Vygotsky e Wallon¹³⁵, que chamam a atenção para a importância dos afetos e da interação social como elementos fundamentais no processo cognitivo, destacando, assim, o aspecto social na construção do conhecimento e inaugurando o chamado sócio-construtivismo. A eles se juntaram importantes educadores, como Emília Ferreiro e Bruner, que ressaltam a importância dos afetos e das relações sociais no processo educativo. Paulo Freire propõe o método problematizador, destacando a importância de se partir da realidade e do contexto do aluno e de se considerar os aspectos políticos e sociais no ato educativo. Edgar Morin parte da

¹³⁴ Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, conseqüências e ações*, págs. 42 e 43.

¹³⁵ A esse propósito, ver a obra *Piaget, Vygotsky e Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Ela reúne um conjunto de reflexões sobre esses pensadores feitas por Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas.

complexidade do pensamento e da realidade humana para elaborar uma proposta educativa que conduza a um futuro melhor. A lista das contribuições de pensadores para a questão do método é extensa. O limite do nosso trabalho não nos permite explorar com profundidade a contribuição de cada um deles.

b) o problema do método na escola contemporânea

A reflexão sobre o método na ciência e na educação, apresentada acima, nos coloca diante de várias questões. Vimos que são várias as concepções de método e várias as relações entre essas concepções e a educação escolar. Hoje, paralelamente à prática do método tradicional nas escolas, convivem propostas metodológicas inspiradas em outras concepções. Qual o melhor método? Além da utilização do método tradicional de ensino que tem a sua validade e importância para o ensino de determinados conteúdos, recorre-se ao construtivismo, ao sócio-construtivismo, ao método problematizador. Entretanto, outras formas de abordar a questão do conhecimento, portanto, as questões do ensino e da aprendizagem, têm colocado outras situações: aprende-se também pela intuição? Aprende-se a partir da complexidade? O método é um empecilho para a aprendizagem? Na linha de pensamento de Feyerabend, o rigor do método não impede outras possibilidades de conhecimento e outras formas de saber?

Uma experiência interessante vem sendo praticada no ensino de Língua Portuguesa, especificamente na prática da Redação. Entrega-se para o aluno o início de um texto conhecido (um conto, narração ou outro gênero qualquer) e pede-se a ele que continue o texto, inserindo a trama, o conteúdo, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão. Estimulam-se, com isso, a criatividade, a intuição, as diversas possibilidades de enredo a partir do contexto e experiência dos alunos entre outros aspectos. Mesmo seguindo uma exigência didático-metodológica de início-desenvolvimento-conclusão para a produção do texto, o aluno, com essa prática, experimenta também outros recursos metodológicos.

A história que apresentamos a seguir, bastante conhecida entre educadores, pode nos ajudar na reflexão sobre a questão do método na educação escolar atual:

A altura do prédio¹³⁶

Há algum tempo recebi um convite de um colega para servir de árbitro na revisão de uma prova. Tratava-se de avaliar uma questão de Física, que recebera nota zero. O aluno contestava tal conceito, alegando que merecia nota máxima pela resposta, a não ser que houvesse uma "conspiração do sistema" contra ele. Professor e aluno concordaram em submeter o problema a um juiz imparcial, e eu fui o escolhido. Chegando à sala de meu colega, li a questão da prova, que dizia: "Mostre como se pode determinar a altura de um edifício bem alto com o auxílio de um barômetro". A resposta do estudante foi a seguinte: "Leve o barômetro ao alto do edifício e amarre uma corda nele; baixe o barômetro até a calçada e em seguida levante, medindo o comprimento da corda; este comprimento será igual à altura do edifício".

Sem dúvida era uma resposta interessante, e de alguma forma correta, pois satisfazia o enunciado. Por instantes, vacilei quanto ao veredicto. Reacomodando-me, rapidamente, disse ao estudante que ele tinha forte razão para ter nota máxima, já que havia respondido a questão completa e corretamente. Entretanto, se ele tirasse nota máxima, estaria caracterizada uma aprovação em um curso de física, mas a resposta não confirmava isso. Sugeri, então, que fizesse outra tentativa para responder a questão.

Não me surpreendi quando meu colega concordou, mas, sim, quando o estudante resolveu encarar aquilo que, eu imaginei, lhe seria um bom desafio. Segundo o acordo, ele teria seis minutos para responder a questão; isso após ter sido prevenido de que sua resposta deveria mostrar, necessariamente, algum conhecimento de física. Passados cinco minutos, ele não havia escrito nada, apenas olhava pensativo para o forro da sala.

Perguntei-lhe, então, se desejava desistir, pois eu tinha um compromisso logo em seguida, e não tinha tempo a perder. Mais surpreso ainda fiquei quando o estudante anunciou que não havia desistido. Na realidade, tinha muitas respostas, e estava justamente escolhendo a melhor. Desculpei-me pela interrupção e solicitei que continuasse. No momento seguinte, ele escreveu esta resposta: "Vá ao alto do edifício, incline-se numa ponta do telhado e solte o barômetro, medindo o tempo t de queda desde a largada até o toque com o solo. Depois disso, empregando a fórmula $h = (1/2)gt$, calcule a altura do edifício".

Perguntei, então, ao meu colega se ele estava satisfeito com a nova resposta, e se concordava com a minha disposição em conferir, praticamente, a nota máxima dada à prova. Concordou, embora sentisse nele uma expressão de descontentamento, talvez inconformismo.

Ao sair da sala, lembrei-me que o estudante havia dito ter outras respostas para o problema. Embora já sem tempo, não resisti à curiosidade e perguntei-lhe quais eram essas respostas. "Ah!, sim," - disse ele - "há muitas maneiras de se achar a altura de um edifício com a ajuda de um barômetro". Perante a minha curiosidade e a já perplexidade de meu colega, o estudante desfilou as seguintes explicações:

¹³⁶ Fonte: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080127103504AAIQYVP>. Acessado em 21/03/2011. Conforme informação da fonte, o texto foi escrito em 1964 pelo Dr. Alexander Calandra, professor de Física na Washington University em St. Louis, nos EUA.

"Por exemplo, num belo dia de sol pode-se medir a altura do barômetro e o comprimento de sua sombra projetada no solo, bem como a do edifício. Depois, usando-se uma simples regra de três, determina-se a altura do edifício". "Um outro método básico de medida, aliás, bastante simples e direto, é subir as escadas do edifício fazendo marcas na parede, espaçadas da altura do barômetro. Contando o número de marcas ter-se-á a altura do edifício em unidades barométricas". "Um método mais complexo seria amarrar o barômetro na ponta de um a corda e balançá-lo como um pêndulo, o que permite a determinação da aceleração da gravidade (g). Repetindo a operação ao nível da rua e no topo do edifício, tem-se dois g's e a altura do edifício pode, a princípio, ser calculada com base nessa diferença".

"Finalmente", - concluiu, - "se não for cobrada uma solução física para o problema, existem outras respostas". Por exemplo, pode-se ir até o edifício e bater à porta do síndico. Quando ele aparecer; diz-se: "Caro Sr. síndico, trago aqui um ótimo barômetro; se o Sr. me disser a altura deste edifício, eu lhe darei o barômetro de presente".

A esta altura, perguntei ao estudante se ele não sabia qual era a resposta "esperada" para o problema. Ele admitiu que sabia, mas estava tão farto com as tentativas dos professores de controlar o seu raciocínio e cobrar respostas prontas com base em informações mecanicamente arroladas, que ele resolveu contestar aquilo que considerava, principalmente, uma farsa.

Os aspectos levantados até aqui podem nos ajudar na reflexão sobre a relação entre método e educação, evitando a imposição, a priori, de um determinado método sobre os demais. O importante não é a escolha e a determinação de um único caminho a ser percorrido para se chegar a uma verdade. Importa, a partir de uma reflexão crítica sobre o método, nos colocarmos diante das diferentes opções metodológicas e servirmo-nos delas para alcançar, de maneiras diferentes e com recursos vários, o conhecimento da verdade que se busca ao longo da história, no ambiente escolar. A advertência de Feyerabend é extremamente útil para a consideração, a crítica, a escolha e a prática do método na educação escolar atual: a ciência moderna e seu método não são necessariamente superiores a outras formas de conhecimento. O rigor do método científico da ciência moderna bloqueia a dimensão criativa do ser humano e a sua liberdade constitutiva; é um equívoco definir a ciência moderna com o seu pragmatismo e empirismo como paradigma da racionalidade; a compreensão das outras formas de conhecimento somente é possível a partir da decisão de se conhecerem a lógica e o procedimento metódico dessas formas, abrindo mão de julgá-las a partir da imposição metodológica da ciência moderna. Na escola, devem-se ensinar, além dos conteúdos das ciências positivas, os conteúdos da arte, da religião, da ética, da estética, da política e da

ecologia. E esses conteúdos, certamente, exigem abordagens metodológicas diferentes. Segundo Chalmers, referindo-se a Feyerabend,

Feyerabend não está preparado para aceitar como necessária a superioridade da ciência sobre outras formas de conhecimento. Além do mais, à luz de sua tese sobre a incomensurabilidade, ele rejeita a idéia de que poderá existir um argumento decisivo a favor da ciência sobre outras formas de conhecimento não comensuráveis com ela. Caso se deva comparar a ciência com outras formas de conhecimento, será necessário investigar a natureza, objetivos e métodos da ciência e destas outras formas de conhecimento.¹³⁷

Edgar Morin, no livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, apresenta sete propostas para uma educação do futuro, considerando o contexto sócio-político-econômico atual e o que deve ser feito, na educação, para que tenhamos um mundo melhor, mais justo, humano e equilibrado. Seu livro resulta de um pedido da UNESCO, solicitando-lhe que apresentasse reflexões que pudessem ser ponto de partida para uma proposta educativa para o século XXI.

Para Morin, os saberes a serem praticados pela educação do futuro (e do presente) são: *conhecer o conhecimento* (identificar as contribuições do conhecimento – ciência - para o ser humano e alertar para os erros e as ilusões possíveis, fruto do próprio conhecimento); *ensinar os princípios do conhecimento pertinente* (todo conhecimento é contextualizado, particular e está relacionado a uma complexidade e multiplicidade de fatores e situações. Somente é possível conhecer um dado se o relacionamos com os outros); *ensinar a condição humana* (servir-se de todos os saberes para conhecer a identidade humana, e não somente o saber da Biologia e da Psicologia); *ensinar a compreensão* (a compreensão do outro, do vizinho, dos desejos humanos, colocar-se no lugar do outro); *ensinar a identidade terrena* (fazemos parte de uma grande comunidade, e moramos na mesma casa, o planeta Terra. Estamos todos conectados e dependemos, inevitavelmente, uns dos outros); *ensinar a enfrentar as incertezas* (o inesperado sempre esteve e sempre estará presente na experiência humana. Há mais de inesperado do que de certezas na vida humana, e isso deve ser ensinado); e *ensinar a antropoética* (a ética do

¹³⁷ Chalmers, A. F. *O que é ciência afinal?*, pág. 182.

gênero humano, que considera a dimensão individual, a cultural e a genética de cada pessoa).

A prática desses saberes exige posturas metodológicas diferentes da defendida pela ciência moderna. Para refletir sobre essa questão, Edgar Morin produziu, na esteira das suas reflexões sobre a educação do futuro, um conjunto de seis livros denominados *O Método*¹³⁸ (*O Método 1 - a natureza da natureza. O Método 2 - a vida da vida. O Método 3 - o conhecimento do conhecimento. O Método 4 - as ideias: habitat, vida, costumes, organização. O Método 5 - a humanidade da humanidade: a identidade humana. O Método 6 – ética*). Partindo da sua teoria do *Pensamento Complexo*, ele faz uma crítica da visão tradicional da ciência e do método e propõe um caminho diferente, que considera a complexidade do ser humano e das suas relações.

4.2 - As metanarrativas

a) o fim das grandes narrativas

Em sua obra *A condição Pós-Moderna*, Lyotard propõe uma reflexão sobre o estatuto do saber no cenário contemporâneo. Para ele, na sociedade pós-industrial e na cultura pós-moderna, o saber muda de lugar. As características desse novo tempo, acentuadas pelo processo de informatização provocam, para ele, grandes mudanças no campo do saber: a) o saber científico é visto como uma espécie de discurso, com suas funções denotativas, ao lado de outros saberes e discursos com funções diferentes (prescritivas, interrogativas, conotativas etc.); b) o desenvolvimento das tecnologias acentua a característica do saber como linguagem (discurso) e afeta as suas duas principais funções: o ensino e a pesquisa; c) a transformação do saber em “linguagem de máquina” (computadores, memória, rede) provoca uma intensa exteriorização do mesmo, superando a concepção que relacionava a aquisição do saber à formação do espírito, da pessoa (saber como

¹³⁸ *O Método* é considerado a principal obra de Edgar Morin. Ela foi escrita ao longo de 35 anos e caracteriza-se como uma grande reflexão epistemológica para a atualidade, oferecendo, de forma criativa e diferenciada, alternativas para a questão do método na educação contemporânea, questionando o aspecto ideológico e limitado da ciência moderna e seu método. Os seis volumes foram traduzidos pela Editora Sulina (Porto Alegre).

cultura). Dessa forma, o saber deixa de ser um “valor de uso” para ser um “valor de troca”: ele não é mais buscado e produzido para alimentar a cultura do indivíduo e para guiar a pessoa e a humanidade em direção à verdade, à justiça e ao sentido da história, mas para ser vendido como mercadoria, para “ser trocado”. Para Lyotard, o saber deixa, assim, de ser um fim em si mesmo; d) da mesma forma, ele se torna a principal força de produção dos últimos decênios, e a ciência passa a exercer papel importante na estratégia de luta pelo poder entre os Estados-nações e na competição mundial pelo poder, afirma o autor; e) finalmente, informatizado, globalizado e exteriorizado, o saber obriga o Estado a rever o seu papel, pois ele será visto como impedimento e “opacidade” à exigência de transparência do novo saber.

A questão que se coloca, a partir do novo estatuto do saber na Pós-modernidade, é a da legitimidade desse novo saber, ou seja, o que garante que este saber é de fato um saber. Ora, a necessidade de legitimação sempre foi uma exigência da ciência que, para não cair num círculo vicioso (petição de princípio) busca, para além dela, a justificativa e a fundamentação das verdades que afirma. Para Lyotard, a legitimidade do saber científico pós-moderno se dará em termos de competência e desempenho. Esse novo critério de legitimidade é imanente ao próprio processo de produção, pesquisa e ensino, fundamentalmente relacionado com o valor de troca, com o mercado e os interesses do capital, das empresas, dos financiadores e com o processo de informatização. O saber científico não mais buscará a sua legitimação nos grandes relatos da modernidade, como o relato da emancipação e o relato da vida no espírito.

Interessam-nos aqui, sobretudo, na análise de Lyotard, o processo de legitimação da ciência na modernidade e a desconstrução desse processo na Pós-modernidade. A necessidade de legitimação não é um problema para a ciência moderna. Ela sempre precisou de um discurso, diferente do jogo de linguagem praticado no interior da própria ciência pelos cientistas, para fundamentar e justificar seus enunciados e suas verdades. Esse discurso, exterior ao discurso científico, constitui-se, a partir de um relato, de uma narrativa, na modernidade. Para Lyotard,

O saber científico não pode saber e fazer saber que ele é o verdadeiro saber sem recorrer a outro saber, o relato, que é para ele o não-saber, sem o que é

obrigado a se pressupor a si mesmo e cair assim no que ele condena, a petição de princípio, o preconceito.¹³⁹

Para Lyotard, existem dois grandes relatos (metanarrativas) responsáveis pela legitimação do saber da ciência moderna, um de natureza mais política e outra de natureza mais filosófica. O primeiro é o da emancipação, “que tem por sujeito a humanidade como herói da liberdade”¹⁴⁰. Esse relato tem na Revolução Francesa seu ponto de partida e no Iluminismo sua formulação ideal. O segundo é o especulativo, de inspiração alemã e com formulação ideal tecida no seio do idealismo alemão.

O relato da emancipação se estrutura a partir da concepção de que todos têm direito ao conhecimento e à ciência e tudo o que impede esse direito deve ser eliminado em nome do próprio saber. Assim procedeu a Revolução Francesa, que buscou eliminar as forças tradicionais do clero e da nobreza, dando à burguesia emergente o direito e o poder de conduzir o livre pensamento, o comércio e a educação na direção do progresso que realiza e garante a liberdade e a felicidade da humanidade.

O relato especulativo fundamenta-se na concepção (de inspiração alemã), de que a ciência, além de obedecer às suas próprias regras, deve destinar sua produção final, que é o próprio saber ou a própria ciência à “formação espiritual e moral da nação”¹⁴¹. Assim, é outra finalidade e outro horizonte, o da formação no espírito (bildung) que determina, orienta e legitima o saber produzido pela ciência. Será a função especulativa, própria das universidades, que procurará determinar essa instância superior, exercida no universo da filosofia, e que reunirá e restituirá “a unidade dos conhecimentos dispersados em ciências particulares”¹⁴². Esse procedimento se dará num outro jogo de linguagem, numa outra estrutura discursiva, numa outra narração. Para Lyotard,

O idealismo alemão recorre a um metaprincípio que simultaneamente fundamenta o desenvolvimento ao mesmo tempo do conhecimento, da sociedade e do Estado na realização da “vida” de um Sujeito que Fichte

¹³⁹ Lyotard, Jean-François. *A Condição Pós Moderna*, pág. 53.

¹⁴⁰ Ibidem, pág. 58.

¹⁴¹ Ibidem, pág. 59.

¹⁴² Ibidem, pág. 61.

chama de “Vida divina” e Hegel chama “Vida do espírito”. Nesta perspectiva, o saber encontra de início sua legitimidade em si mesmo, e é ele que pode dizer o que é o Estado e o que é a sociedade. Mas não pode desempenhar este papel senão mudando de patamar, por assim dizer, deixando de ser o conhecimento positivo de seu referente (a natureza, a sociedade, o Estado etc.) e vindo a ser também o saber dos saberes, isto é, especulativo. Sob o nome de Vida, de Espírito, é a si mesmo que nomeia.¹⁴³

Para Lyotard, na sociedade pós-industrial e na cultura pós-moderna, esses grandes relatos legitimadores da ciência moderna perdem sua eficácia e seu poder e um novo processo de legitimação da ciência deve ser encontrado. Algumas causas explicam o declínio e a perda da credibilidade de tais relatos: o rápido crescimento das técnicas e das tecnologias após a Segunda Guerra mundial, valorizando os meios de ação sobre suas finalidades; a profusão do capitalismo liberal moderno que desbancou a proposta comunista e valorizou o individualismo: o consumismo e a utilização cada vez mais prazerosa e intensa dos bens e serviços. Entretanto, segundo ele, uma causa mais profunda pode se encontrada na explicação do fim de tais relatos: é que neles mesmos se encontravam “os germes de deslegitimação e de niilismo”.¹⁴⁴

O processo de deslegitimação do saber científico moderno encontra sua gênese na própria exigência de legitimação instituída por ele. Ao buscar, fora dela mesma, uma legitimação para seus enunciados denotativos com exigência de verdade, própria do seu jogo de linguagem, evitando a petição de princípio, a ciência moderna se deslegitima. Para Lyotard, o processo de deslegitimação da ciência tem o seu motor na exigência de legitimação. A crise do saber científico moderno “procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber”¹⁴⁵. É o que acontece com o relato da emancipação: busca-se fundamentar um enunciado denotativo e de valor cognitivo, elaborado dentro de um jogo de linguagem específico (ciência), a partir de outro enunciado prescritivo e de valor prático, elaborado dentro de outro jogo de linguagem (ética e política). Ora, nada garante a relação entre um enunciado e outro. Para Lyotard,

entre um enunciado denotativo de valor cognitivo e um enunciado prescritivo de valor prático, a diferença é de pertinência, portanto de competência. Nada

¹⁴³ Lyotard, Jean-François. *A Condição Pós Moderna*, págs. 62-63.

¹⁴⁴ Ibidem, pág. 69.

¹⁴⁵ Ibidem, pág. 71.

prova que, se um enunciado que descreve uma realidade é verdadeiro, o enunciado prescritivo que terá necessariamente por efeito modificá-la, seja justo.¹⁴⁶

O mesmo acontece com o relato especulativo. Ora, se um determinado saber científico precisa se referir à Vida no Espírito para justificar e legitimar esse mesmo saber, significa, como afirma Lyotard, que o saber não sabe, na verdade, o que ele acredita saber. Ora, uma ciência que procede assim aproxima-se daquilo que ela procura combater inicialmente, parecendo-se mais com uma ideologia ou um instrumento de poder.

A estas duas grandes narrativas (dois grandes relatos) legitimadoras da ciência moderna, a da emancipação e a especulativa, podemos acrescentar outras: o marxismo, a religião, a razão, a humanidade, o sentido da história, a totalidade, a verdade absoluta. Todos esses relatos, como os dois apresentados por Lyotard, perderam seu significado e sua importância na sociedade e cultura contemporâneas.

b) A crise das metanarrativas na escola contemporânea.

Podemos identificar, facilmente, no modo de pensar, agir e conviver dos adolescentes e jovens, no ambiente escolar, a presença da crise das grandes narrativas. Durante muito tempo, na nossa prática educativa, em várias escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao atender e orientar alunos e alunas e ao ministrar aulas de Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso ou Cultura Religiosa, percebemos a dificuldade para tratar dos conteúdos dessas disciplinas e o desinteresse, na maioria dos casos, por parte dos estudantes, uma vez que tais conteúdos têm como objeto de estudo as questões mais universais da cultura humana: liberdade, sentido, sociedade, verdade, justiça, razão, história, entre outras. O que é possível constatar e afirmar é que as grandes ideias, os grandes ideais, os grandes movimentos universais, a referência aos grandes líderes, que outrora encantavam e ocupavam o imaginário deles, agora, em geral, já não exercem

¹⁴⁶ Lyotard, Jean-François. *A Condição Pós Moderna*, pág. 72.

grande influência e não os mobilizam mais. A letra da canção *Ideologia*¹⁴⁷ ilustra bem essa realidade:

Ideologia

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões
Estão todas perdidas
Os meus sonhos
Foram todos vendidos
Tão barato
Que eu nem acredito
Ah! eu nem acredito...

Que aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Frequenta agora
As festas do "Grand Monde"...

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver...

O meu prazer
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs
Não tem nenhum rock 'n' roll
Eu vou pagar
A conta do analista
Pra nunca mais
Ter que saber
Quem eu sou
Ah! saber quem eu sou..

Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro...

¹⁴⁷ Ideologia, Letra de Cazuza e música de Roberto Frejat, é a faixa-título do terceiro álbum solo de Cazuza, lançado em 1988, pela Universal Music Brasil.

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Pra viver...

Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro...

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver..
Ideologia!
Pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver...

Alguns aspectos da canção citada acima merecem destaque e ratificam a situação presente: a decepção com a política e os políticos; a desilusão e o fim dos sonhos, sejam eles de uma realização pessoal ou de um mundo mais justo, humano e igualitário; a desistência de se engajar, corajosamente, na mudança do mundo; a desilusão e descrença nos heróis, todos mortos; a perda da paixão, do encantamento e do envolvimento com as grandes causas da humanidade: justiça, verdade, amor, paz. Esses temas foram capazes de mobilizar a juventude durante décadas e ela participou, ao seu modo, de vários movimentos políticos e culturais que tinham como objetivo a sua realização. Como exemplo, citemos o movimento estudantil de 1968, na França, que se irradiou pelo mundo todo. Hoje, conforme expresso na música, o que se busca é uma nova ideologia “prá viver”. Ainda a partir da música, o que se descreve é uma juventude desanimada, ensimesmada, em busca da própria identidade, descrente e sem esperança. Em geral consumista, a juventude está em busca de satisfação e prazer pessoal. Os jovens são sensíveis e susceptíveis ao uso de drogas lícitas ou ilícitas; são fortemente influenciados pelos

meios de comunicação e consumidores ávidos das tecnologias e da internet, sobretudo na sua componente virtual. Evidentemente que essa é uma análise geral do quadro. Admite-se a existência de adolescentes e jovens que resistem a essa crise e mantêm ativos os seus sonhos e as suas utopias.

A crise das duas metanarrativas apresentadas por Lyotard (emancipação e especulação), como legitimadoras da ciência moderna, faz-se presente, de forma clara, no ambiente escolar. A ciência não tem, hoje, o mesmo estatuto, e isso afeta o seu ensino e a sua aprendizagem. A ideia iluminista de um grande movimento da razão, guiada pela liberdade rumo à plena realização da humanidade não encanta mais os jovens. Razão, liberdade, humanidade são conceitos abstratos demais para serem aceitos e compreendidos. Em geral, a “razão” aceita e seguida pelos adolescentes e jovens é a “razão e a lógica” de um círculo menor e mais pessoal: a da família, a do grupo de amigos, a de uma moda ou movimento geralmente conduzido e alimentado pelos meios de comunicação. São sempre “razões particulares”, se é que podemos nos expressar assim.

Da mesma forma, a liberdade buscada está sempre relacionada com a liberdade pessoal, liberdade diante do poder e da autoridade, liberdade de fazer o que se quer. Em geral, o sentimento de liberdade está associado ao consumo e à posse de um determinado produto ou etiqueta: o tênis de marca, a roupa de grife, o acesso a determinados lugares considerados privilegiados, todos alimentados pelos meios de comunicação e pela propaganda. Assim, a liberdade é um movimento pessoal e íntimo, muito distante do ideal iluminista de liberdade como elemento constitutivo do ser humano e como direito e conquista. Podemos dizer o mesmo da humanidade: essa ideia está muito distante do cotidiano deles. O que preenche o seu lugar é a experiência concreta, vivida na escola, no clube, no shopping Center e nos demais lugares de convívio social, dos pequenos grupos, do círculo fechado de amigos, das “tribos” que falam a mesma linguagem e têm os mesmos costumes, sempre associados a uma marca, a um costume ou a uma tendência cultural: *hip hop, rock, emos, patricinhas e mauricinhos, reggae, futebol, punks*.

Apresentaremos, a seguir, alguns aspectos do contexto em que vivem os adolescentes e jovens, filhos da Pós-modernidade e da crise das metanarrativas:

- ✓ O mito do herói: Os heróis da modernidade lutam por uma causa maior, um grande ideal: o amor, a justiça, o bem de todos e, por isso, sacrificam suas vidas. O herói contemporâneo tem uma causa particular, pessoal e não está disposto a sacrificar sua vida por ela. Quer, isto sim, desfrutar dos prazeres que ela oferece.
- ✓ Na modernidade, a história é o lugar da realização do progresso da humanidade, mediante a razão, a ciência e o trabalho. Na Pós-modernidade, a história perde seu sentido. O que importa é o presente (presentismo). Não há memória do passado, tampouco interesse para com o futuro. Contra a modernidade que historicizou o homem e a cultura, procurando construir a identidade do ser humano, na Pós-modernidade, a história atinge o seu fim: o capitalismo avançado é a nova forma ideal da sociedade. Não é mais preciso haver utopias, ideais, lutas políticas e debates filosóficos.
- ✓ A modernidade e suas utopias e o fim das utopias na Pós-modernidade: o fim das metanarrativas, dos heróis e suas grandes causas, a morte do indivíduo, a solidificação da nova ordem social fundamentada no capitalismo pós-industrial, marcado pelo consumo, não deixam espaços para os sonhos e desejos: resta ao sujeito consumir imagens, produtos e deliciar-se com os prazeres do instantâneo, do múltiplo, do parcial, preso ao presente em que vive.
- ✓ Globalização: Não há mais estados, quintais, países, identidades nacionais. As grandes corporações multinacionais, associadas às facilidades da comunicação determinam a economia, a política, os investimentos, interferindo no modo de pensar, produzir, consumir, conviver, relacionar e no lazer das pessoas.
- ✓ O fim das certezas: O avanço das ciências, as novas descobertas, o encontro e conflito entre as culturas criam um ar de incertezas. O que foi anunciado ontem como bom para o coração das pessoas hoje já é contraindicado. Uma afirmação sobre a estrutura do universo ou da célula pode ser desmentida amanhã por uma nova descoberta. A ciência desconfia de si mesma, limitando seu saber ao que é possível, no tempo e no espaço presentes.

- ✓ Virtualidade: o rápido desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, aliado à universalização do acesso à internet e o uso que dela se faz, intensificou as possibilidades virtuais: amizades, negócios, relacionamentos, prazeres, pesquisa: tudo muito rápido, passageiro e anônimo. Rapidamente acessível num *click*, prontamente descartado noutra.

Recentemente, ao fazer um atendimento a um adolescente de 15 anos, tivemos a oportunidade de conversar mais demoradamente. Após as orientações relativas aos estudos, conversamos sobre outros assuntos relacionados à escola, ao conhecimento e à ciência. Impressiona seu relato sobre esta última, o que pode ser sinal indicador do “olhar” que, em geral, os estudantes têm a respeito da ciência, anteriormente inquestionável, senhora da verdade e “deusa dos deuses”. Para ele, a ciência é somente mais um saber ao lado dos outros (arte, religião) e não goza mais do prestígio que tinha antigamente. Uma certeza científica, resultado de pesquisas e anunciada nas revistas autorizadas, pode ser desfeita ou modificada rapidamente em função de novas descobertas. Vejamos um exemplo: até pouco tempo a dieta à base de ômega 3 era altamente recomendada. Hoje, descobriu-se que esta dieta pode aumentar o risco de câncer de próstata.¹⁴⁸

4.3 – Pastiche e esquizofrenia

a) imitação e presentismo

Para Jameson¹⁴⁹, o pastiche (imitação) e a esquizofrenia são duas características importantes da Pós-modernidade, considerada como movimento e revolução no campo da cultura em geral e da arte em particular, e indica o modo como o sujeito lida com o espaço e o tempo.

O pastiche diferencia-se da paródia. Enquanto esta, como imitação, precisa sempre de uma norma a partir da qual ela se constrói, exagerando-a e

¹⁴⁸ Conforme jornal *Folha de São Paulo* de 26/04/2011: *Dieta rica em ômega 3 dobra risco de câncer de próstata*, Caderno *Equilíbrio e Saúde*. Conforme estudo americano publicado no "American Journal of Epidemiology".

¹⁴⁹ Jameson, Fredric. *Pós-modernidade e Sociedade de Consumo*, Novos Estudos CEBRAP, 12, págs. 16-26.

ridicularizando-a, aquele se limita à mera repetição, simples reprodução do acontecido no passado. Imitação, no entanto, destituída de sentido. Para Jameson,

o efeito geral da paródia é ridicularizar a natureza privada destes maneirismos estilísticos bem como seu exagero e sua excentricidade em relação ao modo como as pessoas normalmente falam e escrevem. Assim, subjaz à paródia o sentimento de que existe uma norma lingüística, por oposição à qual os estilos dos grandes modernistas podem ser arremedados... o pastiche é, como a paródia, a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta; mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é paródia lacunar, paródia que perdeu o seu senso de humor.¹⁵⁰

No mundo contemporâneo, (Pós-moderno), a imitação é uma necessidade e uma realidade. Nele, assistimos ao fim da metanarrativas, à morte do sujeito, ao fim da história, à morte de deus, ao fim das utopias. Parece não ser possível inventar mais nada. Não há um sujeito individual, nem uma humanidade, que têm o destino em suas mãos. Tudo já foi descoberto, foi inventado e foi dito. Resta, agora, recuperar o passado, mas um passado que aparece sem significado e sem sentido. Esse é o pastiche, próprio da Pós-modernidade. Essas características estão nitidamente presentes no atual mundo da arte, sobretudo no cinema e podemos identificá-las, também, no universo juvenil e no espaço escolar.

Apropriando-se de Lacan, Jameson indica ainda um novo traço da Pós-modernidade: a esquizofrenia. Essa seria um distúrbio decorrente da deficiência infantil em conquistar plenamente o domínio da linguagem. Os tempos pós-modernos valorizam o tempo presente (presentismo), em detrimento do passado como memória e do futuro como projeção.

Para Lacan, a experiência da temporalidade, da temporalidade humana (passado, presente e memória), a persistência da identidade pessoal através de meses e anos – a própria sensação vivida e existencial do tempo – são também um efeito da linguagem. Porque a linguagem possui um passado e um futuro, porque a frase se instala no tempo, é que nós podemos adquirir aquilo que nos dá a impressão de uma experiência vivida e concreta no tempo. Mas já o esquizofrênico não chega a conhecer dessa maneira a articulação da linguagem, nem consegue ter a nossa experiência de continuidade temporal tampouco, estando condenado, portanto, a viver em

¹⁵⁰ Jameson, Fredric. *Pós-modernidade e Sociedade de Consumo*, Novos Estudos CEBRAP, 12, pág. 18.

um **presente perpétuo** (negrito nosso), com o qual os diversos momentos do seu passado apresentam pouca conexão e no qual não se vislumbra nenhum futuro no horizonte. Em outras palavras, a experiência esquizofrênica é uma experiência da materialidade significativa isolada, desconectada e descontínua, que não consegue encadear-se em uma seqüência coerente. O esquizofrênico não consegue desse modo reconhecer sua identidade pessoal no referido sentido, visto que o sentimento de identidade depende de nossa sensação da existência do “eu” e de “mim” através do tempo.¹⁵¹

b) Imitação, esquizofrenia e escola contemporânea

As características da Pós-modernidade, descrita por Jameson ao apontar a situação da arte, em particular, e da cultura em geral, repercutem diretamente no contexto escolar atual.

Ora, se a nossa relação com o passado é de mera reprodução e imitação, para preencher um presente que perdeu seu significado e sentido uma vez que tudo já foi inventado, dito e pensado; e não para, através da sua releitura, entender o presente, encontraremos aqui um grande problema e desafio para a escola, pois ela trabalha, em grande parte, com o material do passado. Na escola, o passado é tradição, saber acumulado, experiência que permite entender o presente e projetar o futuro. Nesse sentido, não há educação sem a presença forte e marcante do passado. Nela, o passado é aprendido como condição de possibilidade de compreensão do presente e projeção do futuro.

O universo lúdico e simbólico dos adolescentes e jovens está repleto de repetições, “re-visões” e *remakes*. No cinema, assiste-se a um movimento de refilmagens de clássicos de outras épocas. Na música, ídolos de outras gerações são imitados e melodias são regravadas. A literatura infanto-juvenil explora o mundo mágico e encantado dos duendes, castelos, mágicos e dragões de outros tempos. Tais livros encabeçam a lista dos mais lidos, como o recente fenômeno de vendas *Harry Potter*. Elementos da moda também são recriados e usados por adolescentes e jovens.

Como fica a escola num contexto em que o passado é apenas espectro, sombra, fantasmas que teimam em aparecer e se reproduzir fora do seu tempo,

¹⁵¹ Jameson, Fredric. *Pós-modernidade e Sociedade de Consumo*, Novos Estudos CEBRAP, 12, pág. 22.

como mera repetição? Como a escola atual lidará com essa geração que, conforme Jameson, pode estar perdida entre um presente vazio e um passado mimeticamente repetido?

Outra característica dos adolescentes e jovens na escola é justamente a desvalorização, negação mesma da história, do passado, das figuras e acontecimentos que não fazem parte do seu cotidiano. A eles, parece, só interessa o momento. Entretanto, a relação passado-presente-futuro é fundamental em qualquer projeto de educação. A ênfase no momento, na experiência vívida do presente compromete qualquer tentativa de formação que necessariamente precisa do passado como tradição vivida e saber constituído, e do futuro como projeção do ideal, do sonho, do projeto a ser construído e realizado pelo sujeito e pela comunidade.

4.4 – A teoria da “teoria”

a) um novo modo de produção cultural

Para Jameson, umas das principais características da Pós-modernidade é a *teoria contemporânea*, ou somente *teoria*. Ela é uma nova forma de produção e expressão literária, e se opõe ao rigor do método tradicional, ao discurso de linguagem linear, à lógica estruturada e sistematizada da filosofia, presentes na obra de pensadores como Kant, Hegel, Heidegger, Sartre. Na *teoria*, se pratica um tipo de discurso que é, ao mesmo tempo, todas e nenhuma das disciplinas filosóficas. Mescla-se nele, ao mesmo tempo, filosofia, ciência política, psicanálise, história e sociologia. A *teoria* está associada à escola francesa e tem em Michel Foucault seu principal representante. Um dos aspectos centrais dela é a identificação e o estabelecimento, através de sua trama e análise, da relação entre discurso, saber e poder.

A maneira como Foucault constrói seu pensamento pode ser um grande referencial para a educação. A partir da filosofia, ele percorre a história e, nesse percurso, entrecruza, questiona, dialoga, busca referências e contribuições de várias áreas do saber humano: psicologia, direito, psiquiatria, sociologia, teologia etc. Essa habilidade de navegar entre esses universos, atravessando as suas fronteiras,

permite construir um saber marcado pela multiplicidade de olhares, pela riqueza de abordagens. Essa atitude denuncia a pretensão absolutista de determinadas áreas do saber, que se pretendem universais, como a matemática em alguns momentos, a física em outros e a biologia noutros. O discurso e prática de Foucault são referência para a educação que, apesar de sustentar um discurso da transdisciplinaridade, ainda resiste e trabalha com a segmentação de saberes classificados e separados em compartimentos estanques e indiferentes aos demais.

b) A teoria na escola contemporânea: saberes reunidos.

Construída a partir de um modelo de sociedade industrial e iluminista, a escola atual enfrenta, na perspectiva da *teoria*, um questionamento da sua estrutura. Na escola moderna, os currículos, programas e as teorias científicas estão bem estruturados em sistemas e métodos definidos: da física, da matemática, da química, da biologia, da religião, da arte. Raramente esses saberes dialogam entre si. Leis e conceitos, cristalizados, são ensinados há décadas, séculos e somente mudam quando ocorrem grandes mudanças paradigmáticas na ciência. A *teoria*, ao entrelaçar os discursos e mostrar a relatividade e fragmentação de cada um deles, questiona a visão tradicional dessa escola.

Podemos ilustrar a influência da *teoria* a partir de quatro conceitos, cada vez mais presentes na escola atual e que têm exigido dos profissionais da educação uma revisão dos seus fundamentos e de seus modos de proceder: *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* e *conhecimento pertinente*. Todos eles remetem à necessidade de se relacionarem saberes diversos para a compreensão de um fenômeno, fato ou outro dado qualquer, bem como para facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos e experiências próprios da escola.

4.5 – Um certo mal-estar

a) o mal-estar na Pós-modernidade

Em seu livro *O Mal-Estar da Pós-modernidade*, Bauman afirma que vivemos numa atmosfera do *medo ambiente*. Nessa obra, ele indica os quatro fatores responsáveis pela situação: a) a nova desordem do mundo. Depois de décadas com limites e divisões bem definidas, já não se sabe mais com qual configuração

geopolítica se lidará no futuro. Os blocos de poder, assustados, não sabem o que pode lhes tomar o poder, identificando no novo que surge, uma falta de direção, de coerência e de vastidão de possibilidades; b) a desregulamentação universal, provocada pela

inquestionável e irrestrita prioridade outorgada à irracionalidade e à cegueira moral da competição do mercado, a desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades, o despedaçamento das redes de segurança socialmente tecidas e societariamente sustentadas e o repúdio a todas as razões que não econômicas.¹⁵²

Tais fatores trouxeram consigo a falência do Estado como regulador do bem-estar social, o desemprego, a violência, a insegurança, a pobreza, a corrupção; c) a desintegração ou enfraquecimento das redes de seguranças tecidas e sustentadas pessoalmente: a família e a vizinhança. A lógica do consumismo fez do outro a “fonte potencial de experiência agradável”, eliminando a possibilidade do estabelecimento de laços duradouros e; d) a mensagem transmitida pelos meios de comunicação cultural de um mundo marcado pela indeterminação e maleabilidade. Nesse mundo, tudo ou nada pode acontecer, os laços são dissimulados e, os encontros, sem sentido; a aposta é a regra; as identidades se diluem e a “imagem de si mesmo se parte numa coleção de instantâneos”.

Se essas características explicam e fazem parte do mal-estar da modernidade, é necessário pensar em que medida elas estão presentes e afetam a escola atual. Como transmitir conhecimentos, valores, cultura num ambiente de incertezas e de fragmentação como esse?

b) O mal estar na escola contemporânea

Certamente nunca se falou e se escreveu tanto sobre educação como nos últimos tempos. Multiplicam-se as pesquisas, os seminários e congressos. Incontáveis são os especialistas em educação e os livros publicados sobre o assunto. A sabedoria popular ensina que, quando o discurso sobre um assunto é intenso, é porque alguma coisa anda acontecendo ou vai acontecer, ou algo está incomodando e merecendo uma reflexão. No caso da educação, certamente muita

¹⁵² Bauman, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-modernidade*, pág. 34.

coisa anda acontecendo. O mal estar generalizado, caracterizado e descrito por Bauman afeta, certamente, a educação, e de modo mais intenso a educação escolar.

Podemos constatar isso ao analisarmos os vários movimentos que gravitam em torno da escola: o currículo é visto e revisto exaustivamente. As diretrizes gerais que orientam a nossa política educacional sofrem de constantes mudanças, na maioria das vezes, influenciada por correntes políticas e/ ou ideológicas. A relação de disciplinas e conteúdos a serem ensinados é frequentemente revista, com a legislação inserindo algumas delas, outras vezes, retirando-as. A concepção e a prática da avaliação sofrem um constante bombardeio, no meio de um fogo cruzado provocado por várias propostas de avaliação. O tema da (in) disciplina é retomado constantemente nas reuniões pedagógicas. Os professores sofrem da *síndrome de burnout*¹⁵³, na qual o professor perde “o fogo”, a “energia” ou seja, perde a motivação pelo trabalho, não se importando mais com o seu trabalho e com as pessoas envolvidas nele. Muitos educadores dizem sentir saudades dos alunos e das “aulas de antigamente”. Os alunos parecem cada vez mais desinteressados pela escola e pelas suas aulas.

Entretanto, podemos constatar esse mal estar de outra forma: referindo-nos ao cotidiano escolar, à fala e testemunho de alunos e educadores, às notícias e reportagens exibidas nos meios de comunicação. Citamos alguns exemplos:

- durante uma reunião pedagógica, uma professora de Língua Portuguesa relatou que ficou surpresa e imobilizada ao deparar com um adolescente que baixava a calça de outro, deixando aparecer suas roupas íntimas. Ela disse que sempre teve controle da disciplina em sala de aula e que aquele acontecimento foi tão inusitado que ela se sentia na obrigação de rever e estudar o fenômeno da indisciplina em sala de aula.

- cresce, nas escolas, a preocupação com um fenômeno novo: o *bullying escolar*, definido como

¹⁵³ Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, págs. 19 a 21.

violência física o psicológica, reiterada, consciente e intencionalmente exercida por um indivíduo ou grupo sobre outro indivíduo ou grupo incapazes de se defenderem e que, em consequência de tal agressão, ficam intimidados e podem ter afetados a respectiva segurança, auto-estima e personalidade.¹⁵⁴

Essa realidade tem mobilizado os educadores e as instituições educativas, da rede pública e particular, que procuram entendê-lo e elaborar projetos e estratégias para combatê-lo. O fato é que crianças e adolescentes estão cada vez mais expostos ao consumismo, ao hedonismo, ao individualismo e às várias formas de violência e as estão reproduzindo no ambiente escolar. Para refletir sobre esse fenômeno foi realizado, em São Luis (MA) o *I Seminário Internacional sobre Bullying Escolar e Cultura de Paz*, no dia 15 de abril de 2011, e em São Paulo (SP) o *I Simpósio Brasileiro Sobre Bullying*, no dia 03 de maio de 2011. A realização dos dois eventos mais uma vez confirma a preocupação com a temática.

4.6 – A multiplicidade

a) Gilles Deleuze e a multiplicidade

Como filósofo da multiplicidade, Deleuze rejeita o platonismo, o racionalismo e o idealismo. Não olha para a ideia pura, a razão universal, o espírito absoluto. Seu olhar está voltado para as singularidades do real, para as sutilezas da imanência, para os detalhes da sensibilidade. Sua filosofia é marcada pela incessante atenção ao mundo e ao presente, buscando neles os mínimos detalhes, que realmente importam para ele. Desenvolve, conforme afirma Sílvio Gallo, “uma filosofia do múltiplo e não do Uno, uma filosofia do concreto cotidiano e não do Universal abstrato”. Como historiador da filosofia, ele não se limita a repetir o que os outros disseram. A partir de leitura de Hume, Bergson, Spinoza, Leibniz, Kant, Nietzsche e tantos outros, ele *rouba* seus conceitos e redesenha novos mapas conceituais. Para Gallo,

Essa ‘repetição’ (que é também, necessariamente, ‘diferença’) que Deleuze faz dos filósofos é antes de tudo um roubo. Citando Bob Dylan, Deleuze afirma que ‘roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como’. A produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros; esses encontros de idéias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção

¹⁵⁴ Ventura, Alexandre; Fante, Cleo. *Bullying: intimidação no Ambiente Escolar e Virtual*, pág. 22.

conceitual. Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito e produzir um conceito novo.¹⁵⁵

Deleuze constrói sua filosofia da multiplicidade a partir dos vários encontros, eventos, acontecimentos da e em sua vida: com os filósofos da história da filosofia; com os pensadores de sua época, sobretudo Guattari; com o cinema; com a literatura; com a arte; com a psicanálise. Para produzir um pensamento fundado na multiplicidade, ele rejeita os métodos tradicionais: o silogismo, a dúvida metódica, o transcendentalismo, a fenomenologia e, sobretudo, a dialética. Seu método é a *antidialética* e a *intuição*, que se recusa a pensar por categorias e mediações. Deleuze rejeita a filosofia que se instituiu a partir de divisões no ser: Parmênides e a divisão entre o ser e o não-ser, Platão e suas dicotomias, Hegel e sua dialética. Para Deleuze, O Ser tem uma única voz, que, entretanto, se multiplica e se diferencia em diversas escalas e tonalidades. Conforme Gallo, Deleuze nega a dialética para buscar a multiplicidade, as diferenças, as variações, que embora sejam expressões do mesmo, jamais deverão ser unificadas. A filosofia de Deleuze não é, de forma alguma, uma filosofia do uno.

O verdadeiro método filosófico não deve permitir-se absolutamente nenhuma divisão do sentido do Ser por distribuições categoriais, nenhuma aproximação do seu movimento por recortes formais preliminares, por mais refinados que sejam. É preciso pensar ‘juntas’ a univocidade do Ser e a equivocidade dos entes (a segunda sendo apenas a produção imanente da primeira), sem a mediação dos gêneros e espécies, dos tipos ou dos emblemas, em suma: sem categorias, sem generalidades.¹⁵⁶

Segundo Gallo, com esse procedimento e forma de pensar, Deleuze redefiniu a filosofia do nosso tempo, o que teria levado Foucault a fazer a afirmação de que “um dia, talvez, o século será deleuziano”.

b) a multiplicidade e fragmentação na escola contemporânea

Indicaremos algumas características da presença da multiplicidade e da fragmentação no horizonte dos adolescentes e jovens, com repercussões no ambiente escolar atual:

¹⁵⁵ Gallo, Sílvio. *Deleuze & a Educação*, pág. 34.

¹⁵⁶ Badiou, Alain. *Deleuze – o clamor do Ser*, pág. 47.

✓ Tudo ao mesmo tempo, agora: nas crianças e adolescentes o tempo interno (experiências, amadurecimento, organização e significação do próprio mundo) difere do tempo cronológico, e ambos diferem do tempo do adulto. Com a globalização e o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, essa diferença na percepção do tempo, tanto interno quanto cronológico, tende a aumentar drasticamente entre as gerações. É comum encontrar adolescentes e jovens com defasagens entre a idade biológica e o ritmo de vida, as experiências afetivas e o nível de exigências e expectativas sociais.

✓ *O permanente x o descartável*: contrastando com a modernidade que procurava o duradouro, na nova cultura sobressairá o descartável. Dentro da lógica do capitalismo avançado, marcado pelo consumo, cada produto deverá ter curta duração, para que possa ser substituído por um novo, alimentando a cadeia produtiva e consumidora. Essa lógica tende a se estender para o plano das relações humanas, em que os encontros entre pessoas serão válidos na medida em que der prazer e for útil.

✓ A banalização: o excesso de imagens, notícias e relatos sobre a violência, a pornografia, a pobreza, os escândalos, a corrupção, a guerra, a miséria, os dramas pessoais e coletivos, veiculados diária e repetidamente pela mídia, sobretudo pela televisão, torna “comum” o significado de cada uma delas. As pessoas acostumam-se com o que veem e agem como se tudo aquilo fosse normal e fizesse naturalmente parte da vida. Perde-se a sensibilidade para a indignação, a solidariedade, o horror.

✓ A ordem da narrativa: sobretudo na literatura perde-se o modelo do romance de formação (Goethe), que acontece dentro de uma estrutura início-meio-fim, apresentando um discurso em que o homem é real e tem seu desenvolvimento como elemento central. Esse modelo é alterado com a Pós-modernidade: aqui predominam a fragmentação,

as idas e vindas, as antecipações, os *flash-backs*, as simbologias e metáforas. Pode-se começar pelo fim, terminar pelo começo.

✓ Nova erótica: a erótica dos adolescentes de hoje difere daquela dos seus pais. Os quatro elementos acima: rapidez, banalização, elementos descartáveis e alteração na ordem narrativa dão a base para o “ficar”: tudo muito rápido, superficial, em grande quantidade, sem remorso a demonstrar no encontro com o outro no dia seguinte. As imagens e sons da televisão já apresentam o modelo de relacionamento: encontros rápidos, corpos nus, troca de parceiros, descompromisso... é só copiar o modelo e experimentá-lo na vida.

✓ A estética pós-moderna: a estética, através da expressão e compreensão do belo, interessa à pessoa e a cativa, transmitindo-lhe, por essa forma, determinado conteúdo. A estética moderna supõe uma história, um tempo marcado pelo início, meio e fim, a luta entre o bem e o mal com a vitória daquele (os romances, o cinema, os quadrinhos expressam essa lógica). A estética dos adolescentes pós-modernos é marcada pelo *vídeo-clip*: breve, curto, fragmentado, desfocado, às vezes sem início-meio-fim, sem a pretensão de contar uma história verdadeira. Nem sempre o bem vence, nem sempre há final.

✓ A ética: Sem a referência dos grandes mitos, com o fim das utopias e mergulhados no presentismo, na individualidade, na competição e no consumismo, adolescentes e jovens carecem de horizontes éticos, ou se situam a partir de uma “nova ética”: não há princípios universais orientadores da ação. Cada pessoa pode ter sua razão naquilo que fala e o no seu modo de agir, dependendo da “tribo” que frequenta. Numa discussão ou debate, todos ouvem todos, e todos concordam com todos: cada um tem sua razão. A busca não é mais pelo bem do outro, pelo bem comum e pela verdade. A lógica do *vencer na vida*, estimulada pela competição e pelos meios de comunicação, fortalece o princípio de que os *fins justificam os meios*.

✓ Espaço real e espaço virtual: Os modernos viveram dois tipos de espaços: o da realidade externa e o espaço interno. Os adolescentes e jovens atuais convivem com outro tipo de espaço: o virtual, e buscam com ele interagir. Nessa relação, o ser humano não é mais presença efetiva, mas presença possível. As relações entre as pessoas é impessoal, anônima e atemporal. Na internet e nos jogos eletrônicos, pessoas são coisas e coisas podem ser pessoas.

✓ O predomínio do externo, da forma e da parte sobre o interno, o conteúdo e o todo: a quantidade de cirurgias plásticas, os transtornos alimentares (anorexia, bulimia) em busca do corpo ideal, o consumo da moda, o juízo pelas aparências, cada vez mais constantes no mundo dos nossos adolescentes e jovens confirmam essa afirmação.

✓ Conhecimento x informação: há uma disseminação de informações, conseguidas através de dicionários, internet, filmes, sem pesquisa e sem profundidade sobre o assunto. As pessoas sabem de tudo um pouco, mas, em geral, não são capazes de conhecer as causas, os motivos, as origens e as consequências do que sabem, além de apresentarem dificuldades em transferir essas informações, utilizando-se delas para tomar decisões e agir concretamente.

✓ O falso x o verdadeiro. A Pós-modernidade como cultura do simulacro: é a cultura da imagem, da representação. Com a tecnologia, a mídia e o *photoshop*, a imagem parece ser mais real e verdadeira que o original de onde ela foi copiada.

✓ O simbólico x a imagem (fotografia): na Pós-modernidade não existem os símbolos, que significam e remetem aos referentes, ao significado. O que existe são imagens: uma pessoa é a sua imagem visual, não simbólica. Cada pessoa ou coisa é a imagem que ela é de si mesma. E essa imagem é o “ser” daquilo que ela reflete, eliminando, às vezes, a necessidade do referente no qual ela se espelhou. O valor da pessoa está associado à sua imagem: terá maior valor quando for

bonita, colorida e jovem, e menor valor quando não apresentar essas características.

✓ O adolescente e a ocupação dos espaços: os espaços são múltiplos, permitindo a mistura de várias crenças e posições. Há uma mistura do “clássico, do gótico e do moderno”, num mesmo lugar. Confundem-se, no mesmo lugar, o público e o privado, o individual e o coletivo. Não há apego a lugares.

Esse mosaico de características compõe um cenário diferente do moderno. No caso da escola atual, essa multiplicidade afeta e agita o aluno, desfocando-o do exercício de estudar e aprender com ritmo e tranquilidade. Ele, agora, é interpelado e solicitado intensivamente por todos esses estímulos. Nesse movimento visual, sensual, virtual e social torna-se extremamente difícil mantê-lo sentado durante todo um período, atento e concentrado em sala de aula.

4.7 – Criação de conceitos

a) a ação de criar conceitos

Em *O que é a filosofia?* Deleuze e Felix Guattari se propõem a responder a seguinte questão: o que é isso que fazemos, sob o nome de filosofia? A resposta aparece logo no início da obra: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. A obra gira em torno da explicitação do sentido de *conceito*. Nas palavras dos autores,

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (...). Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...). Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?¹⁵⁷

¹⁵⁷ Deleuze, Gilles; Guattari, Felix. *O que é a filosofia?*, págs. 13-14.

Para nossos autores, a filosofia não é mera passividade diante do mundo. Ela não é contemplação, pois a contemplação não é criativa; também não é reflexão, pois essa não é atribuição somente do filósofo; nem é comunicação, pois essa visa somente ao consenso. A filosofia, por sua vez, tem uma ação criadora, que produz uma intervenção no mundo. Ela é a criação de um mundo. Fazer filosofia, ou seja, criar conceitos é, assim, criar e transformar o mundo. Para eles, o conceito não é uma entidade abstrata que lê o mundo, compreende-o, apodera-se dele, explica-o e o significa. O conceito, pelo contrário, é imanente à realidade, nasce com ela.

Em que consiste o conceito para nossos autores? Segundo Gallo, é necessária uma “pedagogia do conceito”, uma desconstrução das nossas noções de conceito, previamente estabelecidas, que nos dão a ideia que eles existem como algo já dado, sempre presente e do qual lançamos mão quando queremos conhecer o mundo. Assim, o conceito não é um operador lógico (ele se coloca para além e para aquém da lógica), não é um universal (é próprio do conceito nascer da realidade, do acontecimento e do singular) e não é uma representação mental universal. Conforme Gallo, “podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido”¹⁵⁸. Para uma maior compreensão dessa definição, apontamos as características próprias dos conceitos, retiradas de *O que é a filosofia?*:

- Todo conceito é *assinado*: ele assume o significado do filósofo que o criou, com um sentido próprio seu, dentro de uma determinada língua. Assim, temos a *ideia* de Platão, o *cogito* de Descartes, a *mônada* de Leibniz, a *duração* de Bergson;
- Todo conceito é uma *multiplicidade*: não há conceito simples. Ele é formado por vários componentes e define-se por eles;
- Todo conceito é criado a partir de *problemas*: um conceito nunca é criado a partir do nada. Sempre há um problema colocado a partir de onde eles surgem.

¹⁵⁸ Gallo, Sílvia. *Deleuze & a Educação*, pág. 45.

- Todo conceito tem uma *história*: cada conceito retoma outro de outro filósofo, que é enfrentado, assimilado, recusado, retrabalhado e recriado.
- Todo conceito é uma *heterogênese*: Ele é “o ponto de coincidência, de condensação, de convergência de seus componentes que permitem uma significação singular, um mundo possível, em meio à multiplicidade de possibilidades”¹⁵⁹;
- Todo conceito é um *incorporal*: não pode ser confundido com as coisas. Ele diz o acontecimento, não a essência ou a coisa mesma. Para Gallo, “todo conceito é, pois, sempre, um *acontecimento*, um dizer o acontecimento; portanto, se não diz a coisa ou a essência, mas o evento, o conceito é sempre *devir*”¹⁶⁰.
- Todo conceito é *absoluto e relativo*: absoluto em relação a si mesmo e relativo em relação ao seu contexto.
- Todo conceito não é nem *discursivo* nem *proposicional*: estas são características das ciências, e não da filosofia. A ciência não produz *conceitos*, mas *prospectos*, assim como a arte não produz conceitos, mas *afectos* e *perceptos*. Assim, o conceito é uma entidade exclusiva da filosofia. A ciência e a arte, que são também potências criadoras, não criam conceitos.

Para Deleuze e Guattari, a criação e a produção de conceitos só são possíveis no *plano da imanência*, noção fundamental para eles, pois ele é o lugar e horizonte onde os conceitos são criados. É importante destacar que esse plano não existe como algo dado anteriormente, mas surge juntamente com a produção dos conceitos. Conforme Bento Prado Júnior,

O plano da imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e se entrecrocavam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera (quase como o englobante de Jaspers, que mais tarde Deleuze vai recusar), como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável. Todos esses traços do plano da imanência, somados, parecem fazer da filosofia de Deleuze uma ‘filosofia de campo’ – num sentido parecido àquele em que se fala das ‘psicologias de

¹⁵⁹ Gallo, Sílvio. *Deleuze & a Educação*, pág. 48.

¹⁶⁰ *Ibidem*, pág. 49.

campo', como a propósito da "Gestaltpsychologie". Mas um campo infinito (ou um horizonte infinito) e virtual.¹⁶¹

Um terceiro elemento completa a definição de filosofia dos nossos autores (o primeiro elemento foi a *criação* de conceitos e o segundo foi o *plano da imanência*): a *personagem conceitual*. Segundo eles, cada filósofo cria personagens, que criam os conceitos: Platão com Sócrates, Nietzsche com Zaratustra, o homem René Descartes com o filósofo René Descartes etc. Os personagens conceituais "operam os movimentos que descrevem o plano da imanência do autor e intervêm na própria criação de conceitos".

Finalmente, para Deleuze e Guattari, a filosofia como criação de conceitos é fundamental para que vençamos o império da opinião. A opinião é a ordem criada para vencer o caos com a sua multiplicidade. Incapaz de conviver com o caos, ela cria o pensamento único. Existem, para nossos autores, três ordens de saberes que mergulham no caos e o recortam, produzindo significações: a *ciência* que produz conhecimentos, a *arte* que produz afetos e sensações e a *filosofia* que cria conceitos. Na luta contra o caos e contra a opinião, o artista produz *variedades* afetivas, o cientista produz *variáveis* funcionais e o filósofo produz *variações* conceituais. Todos os três contribuem para que a multiplicidade e a singularidade sejam possíveis, evitando, assim, que caiamos na ditadura do *mesmo*, típica da opinião. Segundo eles, "a batalha contra a opinião é a mais importante, pois é da opinião que vem a desgraça dos homens"¹⁶². Conforme Gallo,

A filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo.¹⁶³

¹⁶¹ Prado Júnior, B. *A Idéia de Plano de Imanência*. *Jornal Folha de São Paulo, Caderno Mais!* 08/06/97, págs. 5-6 a 5-8.

¹⁶² Deleuze, Gilles et Parnet, Claire. *Dialogues*, pág. 10 (pág. 12 na tradução brasileira).

¹⁶³ Gallo, Sílvio. *Deleuze & a Educação*, págs. 61-62.

b) a criação de conceitos e a escola contemporânea

A ação criadora de conceitos, a definição do plano da imanência como lugar da irrupção do conceito e a ideia de personagem conceitual podem nos ajudar a compreender alguns aspectos presentes na escola de hoje.

A respeito da ação criadora de conceitos, constatamos a exigência, cada vez mais presente, da participação do educando na compreensão e reelaboração das ideias ensinadas pelo professor. Já não se aceita a mera passividade diante dos conteúdos ensinados, como no modelo tradicional de ensino. Cresce a concepção de que ensinar é oferecer informações, propor situações problematizadoras, facilitar a reconstrução e a ressignificação dos conteúdos apresentados, e permitir a interpretação que torna o conhecimento algo próprio do aluno. Da mesma forma, a recriação dos conceitos deve capacitá-lo a fazer uma leitura crítica, pessoal, autônoma e responsável do mundo e das relações sociais, comprometendo-se, a partir do entendimento do mundo e dessas relações, a transformar qualitativamente o ambiente em que vive.

Com relação ao plano da imanência, constatamos a presença cada vez mais incisiva da necessidade de se considerarem o contexto da aprendizagem e a experiência do aluno. Todo ensino e todo conhecimento devem ser contextualizados e significativos. Da mesma forma, devem permitir que os alunos os transformem em conhecimentos próprios, passando a fazer parte do conjunto das experiências vividas por eles. O plano da imanência, ou seja, do contexto e da experiência, deve ser o lugar onde os alunos exercitem a ação de recriar e ressignificar os saberes.

Finalmente, a ideia de personagem conceitual nos remete à crescente exigência de que todo ato educativo deve promover a autonomia e a autoria. A escola atual deve oferecer, além dos conteúdos tradicionais das ciências, também oportunidades e experiências que permitam aos seus alunos despertar e desenvolver o senso crítico e o espírito autônomo, de tal forma que ele se sinta participante e sujeito do seu processo educativo, personagem principal da construção da sua própria história e agente participante e efetivo na construção de um mundo melhor.

4.8 – Uma Educação Menor

Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari criam o conceito de literatura menor para analisar a obra de Franz Kafka, um judeu tcheco que, por causa do domínio alemão na região onde morava, se viu obrigado a escrever em alemão e, através de seus escritos, provocou uma espécie de subversão da própria língua alemã, com suas ideias. Assim, a língua alemã foi o veículo de sua própria desagregação. Para eles, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”.¹⁶⁴

Para os dois pensadores franceses, três características devem ser observadas na identificação de uma literatura menor: a *desterritorialização* da língua, ou seja, subverter a territorialidade de uma língua, sempre presa a um tempo, a uma cultura e uma tradição, descolando-se e flutuando acima das regras e normas lingüísticas, em busca de novos planos, novos encontros e novas fugas; *ramificação política*, ou seja, por ser menor, já traz em si um conteúdo político, uma militância contra a literatura maior que reproduz o sistema já estabelecido. O próprio ato de existir já faz dela uma atitude política, um engajamento revolucionário, uma oposição ao sistema; e um *valor coletivo*, ou seja, ela não fala por si mesma ou em nome do seu autor, ela fala por muitos, por minorias que nela encontram eco e voz. Como exemplo, podemos citar a obra de Lima Barreto, escritor negro, pobre e homossexual, que escandalizou a “academia” do Rio de Janeiro com seus escritos, servindo-se da língua portuguesa oficial, a literatura maior.

b) “educação menor” e escola contemporânea

A escola atual, ainda organizada a partir dos referenciais da modernidade, começa a conviver com a exigência, oriunda dos pais e alunos, de um tratamento mais individual, que considere as diferenças, as preferências e diversidade cultural de seus alunos. Considerando tal situação, abre-se espaço para o desenvolvimento dessa literatura menor na educação, contra a literatura maior dos planos educacionais, das políticas públicas decididas nos gabinetes de políticos que representam interesses do sistema estabelecido, literatura imposta pelas leis e

¹⁶⁴ Deleuze, Gilles e Guattari, Felix. *Kafka – por uma literatura menor*, pág. 25.

diretrizes oficiais. Uma literatura menor criada no cotidiano da escola, na vida dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula.

Aplicamos, agora, as três características da literatura menor ao universo da educação escolar atual, referindo-nos a uma educação menor. Se na literatura menor a desterritorialização era da língua, na educação menor a desterritorialização se dá nos processos educativos. A educação maior diz o que se deve ensinar, como ensinar e quando ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. Ela “procura construir-se como uma imensa máquina de subjetivação, de produção individual em série” ¹⁶⁵. Mas ela não consegue controlar a realidade suposta no processo de ensino: a aprendizagem. E esta é algo que sempre escapa ao controle. Para Deleuze,

aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um para o outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita (...). Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontro se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar.¹⁶⁶

Assim, se a aprendizagem foge ao controle da educação maior, sempre será possível ir além das normas, das regras, dos princípios reguladores do sistema; enfim produzir diferenças, encontros, multiplicidades e singularidades.

Com relação à característica da ramificação política, se consideramos que toda educação é um ato político, mais ainda o será a educação menor, por ser uma educação de resistência, de oposição e revolta. Todo movimento em sala de aula, todo agenciamento, todo encontro, todo gesto e fala serão uma ação cotidiana contra o sistema educacional vigente; uma luta política que deseja incomodar, desterritorializar.

Finalmente, todo ato de uma educação menor será um ato coletivo, comunitário. O professor, na sua ação educativa, não age por si e para si somente. No seu gesto, está presente a multiplicidade, a multidão de pessoas que falam por e através dele. Sua opção será por um projeto que não tem *um* sujeito e *um* fim. Para Gallo, “a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se

¹⁶⁵ Gallo, Sílvia. *Deleuze & a Educação*, pág. 79.

¹⁶⁶ Deleuze, Gilles. *Diferença e Repetição*, págs. 270-271.

conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”.¹⁶⁷

O professor de uma educação menor terá que ser o *professor-militante* e não o *professor-profeta*, para usar uma imagem do filósofo e cientista político italiano Antonio Negri:

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um novo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque tem participação ativa em tudo isso”.¹⁶⁸

Hoje, mais importante do que anunciar um possível futuro, é construir um presente na batalha cotidiana. Para isso, é necessário um professor crítico, consciente da sua realidade, da realidade de seus alunos, da realidade de seu país. Professor disposto a travar a luta diária contra a opinião, contra o sistema, contra a literatura maior. Pronto a cavar e encontrar, nas brechas do cotidiano, novas oportunidades, novos conceitos e a partir daí construir uma escola engajada, participativa, não reprodutora mas transformadora da realidade social.

4.9 – Rizoma e educação

a) o conceito de rizoma

Uma das principais características do ensino moderno é a compartimentalização do saber, consequência do progresso das ciências, das especializações, do avanço tecnológico e das exigências do mercado consumidor. O currículo escolar reflete essas divisões, e cada área do saber está dividida em pequenas gavetas (matérias, disciplinas) na maioria dos casos desconectadas umas das outras. A aprendizagem, quando há, limita o horizonte do aluno, pois ele raramente compreende o saber dentro de um todo integrado, o que lhe permitiria perceber as relações que existem entre as várias multiplicidades do real.

Recentemente, tem-se procurado superar essa fragmentação com a proposta de um ensino interdisciplinar. Entretanto, essa proposta esbarra em sérias

¹⁶⁷ Gallo, Sílvio. *Deleuze & a Educação*, pág. 84.

¹⁶⁸ Negri, Antonio. *Exílio*, págs. 23-24.

dificuldades: a formação dos professores, que recebem um ensino também fragmentado em suas graduações; a estrutura física das instituições de ensino; as leis e normas que organizam e estruturam o ensino; a divisão do ano letivo em bimestres; a organização fragmentada das aulas semanais; o planejamento escolar com a determinação de objetivos, conteúdos e avaliações; a cobrança dos exames vestibulares; entre outros. Todas as dificuldades acima elencadas nos mostram que, mais do que um problema de método e organização, o problema da compartimentalização do saber, ou seja, a disciplinarização (divisão do saber em disciplinas) é um *problema epistemológico*, como afirma Gallo:

Precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo.¹⁶⁹

Deleuze pode nos ajudar a pensar essa questão, a partir do conceito de *rizoma*. Esse conceito surge a partir da sua crítica do saber e do conhecimento, construído pela filosofia tradicional. O saber ocidental, iniciado com a filosofia, ramificou-se, ao longo da história, em vários conhecimentos, que, por sua vez, foi se ramificando em outros tantos, dando origem às várias especializações mediante a disciplinarização. A especialização exige uma delimitação da área de saber, a partir de uma determinada realidade, com um determinado método, constituindo-se, então, numa disciplina isolada e independente. A metáfora utilizada para esse tipo de conhecimento é o da árvore. Conforme Gallo,

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a árvore: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas".¹⁷⁰

Deleuze e Guattari fazem a crítica do sistema arborescente no livro *Capitalismo e Esquizofrenia: Mil Platôs*. Vejamos:

¹⁶⁹ Negri, Antonio. *Exílio*, pág. 86.

¹⁷⁰ *Ibidem*, pág. 88.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas (...). O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axiônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística.¹⁷¹

Para nossos autores, o paradigma arborescente é um modelo construído para explicar/justificar o caminho escolhido pelo Ocidente, a partir da filosofia, para processar o conhecimento. Entretanto, a realidade humana demonstra que o conhecimento não se constrói assim e que a realidade é bem mais complexa e múltipla. O conhecimento é sempre limitado, circunscrito ao plano da imanência e sempre reflexo e produto do atravessamento dos vários saberes, múltiplos, fragmentados e singulares. Na introdução de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari propõem a noção de *rizoma* como paradigma alternativo ao paradigma da árvore, pois o rizoma nos remete para a multiplicidade. O rizoma é um tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formada por uma multiplicidade de pequenas raízes emaranhadas e interconectadas entre si, todas elas remetendo umas às outras. Esse paradigma pode ser a imagem do que é o conhecimento, de como ele se constrói, qual a sua largura, intensidade e profundidade. O rizoma, sempre aberto, permite a proliferação dos pensamentos.

Para eles, o rizoma é regido por seis princípios básicos: *princípio da conexão* (qualquer ponto de um rizoma está sempre conectado a outro); *princípio da heterogeneidade* (qualquer ponto tem sua importância e valor); *princípio da multiplicidade* (jamais os seus pontos podem ser reduzidos a uma unidade: são diferentes, múltiplos, singulares); *princípio da ruptura assignificante* (são linhas de fugas, e não pressupõem processos de significação ou hierarquização); *princípio da cartografia* (ele pode ser mapeado e, ao sê-lo, nos mostra as suas múltiplas entradas) e; *princípio da decalcomania* (o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera).

¹⁷¹ Deleuze, Gilles e Felix, Guattari. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. I, págs. 26-27.

b) Rizoma e educação contemporânea

O paradigma do rizoma, opondo-se ao paradigma arborescente, propõe a *funcionalidade* e a *transversalidade*, contra a formalidade, unidade, verticalidade e horizontalidade do conhecimento tradicional. Para Gallo, aplicando o conceito de rizoma à educação, as consequências seriam profundas, implicando uma verdadeira revolução no processo educativo. A concepção de multidisciplinaridade atualmente discutida deveria ser substituída pela de transversalidade, em que todos os saberes seriam atravessados entre si, sem ponto de referência uniforme, sem pretensões de verdades universais. Um currículo transversal e rizomático exigiria deixar de lado “qualquer pretensão científica da pedagogia, pois os “diferentes cortes transversais no rizoma” impediriam qualquer tentativa de previsão, quantificação, classificação. Exigiriam ainda que se deixasse de lado qualquer tentativa massificante da pedagogia, pois o processo educativo estaria voltado para as singularidades, para a “formação de uma subjetividade autônoma” bem diferente das padronizações massivas que vemos nos nossos processos educativos atuais. No olhar de Corazza¹⁷², referindo-se a Deleuze, é necessário um currículo nômade, louco, errante, ambulante, fluido, turbilhão, ubíquo, amoroso, dançarino, abalo, rebelde, bandido, balístico, hiper-ativo, eros, itinerante, mar, intuitivo, anexato, problemático, aprendizado, aprendente, enfim, *currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina*, contra o currículo equilibrado, oficializado, formal e único. Finalmente, seria necessário abandonar qualquer pretensão à unidade, renunciar ao movimento histórico de reduzir as multiplicidades, as diferenças, o caos à unidade do conceito. Para Gallo,

Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados.¹⁷³

¹⁷² *O que Deleuze quer da educação*. Sandra Mara Corazza. In *Deleuze pensa a educação*, Revista Educação Especial, págs. 16-27.

¹⁷³ Gallo, Sílvio. *Deleuze & a Educação*, pág. 99.

4.10 – Educação e docência

a) a docência, na ótica de Deleuze

O que Deleuze pode nos dizer sobre o ato de ensinar? Da sua própria experiência como professor de filosofia podemos tirar alguns ensinamentos, uma vez que passou grande parte da sua vida no magistério. Vejamos algumas de suas afirmações:

Um professor, digamos, de filosofia, fala de um público que inclui, com diferentes níveis de conhecimento, matemáticos, músicos, psicólogos, historiadores, etc. Ora, em vez de ‘colocar entre parênteses’ essas outras disciplinas para chegar mais facilmente àquela que pretendemos lhes ensinar, os ouvintes, ao contrário, esperam da Filosofia, por exemplo, alguma coisa que lhes servirá **pessoalmente** ou que tenha alguma **intersecção com suas atividades** (negrito nosso).¹⁷⁴

O professor de filosofia trabalha em uma sala de aula com um grande número de alunos. Cada um deles tem uma história de vida diferente, traz experiências pessoais. Tem desejos, medos e sonhos diferentes. O tempo de aprendizagem de cada um é também diferente. Esse platô que é a sala de aula é constituído de multiplicidades, diferenças e singularidades. O ensino de filosofia, a partir desse plano de imanência não pode se pautar por um pacote definido de objetivos e conteúdos a serem transmitidos e absorvidos pelos alunos. Ele deve considerar o que eles desejam, o clima em que vivem, os movimentos que produzem, os sinais que emitem e propor um saber que faça intersecções com eles, que atravesse a vida de cada um. É necessário encontrar recursos, didáticas, estratégias para que isso aconteça, mesmo que tenhamos um programa oficial para cumprir.

A Filosofia lhes interessará, não em função de um grau de conhecimento que eles possuiriam nesse tipo de saber, mesmo quando se trata de um grau zero de iniciação, mas em função direta de sua preocupação, ou seja, das outras matérias ou materiais dos quais eles têm já um certo domínio.¹⁷⁵

O ponto de partida para o ensino de filosofia deverá ser as matérias (conhecimentos prévios que cada aluno tem, saberes de séries anteriores, saberes trazidos de outros lugares como a família, o ambiente social) bem como os materiais

¹⁷⁴ Deleuze, Gilles. *Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos...* Educação & Realidade, vol. 27, nº. 2, pág. 225-226.

¹⁷⁵ Ibidem, págs. 225-226.

(sua experiência de vida, sua disposição bio-físico-psíquica, seu contexto de vida, seus anseios e preocupações).

A vida dos professores raramente são interessantes (sic).¹⁷⁶

É necessário compreender que o magistério traz consigo uma dimensão de rotina, caracterizada pela demora no tempo que cada aluno exige para criar e apropriar-se de um determinado saber, o seu saber que, mesmo pequeno e limitado, é o modo de ele perceber e entender a realidade. O tempo de cada aluno é diferente e cada um experimenta a filosofia a partir do seu lugar. É necessário paciência para acompanhar cada singularidade e visitar cada ponto rizomático da construção-criação do conhecimento que cada aluno tem.

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão.¹⁷⁷

É necessário estar apaixonado pela filosofia e pela educação. Envolver-se com as ideias, os pensadores, a história da filosofia. Acreditar que, através do seu ensino, pode-se interferir na realidade e recriá-la, transformá-la. Colocar a filosofia e o seu ensino como parte da própria vida, como um projeto pessoal. Dar as aulas com paixão, envolvimento, sentimento, de forma que tais movimentos sejam testemunhos do seu amor pela filosofia.

É preciso muito tempo de preparação para se obter (sic) alguns momentos de inspiração.¹⁷⁸

Preparar cada aula cuidadosamente, intensamente, procurando fazer todas as conexões possíveis da aula preparada com as multiplicidades e os encontros possíveis em sala de aula. Utilizar todos os recursos disponíveis, dispor a sensibilidade para acolher as intuições que podem brotar do encontro entre o professor, o aluno e as ideias e seus filósofos. Em sala, ensinar com paixão e inspiração, de forma que seus gestos, opções, movimentos falem mais do que seu discurso.

¹⁷⁶ Deleuze, Gilles. *Conversações*, págs. 171-172.

¹⁷⁷ Ibidem, págs. 173-174.

¹⁷⁸ Ibidem, págs. 173-174.

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva (...). a história da filosofia deve, não redizer o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz.¹⁷⁹

Escavar por trás das ideias dos filósofos, procurar, num exercício coletivo que entrecruze o filósofo com a vida dos alunos, aquela novidade escondida que pode iluminar aquilo que os alunos buscam e ainda não compreendem. Evitar simplesmente reproduzir, repetir como um papagaio, o que já foi dito. Evitar, sobretudo, o discurso que alimenta o sistema, reproduz o pensamento dominante, mantém o *status quo*.

a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.¹⁸⁰

Sobretudo, através das aulas de filosofia, num trabalho transversal com as outras áreas do saber, permitir a criação de novos conceitos que atravessem, transformem e mudem todos aqueles envolvidos no ato de ensinar-aprender.

b) Prática docente na escola contemporânea

Inspirados na concepção e proposta de prática docente de Deleuze podemos encontrar algumas orientações para os educadores de hoje. A primeira delas afirma que todo conhecimento trabalhado em sala de aula deve ter uma utilidade para o aluno e estabelecer uma intersecção com as várias atividades exercidas por ele além da cognitiva, ou seja, a estética, a física, a religiosa e a social. Os conteúdos devem partir, sempre, da realidade e da necessidade do aluno.

Uma segunda proposta sugere que, ao se trabalhar numa sala de aula com uma grande quantidade de alunos e numa diversidade de interesses, culturas e opções, devem-se respeitar o tempo de aprendizagem de cada um e as diferenças existentes. O educador, nesse ambiente, deve evitar toda e qualquer pretensão de padronização e homogeneização.

Outra recomendação, derivada da posição deleuziana, diz respeito ao envolvimento afetivo do educador. Ele precisa estabelecer relações afetuosas com seus alunos, envolver-se com sua realidade, perceber seus problemas, conflitos e

¹⁷⁹ Deleuze, Gilles. *Conversações*, págs. 169-170.

¹⁸⁰ Deleuze, Gilles e Guattari, Felix. *O que é a filosofia?*, pág. 10.

tensões. Deve, também, partir de seus conhecimentos prévios, suas perguntas e suas dúvidas. Deve, ainda, sentir-se apaixonado pelo magistério, pela ação educativa, e seu modo de proceder deve testemunhar tal paixão.

Finalmente, o educador da escola atual é um apaixonado pela sua profissão, pela ciência, pelas ideias próprias da sua área de conhecimento e curioso pelas outras áreas, estabelecendo relações umas com as outras. Suas aulas são preparadas com zelo e cuidado, sempre procurando inovar, consciente de que a paciência, a rotina e a cadência fazem parte do seu ofício.

A descrição da ação docente proposta por Deleuze contrasta com a visão do professor erudito, frio, racional e objetivo, detentor do saber e distante afetivamente de seus alunos, características essas mais próximas do modelo de docente da escola moderna.

4.11 – Disciplina

a) A disciplina

No segundo deslocamento realizado por Foucault, que vai marcar a passagem da arqueologia para a genealogia, sobretudo com *Vigiar e Punir* e *Vontade de Saber*, ele procura aproximar a questão da constituição dos saberes aos modos de exercício do poder. A análise deixa o eixo do discurso/não-discurso e vai à direção do eixo do que ele chama de *dispositivo*, conceito esse que passa a reunir em torno de si o plano do discurso e o plano das práticas de poder, como afirma o próprio autor:

através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.¹⁸¹

Dentro os dispositivos encontrados por Foucault, analisaremos aqui as instituições disciplinares, próprias da sociedade disciplinar, surgidas por volta do século XVIII e caracterizadas como “um modo de organizar o espaço, de controlar o

¹⁸¹ Foucault, Michel. “Sobre a História da Sexualidade”, in *Microfísica do Poder*, pág. 244.

tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, dando lugar ao nascimento de determinados saberes (os das chamadas ciências humanas), para os quais o “exame” é o modelo prioritário de estabelecimento da verdade”, conforme Salma Muchail, em *Foucault, Simplesmente*.¹⁸²

O modelo das instituições disciplinares é o *Panóptico*, de J. Bentham, assim descrito por Foucault:

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Essas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um **estudante** (negrito nosso). Devido ao efeito de contraluz, podem-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro, que no fundo, protegia.¹⁸³

Para Salma, a característica básica dessa instituição disciplinar é a vigilância, “ao mesmo tempo global e individualizante”. Suas funções são o controle do tempo, o controle dos corpos e a instalação de um poder polimorfo, que se desdobra em vários aspectos: poder econômico, poder político, poder epistemológico. Os recursos utilizados pelo poder disciplinar, através de suas instituições disciplinares para manter a ordem serão a vigilância hierárquica, a função normalizadora e a prática de exames.

Segundo Foucault, que há de espantoso no fato de que “a prisão se pareça com as fábricas, as escolas, os quartéis, os hospitais, e de que todos se pareçam com as prisões?”¹⁸⁴. A instituição escolar, como é reconhecida pela maioria dos críticos, é a instituição que mais contribuiu para a instituição da sociedade disciplinar e que mais incorporou e exerceu as práticas próprias daquelas instituições. A descrição do *Panóptico*, as definições das características básicas da instituição disciplinar e a descrição de suas funções parecem descrever, com espantosa aproximação, o que é a escola moderna: amplos corredores com salas colocadas ao

¹⁸² Muchail, Salma Tannus. *Foucault, Simplesmente*, pág. 61.

¹⁸³ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, págs. 165 e 166.

¹⁸⁴ Idem, pág. 187.

seu redor; vidros nas portas das salas de aula para que tudo o que acontece dentro dela possa ser olhado, vigiado; disposição das carteiras e dos alunos em fileiras; organização da semana escolar em horários de aulas, organizadas em torno das disciplinas e da disciplina; estabelecimento de uma hierarquia vertical, com o diretor no ápice do poder; realização constante de provas, exames e exercícios; controle do tempo através de sinais sonoros; controle dos corpos pelo esquadramento dos espaços, entre tantos outros exemplos.

b) Disciplina na escola contemporânea

Ainda prevalece na escola atual a estrutura disciplinadora. Os dispositivos disciplinares continuam presentes, na busca de domesticação e produção de corpos dóceis. Entretanto, não há mais hegemonia entre educadores, pais e alunos a respeito dessa prática. A disciplina, enquanto normatização, regulamentação e padronização de gestos e procedimentos com vista a um fim, no caso, a aquisição de conhecimentos e a formação de um padrão de idéias, valores e comportamentos culturais, vem sendo amplamente questionada e revista.

A crítica á disciplina tem várias explicações: o fenômeno da globalização, que permitiu o contato entre diferentes culturas e maneiras de pensar e agir; a expansão dos conhecimentos e as diferentes formas de acesso a ele, sobretudo pela internet; a crescente consciência e oposição, com a contribuição da Psicologia, da Sociologia e da Política, às formas autoritárias de exercício do poder; o conhecimento, cada vez mais difundido, dos direitos humanos; a relativização do papel da escola como lugar de acesso à informação, à socialização e ao trabalho; a desconfiança de jovens e adolescentes com relação às instituições como a Igreja, o Estado e a escola; a influência dos meios de comunicação, sobretudo da televisão e do cinema, que incentivam atitudes de rebeldia, liberdade e autonomia frente ao poder e às regras.

O resultado é um clima de inquietação e preocupação na escola e nas salas de aulas. Alguns professores são avaliados e despedidos quando não conseguem disciplinar a sala de aula; outros utilizam as avaliações e as notas como ferramentas de controle. A maioria reclama das atitudes indisciplinadas dos alunos. Os pais, na maioria dos casos, são chamados à escola, não sendo poucos os que revelam a dificuldade em lidar com o problema também em casa. Na maioria das reuniões

entre os professores conversa-se sobre a questão da disciplina, com constante reclamação às atitudes dos alunos. Há uma crescente produção literária, com a contribuição de psicólogos, pedagogos e sociólogos, todos buscando compreender o fenômeno, apresentando sugestões para o seu enfrentamento.

A questão da disciplina é exemplar a respeito da coexistência dos dois paradigmas estudados. O modelo de escola moderna, animado pelo paradigma da modernidade, promovia e se organizava bem com a prática da disciplina como dispositivo regulador. O novo paradigma da pós-modernidade contribui decisivamente para a crítica dessa prática disciplinar. O resultado desse encontro é a inquietação e angústia a respeito da disciplina. Parece evidente que o modelo de escola da modernidade não responde mais às novas formas de relacionamento social e de aprendizagem. Entretanto, um novo modelo de escola e de educação ainda está por se configurar. No que diz respeito à questão da disciplina, algumas tentativas estão sendo feitas: diálogo entre alunos e professores; definição das regras do jogo, com atribuição de responsabilidades, direitos e deveres; estabelecimento de um acordo pedagógico entre alunos e professores; revisão do papel do professor, visto mais como facilitador e articulador dos conhecimentos e não mais como única fonte dos mesmo.

4.12 – Conhecimento e cuidado de si

a) Cuidado de si

O tema do *cuidado de si* foi abordado por Michel Foucault na obra *Hermenêutica do sujeito*. Nela, o autor desenvolve uma investigação sobre a noção de "*cuidado de si*" que, segundo ele, é anterior à noção de "*conhece-te a ti mesmo*", e que organizou as práticas da filosofia do mundo ocidental. Foucault procura mostrar, nesse livro, as técnicas, os procedimentos e as finalidades históricas pelas quais um sujeito ético se constitui. Estendendo-se para além de um estudo meramente histórico, o autor descreve o modo de subjetivação antiga, contrastando-o com o modo de subjetivação moderno.

Para Michel Foucault, a noção de sujeito não é uma verdade dada desde sempre. O que se compreende como sujeito, hoje, é fruto de uma construção

histórica, concepção essa que se coloca em oposição a uma visão tradicional em que o sujeito é entendido como essência dada desde sempre. Para ele, a concepção de sujeito, elaborada pela modernidade, se assenta no princípio do “**conhece-te a ti mesmo**” (*gnôthi seautón*), entendido aqui como exercício abstrato e racional. É a partir de um movimento da razão, de certa compreensão da razão, do acento na razão feito dentro da tradição do pensamento ocidental que se construiu a noção moderna de sujeito.

Entretanto, para Foucault, o princípio do *conhece-te a ti mesmo* está assentado num outro princípio mais universal, de compreensão e alcance maior, o princípio do “**cuidado de si**” (*epimeléia heautoû*). “Veremos como a *epimeléia heautoû* é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do “*conhece-te a ti mesmo*”¹⁸⁵, afirma ele. É somente a partir do *cuidado de si* e como que, de um desdobramento desse, aparece a máxima do *conhecimento de si*. Entretanto, num dado momento da história esse último passou a se estabelecer como primeiro princípio organizador da verdade e constituidor do sujeito.

Em seu livro *Hermenêutica do Sujeito* Foucault procura demonstrar como o *cuidado de si* é anterior ao *conhece-te a ti mesmo*. Nos quatro primeiros capítulos são analisados esses conceitos, seus significados, suas origens, seus desdobramentos, suas características e suas consequências, sempre a partir de uma ampla pesquisa histórica em que os pensadores gregos e helênicos são revisitados e usados como ilustração para o seu estudo. Durante toda a sua argumentação, nesses quatro capítulos, o autor procurará demonstrar as *técnicas de si* desenvolvidas na antiguidade, (sobretudo nos séculos I e II d.C, período considerado por ele como a época de ouro das técnicas do cuidado de si) como técnicas que buscam realizar o princípio do *cuidado de si* do qual o *conhece-te a ti mesmo* fará parte.

Segundo Foucault, a primeira vez que o tema do *cuidado de si* aparece é no texto *Alcebíades*, de Platão. É o tema do *cuidado de si*, junto com o tema do *conhecimento de si* que o leva a escolher esse texto. Para ele, no *Alcebíades*

¹⁸⁵ Foucault, Michael. *A Hermenêutica do Sujeito*, pág. 11.

aparece “a primeira grande teoria do *cuidado de si*”, “a única teoria global do *cuidado de si*”, sua “primeira grande emergência teórica”, sua “teoria completa”, “sua primeira formação histórica e sistemática”. É em Platão, especificamente no texto de Alcebíades, que aparece “o testemunho de um destes momentos em que é feita a reorganização progressiva de toda a velha *tecnologia do eu*”.

O conselho do *cuidado de si* aparece, primeiramente, como um *conselho de prudência* (“agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?”) dado por Sócrates a Alcebíades, que se preparava para o exercício do poder (governo dos outros): se desejava governar os outros (exercício do poder), deveria, primeiro, reconhecer a sua incapacidade diante dos outros e a sua falta de preparação (deficiência pedagógica), e, para tanto, era necessário, antes, se conhecer. Após a reflexão sobre o *cuidado de si* como antecedente ao *conhecimento de si* e da identificação do aparecimento do tema no texto de Platão, Foucault passa a desenvolver seu raciocínio na elucidação de duas questões derivadas daquele princípio: a primeira diz respeito a **quem é este “si”** que deve se cuidar, quem é este “eu” sujeito do cuidado; a segunda busca compreender **em que consiste este “cuidado”**.

E quem é o “eu”? Para ele o eu que deve se cuidar constitui-se na alma, não como essência, mas alma enquanto sujeito da ação. É o eu como alma, a alma como sujeito da ação. Em suas palavras, “É a alma unicamente enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve do corpo, dos órgãos do corpo, de seus instrumentos”¹⁸⁶ e não a alma enquanto substância, preexistente ao sujeito e dada a ele no ato de existir.

Em que consiste esse cuidado? O que é ocupar-se consigo mesmo? É conhecer-se. O *cuidado de si* constitui-se no *conhecimento de si*, mas agora diferente do entendimento do *conhecimento de si* como simples conselho de prudência ou como preocupação de ordem metodológica. Aqui a noção aparece em todo o seu esplendor e plenitude: é voltar-se para o divino. É voltando-se para o divino que alma poderá apreender a si mesma. Conforme Foucault, “para ocupar-se

¹⁸⁶ Foucault, Michael. *A Hermenêutica do Sujeito*, pág. 70.

consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Portanto, é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo”¹⁸⁷. Esse processo está ilustrado na “metáfora do olho”.

Como dissemos, para Foucault, os séculos I e II d.C. foram a época de ouro na história do *cuidado de si*, entendido como noção, como prática e como instituição. Nesse período, a primeira determinação do conceito (*cuidado de si* para exercer o poder, que exige ocupar-se consigo, que exige conhecer-se) sofrerá modificações. Em primeiro lugar, deixará de ser circunscrito a um objetivo específico de uma determinada pessoa que se preparava para uma ação (governar os outros) e se estenderá como **orientação para todos**, tornando-se um princípio incondicional, que se coloca, de forma imperativa, durante todo o tempo e sem distinção de classe social (Foucault faz aqui algumas observações, considerando a estrutura social grega); em segundo lugar, deixará de ser um cuidado em função de um determinado objetivo particular que é governar os outros e se constituirá em uma **finalidade em si mesma**; finalmente, esse cuidado estenderá a aplicação das práticas do *cuidado de si* a **outras áreas e outras práticas** além do conhecimento de si. Será na análise dos textos estoicos e epicuristas que Foucault encontrará uma série de práticas que ampliarão a noção do *cuidado de si* para além da atitude intelectual, aproximando-as de uma ampla variedade de exercícios e atividades de meditação, convívio social, ação política, exercícios físicos.

Foucault identifica, no seu estudo, a natureza dessas modificações, que são de duas espécies: 1) **extensão cronológica**: o *cuidado de si* passa a valer para toda a vida da pessoa e não mais como resposta a uma crise pedagógica identificada na necessidade da preparação para o governo dos outros. Acentuar-se-á aqui o valor da velhice. A partir desse aspecto, o *cuidado de si* trará três consequências: a) exercerá uma função crítica e assumirá papel corretivo em relação aos hábitos de vida; b) provocará uma aproximação do *cuidado de si* e a medicina, caracterizada, entre outras coisas pela identidade do quadro conceitual

¹⁸⁷ Foucault, Michael. *A Hermenêutica do Sujeito*, pág. 89.

(*phatos, therapeúein*, entre outros exemplos); c) ressaltará o valor da velhice: a partir do momento em que o *cuidado de si* deve ser praticado durante toda a vida, “compreende-se bem que o coroamento, a mais alta forma do *cuidado de si*, o momento de sua recompensa, estará precisamente na velhice”. 2) **extensão quantitativa**: O *cuidado de si* não será mais um conselho para poucos e restrito a uma finalidade específica. Valerá para todos. É importante salientar que, mesmo valendo como princípio para todos, devemos entender que não se tratava de todas as pessoas, mas apenas de uma elite que podia usufruir da cidadania grega, excluindo-se, aí, escravos, mulheres e crianças. Mesmo dentro dessa elite, encontravam-se diferentes tipos de práticas de *cuidado de si*: uma de caráter mais popular, marcadas, sobretudo, pelo caráter religioso e cultural e outras mais voltadas para as camadas mais abastadas, cujas práticas de si aconteciam, sobretudo, através das redes de amizade, como no caso da comunidade de terapeutas. Citando Foucault,

digamos, pois, que dispomos de dois grandes polos. Por um lado, um polo popular, mais religioso, mais cultural, teoricamente mais rude; e na outra extremidade, cuidados da alma, *cuidados de si*, práticas de si, que são mais individuais, mais pessoais, mais cultivados, mais articulados, frequentes nos meios mais favorecidos e que se apoiam, em parte, nas redes de amizades.¹⁸⁸

b) Conhecimento e cuidado de si na escola moderna

Sabemos que o “conhece-te a ti mesmo”, segundo Foucault, foi a dimensão inspiradora da história da filosofia, norteando todo o saber do mundo ocidental. Essa escolha também determinou a constituição e estruturação do sujeito e da educação escolar moderna. Toda a sua organização está centrada na ideia do saber como conhecimento, conhecimento racional, guiado pela crença na razão e sua capacidade de conhecer os conceitos absolutos e universais. Ao colocar a questão do “cuidado de si”, Foucault questiona essa prática que privilegiou o conhecimento abstrato, racional e introduz uma nova dimensão: a necessidade do cuidado de si, como técnica do sujeito em busca de uma determinação de si sobre si mesmo, em busca da felicidade.

¹⁸⁸ Foucault, Michael. *A Hermenêutica do Sujeito*, pág. 142.

Embora grande parte do universo escolar esteja comprometida ainda com o ensino e a aprendizagem do *conhece-te a ti mesmo*, podemos perceber a presença de iniciativas que buscam estimular e desenvolver conhecimentos e ações mais próximas do *cuidado de si*. Alguns exemplos ilustram tal afirmação: a presença, nas escolas, de atividades e aulas de teatro, música, dança; a inserção de temas transversais, como ética, ecologia, política, a serem ensinados por diversas disciplinas e atividades extraclasse; o crescimento do espaço para atividades recreativas e culturais, como festivais de música, grêmios estudantis, saraus de poesia; a realização de atividades extra-curriculares, com conteúdos e experiências que estimulam o exercício da cidadania e da política, como a Simulação Interna das Nações Unidas (SINU) e o encontro para formação de lideranças; o incentivo à prática de esportes, como os campeonatos internos e os campeonatos intercolegiais.

5 – Conclusão

Como fizemos anteriormente, percorremos no capítulo II as trilhas, recentemente descobertas, da Pós-modernidade. Caminho ainda desconhecido para alguns, olhado com desconfiança por outros e percorrido com cautela por algumas pessoas. Entretanto, seja qual for o conceito dado aos fenômenos atuais, de naturezas diversas (hipermodernidade, modernidade tardia, pós-modernidade, ou outro) – o fato é que presenciamos mudanças significativas no modo de pensar, de se relacionar e de agir das pessoas. E essas mudanças estão acontecendo na escola e atinge os atores que compõem esse ambiente. O nosso exercício foi o de identificar essas mudanças, reunindo-as no conceito de *paradigma da multiplicidade*. Mais uma vez, nossa análise foi elaborada a partir da Filosofia. As reflexões, implicações e conceitos específicos da pedagogia, ao considerar a Pós-modernidade, suas características e sua relação com a educação escolar podem e devem ser feitas. Entretanto, em virtude da nossa pesquisa e da nossa intenção, não nos foi possível fazê-las com profundidade.

CAPÍTULO III

O Método e a Proposta

I - O método e a tensão paradigmática: superação dialética

1 – Introdução

Certamente, a escola é uma das instituições que mais convive com o pensamento pós-moderno, acolhendo-o e sendo, por isso, afetada por todos os seus desdobramentos. Por um lado, como a conhecemos hoje, ela foi concebida dentro da modernidade. Nasceu com a sociedade burguesa e industrial. Filha da modernidade, a escola moderna desenvolveu-se a partir dos ideais iluministas. A razão, o conceito, o universal, a ordem e a disciplina, a história, a sistematização, a autoridade e a unidade fazem parte do âmbito da escola moderna. Por outro lado, constituída assim, a escola recebe e convive com crianças, adolescentes e jovens – e até mesmo adultos – que respiram cotidianamente o ar pós-moderno. São filhos e consumidores da mídia, da tecnologia, da globalização, do virtual e do múltiplo. Numa palavra: multiplicidade.

Dois opostos, duas experiências num mesmo lugar: a escola contemporânea. Unidade e multiplicidade. Isso, provoca tensão, conflitos. Como equacionar e resolvê-los? Enfatizar um dos polos, - como já sabemos, - compromete a ação educativa: rigidez, intransigência, inflexibilidade e legalismo ou relativismo, indisciplina, apatia, indiferença, crise de autoridade e de valores.

Pensamos que uma concepção que procura olhar a partir desses dois polos é capaz de propor uma solução para a crise vivida pela escola moderna. Ela é reflexo da sociedade e da natureza humana, que é, ao mesmo tempo, experiência de unidade (ser em si) e experiência de fragmentação (ser para os outros). Ao pensar antropológicamente o ser humano, o filósofo Lima Vaz¹⁸⁹ propõe a unidade e

¹⁸⁹ Para a proposta antropológica do filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz, ver os seus livros *Antropologia Filosófica*, volumes I e II, das Edições Loyola. Nessas obras, o autor propõe a dialética como método de análise, compreensão e estruturação de uma visão unitária do ser humano. Henrique Cláudio de Lima Vaz, S.J. (Minas Gerais, 1921 — 2002) foi um padre jesuíta, professor, filósofo e humanista brasileiro. Entre os grandes nomes da filosofia no Brasil, destaca-se pela amplitude temática de sua obra e por sua contribuição para o desenvolvimento de uma proposta filosófica ligada às peculiaridades do país. Lima Vaz é apontado atualmente

realização da pessoa a partir da relação dialética entre esses dois polos: ser em si (unidade) e ser para os outros (fragmentação). Essa estrutura conceitual e esse método podem nos ajudar a pensar o conflito em que vivem a educação e a escola atual, uma vez que elas são o reflexo do ser do homem e o acolhem, propondo ensiná-lo e educá-lo.

2 – O Método

O capítulo I procurou identificar as características da modernidade, reunindo-as em torno do paradigma da unidade para, em seguida, identificar essas características no âmbito da escola moderna. Da mesma forma, o capítulo II buscou delinear as marcas da Pós-modernidade, agregadas por nós no paradigma da multiplicidade, buscando no movimento seguinte encontrar tais características na escola contemporânea.

Constatamos que a escola atual convive com os dois paradigmas. Ela mantém em sua estrutura as marcas e as características do paradigma da modernidade e, ao mesmo tempo, experimenta, no seu cotidiano, a presença das características do paradigma da Pós-modernidade. Os agentes envolvidos com ela estão, ao mesmo tempo, alimentando-se dos ares modernos e pós-modernos. Vivem e experimentam em suas vidas o encontro, o confronto e o conflito de ideias, valores e cultura de cada um deles e manifestam isso também na instituição escolar.

Portanto, temos uma instituição – a escola - marcadamente moderna convivendo em um tempo pós-moderno. Se uma das características da pós-modernidade é o rompimento com as formas e estruturas da modernidade, devemos nos perguntar como esse rompimento afeta a escola e como podemos entendê-lo e enfrentá-lo. Por incluir em seu universo uma gama ampla de pessoas (pais, educadores, alunos, funcionários), – sobretudo crianças, adolescentes e jovens – que se alimentam do clima moderno e, ao mesmo tempo, respiram o ar pós-

como o mais universal dos pensadores brasileiros, capaz de explorar os grandes temas filosóficos tanto para avançar respostas para as questões universais quanto para recriá-las à luz dos problemas e das condições nacionais. Apoiando-se em três grandes influências - Platão, São Tomás de Aquino e Hegel - Lima Vaz usa a fé e a razão como os instrumentos da busca por uma vida ética, pela realização da humanidade na liberdade, na verdade, na beleza e na justiça.

moderno e a ele são extremamente susceptíveis e sensíveis, a escola atual abriga dentro de si essa tensão e esse conflito permanentes. Essa situação provavelmente é a causa e a explicação da crise que a escola vem experimentando há algum tempo.

A escola trabalha com a tradição, o saber constituído, o universal. Pressupõe uma razão, uma racionalidade cujas raízes se assentam no ideal da modernidade. A regulamentação, a homogeneidade e a unidade do conceito são suas marcas principais. Mas tudo isso, hoje, choca-se com o provisório, com a fragmentação, com as singularidades e as particularidades, circunscritas às diversidades dos discursos em que se elaboram o saber e os micropoderes que deles decorrem. Favaretto descreve, com clareza, esse conflito:

O campo pedagógico, por ser exemplar tanto quanto o da arte, debate-se com a indeterminação, manifestando, apesar das experimentações variadas, do redirecionamento teórico e dos projetos de reorganização dos sistemas, grande dificuldade em adequar discursos modernizantes a práticas que assumam a heterogeneidade. O desejo de atualidade, aliado à paixão pedagógica, continuam validando o pressuposto de que a educação visa a realizar um programa de reunificação da experiência do saber, exigido pelo dever da formação e necessidade de produção de resultados consensuais. Embora sabendo os educadores que a ação pedagógica procede hoje da interseção de teorias e pesquisas de procedência diversa, que é inadequado tratar as novas tecnologias, especialmente a telemática e a informática, apenas como novos meios de comunicação – pois seus procedimentos são determinantes para o processo de dissolução dos pontos de vista centralizadores da consciência, sensibilidade, afetos e linguagem -, parece que eles, os educadores, ainda sonham com uma espécie de unidade em que “todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como um todo orgânico”, tendo em vista a formação integral dos educandos.¹⁹⁰

Para Favaretto, a importância da educação na organização social e as esperanças no papel da formação como garantia da sociedade sustentam “abordagens e reflexões que tratam o fenômeno educacional como totalidade”. A “paixão pedagógica” de educadores (desejo de sempre renovar e reparar) os conduz, diante da atual crise da escola, a buscar, no passado, os ideais da universalidade e da totalidade, deixando de procurar soluções dentro da própria

¹⁹⁰ Favaretto, Celso Fernando. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. Textos apresentados ao Concurso de Livre-Docência, junto ao Departamento e Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

contemporaneidade. Favaretto, seguindo Lyotard, coloca a questão do saber e do conhecimento, aspectos centrais na educação e na escola, em outro patamar. Para ele, o conhecimento e o saber não derivam da razão universal e nem são dados a priori pelo sujeito consciente. Ele acontece na linguagem mesma, a partir das relações de força num campo específico. Ele é produzido a partir dos jogos de linguagens.

Esse deslocamento – o sujeito do conhecimento, as formas do conhecimento não são dados previamente, mas se constituem no interior dos acontecimentos - propõe, não a valorização dos significados e finalidades armados em projetos, mas a ênfase nos modos de enunciação e de produção do conhecimento, pois esta não provém nem de uma faculdade, nem de uma estrutura universal derivada da natureza humana; é inventado. Importa a genealogia do conhecimento e da verdade, isto é, o modo de produção. Efeito mais valorizado do pensamento, o conhecimento é da ordem do acontecimento; efeito de superfície coextensivo à linguagem, implica uma ruptura com a natureza humana e com as coisas.¹⁹¹

Pensadas dessa forma, como podem a educação e a pedagogia (e de modo particular a escola), pergunta Favaretto, “se justificar numa situação pós-moderna em que o próprio saber e o ensinar estão envolvidos no jogo das simulações” e o conhecimento é, agora, a descoberta das relações entre signos e, portanto, sempre particular, fugaz, local, limitado e fragmentado? Habermas e Lyotard dão respostas diferentes para esse conflito. O primeiro aposta na retomada do projeto moderno, que sofreu desvios provocados pela imposição da lógica do consumo e do capitalismo avançado. Trata-se de recuperar o projeto de uma racionalidade apta para definir regras universais do bom e do justo. Já Lyotard não acredita nessa possibilidade: o saber e o conhecimento estão circunscritos à comunidade que os produz. “Enquanto produção, o conhecimento resulta da tensão de forças múltiplas e heterogêneas num campo de ações, em que o pensamento, a sensibilidade e os modos da anunciação dependem da gradação e intensidade das forças”¹⁹², afirma Favaretto, reportando-se a Lyotard.

Eis a questão de fundo: como considerar e atender o desejo, a manifestação e a estrutura de unidade ainda presentes na escola atual, acolhendo e atendendo o

¹⁹¹ Favaretto, Celso Fernando. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. Textos apresentados ao Concurso de Livre-Docência, junto ao Departamento e Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

¹⁹² *Ibidem*.

desejo, a manifestação e a experiência da multiplicidade, também presentes na mesma escola? Pode a escola continuar propondo uma educação que pretenda ser integral, alicerçada nas verdades da ciência, na força dos conceitos, na afirmação das ideias universais, totalitárias e realizadoras de sentido, na crença na razão e na capacidade de autodeterminação do seu humano, capaz de usar da sua liberdade para realizar seu futuro; respeitando, acolhendo e trabalhando, ao mesmo tempo, com a diferença, a diversidade, a multiplicidade, as singularidades e as particularidades?

Para refletir sobre as questões acima apresentadas, propomos o método dialético. Trabalharemos com o conceito moderno de dialética, a partir da proposta de Hegel. Entendemos, aqui, a dialética como o desdobramento do espírito, da razão (como natureza própria do pensamento), que se revela através de um movimento marcado pela tese, antítese e síntese. É, fundamentalmente, o movimento intrínseco do ser, procurando entender-se a si mesmo. No nosso caso, do ser humano, principal ator do movimento educativo e da escola como instituição educativa desse ser humano. Conforme Abbagnano,

A dialética não é só a lei do pensamento, mas a **lei da realidade**, e seus resultados não são conceitos puros ou conceitos abstratos, mas “pensamentos concretos”, ou seja, realidades propriamente ditas, necessárias, determinações ou categorias eternas. **Toda a realidade move-se dialeticamente** e, portanto, a filosofia hegeliana vê em toda parte tríades de teses, antíteses e sínteses, nas quais a antítese representa a “negação”, o “oposto”, ou “outro” da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas (negrito nosso).¹⁹³

Seguiremos uma linha de pensamento inspirada em Lima Vaz, a partir da sua obra *Antropologia Filosófica*. Nela, o autor segue o método dialético para propor a categoria de unidade como síntese e realização dialética do ser humano. Para ele, o sujeito é, ao mesmo tempo, ser-em-si e ser-para-os-outros. Na primeira constituição, ser-em-si, encontramos a identidade da pessoa com ela mesma, a sua substancialidade. Nesse plano da *identidade ou unidade*, podemos afirmar que reside tudo que distingue a pessoa como unidade fundamental: verdade, saber, bondade, unidade, razão, normatividade, sentido, disciplina, ou seja, nesse plano é constituído e faz-se presente o paradigma da unidade. No plano do ser-para-os-

¹⁹³ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, pág. 318.

outros, encontramos o aspecto da *diferença ou multiplicidade*. Nessa dimensão do ser humano, encontramos toda a experiência humana que faz parte daquilo que não é ele mesmo: o outro, a alteridade, a multiplicidade, a fragmentação, ou seja, nesse plano é constituído e faz-se presente o paradigma da multiplicidade. Nossa afirmação é que nesse plano é que se colocam os traços da pós-modernidade: multiplicidade, diferença, relativismo, fragmentação, alteridade.

Assim, encontramos na experiência humana esses dois aspectos, diríamos dois desejos: unidade e multiplicidade, identidade e diferença, reunião ou fragmentação, homogeneidade ou diversidade. Para Lima Vaz, a unidade fundamental da pessoa se dá como resultado da síntese dialética entre esses dois polos que, diferentes, não se excluem, mas se completam, resultando dessa relação a realização da pessoa.

O olhar de Lima Vaz nos ajuda a pensar sobre a tensão em que vive a escola: tensão entre a necessidade de identidade e unidade e a experiência de fragmentação. Acreditamos que ela vive e viverá sempre com esse conflito, pois é a educação do ser humano o seu objetivo e o seu principal campo de atuação. Ser humano marcado pelas duas dimensões e que encontra na relação dialética entre elas a sua unidade fundamental (realização e pessoa). Será da relação entre unidade do ser humano, - que é busca e experiência de racionalidade, sentido, normatividade, saber, cultura, tradição – e fragmentação do ser humano – diversidade, linguagem, multiplicidade, desregulamentação, fragmentação (numa palavra: pós-modernidade) - que poderemos entender e encaminhar o conflito e a crise da educação e da escola. Aliás, sendo lugar de formação de sujeitos, nenhum lugar se apresenta como mais adequado para buscar e oferecer tal possibilidade.

Portanto, o nosso ponto de partida é a afirmação de que a unidade e a multiplicidade são manifestações do mesmo ser. Especificamente, a partir da antropologia, unidade e multiplicidade são desejos e expressões do ser humano, em momentos e movimentos diferentes. E esses desejos e expressões assumem configurações históricas diversas, concretizando-se nas instituições. Entendemos que a instituição escolar é uma das figuras históricas que realizou e continua realizando essas concretizações. Dessa forma, consideramos o modelo da escola

construído na modernidade como expressão de uma das formas do ser humano: desejo de unidade, com todas as manifestações (características) associadas a esse desejo. Consideramos, também, o modelo de escola contemporânea, em construção na Pós-modernidade, como expressão de outra forma do ser humano; desejo de multiplicidade, com todas as manifestações (características) associadas, também, a esse desejo.

O método dialético nos ajudará a entender e relacionar esses dois movimentos do ser humano para termos a dimensão do conflito, da tensão e da crise na escola atual e oferecer, assim, pistas, coerentes com o próprio método, que nos aponte um caminho seguro e claro para a superação desse mal-estar. A partir da dialética, iremos buscar uma síntese resultante do movimento naturalmente conflituoso entre unidade e multiplicidade, síntese essa que não negue essas duas realidades do ser humano, mas que as eleve a um movimento posterior que compreenda cada uma dessas polaridades como constitutiva do ser humano e busque um caminho racional para a sua superação. Procuraremos pensar essa proposta, ancorados num lugar determinado: a educação escolar.

Um breve histórico da dialética

Podemos encontrar, pelo menos, quatro matrizes para o conceito de dialética. Abbagnano identifica quatro escolas, na história da filosofia, como fontes para os seus diferentes significados¹⁹⁴: a escola platônica, que legou a concepção de dialética como método da divisão; a escola aristotélica, que a concebeu como lógica do provável; a escola estoica que a entendeu como lógica geral e a escola hegeliana que a desenvolveu como síntese dos opostos.

O Método dialético remonta a Platão¹⁹⁵. Realmente, é nos escritos platônicos, como *A República* e *O Sofista*¹⁹⁶, que podemos encontrar a referência a um caminho (método) que procura, através da articulação das ideias, num diálogo, encontrar a verdade do ser. O diálogo, conforme Lima Vaz, é o caminhar através do discurso (*logos*) articulando proposições que se imbricam uma na outra. Segundo ele,

¹⁹⁴ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Ver verbete *Dialética*, pág. 315-322.

¹⁹⁵ Para uma visão geral da dialética, ver *Filosofia e Método*, de Brito, Emídio Fontenele; Chan, Luiz Harding (orgs.), págs 9 a 17. Ou *Lógica e Dialética*, de Santos, Mario Ferreira, págs. 107 a 126.

¹⁹⁶ Lima Vaz, Henrique Cláudio de. *A Dialética das Ideias no Sofista*, In *Ontologia e História*, págs. 13-55.

Platão pode falar de um “caminho dialético” (*He dialektikè méthodos*, República, 533c-d) como sendo um caminho através das Ideias e que, por sua própria natureza, é demonstrativo da verdade e tende a uma Ideia suprema que “dá razão” (*lógon didónai*), ou seja, justifica racionalmente a articulação das Ideias ou o roteiro seguido pela dialética.¹⁹⁷

Em Platão, a dialética é o caminho que procura pensar as oposições imanentes do ser, desenvolvendo-se no plano das Ideias ou do inteligível. Partindo da pergunta ou aporia inicial - própria do diálogo - procura-se, pensando a partir do discurso, resolver as aporias imanentes do próprio ser: ser idêntico/ser outro; ser uno/ser múltiplo; ser infinito/ser finito; ser absoluto/ser relativo; ser necessário/ser contingente. Para Lima Vaz, “essas oposições tecem a trama das primeiras relações que constituem os primeiros passos do *logos* discursivo: relação de alteridade, relação de pluralidade, relação de negação entre o finito e o infinito, relação de dependência, relação de possibilidades”.¹⁹⁸ O resultado desse procedimento de superação dessas oposições conduz a razão ao conhecimento e contemplação das Ideias ou formas puras do ser: Ser, Uno, Verdadeiro, Bom, Belo, Justo.

Em Aristóteles, a dialética é entendida como arte da discussão ou raciocínio do provável, tecida a partir das opiniões. Nesse caso, a preocupação não é com a verdade das premissas e da conclusão, mas com o resultado que pode surgir de premissas provavelmente verdadeiras e aceitas pelo senso comum. Segundo Lima Vaz, Aristóteles dedicou os livros dos *Tópicos* e o livro das *Refutações Sofísticas* à dialética entendida como lógica do provável. Compreendida assim, ela passou “a ser uma das artes liberais formadoras do *trivium* (gramática, dialética, retórica)”.¹⁹⁹ Referindo-se a Aristóteles, Marilene Brunelli argumenta:

Para Aristóteles, o objeto da dialética é colocado no início dos *Tópicos*: encontrar um método de investigação que possibilite nosso raciocínio e nos torne aptos a replicar a um argumento. Ele não está preocupado com a verdade de suas premissas. Reduz a dialética a um exercício da arte da discussão que não traz nenhuma certeza, porque seu fundamento é a opinião

¹⁹⁷ Lima Vaz, Henrique Cláudio de. *Método e Dialética*. In *Filosofia e Método*. Brito, Emídio Fontenele; Chan, Luiz Harding (orgs.), pág. 10.

¹⁹⁸ Ibidem, págs. 12 a 15.

¹⁹⁹ Ibidem, págs. 11 e 12.

dos homens sobre as coisas, e seu resultado é o acordo ou não dessas opiniões.²⁰⁰

A matriz estoica determina o terceiro sentido de dialética: ela é entendida como lógica geral, como a “ciência do discutir corretamente nos discursos que consistem em perguntas e respostas”, segundo Abbagnano. Nessa concepção, o objetivo era identificar e conhecer as leis internas do pensamento e descobrir a verdade a partir da colocação das premissas verdadeiras. Essa concepção de dialética, entendida como lógica, foi assumida pela tradição filosófica na sua divisão clássica da primeira Academia: lógica, física e ética, segundo Lima Vaz.²⁰¹

Finalmente, com Hegel, temos o quarto sentido para a dialética, entendida como movimento interno do pensamento e da realidade que busca compreender as contradições do pensamento, do ser e da realidade finita, procurando, através do enfrentamento das oposições, estabelecer uma racionalidade para ambos, o que acontece no conceito. Por ser essa a abordagem que nos interessa ao nos referirmos à tensão entre o paradigma da unidade e o paradigma da multiplicidade, trataremos dela no próximo tópico.

Dialética em Hegel

Com Hegel, a dialética é entendida como síntese dos opostos. O filósofo alemão a define como “a própria natureza do pensamento”, que procura encontrar a racionalidade da realidade finita, marcada por contradições. Para Mário Ferreira dos Santos,

A dialética é definida por Hegel como “a própria e verdadeira natureza das determinações do entendimento das coisas e, de uma maneira geral, de todo o finito”, consistindo essencialmente em reconhecer a inseparabilidade das contradições e em descobrir o princípio dessa união, numa categoria superior.²⁰²

Referindo-se a Hegel, Mário Ferreira dos Santos afirma que a razão, quando busca compreender racionalmente a realidade, não parte do *mesmo* para o *mesmo*,

²⁰⁰ Brunelli, Marilene Rodrigues de Mello. *Método Dialético em Platão e Hegel*. In *Filosofia e Método*. Brito, Emídio Fontenele; Chan, Luiz Harding (orgs.), pág. 71.

²⁰¹ Lima Vaz, Henrique Cláudio de. *Método e Dialética*. In *Filosofia e Método*. Brito, Emídio Fontenele; Chan, Luiz Harding (orgs.), pág. 11.

²⁰² Santos, Mário Ferreira dos. *Lógica e Dialética: Lógica, dialética e decidualética*, pág. 127.

do *parecido* para o *parecido*, mas do *mesmo* para o *outro*, para o *diferente*. Ela necessita da contradição, pois o mundo se nos apresenta como contradição, mostra as suas contradições, coloca a diferença, a diversidade. Se por um lado a realidade, com ser, é idêntica a si mesma, por outro lado, ela é contraditória. Santos, citando Hegel, afirma que

A identidade é a determinação do simples imediato do ser, enquanto a contradição é a raiz de todo movimento. É somente por ter uma coisa uma contradição em si mesma, que ela se move, que ela tem um impulso e uma atividade.²⁰³

As coisas se apresentam como contradição.²⁰⁴

O espírito encontra contradições no mundo fenomenal, quer dizer, no mundo tal como aparece ao pensamento subjetivo, à sensibilidade e ao entendimento.²⁰⁵

O ponto essencial é o de não haver somente quatro antinomias (Kant) mas que as há em todos os objetos, de qualquer natureza que sejam, como em toda representação, em toda noção, e em toda ideia. Estabelecer esse ponto e reconhecer esta propriedade nas coisas, eis o objeto essencial da investigação filosófica.²⁰⁶

O intelecto, que tem como objeto a realidade e suas contradições, no seu exercício de compreensão dessa realidade, percorre seu caminho reconhecendo-as, procurando estabelecer uma síntese que seja o resultado das verdades contidas em cada uma das posições contrárias; síntese essa que se dá na elaboração do conceito. Citando Hegel, Abbagnano afirma que a dialética é

A resolução imanente na qual a unilateralidade e a limitação das determinações intelectuais se expressam como são, ou seja, como sua negação. Todo finito tem a característica de suprimir-se a si mesmo. A dialética constitui, pois, a alma do progresso científico e é o único princípio através do qual a conexão imanente e a necessidade entram no conteúdo da ciência; nela também está, sobretudo, a elevação verdadeira e não extrínseca acima do finito.²⁰⁷

Para Abbagnano, a dialética hegeliana se estrutura em três movimentos: a colocação de um conceito abstrato e limitado, a supressão desse conceito e a

²⁰³ Santos, Mário Ferreira dos. *Lógica e Dialética: Lógica, dialética e decadalética*, pág. 128.

²⁰⁴ Ibidem, pág. 130.

²⁰⁵ Ibidem, pág. 130.

²⁰⁶ Ibidem, pág. 131.

²⁰⁷ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, pág. 318.

passagem para o seu oposto; a síntese das duas determinações precedentes, conservando “o que há de afirmativo na sua solução e na sua transposição”. Esse movimento caracterizado pela tríade é o que constitui a dialética hegeliana. Na *tese*, se afirma que *o ser é*, mas como *ser indeterminado*. Na *antítese*, o ser *determina-se*, afirmando que *o ser não é*, negando a tese. A *síntese* suplanta a contradição entre a tese e antítese, procurando conservar o que há de verdade no ser nas duas posições anteriores. A síntese, por sua vez, transforma-se numa nova tese, dando continuidade ao processo do conhecimento do ser até a ideia absoluta, o conceito, que explicita que “pensar é ser são o mesmo”. Ainda conforme Abbagnano,

A dialética não é só a lei do pensamento, mas a lei da realidade, e seus resultados não são conceitos puros ou conceitos abstratos, mas, “pensamentos concretos”, ou seja, realidades propriamente ditas, necessárias, determinações ou categorias eternas. Toda a realidade move-se dialeticamente e, portanto, a filosofia hegeliana vê em toda parte tríades de teses, antítese e sínteses, nas quais a antítese representa a “negação”, “o oposto”, ou “outro” da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas.²⁰⁸

A dialética é, portanto, o movimento do pensamento e da realidade presente na razão e no ser. Ela é responsável pelo movimento da realidade e pela compreensão racional da mesma. Pela dialética, podemos afirmar que “o real e racional e o racional é real”. Dialeticamente, entendemos, a partir de Hegel, a Filosofia, a História, o Direito, a Cultura, o Espírito, a Natureza.

Peter Singer, referindo-se ao método dialético hegeliano, afirma que não há segredos, obscuridades e maiores dificuldades para a sua compreensão. Recorrendo a Hegel, ele afirma que se trata de um método simples, com um “ritmo simples”, e “para dançar de acordo com ele não é preciso grande talento”. Cita a *Fenomenologia do Espírito* como uma das obras de Hegel na qual se exercita a dialética para se acompanhar e definir a consciência e o seu progresso na história²⁰⁹.

A “dança dialética” é exemplificada, para Peter Singer, na obra hegeliana *Filosofia da História*, na qual o pensador alemão expõe a história universal, dos gregos até o seu momento presente: O primeiro momento, o da *tese*, constitui-se

²⁰⁸ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, pág. 318.

²⁰⁹ SINGER, Peter. *Hegel*, pág. 106.

pela cultura e sociedade grega, baseada na harmonia entre indivíduo e sociedade, na qual o cidadão não se contrapunha ao ideal de vida em comum. O segundo momento, o da *antítese*, é inaugurado por Sócrates quando ele faz o questionamento da estrutura ideal grega, fazendo nascer o pensamento independente. Esse princípio da independência do indivíduo se desenvolve no Cristianismo e atinge a sua maturidade na Reforma Protestante. Entretanto, a liberdade abstrata e estéril mostra-se inadequada para ser a base de uma sociedade. Sua radicalização produz, para Hegel, o Terror da Revolução Francesa. Faz-se necessário, então, um terceiro momento, o da *síntese*, que recupere a harmonia tradicional grega e a liberdade abstrata medieval e as supere. Hegel via na sociedade Alemã de sua época essa superação, por ser a mesma, segundo ele, uma sociedade harmônica, com uma comunidade orgânica, mas que preservava a liberdade individual, por ser uma sociedade organizada.²¹⁰

3 – Dialética e tensão paradigmática na educação escolar

A compreensão da dialética como método, dentro do sistema hegeliano, exige um esforço e uma dedicação que ultrapassam os nossos limites e a nossa pretensão. A tentativa de apresentação desse método, feita acima, foi necessária porque descrevemos a educação escolar, com a sua tensão e crise atuais, como uma realidade marcada pela coexistência de dois paradigmas contrários, atuando sobre essa realidade e explicando a inquietação e por que o propomos como caminho para a compreensão e superação dessa situação.

Seguindo de perto o caminho dialético, pudemos perceber que ele se caracteriza pelo reconhecimento da existência da contradição e oposição no interior do pensamento e da realidade e pela busca da superação dessa contradição, conservando a verdade que há em cada uma das posições contrárias, na procura de uma compreensão racional da realidade. Portanto, interessa-nos, sobretudo, esse movimento que procura conciliar os opostos, as contradições, superando e conservando, através da colocação da tríade *tese*, *antítese* e *síntese*.

²¹⁰ SINGER, Peter. *Hegel*, págs. 106 e 107.

A nossa utilização do método dialético será, basicamente, instrumental. Servir-nos-emos dele como ferramenta para pensar e propor um caminho que supere a contradição paradigmática experimentada pela educação escolar atual. Unidos desse recurso metódico, vamos reexaminar alguns aspectos relativos à educação escolar, tanto do paradigma da unidade, quanto do paradigma da multiplicidade, procurando, seguindo a orientação do método dialético, uma superação da oposição e contradição que conserve o que há de verdade em cada uma das posições contrárias.

4 – Escola, conflito de paradigmas e superação dialética

O nosso ponto de partida, anteriormente colocado, é a estrutura e as relações fundamentais do ser humano, apresentadas por Lima Vaz em sua *Antropologia Filosófica*. Enquanto estrutura, o ser humano é corpo próprio, psiquismo e espírito, e está voltado para si mesmo. Nessa dimensão, ele é desejo e busca de identidade, sentido, ordem, disciplina, autoconhecimento. Numa palavra: unidade. Enquanto relação, o ser humano encontra-se diante do outro, do mundo, da natureza e da transcendência, e experimenta a alteridade, a diversidade, a diferença, a fragmentação. Numa palavra: multiplicidade. Enquanto ser humano, ele expressa, através da linguagem, da cultura e das instituições, a sua estrutura fundamental que é, como dissemos, desejo de unidade. Da mesma forma, ele expressa as suas relações fundamentais, que são, como afirmamos, experiências da multiplicidade.

A educação escolar atual acontece dentro de uma instituição escolar moderna e como tal, é lugar de manifestação e configuração da estrutura e das relações fundamentais do ser humano. Dessa forma, assim como acontece na família, na Igreja e nas demais instituições modernas, na escola, manifestam-se, também, o desejo de unidade e a experiência da multiplicidade. E a manifestação dessa dupla dimensão de ser humano, na instituição escolar, tende a se dar de forma intensa por vários motivos: o aluno passa grande parte do seu dia na escola, o que favorece a manifestação dos seus vários modos de ser; o período - existencial e psicológico - durante o qual ele frequenta a escola, coincide com o tempo de busca intensa de conhecimento, de autoconhecimento, com um tempo de críticas e de crises. A

escola, por sua natureza, oferece diferentes conhecimentos científicos, diversas experiências de sociabilidade, várias possibilidades de construção de identidades.

Entendemos e justificamos, assim, a presença de características, tanto do paradigma da unidade, quanto do paradigma da multiplicidade na educação escolar atual que, por serem contrários, acabam gerando a tensão e o mal-estar nesse ambiente. Posto isso e entendido que são aspectos contrários, mas constituintes da racionalidade e da realidade dos alunos e da escola moderna, parece-nos importante que os consideremos, a partir de uma concepção dialética, de tal forma que sejam superados e conservados num movimento posterior de síntese. A nossa proposta, a seguir, será a de fazer esse exercício dialético.

a - Conhecimento de si e cuidado de si

Vimos, com a análise de Foucault, que o *cuidado de si* é anterior ao *conhecimento de si* (conhece-te a ti mesmo). O *cuidado de si* considera um conjunto de conhecimentos e procedimentos, como a prudência, a virtude, a sabedoria, o cuidado com o corpo, o respeito com a velhice, o culto aos deuses e, entre esses, o autoconhecimento, necessários para um bem viver. Entretanto, a partir de Sócrates, o imperativo do *conhece-te a ti mesmo* se sobrepôs aos demais, determinando um modo de subjetivação centrado somente nos aspectos racionais, abstratos, reflexivos e teóricos do ser humano.

Nossa análise da escola moderna, elaborada a partir do paradigma da unidade, identificou nela a primazia da dimensão racional e abstrata. O ensino das ciências, a partir de uma visão racionalista, positivista e cientificista, privilegiou o conceito, a objetividade da natureza, o conhecimento abstrato e dissociado da vida, a memorização de dados e informações. Tal modelo de escola representou o ápice da prática do *conhece-te a ti mesmo*. A escola, a sociedade e o mundo do trabalho elegeram e privilegiaram o intelectual, o portador de informações, o detentor de conhecimentos acadêmicos. Nessa escola, pouco ou nenhum espaço foi dado para a educação das virtudes (essas, quando abordadas, o eram somente como informação, como teoria); para a educação dos sentimentos; para a aprendizagem das artes e da filosofia; para o cuidado com o corpo; para o exercício da cidadania;

para o culto aos deuses, para o cultivo da transcendência. A descrição da sala de aula, ainda atual, é sintomática e reveladora: os alunos sentados durante todo o período das aulas, em fila indiana, voltados para o professor, recebendo passivamente, os conteúdos das matérias ensinadas. Exigidos no silêncio, na obediência e na disciplina. Essa escola escolheu a razão, o conceito, a abstração e *esqueceu* o restante do que é o ser humano: afeto, sentimento, sexualidade, simbologia, intuição, desejo, liberdade, socialização, espiritualidade.

Hoje, as outras dimensões do ser humano manifestam sua presença e reclamam atenção. O império da razão e da ciência na escola moderna, sob o estandarte do paradigma da unidade, não dá mais conta delas. Nela, como em outras instituições, explodem manifestações múltiplas da complexidade humana, conscientes ou inconscientes, que reivindicam e chamam a atenção para que sejam cuidadas, respeitadas e desenvolvidas. O esquecimento *do restante* do que é o ser humano empobreceu a escola e prejudicou o aluno.

A nossa experiência educativa em sala de aula, em reuniões pedagógicas e nos atendimentos aos pais e alunos, constata um crescimento cada vez maior da manifestação de fenômenos caracterizados pela diversidade e que reclamam cuidado, elaboração e aplicação de projetos que resgatem e desenvolvam uma ação educativa inspirada no *cuidado de si*: cresce, cada vez mais, o número de adolescentes e jovens que fazem uso exagerado de bebidas alcoólicas, em alguns casos, dentro do próprio ambiente escolar; é, cada vez maior, o número dos que fazem uso regular de drogas, como a maconha; aumenta o número daqueles - meninas ou meninos - que apresentam quadro de anorexia/bulimia, por um lado, ou de obesidade, por outro; é significativo o número daqueles que fazem suas experiências sexuais, sem afeto, critério e orientação, sem o conhecimento dos pais; manifestam-se, cada vez mais, casos de intolerância, preconceito e discriminação entre eles, assumindo, muitas vezes, a forma de *bullying*; aumenta o número de gravidez entre adolescentes, sendo, na maioria das vezes, interrompida pelo aborto, trazendo sérios riscos físicos e psicológicos para as envolvidas.

O conjunto de exemplos relatados acima ilustra o contexto e o clima cultural no qual se encontram esses adolescentes e jovens: trata-se do contexto da pós-

modernidade, cujas características foram reunidas por nós no paradigma da multiplicidade. A escola atual, se realmente pretende educá-los, não pode ignorar essa realidade, devendo incluir em seu currículo, programas e objetivos projetos que os eduquem e os orientem em todas as suas dimensões.

Dialeticamente, a pós-modernidade e seu paradigma da multiplicidade permitem identificar e *lembrar* o que foi esquecido do ser humano, em nome da ciência e da razão: o afeto, a sexualidade, o simbólico, a transcendência, o desejo. Mostra-nos o *outro* da razão (ela é mais que abstração e teorização), do imperativo do *conhece-te a ti mesmo*; traz à tona o desejo e necessidade do *cuidado de si*.

Certamente, cabe à escola, por sua natureza e constituição, acolher, sistematizar e garantir, através do ensino metódico, o desejo e a dimensão de unidade do ser humano. E ela o faz de fato: organiza e estrutura o saber científico, racional, conceitual e universal, acumulado ao longo da história, como cultura humana, e o transmite, como tradição, aos seus alunos, oferecendo e permitindo que esses tenham um conhecimento geral de si, do mundo, da natureza, das sociedades e dos valores, podendo construir, assim, uma visão mínima de mundo a qual lhes dê significado e sentido para a sua existência. Procedendo assim, ela acaba efetivando os aspectos e características do que nós denominamos paradigma da unidade, próprio da modernidade.

Porém, cabe também a essa mesma escola acolher, sistematizar e garantir, metodicamente, o ensino da experiência humana de multiplicidade. E isso foi esquecido na escola moderna, como dissemos. Ao lado do desenvolvimento dos aspectos referentes à unidade, ela deve desenvolver os aspectos relativos à multiplicidade. A instituição escolar moderna deve, portanto, repensar seus currículos, objetivos e conteúdos, à luz do movimento dialético, de tal forma que eles permitam a coexistência, na maioria das vezes, tensa e exigente, desses dois movimentos opostos do ser humano. *Cuidado de si* e *conhecimento de si* não podem se excluir, tampouco se sobreporem um ao outro, na composição da escola que pretende educar o ser humano, que é experiência dialética de unidade e multiplicidade.

b) Disciplina e autodisciplina

Michael Foucault explorou, exaustivamente, o tema da disciplina em *Vigiar e Punir*. Destacamos, no capítulo I do nosso trabalho, a relação entre a visão foucaultiana da disciplina e a instituição escolar. Analisamos a disciplina como técnica e como ferramenta para domesticar os corpos e as mentes e tornar os sujeitos submissos. Elencamos uma série de procedimentos disciplinares, próprios da escola moderna, concebidos e aplicados para a subjetivação exigida pelo paradigma da unidade.

Um estudo realizado sobre disciplina/indisciplina em sala de aula, feito por Maria Izete de Oliveira, procurou situar o tema num contexto maior. Para ela, em *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, a compreensão e a aplicação da disciplina estão relacionadas a fatores histórico-culturais, a concepções pedagógicas e a contextos psicossociais e pedagógicos.

No contexto cultural da Modernidade, marcado pela concepção pedagógica tradicional, pelas técnicas de subjetivação e pela aplicação de recursos e ferramentas disciplinares que buscavam formatar os sujeitos para que o ideal iluminista de ciência, razão e humanidade fosse realizado, entende-se a disciplina como algo externo ao sujeito, imposta para além dos desejos das pessoas e à qual essas devem se sujeitar. A disciplina é a manutenção da ordem e obediência às normas, e a indisciplina sua negação, a quebra dessa ordem. Para Maria Izete,

*Esse entendimento de disciplina e indisciplina é o que prevalece até hoje em determinados meios sociais. Na nossa sociedade de classes, por exemplo, disciplina corresponde justamente à adequação dos indivíduos a essa sociedade estratificada, significando, então, inculcação, domesticação e submissão daqueles que não possuem poder. E, a escola, que é determinada por essa sociedade, acaba por produzir esse mesmo entendimento e essa prática. Geralmente, na escola, a disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Ou seja, esse modo de o professor entender a disciplina escolar **é herdado** (negrito nosso) do modo como a nossa sociedade de classes entende a disciplina no contexto social.²¹¹*

A disciplina foi, e ainda, é um recurso utilizado e exigido para que a finalidade da escola moderna possa ser alcançada: formação do sujeito a partir do ideal

²¹¹ Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, págs. 28 e 29.

iluminista. O silêncio, a ordem, o exame, a fila, a hierarquia, o respeito à autoridade do professor são exigidos como condição necessária para a aprendizagem dos conteúdos das ciências. Em nome da razão, do saber científico, do método exige-se um aluno disciplinado. Nesse contexto, a disciplina é uma técnica externa, objetiva, racional, expressa em regras que compõem o Regimento Interno e as Normas de Convívio Social. Há um aparato organizado que a institucionaliza. A observação dessa disciplina é condição *sine qua non* para a produção acadêmica, que, observada, garante o clima de ensino e de aprendizagem. Configurada como recurso e como técnica, ela é utilizada, no ambiente escolar, para garantir o cumprimento do ideal do paradigma da unidade.

Considerando que a concepção e a prática da disciplina na escola estão inseridas num contexto cultural maior, torna-se necessário refletirmos sobre a natureza, a compreensão e a prática da disciplina emergente desse novo cenário cultural, caracterizado como Pós-modernidade. Se esse cenário é marcado pela novidade, pela alteridade, pela diversidade, pela diferença e pela multiplicidade, perguntamo-nos se dele não surgem uma nova compreensão e uma nova experiência de disciplina. Conforme Maria Izete: se a escola é um sistema aberto, porque ela “não incorporou todas as mudanças e transformações que ocorreram nas últimas décadas, de modo a rever a sua prática? Por que ela não atua como um sistema de mudança desse conceito?”.²¹²

Acompanhando a evolução histórica e pedagógica do conceito de disciplina na escola, podemos constatar, hoje, uma abordagem diferente da tradicional. Da disciplina objetiva, externa e imposta, passa-se para a autodisciplina e autonomia. Defende-se a participação dos alunos na elaboração das normas, procura-se respeitar as subjetividades, as diferenças e os desejos dos mesmos. Caminha-se para a afirmação da responsabilidade e autonomia de cada um deles. Afirma-se a importância da autonomia. Para Maria Izete,

Por outro lado, se defendemos uma concepção de educação que tenha como objetivo formar um cidadão que não só cumpra seus deveres mas que também lute pelos seus direitos, que saiba discernir o justo e o injusto, que tenha consciência da realidade social em que vive, que reconheça que é transformado por ela e que pode contribuir para transformá-la, então o

²¹² Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, pág. 29.

conceito de disciplina será aquele que valoriza o aluno participativo, crítico, ativos e que seja capaz de se autodisciplinar.²¹³

A nova realidade cultural coloca as condições que permitem questionar a disciplina tradicional, tornando-a um problema a ser enfrentado pela escola. De fato, tal questão se faz presente. Grande parte das reuniões pedagógicas, dos seminários realizados, da produção escrita, dos atendimentos aos pais é dedicada a esse assunto. Os alunos já não esperam, sentados em suas carteiras, a chegada do professor. Esse já não é mais uma figura central e senhor da sala de aula: sua autoridade e seu conhecimento são questionados pelos alunos. Estímulos variados, como o telefone celular, o i-Pod, o iPad, a internet, o namoro, o convívio social competem com ele em sala de aula, que procura, insistentemente, criar um ambiente disciplinado para o seu trabalho. O conhecimento, principal instrumento e propriedade do professor, já não tem o valor, o significado e a importância de outrora, dividindo seu espaço com outros interesses. Os alunos chegam a questionar a importância dele para a sua vida e para o seu futuro. A internet, com oferta de fácil e rápido acesso às informações, permite ao estudante confrontar, questionar e até mesmo opor-se ao que o professor está ensinando. A manifestação precoce e a superexposição da sexualidade; a utilização de drogas lícitas, como o álcool, e de outras ilícitas, como a maconha; o crescimento das várias formas de violência, como o *bullying* e o *cyberbullying*; a formação de pequenas *tribos*, como a dos *nerds*, dos *populares*, das *patricinhas*, dos jogadores de futebol, dos simpatizantes do rock, da música sertaneja, entre outros aspectos, tudo isso cria um ambiente diverso, plural, agitado e inquieto na escola, problematizando e questionando a disciplina.

Essa pluralidade de situações, presente na escola atual, é indício evidente de que ela não é mais, somente, lugar de aquisição do saber científico, racional e sistematizado. Ela transformou-se, também, no lugar de manifestação, de experiência e de aprendizagem da diversidade do ser humano. Caracterizado também pela pluralidade, o ser humano, da mesma maneira, manifesta no ambiente escolar. A escola atual é, sobremaneira, palco da presença do paradigma da multiplicidade. E essa constatação exige uma revisão da forma como se entende

²¹³ Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, pág. 31.

e se aplica a disciplina. Com isso, não estamos afirmando que a disciplina deva ser dispensada. O que sustentamos é que, diante dos desafios colocados pela experiência da diversidade no ambiente escolar, ela deve ser revista. Ao lado de uma disciplina objetiva, normatizadora, imposta de fora, uniformizadora, regulamentada nos manuais, deve-se buscar desenvolver a autodisciplina como exercício consciente de quem se organiza para conseguir o que se quer. Ela terá, como referência, o sujeito e seus desejos, a consciência individual, a autonomia e a responsabilidade. A autodisciplina exige certa maturidade e o seu desenvolvimento deverá seguir as etapas do desenvolvimento e amadurecimento da personalidade.

Paulo Freire, na sua proposta educativa, valoriza o diálogo, a relação respeitosa entre educador e educando. Nessa relação, ambos aprendem, pois não há alguém que saiba tudo ou alguém que não saiba nada. Cada um tem um conjunto de saberes que, encontrados na relação de mútua aprendizagem, enriquecem os participantes desse encontro. Numa conversa com educadores, a respeito da distinção entre disciplina, indisciplina e autodisciplina, ele afirma:

Eu começaria por dizer que, para mim, toda disciplina envolve autodisciplina. Não há disciplina que não gere ao mesmo tempo o movimento de dentro para fora, como não há uma disciplina verdadeira se não há a capacidade. O sujeito da disciplina tem de se disciplinar. Eu diria que há duas disciplinas, em relação às vezes contraditória, que marcam a diferença com a indisciplina. Quer dizer, na indisciplina, tu não tens autodisciplina nem disciplina. A indisciplina é a licenciosidade, é o fazer o que quero, porque quero. A disciplina é o fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer. Fazer o que é possível na disciplina, tornar possível o que agora é impossível diz respeito necessariamente à vida interior da pessoa. É assim que eu vejo o movimento interno e externo da disciplina. E para isso acho que a presença da autoridade é absolutamente indispensável.²¹⁴

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire estabelece, a partir da sua experiência como educador, um conjunto de reflexões que orientam a prática docente libertadora. No capítulo 2, o autor estabelece uma relação entre o ato de ensinar e o respeito à autonomia do educando. Para ele, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.²¹⁵

²¹⁴ Freire, Paulo. Citado em Oliveira, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, consequências e ações*, pág 32.

²¹⁵ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, pág. 59.

Mais adiante, no capítulo 3, ao refletir sobre a tensão entre autoridade e liberdade, ele propõe que o verdadeiro ato educativo será aquele capaz de despertar no educando o entendimento de que a verdadeira necessidade do limite deve ser assumida eticamente na liberdade. A autonomia corresponde ao exercício do limite, assumido na liberdade como autodisciplina. Conforme Freire,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, criticamente falando, para continuar lutando em seu nome.²¹⁶

Perrenoud, em *10 Novas Competências para Ensinar*, ao discorrer sobre os deveres e os dilemas éticos da profissão docente, propõe ao educador que, na gestão da sala de aula, procure estabelecer, juntamente com os alunos, em forma de negociação, as regras para a produção discente e para o convívio no ambiente educativo. Para ele,

Contrariamente ao que se imagina, às vezes, a negociação não conduz de modo algum ao laxismo. Quando as regras são adotadas pelo grupo, elas se impõem a todos, e cada um se torna o avalista da sua execução. No momento em que os alunos se aliam para evitar as regras que lhes são impostas de maneira unilateral. Tornam-se solidários para fazer respeitar as que eles contribuiram para definir.²¹⁷

Dessa forma, a escola deve conviver e equacionar, dialeticamente, a realidade e a necessidade da disciplina e da autodisciplina. Por um lado, ela não pode abrir mão da organização, da ordem, da disposição de normas que regulem a convivência, a aprendizagem e a avaliação. Por outro lado, ela deve considerar as individualidades, as liberdades, as singularidades, as diferenças e as experiências de seus alunos. Essa tensão entre objetividade da disciplina (necessidade) e subjetividade da autodisciplina (liberdade) é uma realidade. A superação de tal conflito certamente acontecerá a partir do momento em que os sujeitos, nele envolvidos, estabelecerem uma base mínima para tal: o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a coparticipação. O sucesso de tal empreitada será proporcional à capacidade da escola, dos educadores e dos pais de despertarem e de envolverem os alunos e filhos na compreensão interna (autodisciplina, autonomia) de que é

²¹⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, pág. 105.

²¹⁷ Perrenoud, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*, pág. 150.

imprescindível um mínimo de organização, ordem e método para alcançarem seus objetivos.

Algumas experiências podem testemunhar a favor da possibilidade de se resolver essa tensão dialética: Com o objetivo de envolver os alunos na gestão dos vários aspectos relacionados à sua vida de escolar, organizaram-se, com a participação deles, vários Comitês: de Infraestrutura, de Meio Ambiente, Acadêmico, de Esportes, de Arte e Cultura, para a Cidadania, de Relacionamentos, de Comunicação, de Espiritualidade e Ação, Social. Cada um desses comitês, composto por três ou quatro alunos, passou a discutir, refletir e assumir as responsabilidades que lhes cabia, em cada desses comitês. Dessa forma, a dinâmica da sala de aula, o espaço para manifestação de outros interesses dos alunos, o envolvimento responsável dos mesmos, a relação entre as pessoas envolvidas com a escola, o exercício da criatividade e da autonomia e a prática da autodisciplina se tornaram uma realidade.

Outra experiência procurou oferecer espaços alternativos que pudessem acolher e desenvolver, na escola, os talentos, os interesses diversos, as várias dimensões do ser humano, para além da acadêmica: Festival de Bandas, Rádio Comunitária, Teatro, Simulação das Nações Unidas, Voluntariado junto a pessoas pobres, Projeto de Mini Empresa, Campeonatos Esportivos. Reunidos os adolescentes e jovens, por área de interesse, transferiu-se para eles a responsabilidade pela organização, estruturação, regulamentação e realização de tais eventos. O resultado tem sido positivo: desenvolvimento de liderança, organização, disciplina, ritmo, ordem, respeito, entre outros.

c - Ciência, inteligência e múltiplos saberes

A escola moderna é a grande responsável pela concentração e difusão metódica e sistemática do conhecimento científico produzido na modernidade, com o advento da ciência moderna e seu método. Os saberes das ciências exatas, biológicas e humanas, à medida que eram certificados pelos cientistas e pesquisadores, logo se transformavam em conteúdos a serem ensinados em nome da ciência, do progresso e da razão. A escola, em virtude da sua estrutura formal e

da sua organização, se tornou o principal instrumento para a concretização desses objetivos. Esses conhecimentos foram organizados por temáticas, metodicamente sistematizados e sequencialmente estruturados em séries.

Ensinar na escola moderna é, assim, transmitir conhecimentos científicos aos alunos. Aprender significa receber e assimilá-los na memória. A certificação da aprendizagem dos conteúdos ensinados é feita através de uma prova na qual o aluno deve reproduzir o que foi ensinado. O professor, especializado em um determinado saber, é a reprodução do cientista na sala de aula (o especialista). O seu papel consiste, basicamente, em reproduzir e transmitir aquele saber científico sobre o qual tem domínio. A determinação e a obediência disciplinar cumprem importante função, à medida que garantem o clima para que tal ensino se concretize. Cada professor ensina um determinado saber, sem estabelecer relações com outros. Os alunos recebem os saberes diferentes de cada professor de maneira compartimentalizada. Bom professor é aquele que domina o maior número de informações relativas à sua área de conhecimento. Bom aluno é aquele que assimila, retém e reproduz tais informações. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*²¹⁸, faz a crítica desse tipo de educação, denunciando-a como *educação bancária*, num duplo sentido: no sentido de banco escolar, onde o aluno permanece sentado e imóvel, passivamente recebendo e armazenando informações, e no sentido de banco de negócios, onde o professor, como numa conta bancária, vai fazendo depósitos de conhecimentos na memória do aluno.

A escola atual ainda trabalha com essa concepção de ensino e aprendizagem. Todavia, nessa mesma escola, têm surgido novas concepções, derivadas de pesquisas em diversas áreas, que permitem questionar essa visão tradicional, acrescentando outras dimensões importantes do ser humano que precisam ser acolhidas, desenvolvidas e educadas pela e na escola. Destacamos, dentre elas, as propostas de Howard Gardner e as *Inteligências Múltiplas*; de Daniel Goleman e a *Inteligência Emocional*; de Jacques Delors e a *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (relatório sobre as perspectivas da educação no futuro, realizado a pedido da UNESCO) e de Edgar Morin e os *Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*.

²¹⁸ Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, págs 57 a 75.

Uma apresentação detalhada das obras citadas acima vai além da proposta do nosso trabalho. Queremos reter somente o essencial de cada uma delas e, a partir disso, sinalizar a tendência ou direção que se apresentam a partir dessas informações, bem como as consequências para a educação atual.

No livro *Inteligências Múltiplas – A teoria na Prática*, Gardner apresenta sete tipos de inteligências, próprias do ser humano. Partindo das descobertas das ciências sobre o desenvolvimento cognitivo, como as afirmações da neuropsicologia, ele contesta a concepção tradicional da Inteligência como habilidade linguística e lógico-matemática (QI), e apresenta outras áreas de atuação intelectual, derivadas das habilidades dos indivíduos em buscar soluções para as dificuldades e os desafios que encontram nas mais diversas situações da vida. Para o autor, a inteligência é definida como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

As inteligências descritas por Gardner são: *inteligência linguística*, caracterizada pela habilidade em lidar com os sons, as palavras e as diferentes funções da linguagem; *inteligência musical*, entendida como a capacidade para apreciar, criar, distinguir e compor melodias. Permite discriminar sons, perceber e diferenciar ritmos e timbres; *inteligência lógico-matemática*, descrita por ele como habilidade para lidar com padrões, regras, ordens, grandezas, símbolos e cálculos. Essa inteligência habilita o sujeito à sistematização, ordenamento, sequenciamento, abstração; *inteligência espacial*, caracterizada pela habilidade para lidar com o mundo visual, para relacionar-se com as formas e com o espaço e a partir deles estabelecer ordem, equilíbrio e composição; *inteligência cinestésica*, que é a habilidade de conhecimento, domínio e uso do corpo ou partes dele para comunicar-se, criar, relacionar-se com as pessoas e o mundo; *inteligência interpessoal*, que é a habilidade de compreender as pessoas nas suas mais diversas expressões e desejos, estabelecendo com elas, a partir dessa capacidade, uma relação de entendimento e acolhida; *inteligência intrapessoal*, que é a habilidade do autoconhecimento e autocompreensão. Essa inteligência permite a percepção dos sentimentos internos, dos desejos e necessidades pessoais, dos movimentos internos da pessoa e a coordenação e orientação desses movimentos para

posicionar-se no mundo, relacionar-se com as pessoas e elaborar uma autoimagem equilibrada, real e construtiva.

É importante destacar que todas as pessoas são, potencialmente, dotadas das mais diferentes inteligências, que podem ser mais desenvolvidas, umas mais que outras, em virtude do contexto cultural onde elas crescem e aprendem. Assim, num ambiente marcado pela música, uma pessoa pode ter essa inteligência predominante. Além disso, a pessoa sempre usa mais de um tipo de Inteligência, combinando-as entre si, para resolver os desafios que o ambiente cultural em que ela se encontra se lhes apresentam, como no caso de um motorista, que precisa utilizar a inteligência espacial para se localizar, a lógico-matemática para compreender as sinalizações ao longo do caminho e a cinestésica para controlar os instrumentos de direção.

Ante um modelo escolar que privilegia a inteligência cognitiva (QI), Goleman, na mesma linha de Gardner, propõe uma reflexão que explora outra forma de inteligência, a emocional. Partindo de pesquisas avançadas sobre a estrutura e o desenvolvimento do cérebro humano, como as pesquisas da neurobiologia e da neurofisiologia, o autor demonstra que a estrutura e a experiência emocionais são anteriores ao aparecimento da estrutura lógico-racional. Entretanto, por consequência do desenvolvimento histórico-cultural, essa última se impôs à primeira, demarcando a forma de pensar e ser das pessoas. Não obstante, o aspecto emocional, reprimido e subjugado, existe e continua interferindo nas nossas escolhas e decisões. Segundo o autor

Esse mapeamento lança um desafio àqueles que são adeptos de uma visão estreita da inteligência, e que por isso entendem que o QI é um dado genético impossível de ser alterado pela experiência de vida, e que nosso destino é em grande parte determinado pela aptidão intelectual. Esse argumento não considera a questão mais desafiante: o que podemos mudar para ajudar nossos filhos a se sentirem melhor? Que fatores entram em jogo, por exemplo, quando pessoas dotadas de QI malogram e aquelas com um QI mediano se saem surpreendentemente bem? Eu diria que o que faz a diferença são aptidões aqui chamadas de inteligência emocional, as quais incluem autocontrole, zelo e persistência, e a capacidade de automotivação.²¹⁹

²¹⁹ Goleman, Daniel. *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente*, pág. 12.

Para Goleman, uma autêntica educação deve resgatar a inteligência emocional de forma que, ao lado da inteligência intelectual, a pessoa possa discernir e entender o mundo à sua volta e a natureza das relações humanas, escolhendo e agindo de tal forma que ela e os demais sejam felizes. A grande contribuição desse autor consiste em chamar a atenção para a existência das emoções, a serem consideradas como fundamentais para a educação das pessoas.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI produziu para a UNESCO, sob a coordenação de Jacques Delors, um relatório que propõe um conjunto de reflexões sobre a educação do futuro, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Partindo de um contexto marcado pelas tensões entre o global e o local, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, a solução em curto prazo e em longo prazo, o desenvolvimento e a escassez de recursos, tensões, entre outras, que deverão ser levadas em consideração ao se pensar no futuro, bem como partindo dos desafios de superação das desigualdades, da injustiça e das consequências da globalização, o relatório propõe uma educação que desenvolva e realize uma convivência humana justa, solidária e equilibrada.

A educação do futuro, ao preparar e participar decisivamente na construção de um futuro mais humano, deve apoiar-se em quatro pilares, necessários para que as pessoas possam se desenvolver e participar da construção desse novo mundo. No capítulo 4 do relatório são apresentados os quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*. Aprendizagens entendidas como necessárias para a construção de um mundo melhor.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.²²⁰

Finalmente, consideremos a obra de Edgar Morin, *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, elaborada por ele, também, a pedido da UNESCO, em 1999. Coube a Morin sistematizar um conjunto de reflexões que

²²⁰ Delors, Jacques (org). *Educação: Um tesouro a descobrir*, págs. 89 e 90.

pudessem ser ponto de partida e pauta para o modelo de educação a ser praticada na aurora do terceiro milênio.

O livro está dividido em sete capítulos, que indicam os sete saberes. São eles: 1) *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*. Nesse capítulo, o autor aponta o progresso das ciências, bem como os enganos e as atrocidades cometidas em nome da mesma. Denunciando a relatividade dos conhecimentos científicos, ele propõe um exercício crítico dos mesmos. 2) *Os princípios do conhecimento pertinente*. Propõe-se, aqui, uma revisão dos conhecimentos científicos fragmentados e separados da vida concreta. É necessário recuperar a capacidade humana de situar as informações num contexto e numa compreensão global significadora de sentido. 3) *Ensinar a condição humana*. Cabe à educação do futuro ensinar a estrutura múltipla e complexa do ser humano, que é, ao mesmo tempo, físico, biológico, espiritual, psíquico, cultural, histórico e social; 4) *Ensinar a identidade terrena*. Trata-se de ensinar que somos uma grande comunidade, habitantes da mesma casa que é o nosso planeta e que os desafios de sustentabilidade, preservação e cuidado são deveres de todos que dividem essa mesma casa e esse mesmo quintal; 5) *Enfrentar as incertezas*. As ciências, por um lado, nos proporcionaram grandes certezas. Entretanto, por outro lado, deixaram grandes dúvidas. A educação do futuro deverá estar aberta para essas incertezas e deverá nos munir de instrumentais que nos permitam viver nesse ambiente, colaborando, assim, para a superação das visões idealistas e deterministas que plasmaram a cultura hegemônica do século XIX e XX; 6) *Ensinar a compreensão*. A compreensão mútua, característica genuinamente humana e ausente da educação moderna, é necessária para a convivência entre os seres humanos. O seu ensino é de fundamental importância e deverá passar pelo estudo das formas histórico-culturais que produziram o seu oposto, a incompreensão. 7) *A ética do gênero humano*. Considerando a estrutura tríplice do ser humano, que é, ao mesmo tempo, indivíduo, sociedade e espécie, Morin propõe a *antropoética*, que não deve ser ensinada a partir de lições abstratas e distantes das ações humanas, e deverá promover a cidadania e a democracia e a plena humanização da espécie humana.

As reflexões dos autores acima trazem uma importante contribuição para a educação escolar. Ao apresentar outras estruturas cognitivas do ser humano, além

da lógico-matemática, ao explorar o componente emocional como constitutivo da pessoa, ao situá-la num horizonte e num contexto maior capaz de evidenciar a complexidade e a multiplicidade do seu ser e existir e ao propor novas dimensões, novos saberes e novos métodos para o ensino e a aprendizagem, tais autores ampliam a tarefa educativa. Essa multiplicidade cognitiva humana contrapõe-se ao modelo cognitivo da concepção moderna.

A escola atual, ao educar essa pessoa plural, não pode deixar de lado nenhuma das suas dimensões. Ao mesmo tempo em que ela continuará a trabalhar com as informações objetivas, com os dados concretos do real e com os conceitos abstratos da tradição científica, tão necessários para o entendimento do passado, a compreensão do presente e a projeção do futuro, ela deverá incorporar em sua estrutura, currículo, objetivos e métodos propostas e práticas que estimulem e desenvolvam as outras inteligências humanas. Cabe à escola, hoje, equilibrar-se entre o modelo tradicional, que privilegia a Inteligência abstrata, e as novas propostas de leitura, exploração e desenvolvimento das outras formas de Inteligência, oferecendo assim, dialeticamente, uma proposta educativa que cuide de todo o ser humano e do ser humano em sua totalidade.

d – Além das disciplinas

Os conhecimentos científicos são reproduzidos, na escola moderna, em geral, sob a forma de disciplinas. A estrutura e a organização escolar utilizam o espaço e o tempo e distribui tais saberes metodicamente: durante uma semana, num determinado período - matutino, por exemplo – definem-se os horários para as aulas de matemática, física, química, história e assim sucessivamente. As disciplinas se sucedem uma após outras. Os professores transmitem os conhecimentos específicos da área em que é especialista e os alunos as recebem passivamente. Não há diálogo entre as disciplinas. Não há interação entre os saberes e seus métodos. A descrição acima, sumária, ilustra o modo de ensino e de aprendizagem praticado, ainda hoje, nas escolas.

O ensino compartimentalizado e fragmentado dos saberes, em forma de disciplinas, tem sua inspiração no pensamento positivista e cientificista, consolidando-se, como prática, nos séculos XIX e XX. Entretanto, conforme

Sommerman, podemos encontrar suas origens em épocas mais remotas, a partir do século XII. Para ele, três grandes rupturas provocaram a separação entre o homem e a natureza: a cosmológica, a antropológica e a epistemológica, separando assim as diferentes áreas de conhecimento: a tradição, a religião, a filosofia e a ciência²²¹.

As revoluções provocadas pelo Racionalismo cartesiano, pelo Empirismo e pelo Positivismo determinaram o modo de perguntar e o conteúdo da resposta sobre o que é o mundo, o que é o homem e como podemos conhecer. Descartes, com o seu *cogito*, elegeu a razão como única fonte de certeza do sujeito e do mundo, Locke e os demais empiristas afirmaram a primazia da experiência como fonte única do conhecimento e Augusto Comte determinou o único lugar possível para o verdadeiro conhecimento: a experiência, a objetividade e a positividade das ciências naturais, destituindo de cientificidade todo conhecimento proveniente de outras fontes: metafísica, teologia ou psicologia. Razão, experiência e ciência positiva determinaram o lugar e o caminho para a produção e o acesso ao conhecimento. A partir de então, afirma Sommerman,

Toda ou quase toda a atenção da pesquisa humana passou a ser dirigida para um único nível de realidade, o nível sensível, que, evidentemente, foi imensamente enriquecido. Empregando apenas a sua faculdade discursiva, analítica, o homem fragmentou cada vez mais esse nível do real, pensando com isso compreender o todo a partir da decomposição das partes.²²²

A compreensão do conceito *disciplina* exige dois enfoques, conforme Lück: um epistemológico e outro pedagógico²²³. No primeiro enfoque, disciplina é uma ciência (investigação) e, ao mesmo tempo, cada um dos ramos do conhecimento. Nesse caso, ela produz uma grande quantidade de conhecimentos, separados e atomizados, a partir de um método analítico, linear e atomizador da realidade. No segundo enfoque, disciplina equivale à atividade de ensino ou ensino de uma área da ciência e ordem e organização do comportamento. Nesse contexto pedagógico, para a autora, o conhecimento já produzido

é submetido, novamente, ao tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, agora com o objetivo de facilitar a sua apreensão pelos

²²¹ Sommerman, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*, págs. 9 a 26.

²²² *Ibidem*, págs. 19 e 20.

²²³ Lück, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico- Metodológicos*, págs. 37-38.

estudantes. O objetivo didático promove, no contexto escolar, mediante raciocínio lógico formal, caracterizado pela linearidade e atomização, já agora maior do que fora produzida, um mais acentuado distanciamento do conhecimento, em relação à realidade de que emerge (...) Sendo o conteúdo das disciplinas de ensino o resultado de um duplo processo de atomização, instaura-se, por esse procedimento, e em consequência, a ênfase sobre informações isoladas que passam a valer por elas mesmas e não por sua capacidade de ajudar o homem a compreender o mundo, sua realidade e a posicionar-se diante de seus problemas vitais e sociais; descuida-se, igualmente, do processo de apropriação crítica e inteligente do conhecimento e mais ainda de sua produção, um vez que o ensino, em geral, centra-se na reprodução do conhecimento produzido. Conseqüentemente, o ensino deixa de formar cidadãos capazes de participar do processo de elaboração de novas ideias e conceitos, tão fundamental para o exercício da cidadania crítica e participação na sociedade, onde tanto se valoriza o conhecimento.²²⁴

Para Lück, o ensino disciplinar tem o paradigma positivista como fundamento, com seus pressupostos, métodos e objetivos. Entre seus pressupostos, citamos uma visão da realidade em que o universo é um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares; uma compreensão de que essa realidade, preexistente ao ser humano, é regular, estável e mensurável; a afirmação de que a matéria é única realidade; a convicção de que a verdade é absoluta, objetiva, racional e universal; a sustentação de que a ciência é isenta de valores. Dentre os seus procedimentos metódicos, destacamos a fragmentação gradativa da realidade em pequenas unidades; a experiência sensorial como única fonte de conhecimento; o isolamento do fenômeno estudado; a exigência do distanciamento e neutralidade valorativa, diante do objeto de estudo e a análise quantitativa e explicação estatística da realidade. O objetivo central de tal ensino é explicar os fenômenos, controlá-los e predizê-los, buscando neles ordem, regularidade e estabilidade. As consequências são conhecidas: fragmentação; redução epistemológica (reducionismo); distanciamento da vida; especialização que impede a visão unificadora e unificante da realidade e do ser humano; atomização da visão de mundo; separação entre conhecimento e ação, informação e ética²²⁵.

O ensino e a aprendizagem centrados no modelo disciplinar positivista, com a superespecialização, a fragmentação e o distanciamento da realidade, bem como o desencanto com a razão iluminista e com as promessas da ciência, levaram a um

²²⁴ Lück, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos*, pág 39-40.

²²⁵ Para uma descrição completa dos pressupostos e dos métodos do paradigma disciplinar positivista ver a obra acima citada.

questionamento desse modo de ensinar. A partir da década de 70, começam a surgir propostas educativas que apontam na direção de um olhar que propõe a relação entre os saberes e as várias disciplinas. Conceitos como *multidisciplinar* (ou *pluridisciplinar*), *interdisciplinar* e *transdisciplinar* começam a ocupar espaços nas pesquisas universitárias e nos congressos e seminários, grande partes deles incentivados e patrocinados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e pela UNESCO²²⁶.

Embora esses conceitos sejam polissêmicos e não tenham contornos definidos, podemos identificar, através deles, uma direção que conduz à compreensão de que o objeto do conhecimento exige uma abordagem plural de conhecimentos e de métodos para uma aproximação, a melhor possível, da sua verdade. Usaremos, como referência, dois autores para defini-las. Para Santomé,

1. Multidisciplinaridade. O nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação.
2. Interdisciplinaridade. Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.
3. Transdisciplinaridade. É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de “uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas”²²⁷.

Para Nicolescu, a urgente necessidade de um entrelaçamento das disciplinas fez surgir pesquisas e práticas que as relacionassem. Para ele,

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo (...). A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma

²²⁶ Para uma visão histórica do surgimento e da evolução desses conceitos, bem como para uma apresentação dos inúmeros congressos e eventos similares sobre os mesmos, ver Sommerman, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*.

²²⁷ Santomé, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo Integrado*, pág. 70.

disciplina para outra, com três graus de interdisciplinaridade: *de aplicação, epistemológico e de geração de novas disciplinas* (...). A *transdisciplinaridade*, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.²²⁸

Em *Manifesto da Transdisciplinaridade*, Nicolescu faz uma fecunda reflexão sobre a transdisciplinaridade, apresentando três características do pensamento científico atual, construídas a partir da física quântica, que a sustenta e a fundamenta: a descoberta de diferentes níveis da realidade, a existência de uma nova lógica que afirma a existência do *terceiro incluído* e o surgimento da complexidade. Esses três pilares destituem os antigos pilares da ciência moderna, erigidos a partir da física clássica: a continuidade, a causalidade local e o determinismo. A nova posição epistemológica, decorrente das novas descobertas, aponta para a descontinuidade, para o aleatório e para o indeterminismo, e somente uma visão transdisciplinar é capaz de dar conta dessa nova realidade²²⁹.

A *Carta da Transdisciplinaridade*²³⁰, assinada por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, foi produzida durante o I Congresso Mundial da transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET (Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares) e realizado em Portugal em 1994. A carta contém um preâmbulo e 14 artigos, e se constitui num dos mais importantes documentos orientadores da reflexão e prática transdisciplinares. O preâmbulo convida à consideração, entre outros pontos, da proliferação e crescimento das disciplinas e o crescimento exponencial do saber; da necessidade do pensamento complexo para compreensão do mundo contemporâneo; da ameaça à vida provocada pela tecnociência e do crescimento dos saberes contrastando com o aumento da desigualdade. Entre seus artigos, destacamos:

Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar (artigo 1).

²²⁸ Nicolescu, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*, pág. 52-53.

²²⁹ Para uma visão completa do pensamento de Nicolescu a esse respeito, ver seu livro *O Manifesto da transdisciplinaridade*.

²³⁰ *Carta da Transdisciplinaridade*. In Nicolescu, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*, págs. 161-165.

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções *através* e *além* das disciplinas (artigo 4).

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da **intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo** (negrito nosso) na transmissão dos conhecimentos (artigo 11).²³¹

Como vimos, a educação escolar praticada durante a Modernidade foi basicamente disciplinar, no duplo sentido da palavra: organização dos saberes em disciplinas e determinação de práticas e procedimentos comportamentais para a sua assimilação. Refletimos também, a partir dos referenciais Pós-modernos, sobre a necessidade de uma visão que ultrapasse o modelo disciplinar, indo para além delas. A complexidade das formas de ser, conhecer e comunicar-se no mundo; a descoberta dos vários níveis de realidade; o indeterminismo experimentado pela multiplicidade de conhecimentos, muitas vezes divergentes; a possibilidade do acesso ao conhecimento através de novos métodos e a consideração da possibilidade de novas formas de saber; todos esses aspectos assentam as bases para o ensino *multi, inter e trans*.

A tarefa educativa será a de correlacionar, dialeticamente, esses dois modos de organizar e construir o conhecimento. O ponto de partida será sempre a disciplina, lugar da pesquisa e da reunião de saberes específicos e científicos. Entretanto, como inspira o artigo 3 da *Carta da Transdisciplinaridade*²³², torna-se necessário estabelecer a cooperação e o confronto entre as disciplinas, correlacionando-as entre si, percorrendo um caminho que as permeie e vá além delas.

e – Entre o professor e o educador

Sobretudo a partir do século XIX, como aponta Nadal, a escola moderna - gratuita e universal - herdeira da Revolução Francesa, do Iluminismo, do Positivismo e da Revolução Industrial passa a cumprir basicamente duas funções: preparar

²³¹ *Carta da Transdisciplinaridade*. In Nicolescu, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*, págs. 161-165.

²³² *Ibidem*, pág. 162.

futuros trabalhadores para a inserção no mundo do trabalho e ocupar-se das crianças, enquanto seus pais trabalhavam, segundo os ideais iluministas.²³³

Situada e compreendida nesse contexto e a partir do paradigma da unidade, essa escola formou e sustentou um modelo de professor: o profissional do ensino, especialista em uma das inúmeras ramificações do saber científico, que tem como principais atribuições transmitir, através das aulas, os conteúdos de sua área de conhecimento; disciplinar para que os alunos se comportem segundo as regras morais e sociais vigentes e prepará-los para o mercado de trabalho. Para Pedro Demo,

Há notável acordo em torno da ideia de que um dos males mais comprometedores da educação é o *instruccionismo*, porque, ao invés de agir de dentro para fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente. Não privilegia a habilidade de argumentar, mas o alinhamento. Ao aluno cabe escutar, tomar nota e fazer prova, dentro de um contexto extremamente reprodutivo.²³⁴

Ensinar na escola moderna é então, basicamente, *dar aulas*, transmitir conteúdos, dotar os alunos de uma cultura científica geral, prepará-lo para o mercado de trabalho, na maioria das vezes através de uma formação universitária, e ajustá-los aos padrões morais e sociais da cultura dominante. As aulas assumem um caráter conteudista e instrucionista, garantindo a transmissão e a reprodução do saber²³⁵. Dessa forma, a escola e o professor cumprem sua função social ao reproduzir, no espaço escolar, as diretrizes normativas e culturais do paradigma da unidade: unidade, disciplina, totalidade, progresso, liberdade, ordem, entre outras.

Com o surgimento, no horizonte cultural do ocidente, da Pós-modernidade, tornam-se necessários uma revisão e um ajustamento das instituições a esse novo contexto. A escola e o professor sofrem os efeitos desse novo ambiente e sentem a necessidade desse ajuste. Referindo-se a Lyotard, Peixoto afirma que, num ambiente marcado pelo multiculturalismo, já não há espaço para a *unidade*

²³³ Nadal, Beatriz Gomes. *A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade*. In Feldmann, Marina Graziela (org.). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*, pág. 27.

²³⁴ Demo, Pedro. *Professor do Futuro e Construção do Conhecimento*, pág. 33.

²³⁵ *Ibidem*, pág. 13.

democrática, para os princípios de *igualdade*, para a *homogeneidade*, para o projeto coletivo *emancipatório* e para a ideia de *totalidade*²³⁶. Para ela,

No campo educacional, Lyotard aponta a necessidade do rompimento com a ideia da educação para a cidadania, de uma educação emancipadora e igualitária como valor universalizante. A educação, segundo ele, deve desvencilhar-se de conteúdos globais e adaptar-se às exigências práticas do mundo pós-industrial, incorporando a heterogeneidade e ajudando as pessoas a se utilizarem dos benefícios da tecnociência. A falência da modernidade trouxe a falência da ideia de liberdade.²³⁷

Como vimos, o surgimento de novos horizontes e de novas reflexões coloca em cheque o paradigma da modernidade: o desencanto com a razão iluminista; o fim das metanarrativas; a afirmação da diversidade e do multiculturalismo; a crítica à busca da unidade; a descoberta da relatividade; a crítica foucaultiana à constituição do sujeito e a crítica ao método científico, entre outros. Esse mosaico de novidades exigirá um esforço intelectual que seja capaz de organizar e compreender estes novos tempos. No final do século XX e início do século XXI encontraremos inúmeras tentativas desse esforço, nos mais variados campos de pesquisa: política, economia, direito, saúde. Também na educação assistimos a uma explosão de pesquisas, estudos, publicações e experiências que buscam entender os novos tempos e encontrar um caminho que seja mais adequado para prática da educação. O desafio colocado é pensar e realizar uma educação que, inserida no contexto da Pós-modernidade e sujeita às implicações das características do paradigma da multiplicidade, atenda, com coerência e qualidade, aos alunos, aos pais de alunos e à sociedade como um todo. Há consenso na avaliação de que o modelo de escola e de professor moldado na e pela modernidade já não respondem mais aos novos desafios. É necessário buscar novos caminhos, fazer novas propostas, construir uma nova escola e formar novos educadores.

Com relação ao educador, capaz de ensinar nesse contexto Pós-moderno com suas características, várias são as contribuições que desenharam seu perfil, descrevem seus contornos e elaboram um plano de formação. Perrenoud, em *Dez novas competências para Ensinar*, sugere uma relação de competências

²³⁶ Peixoto, Madalena Guasco. *Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social*. In Feldmann, Marina Graziela (org.). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*, pág. 37-39.

²³⁷ *Ibidem*, pág. 40.

necessárias para o exercício da profissão docente e das quais ele deve cuidar, durante sua formação continuada. As competências abaixo relacionadas constituem um grupo de dez famílias e são denominadas *competências de referência*, sintetizando cada uma delas um conjunto maior de competências específicas:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Participar da administração escolar;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar sua própria formação continuada²³⁸.

O enfrentamento dos desafios educacionais e a configuração e a formação do educador, capaz de responder a esses desafios, devem ser precedidos pela *invenção* de uma nova pedagogia, sustenta Pedro Demo, pois “o professor do futuro não pode ser gestado na velha pedagogia”²³⁹

Considerando a Pedagogia a *alma mater* da universidade, o autor propõe uma reestruturação de tal curso em cinco anos, com objeto próprio e definido, em diálogo com outras disciplinas, com “pegada epistemológica” e com métodos científicos e próprios. Essa nova pedagogia deve estar centrada nos seguintes pilares: Estudo sistemático, metódico e organizado das várias teorias da *aprendizagem*, provenientes das contribuições das mais variadas ciências; estudo do *conhecimento*, sobretudo das novas formas de conhecimento típicas da sociedade intensiva do conhecimento, considerando também as várias contribuições de outras áreas do saber; estudo da educação e sua relação com as várias dimensões da vida: economia, política, desenvolvimento, ecologia, sempre ouvindo vários autores, tendências, histórias; estudo da *inovação tecnológica* e sua aplicação à educação; estudo das *didáticas e metodologias educacionais*, não para encontrar receitas, mas apropriar-se das melhores estratégias para o aprendizado; repensar a *avaliação educacional*, superando a visão tradicional de avaliação como exercício de memorização, de classificação, de reprodução e como instrumento de poder;

²³⁸ Perrenoud, Philippe. *Dez Novas competências para ensinar*, págs. 20-21.

²³⁹ Demo, Pedro. *Professor do Futuro e Construção do Conhecimento*, págs. 51-62.

repensar o mero *repassé de conteúdos*, evitando o instrucionismo conservador; repensar a *definição de professor*, indo além da clássica visão do mero transmissor de conteúdos através das aulas; repensar a necessária relação entre *qualidade formal e política*, conhecimento e vida, teoria e prática; estudo da *demanda futura da sociedade em educação*, sociedade essa que transporá os limites dos muros da escola e dos tempos de escolarização e buscará e oferecerá conhecimento em todo tempo e lugar.

Após propor a invenção de uma nova pedagogia, Pedro Demo desenha o perfil do professor do futuro. Ele deve ser pesquisador; formulador de proposta própria, elaborando seu trabalho com autonomia; capaz de alinhar teoria e prática; capaz de uma atualização permanente; capaz de conhecer, lidar e incentivar o uso de instrumentação eletrônica; possuidor de habilidades para o trabalho interdisciplinar; capaz de fundamentar, analisar e articular as oportunidades emancipatórias da sociedade, procurando participar do processo de justiça e igualdade social.²⁴⁰

Entendemos que, na escola atual, coexistem dois paradigmas. Identificamos também, nessa escola, a coexistência de dois modelos diferentes de professores. Temos o professor clássico, conhecedor da sua disciplina, circunscrito à sua aula e reconhecido como um autêntico transmissor de conhecimentos. Acompanhamos também o nascimento do novo professor, entendido como educador, que além de ensinar os conteúdos científicos, deve cuidar também das questões afetivas, relacionais, morais, políticas, estruturais e organizacionais da escola e da sociedade. As exigências as expectativas colocadas sobre essa pessoa e esse profissional são maiores nesse contexto.

O desafio que surge, a partir de então, está na necessidade de equilibrar essa tensão permanente entre ser um profissional competente, tecnicamente falando, conhecedor e pesquisador profundo da sua área de conhecimento, e ser, ao mesmo tempo, um *cuidador* de pessoas e estimulador de projetos, um mediador capaz de juntar as pontas do conhecimento científico, das questões relacionadas à aprendizagem afetiva e social e as exigências morais e políticas envolvidas no ato

²⁴⁰ Demo, Pedro. *Professor do Futuro e Construção do Conhecimento*, págs. 77-90.

de educar. O caminho dialético permite superar essa tensão, na medida em que, procedendo assim, propõe uma superação do professor instrucionista e conteudista do paradigma da unidade, em direção ao educador que, em sua prática docente, considera e educa a pessoa em todas as suas dimensões, a partir do paradigma da multiplicidade, colocando em prática todos os saberes e experiências delineadas no perfil do educador do futuro, inclusive a sua competência para ensinar conteúdos científicos, superada mais conservada, dialeticamente, como competência necessária para o ensino e a aprendizagem de novos cidadãos e profissionais competentes, do presente e do futuro.

Finalmente, é necessário tecer um comentário sobre a situação real do professor e a idealização do seu novo perfil. A realidade da nossa educação e as condições para o exercício profissional do professor são precárias. Várias são as razões, desde os baixos salários às más condições de formação, passando pela ingerência das famílias na escola e pela questão da violência em sala de aula²⁴¹. O professor tradicional, conteudista, encontra, nessas condições, enormes dificuldades para o exercício da sua prática docente. Se isso é uma realidade para esse professor, maiores serão as dificuldades e os desafios para os novos professores, exigidos muito mais, a partir da delineação do seu perfil. Evidentemente que eles somente poderão responder à altura ao que se lhes pedem se lhes forem dadas as condições: remuneração justa, condições de trabalho dignas, recursos didáticos e técnicos, formação qualificada, tempo de estudo pessoal remunerado, reconhecimento profissional, respeito e dignidade, políticas públicas eficientes, maior investimento público em educação, entre outros.

f - Método científico e outros caminhos

O caminho traçado por Galileu Galilei²⁴², constituído pela *observação* do fenômeno, pela elaboração de *hipóteses* que podem explicá-lo, pela *experimentação* exaustiva e pela formulação de uma lei ou teoria que o explique definiu o que é a ciência moderna e o seu método. A partir de então, a *indução* e a *dedução* serão os

²⁴¹ Para uma descrição dos fatores responsáveis pelo mal-estar docente, ver *O Perfil dos professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, págs. 28-30.

²⁴² Galileu Galilei (Pisa, 1564 – Florença, 1642) foi um físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano. Suas pesquisas influenciaram a construção da ciência moderna, sobretudo no que diz respeito ao método científico, decididamente empírico, a partir das suas contribuições.

recursos metodológicos que pautarão o procedimento científico. A indução é o processo metodológico a partir do qual, mediante observações empíricas dos fenômenos, pode-se derivar uma lei ou teoria geral que os explique. A dedução é o processo metodológico que permite que, de posse de uma lei ou teoria geral explicativa, se possa prever (deduzir) novos fenômenos. Conforme Chalmers,

O tipo de raciocínio que estamos discutindo, que nos leva de uma lista finita de afirmações singulares para a justificação de uma afirmação universal, levando-nos do particular para o todo, é denominado raciocínio *indutivo*, e o processo, denominado indução.
(...)

Uma vez que um cientista tem leis e teorias universais à sua disposição, é possível derivar delas várias conseqüências que servem como explicações e previsões. Por exemplo, dado o fato de que os metais se expandem quando aquecidos, é possível derivar o fato de que trilhos contínuos de ferrovias não interrompidos por pequenos espaços se alterarão sob o calor do Sol. O tipo de raciocínio envolvido em derivações dessa espécie chama-se raciocínio *dedutivo*.²⁴³

O método da ciência moderna, de matriz empirista e positivista, influenciou, definitivamente, o modo como a escola moderna se organizou, em seus vários aspectos: na definição dos conteúdos e das disciplinas, na organização do currículo, na sequência das aulas, no formato das provas, nos tipos de experiências em laboratórios, na construção do conhecimento e na concepção dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa visão de ciência e de método e a aplicação desse modelo à prática educativa escolar ainda exercem papel importante no ensino, conforme atesta o mesmo Chalmers:

A alta estima pela ciência não está restrita à vida cotidiana e à mídia popular. É evidente no mundo escolar e acadêmico e em todas as partes da indústria do conhecimento. Muitas áreas de estudo são descritas como ciências por seus defensores, presumivelmente num esforço para demonstrar que os métodos usados são tão firmemente embasados e tão potencialmente frutíferos quanto os de uma ciência tradicional como a física.²⁴⁴

Nessa concepção de ciência, não há lugar para opiniões, preferências, devaneios e especulações, bem como para suposições, subjetividades e argumentos de natureza especulativa ou religiosa.

²⁴³ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, págs. 26-27.

²⁴⁴ *Ibidem*, pág. 17.

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente.²⁴⁵

Entretanto, essa concepção de ciência e de método vem sofrendo sérios questionamentos, a partir de meados do século XX²⁴⁶. O primeiro deles foi colocado por Karl Popper²⁴⁷, com a sua teoria do Falsificacionismo. Para ele, uma teoria científica, qualquer que seja a sua origem (seja na experiência, na especulação ou num sonho), só se sustenta como verdadeira enquanto resistir a teorias rivais que podem demonstrar a sua falsidade. Enquanto ela resistir, é a melhor teoria disponível para o momento, deixando de o ser quando uma teoria rival se demonstrar mais completa que ela. Segundo Chalmers, referindo se a Popper, “Embora nunca se possa dizer legitimamente de uma teoria que ela é verdadeira, pode-se confiantemente dizer que ela é a melhor disponível, que é melhor do que qualquer coisa que veio antes”.²⁴⁸

Outra concepção de ciência que alarga a reflexão sobre a sua natureza e método, apontando os limites da concepção empirista, é proposta por Henry Lakatos²⁴⁹. Para ele, as teorias constituem um todo estruturado e fazem parte de um programa de pesquisa, definido por uma comunidade de cientistas. Essa comunidade define o objeto da pesquisa e estabelece um conjunto de axiomas (núcleo irreduzível) necessários para a pesquisa e do qual nenhum cientista daquela comunidade pode discordar. Ao cinturão protetor os cientistas vão aproximando várias hipóteses. Umas são confirmadas, proporcionando a evolução do

²⁴⁵ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, pág. 22.

²⁴⁶ Para uma visão geral da crítica à visão empirista (indutivista) de ciência, bem como para novas abordagens da ciência, ver Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*

²⁴⁷ Karl Raimund Popper (Viena, 1902 - Londres, 1994) foi um filósofo da ciência austríaco naturalizado britânico. Escreveu sobre política, sociedade e ciência. É Ele muito conhecido pela sua defesa do falsificacionismo como um critério da demarcação entre a ciência e a não-ciência, e pela sua defesa da sociedade aberta, contra os regimes totalitários.

²⁴⁸ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, pág. 63.

²⁴⁹ Imre Lakatos (Debrecen, 1922 - Londres, 1974) foi um filósofo da matemática e da ciência, exercendo grande influência na reflexão sobre a ciência do século XX. Sua reflexão sobre a ciência se situa no horizonte dos “programas de pesquisa”, termo usado por ele explicar o desenvolvimento da ciência empírica. Morreu precocemente, aos 51 anos de idade.

conhecimento anterior. Outras são descartadas. Um programa de pesquisa pode ser substituído por outro, caso apresente soluções melhores para o objeto da pesquisa. Caso um cientista discorde do programa, da metodologia e do núcleo irreduzível, ele não pode mais fazer parte daquela comunidade e daquele programa de pesquisa. A contribuição de Lakatos acrescenta novos elementos: a ciência não é mais uma entidade única, inquestionável, fonte da verdade que dura para sempre. O método não é mais, somente, o empírico. A verdade que resulta de um programa de pesquisa está vinculada ao objetivo e interesse do programa, ao interesse dos cientistas e ao acordo sobre o núcleo irreduzível.

Thomas Kuhn²⁵⁰, cientista, físico de formação, faz uma leitura da ciência considerando a sua evolução ao longo da história. Para ele, os relatos indutivista e falsificacionista de ciências não se sustentam sob o critério histórico. Seguindo a sua intuição, ele apresenta a ciência como um paradigma, que é um “composto de suposições teóricas gerais e de leis e técnicas para a sua aplicação adotadas por uma comunidade científica específica”²⁵¹. O paradigma é formado quando os cientistas encontram uma teoria que organiza e explica uma situação de caos e desordem no entendimento do mundo. A ciência praticada dentro de um paradigma é considerada ciência normal. Acontece que, no decorrer da história, determinado paradigma pode não dar conta mais de explicar a realidade, instaurando uma crise e exigindo novas explicações. Quando isso acontece, inicia-se um novo processo, chamado por Kuhn de revolucionário, até que outro paradigma se estruture. O progresso da ciência é apresentado por ele da seguinte maneira: *pré-ciência – ciência normal – crise-revolução – nova ciência normal – nova crise*.

A teoria da ciência de Kuhn foi desenvolvida subsequentemente como uma tentativa de fornecer uma teoria mais coerente com a situação histórica tal como ele a via. Uma característica-chave de sua teoria é a ênfase dada ao caráter revolucionário do progresso científico, em que uma revolução implica o abandono de uma estrutura teórica e sua substituição por outra, incompatível.²⁵²

²⁵⁰ Thomas Samuel Kuhn (Cincinnati, 1922 - Cambridge, 1996) foi um físico dos Estados Unidos. Sua obra abordou aspectos da história e da filosofia da ciência, sendo referência para o estudo e a compreensão do desenvolvimento científico ao longo da história. Sua obra mais famosa, *Estrutura das Revoluções Científicas* o tornou conhecido como um intelectual voltado para a história e a filosofia da ciência.

²⁵¹ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?* pág. 123.

²⁵² *Ibidem*, pág. 122.

Na obra *Contra o Método*, Feyerabend²⁵³ faz um questionamento radical à ciência moderna e ao seu método. Seu argumento principal defende que nenhuma das metodologias defendidas pelas teorias científicas, seja a indutivista, a falsificacionista ou os programas de pesquisa foi suficiente para orientar as atividades de pesquisa dos cientistas. A complexidade histórica corroborou essa afirmação. A tentativa de estabelecimento de regras fixas e universais para a pesquisa e produção científica é, segundo ele, não realista (redução das capacidades e potencialidades do homem), perniciosa (incentiva a qualificação profissional e desdenha da nossa humanidade) e prejudicial à própria ciência (ignora as condições físicas e históricas que influenciam a mudança científica)²⁵⁴. Diante da limitação de tais métodos, Feyerabend afirma que a única regra que sobrevive é o “vale tudo”,

Um conceito importante no pensamento de Feyerabend é o de *incomensurabilidade*. Ele expressa a impossibilidade de, na existência de duas ou mais teorias rivais sobre o mesmo objeto, definir qual delas é a verdadeira. Isso se explica em função do fato de que cada uma dessas teorias foi escrita dentro de uma determinada comunidade de cientistas, em torno de um acordo comum (núcleo irreduzível), com uma linguagem específica e conforme interesses diferentes.

Em alguns casos, os princípios fundamentais de duas teorias rivais podem ser tão radicalmente diferentes que não é nem mesmo possível formular os conceitos básicos de uma teoria nos termos da outra, com a consequência que as duas rivais não compartilham das proposições de observação. Nestes casos não é possível comparar logicamente as teorias rivais. Não será possível deduzir logicamente algumas das consequências de uma teoria dos princípios de sua rival para propósitos de comparação. As duas teorias serão incomensuráveis.²⁵⁵

Dois outros aspectos se destacam na teoria de Feyerabend: o primeiro diz respeito à sua afirmação de que a ciência não é necessariamente superior a outras áreas do conhecimento. A ciência advoga para si essa pretensão por julgar que seu método é o único existente e por supor que o paradigma da racionalidade é

²⁵³ Paul Karl Feyerabend (Viena, 1924 - Genolier, 1994), filósofo da ciência. Tornou-se conhecido pela sua visão anarquista da ciência e por sua suposta rejeição da existência de regras metodológicas universais, presentes, sobretudo, em *Contra o Método*.

²⁵⁴ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, pág. 174.

²⁵⁵ *Ibidem*, pág. 176.

o único possível. Entretanto, dentro de outra lógica e outra metodologia, é possível acessar e obter conhecimento em outros lugares: astrologia, espiritualidade, por exemplo. Segundo Chalmers, referindo-se a Feyerabend,

Feyerabend não está preparado para aceitar como necessária a superioridade da ciência sobre outras formas de conhecimento. Além do mais, à luz de sua tese sobre a incomensurabilidade, ele rejeita a idéia de que poderá existir um argumento decisivo a favor da ciência sobre outras formas de conhecimento não comensuráveis com ela. Caso se deva comparar a ciência com outras formas de conhecimento, será necessário investigar a natureza, objetivos e métodos da ciência e destas outras formas de conhecimento.²⁵⁶

Um segundo aspecto refere-se à importância dada por Feyerabend à liberdade humana, seguindo as ideias de John Stuart Mill, presentes no ensaio *on Liberty*. Defendendo a “atitude humanitária”, Feyerabend deseja aumentar a liberdade do ser humano, de maneira a levá-lo a uma vida cheia e compensadora, e defende o cultivo da individualidade, única dimensão capaz de produzir seres humanos bem desenvolvidos. Para isso, é necessário, então, livrar-se de todas as limitações metodológicas da ciência moderna e permitir aos homens escolher entre ela e as outras formas de conhecimento. A institucionalização da ciência é inconsistente com a atitude humanitária. Para ele, é necessário

liberar a sociedade do estrangulamento de uma ciência ideologicamente petrificada, da mesma forma que nossos ancestrais liberaram a nós do estrangulamento da única Religião Verdadeira!. Na imagem que Feyerabend faz de uma sociedade livre, a ciência não terá preferência sobre outros tipos de conhecimento ou outras tradições. Um cidadão maduro em uma sociedade livre é “uma pessoa que aprendeu a se decidir e *decidiu* a favor daquilo que considera mais adequado para si”. A ciência será estudada como fenômeno histórico “juntamente com outras histórias de fadas como os mitos das sociedades primitivas”, de forma que cada indivíduo “tenha a informação necessária para chegar à (sic) uma decisão livre”.²⁵⁷

Mais uma vez, estamos diante de um desafio. A tradição científica legou ao nosso tempo uma concepção de ciência e um procedimento metodológico que, associados, definiram o que é a verdade e como se deve buscá-la. Entretanto, a história e a reflexão sobre a ciência moderna mostraram as incoerências e limites de tal tradição, além de sugerir novos caminhos (métodos) possíveis, capazes de

²⁵⁶ Chalmers, Alan F. *O que é ciência, afinal?*, pág. 181.

²⁵⁷ *Ibidem*, pág. 184.

conduzir a novas formas de experimentar e conhecer. Na prática educativa atual, não obstante o predomínio do método científico empirista, já se observam tentativas de utilização de metodologias diferentes para o ensino e a aprendizagem: valorização da intuição, da criação coletiva, da percepção, da construção não linear de argumentos e textos, da experiência espiritual, do pensamento complexo, da visão holística, todas ainda situadas no universo da arte, da filosofia e da linguagem.

A tensão entre o conhecimento e a utilização do método científico empirista, de um lado, e o aparecimento e a aplicação de outras possibilidades metodológicas, de outro, já é uma realidade na educação escolar. Saber lidar, dialeticamente, com essa tensão, permitirá ao educador escolher e aplicar o melhor caminho (método) para conduzir o educando em direção à verdade, seja ela originada na ciência ou em outra fonte, entre as inúmeras da experiência humana no mundo. Na educação escolar atual, é importante que o educador saiba reconhecer as contribuições positivas da ciência e do método moderno e deles se servir, evitando, porém, a reprodução de suas características e marcas negativas. Ao mesmo tempo, é fundamental que ele não fique restrito a tais contribuições, mas se abra a outras possibilidades metodológicas, conservando, assim, a riqueza do método moderno, mas superando-o e abrindo-se, dialeticamente, às contribuições metodológicas do mundo pós-moderno.

5 - Conclusão

Pensamos serem suficientes os exemplos acima apresentados, demonstrando como é possível uma abordagem e um encaminhamento dialético para as tensões originadas dos polos opostos dos dois paradigmas, refletidos em nosso trabalho. A apropriação de tal método e sua aplicação nas demais tensões existentes, direcionando tal procedimento para a definição e execução de currículos, de conteúdos, de avaliações, de estabelecimento das normas de convívio na escola e dos demais aspectos envolvidos no ato de ensinar e de aprender, certamente habilitarão os pais, os alunos e os educadores a encontrarem sentido na educação e a superarem os conflitos e a crise da educação escolar atual.

Ante as contradições decorrentes da presença dos dois paradigmas, torna-se necessário o exercício da lucidez, para que, na liberdade, o educador escolha o que for melhor para os educandos. A prática do discernimento conduz, certamente, à lucidez. Libanio oferece em seu livro *Em busca de lucidez: o fiel da balança*, uma excelente reflexão sobre discernimento e lucidez, ao considerar os paradoxos do nosso tempo e ao propor uma saída dialética para eles: tradição x novidade, presentismo x escatologia, relativo x absoluto, lei x anarquia, totalidade x fragmentação, razão x fé, global x local, bem comum x interesse individual. Segundo ele,

O momento presente está a exigir muita lucidez. Até a modernidade as linhas do horizonte se definiam com clareza. A poluição cultural acinzentou o céu, de modo que não distinguimos a pré-modernidade, a modernidade e a pós-modernidade. Vivem-se simultaneamente tais momentos culturais de maneira intrigante (...). Nesse contexto, a lucidez se impõe. Estamos à porta de novo paradigma cultural sob a égide da ecologia, do respeito à diversidade de gênero e sexual, do pacifismo, do diálogo intercultural e religioso.²⁵⁸

²⁵⁸ Libanio, João Batista. *Em busca de lucidez: O fiel da balança*, págs. 17-21.

II - A PROPOSTA

1 - Introdução

Pretendemos apresentar a Pedagogia Inaciana e analisar se ela, com sua proposta pedagógica, oferece pistas e caminhos que nos ajudem a compreender, enfrentar e superar a tensão e a crise atual da educação escolar. Faremos esse percurso a partir dos documentos, da tradição e da prática educativa da Companhia de Jesus.

Inicialmente, discutiremos se tal proposta pode ser considerada de fato uma pedagogia, servindo-nos de literatura adequada para esse exame. Em seguida analisaremos vários documentos relativos à Pedagogia Inaciana, procurando neles aspectos que contribuam para a solução das nossas inquietações. Veremos, ainda, se essa pedagogia oferece elementos que nos ajudem a resolver, dialeticamente, a tensão imanente entre a unidade e a multiplicidade, próprias do ser humano. Nesse sentido, estudaremos algumas *máximas* da tradição educacional inaciana, constatando a presença da tensão dialética em cada um delas, como “*contemplativos na ação*”, “*máximo no mínimo*”, “*reflexão-ação*” e “*fidelidade criativa*”. Finalmente, procuraremos fazer um exercício de aplicação dessa proposta pedagógica, com suas *máximas*, à escola contemporânea, não deixando de apresentar, também, os limites e as lacunas que, porventura, existam em tal proposta.

2 – A Companhia de Jesus e a educação

A Ordem da Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola em 27 de setembro de 1540, através da bula papal *Regimini militantis Ecclesiae*. Além de Inácio, faziam parte dos primeiros companheiros da recém-criada Ordem Religiosa Pedro Fabro, Diogo Laínez, Francisco Xavier, Simão Rodrigues, Alfonso Salmerón e Nicolau Bobadilla.

A história de Inácio de Loyola, o conhecimento de seus ideais, da sua personalidade e da sua experiência de vida e de Deus são determinantes para a compreensão da história da Companhia de Jesus e seu legado educativo. Nascido

em 1491, na província vasca de Guipuzcoa, Espanha, Inácio foi educado dentro dos ideais cavaleirescos da nobreza medieval. Alimentava, desde pequeno, sonhos heróicos de conquistar uma nobre dama e de notabilizar-se nas artes militares da sua época, ganhando fama com isso. Passou grande parte da sua vida juvenil frequentando ambientes reais, adquirindo, nessa convivência, hábitos de fidalguia, costumes cortesãos, finura no trato e hábito em leituras de romances cavaleirescos. Bangert assim resume o modo de vida de Inácio até então: “espada e adaga à cintura, Inácio achava as suas delícias nos exercícios militares, no convívio de mulheres, e nos pecados da carne”.²⁵⁹

Por volta de 1517, alista-se no exército a serviço do duque de Navarra. Em 1521, a serviço do duque e da Espanha, numa batalha contra a França, em Pamplona, Inácio é gravemente ferido na perna direita por estilhaços de uma bala de canhão. Inicialmente tratado pelos franceses, em seguida foi levado para Loyola, onde ficou se recuperando. Nesse tempo, descontente com uma deformação no osso da perna ferida, mal cuidada pelos franceses, Inácio se submete a uma cirurgia, na tentativa de consertá-la, uma vez que tal deformação lhe repugnava diante dos ideais que alimentava.

O longo período de convalescença foi determinante na sua experiência pessoal e espiritual, e na ressignificação das suas escolhas e projetos. Alternando leituras de romances da época com leituras da vida de Cristo e da vida de santos ele foi, aos poucos, identificando em seu interior vários movimentos do espírito. Com o passar do tempo, exercitou-se na arte de identificar esses movimentos, as suas origens, suas diferenças e seus efeitos. Amadurecido nesse exercício, percebeu que os romances de época lhe davam muito prazer enquanto os lia, mas lhes causavam enfado logo depois. Em contrapartida, durante a leitura de livros que narravam a *Vida de Cristo* e a vida de santos que O seguiram e O imitaram, como o fez São Francisco de Assis, ele sentia, inicialmente, um mal-estar, para, posteriormente, sentir alegria e gozo. Aos estados de ânimo da alma, chamou de consolação, e aos estados de desânimo, de desolação. Inácio também percebeu que os movimentos interiores poderiam vir de duas fontes: ou de Deus ou do demônio. Aos poucos, ele foi anotando e sistematizando essas intensas experiências espirituais, e mais tarde

²⁵⁹ Bangert, William V. *História da Companhia de Jesus*, pág. 12.

comporia o livro dos *Exercícios Espirituais*, um conjunto de orientações prática sobre orações, exames de consciência, regras de discernimento, fruto da sua experiência espiritual, com o objetivo de orientar e ajudar àqueles que o fazem a buscar, encontrar e fazer a vontade de Deus. Os *Exercícios* foram publicados em 1548, e se tornaram a fonte e fortaleza dos Jesuítas e um marco para a história da espiritualidade cristã.

Recuperado da sua enfermidade e disposto a imitar os santos na sua virtude, bondade e seguimento a Jesus Cristo, Inácio se propõe ir, em março de 1522, a Jerusalém, a terra santa onde Ele teria vivido. O desejo de viajar e permanecer em Jerusalém foi marcado por inúmeros imprevistos, e, em janeiro de 1524 ele volta para a Espanha, dedicando-se aos estudos. Nesse período, nunca deixou de rever e refazer suas experiências espirituais, estendendo-as a outras pessoas através das orientações dos *Exercícios Espirituais*. Em fevereiro de 1528 decide ir a Paris, para continuar seus estudos, ficando lá durante sete anos. Esse tempo na cidade francesa foi precioso e fecundo: completou os estudos de filosofia e teologia, preparando-se para o sacerdócio; estabeleceu e aprofundou novas amizades, orientando-as na prática dos Exercícios; exercitou-se na caridade e acolhida de pessoas doentes; teve novas experiências de consolação e descoberta da Vontade de Deus; consolidou um grupo de seis companheiros que viriam a ser, com ele, os fundadores da nova Ordem Religiosa, o que, de fato, se concretizou em 1540.

A Companhia de Jesus nasceu no contexto da Reforma Protestante e se colocou a serviço da Igreja Católica, com um voto especial de obediência ao papa, para defender a fé católica, salvar as almas e expandir a visão cristã e católica a todos os cantos do mundo, cuidando da evangelização de todos os povos. Os princípios da disponibilidade, da mobilidade, do combate, da ação, do serviço, da missão e de excelência marcaram e nortearam os movimentos dos primeiros jesuítas, e de todos os que os seguiram ao longo dos tempos, até hoje. Logo após a sua fundação, os jovens jesuítas já foram enviados a várias missões e eram muito solicitados em função da sua disponibilidade e excelente formação. Em 1540, eram 10 membros; em 1556, ano da morte de Inácio, já somavam mil. As necessidades da Igreja, o crescimento do número de jesuítas e as exigências dos novos tempos

levaram a Companhia de Jesus a delinear duas das suas principais características: as missões estrangeiras e a educação.

A educação era um ponto central para Inácio e seus companheiros. Desde cedo, eles perceberam que, para realizarem sua missão apostólica, com excelência, deveriam ser bem formados. Dessa forma, logo foram criadas escolas que pudessem formar os estudantes (noviços) desejosos de se tornarem jesuítas, totalizando, em 1544, sete colégios, na Europa, para essa finalidade. A qualidade dos ensinamentos dados nessas escolas logo alcançaria fama, e a Inácio seria solicitado que eles fossem oferecidos também a jovens leigos. Em 1545, em Gandia (Espanha), um dos colégios abriu espaço para o ingresso de estudantes seculares (não candidatos ao ingresso na Ordem). Logo, a iniciativa se espalhou para Portugal, Alemanha e Itália. Em 1548, foi aberto, em Messina, um colégio destinado exclusivamente a estudantes leigos, oficializando, assim, a vocação jesuíta de se dedicar à educação formal. Além desse colégio, destacaram-se o Colégio Santa Bárbara e o Colégio Romano. Entre 1548, ano da fundação do colégio em Messina, e 1556, ano da morte de Inácio, já havia 33 colégios estabelecidos na Europa, com aprovação para mais seis²⁶⁰. Em meados do ano 1600, os jesuítas dirigiam cerca de duzentos e quarenta colégios, atingindo um total de trezentos e setenta e dois, em 1615, conforme afirma Bangert.²⁶¹

O crescimento dos colégios, como instrumento privilegiado de realização da missão, exigiu dos jesuítas a organização e a elaboração de regras e normas que pudessem garantir a eficácia e excelência desse recurso apostólico. As experiências dos diretores e professores de cada um dos colégios eram trocadas entre eles e, desde 1551, com um documento de Messina (*O Plano de Estudos de Messina*) até 1599, com a publicação da *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), eles trataram de sistematizar a melhor prática educativa, oferecendo organização, orientação, métodos, regras e conteúdos para a organização pedagógica, pastoral, administrativa e didática para as suas escolas. A *Ratio* - consolidada e amadurecida ao longo de quase cinquenta anos - tornou-se, assim, uma referência não só para os colégios jesuítas espalhados pelo mundo inteiro, mas também, para a prática

²⁶⁰ Bangert, William V. *História da Companhia de Jesus*, pág. 42.

²⁶¹ *Ibidem*, pág. 135.

educativa das mais diversas origens e naturezas, até meados do século XX. Para Bangert, ao adotar os métodos da Universidade de Paris, Inácio queria

que os colégios jesuíticos tivessem certas características fundamentais: uma distinta e graduada ordem de estudos; respeito pela diferente capacidade dos estudantes; instância na assistência às lições; abundância de exercícios. A ordem num colégio tão pormenorizadamente organizado era um mundo totalmente distinto da confusão que ele mesmo experimentara com prejuízo próprio, em Alcalá.²⁶²

O sucesso e êxito educativo da Companhia de Jesus e a qualidade da presença dos jesuítas nas inúmeras missões espalhadas pelo mundo inteiro (universidades, colégios, missões indígenas, pesquisa, catequese) sofreram um grande abalo, por ocasião da supressão da Ordem Religiosa, iniciada pelo Marquês de Pombal, por motivos políticos, culturais e religiosos. A supressão da Companhia de Jesus começou em Portugal, em 1759, estendendo-se, em seguida, a outros países, com a suspensão total das atividades missionárias dos jesuítas em todo o mundo em 1773, através do documento papal *Dominus ac Redemptor*, sob o reinado do papa Clemente XIV. A restauração da Ordem Religiosa aconteceu de forma progressiva, atingindo efeito universal em 1814, através da bula papal *Sollicitudo omnium Ecclesiarum*, no papado de Pio VII²⁶³.

A restauração da Companhia de Jesus aconteceu num contexto cultural marcado por grandes transformações: as revoluções democráticas inspiradas nos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Industrial. Assim, como na ocasião da sua fundação, marcada pelo Renascimento, pela Reforma Protestante e pelo aparecimento das sementes da modernidade, também, agora, os jesuítas, como naquela ocasião, ao retomarem sua missão, precisariam de discernimento, oração, disponibilidade, espírito de corpo e ideal missionário. A Companhia de Jesus tinha pela frente um árduo trabalho para recuperar o espírito missionário e as frentes de missão, bem como, o lugar de destaque no campo educativo e a presença nas várias frentes que exigiam um trabalho qualificado. Acompanhando e participando das transformações e renovações acontecidas dentro da Igreja, sobretudo através

²⁶² Bangert, William V. *História da Companhia de Jesus*, pág. 41.

²⁶³ Para uma visão pormenorizada da supressão e restauração da Companhia de Jesus, ver a obra de Bangert, William V. *História da Companhia de Jesus*. Trad. Joaquim dos Santos Abranches e Ana Maria Lago da Silva. Porto: Livraria A. I. e São Paulo: Loyola, 1985, capítulo VI, págs. 439 – 519.

do Concílio Vaticano II²⁶⁴, também a Companhia de Jesus buscou adaptar-se ao mundo moderno e aos seus desafios, procurando respondê-los com a mesma excelência com que respondeu aos desafios passados. As Congregações Gerais XXXI (1965), XXXII (1974-75), XXXIII (1983), convocadas e realizadas pelos jesuítas, procuraram, à luz do Concílio Vaticano II, atualizar a missão da Companhia de Jesus. Importância central na renovação dessa missão teve Pedro Arrupe, superior Geral dos Jesuítas, que liderou a Ordem da Companhia de Jesus, entre 1965 e 1983, sendo vítima, já no final de seu governo, de um derrame cerebral que o afastou da sua missão. Pedro Arrupe faleceu em 1991.

Os esforços de renovação e adaptação aos novos tempos, no campo educacional, podem ser reconhecidos em duas obras fundamentais para a compreensão da missão educativa dos jesuítas no mundo contemporâneo: *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, e *Pedagogia Inaciana: uma Proposta Prática*, de 1993.

O primeiro documento, *Características da Educação da Companhia de Jesus*, é o resultado de um esforço comum dos jesuítas para indicar os princípios norteadores da sua proposta educativa para os novos tempos. As orientações desse documento resultam do trabalho de uma Comissão Internacional para o Apostolado da Educação Jesuíta (ICAJE), constituída em 1982, para discutir as principais questões relativas à educação da Companhia em todo o mundo e, a partir do resultado dos trabalhos, impulsionarem a renovação dessa educação, sobretudo no ensino básico. Na apresentação do documento, Peter-Hans Kolvenbach, então Superior Geral da Companhia de Jesus, assim afirma:

O apostolado da educação da Companhia tem sido revisto seriamente nos últimos anos; em alguns países se encontra numa situação de crise. Múltiplos fatores, que incluem restrições governamentais, pressões econômicas e uma forte escassez de pessoal, podem tornar incerto o futuro nesses países. Ao mesmo tempo, em muitas partes do mundo, há uma renovação evidente.

Um documento que descreve as características da educação da Companhia não é uma nova *Ratio Studiorum*. Todavia, do mesmo modo que a *Ratio*, nascida nos fins do século XVI, e como continuação da tradição que então começou, este documento pode dar-nos a todos uma visão comum e um

²⁶⁴ O Concílio Vaticano II foi realizado no Vaticano, entre 1962 e 1965. Nesse concílio a Igreja Católica, com representantes de várias partes do mundo, procurou rever e reafirmar seus dogmas e princípios, à luz dos desafios do mundo contemporâneo, produzindo intensos documentos e várias orientações para seus fieis, no sentido de garantir a essência do credo católico cristão.

comum sentido de nossa finalidade; pode ser também um modelo com o qual nos confrontemos a nós mesmos.²⁶⁵

As vinte e oito características são dispostas em nove seções. Cada uma delas começa apresentando uma proposição da visão espiritual de Inácio, reunindo em torno dessa proposição, as características próximas a ela para, na sequência, comentar cada uma. Vejamos, resumidamente cada uma dessas seções e suas respectivas características:

- *Seção um*: visão inaciana de Deus como criador, visão do mundo e da realidade criada por Ele, que está presente em todas as coisas e que pode ser experimentado pela fé. As características apresentadas são: a afirmação da realidade do mundo; a formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade; a dimensão religiosa presente em toda a educação; a educação como instrumento apostólico; constante diálogo entre a fé e a cultura.

- *Seção dois*: visão inaciana do homem e da mulher, criados e amados por Deus e convidados a responder a esse amor em liberdade, com responsabilidade. As características presentes são a atenção e o interesse com cada pessoa individualmente; a importância da atividade dos alunos no processo de aprendizagem; a abertura para o crescimento permanente.

- *Seção três*: a visão inaciana da realidade humana, marcada pela presença do pecado e seus efeitos e da presença do amor redentor de Deus, que convida os humanos a se envolverem na luta contra os obstáculos da liberdade e felicidade humanas. As características são: educação orientada para os valores; conhecimento, amor e aceitação realista de si mesmo; conhecimento realista do mundo.

Seção quatro: a visão inaciana de mundo está centrada na pessoa de Jesus Cristo, modelo a ser seguido e presença em nossas vidas. Decorrem dessa visão as seguintes características: Cristo é modelo para a ação educativa; a atenção pastoral entendida como *cura personalis* (atendimento personalizado); constante atitude de oração e culto, que leva a um compromisso com os outros.

²⁶⁵ *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Educação S. J, pág. 5, nºs II e III.

Seção cinco: visão inaciana que vê, como resposta ao amor infinito de Deus, ações concretas no mundo da família, do trabalho, dos negócios, da cultura, da política. Seguem as características: compromisso de ação na vida; educação a serviço da Fé que promove a justiça; educação de homens e mulheres para os demais; uma preocupação especial pelos pobres.

Seção seis: visão inaciana em que a resposta concreta ao seguimento de Cristo se realiza na Igreja Católica e, através dela, sob a proteção de Maria. As características decorrentes são: a educação é um instrumento apostólico a serviço da Igreja; a educação deve preparar as pessoas para a participação ativa na Igreja.

Seção sete: visão inaciana de que a resposta ao amor de Deus deve ser marcada pela excelência, pelo *Magis*. As características são: busca da excelência humana e acadêmica na formação; as ações dos envolvidos no processo educativo devem ser testemunhas de excelência.

Seção oito: visão inaciana de que o serviço a Deus e aos outros deve se concretizar através de uma comunidade solidária, justa e unida. As características afirmam: a colaboração entre jesuítas e leigos; o cultivo do espírito de comunidade entre todos os envolvidos; a disposição de uma estrutura que promova o espírito comunitário.

Seção nove: a visão inaciana de que todas as decisões, encaminhamentos e ações devem ser feitos a partir de um processo de discernimento comunitário, marcado pela oração e pela busca da vontade de Deus. As características são: capacidade de adaptação para atingir as finalidades da educação da Companhia; a compreensão e garantia de um “sistema” de colégios jesuítas, formando uma rede de educação; a preparação profissional e a formação permanente.

A parte final do documento faz uma breve alusão a *Alguns Princípios Metodológicos da Pedagogia Jesuíta*, apresentando aspectos dos *Exercícios Espirituais*, das *Constituições da Companhia de Jesus* e da *Ratio Studiorum* que podem ser aplicados ao contexto educativo de um colégio.²⁶⁶

²⁶⁶ *Características da Educação da Companhia de Jesus*, págs. 77- 80, nºs 154 -163.

O segundo documento, *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, procura responder aos pedidos de Jesuítas e leigos que, após o estudo e conhecimento das *Características*, solicitaram que a parte final daquele documento fosse mais bem desenvolvida, apresentando reflexões e sugestões didático-pedagógicas que pudessem auxiliá-los nas suas práticas educativas. Coube à Comissão Internacional do Apostolado Educativo da Companhia (ICAJE) a elaboração desse documento, estruturado em duas partes: apresentação do Paradigma Pedagógico Inaciano e apresentação de um programa de formação do professorado.

A apresentação do referido documento é precedida por algumas informações: a primeira esclarece que o paradigma não deve ser confundido simplesmente com uma metodologia, a ser aplicada mecanicamente. Inspirado no modo de proceder genuinamente inaciano e experimentado ao longo dos séculos, ele se propõe a ser “um padrão, ao exortar-nos à revisão dos ministérios da Companhia que incluísse, entre outros, a “mudança dos modos de pensar, que se obtém exercitando-se num esforço constante de integrar experiência, reflexão e ação”²⁶⁷. A segunda procura apresentar o objetivo da Educação da Companhia de Jesus, atualizado, que pode ser resumido na afirmação de que a *meta educativa é a formação de homens e mulheres para os demais*. Uma terceira informação procura situar a educação no âmago da definição da missão atual da Companhia de Jesus, definida pela Congregação Geral XXXII: *serviço da fé, da qual a promoção da justiça é elemento essencial*. Uma quarta informação esclarece que a pedagogia inaciana tem sua inspiração e fundamento na pedagogia dos *Exercícios Espirituais*. Finalmente, uma quinta informação indica qual deve ser a relação entre o professor e o aluno, inspirada na relação professor-discípulo, na qual aquele deve ser um facilitador do relacionamento progressivo deste com a verdade, a partir da interrelação dialética entre experiência, reflexão e ação.

Feitos os esclarecimentos iniciais, são apresentados os cinco momentos constitutivos do paradigma da educação inaciana, propriamente dito: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Veremos, mais adiante, a estrutura do Paradigma Inaciano, que pretende ser um referencial prático para a educação jesuíta atual.

²⁶⁷ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 8.

O que de mais necessitamos é um modelo prático para saber como havemos de proceder no intuito de promover os objetivos da educação jesuíta, um paradigma que seja significativo para o processo de ensino-aprendizagem, para a relação professor-aluno, e que tenha um cunho prático aplicável para a sala de aula.²⁶⁸

3 – A Pedagogia Inaciana

A experiência educativa da Companhia de Jesus, nos colégios e nas universidades, soma mais de 450 anos. É uma longa tradição, constantemente renovada pelo hábito do discernimento, que procura adaptar a missão aos novos tempos e lugares. Chris Lowney, em sua obra *El Liderazgo al estilo de los Jesuitas*²⁶⁹, reflete sobre essa tradição, apontando, segundo ele, o segredo do sucesso de tal empreitada educativa. Lowney tem competência e autoridade para discorrer sobre o tema: foi estudante jesuíta durante muito tempo e, após deixar a ordem religiosa, tornou-se um respeitado e competente executivo do grupo de investimentos J. P. Morgan. Segundo ele, o sucesso educativo dos jesuítas se apoia em quatro princípios: *autoconhecimento* (conhecimentos das qualidades, competências e fragilidades) conseguido pela experiência dos *Exercícios Espirituais* e pelo constante discernimento; espírito de *equipe* (forte noção e experiência de corpo, de missão em comum e sentimento de pertença); *inovação* (capacidade de ler os sinais dos tempos e de adaptar a missão às novas exigências e aos novos desafios; busca da *excelência* (animados pelo espírito do *Magis*, dinâmica inaciana que brota do desejo de fazer sempre o melhor naquilo que se faz, como expressão da vontade de servir a Deus e como gratidão pelos dons recebidos Dele).

A Pedagogia Inaciana foi plasmada, solidificada e atestada ao longo dessa história e desses princípios. Os recentes documentos, anteriormente citados, *Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana: uma Proposta Prática* são, como vimos, resultado do esforço de adaptar e inovar tal proposta aos novos tempos. Entretanto, eles não esgotam todo o tesouro educativo dos jesuítas. A Pedagogia Inaciana vai além do que é apresentado neles e tem, na sua composição, elementos derivados da experiência de Inácio de Loyola e dos *Exercícios Espirituais*; da história e da prática educativa realizada nos colégios e nas universidades ao longo de séculos; das práticas compartilhadas entre jesuítas e

²⁶⁸ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 31-32, nº 21.

²⁶⁹ Lowney, Chris. *El Liderazgo al estilo de los Jesuitas*. Grupo Editorial Norma. Bogotá: Colombia, 2004.

leigos, ao longo da história, e que constituem um *modo de proceder* genuinamente inaciano; dos vários documentos da Ordem da Companhia Jesus; e da atual e constante experiência, pesquisa e produção acadêmica dos envolvidos com a educação jesuíta. Os elementos que compõem tal pedagogia, sistematizados e organizados numa literatura fecunda e esclarecedora, podem ser reunidos em cinco frentes de documentos:²⁷⁰

- a) Documentos Corporativos sobre Identidade da Pedagogia Inaciana:
 - *Carta de Princípios dos Colégios da Província do Brasil C. Leste*
 - *Características da Educação da Companhia de Jesus*
 - *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*
 - *Discursos dos Superiores Gerais*
 - *Documentos das Congregações Gerais*
- b) Textos Clássicos:
 - *Exercícios Espirituais*
 - *Ratio Studiorum*
 - *Constituições da Companhia de Jesus*
- c) Reflexões e pesquisas:
 - *Anais dos cinco congressos brasileiros de Pedagogia Inaciana*
 - *Atualidade da pedagogia jesuítica*
 - *Carta de Santo Inácio a um educador de hoje*
 - *Educar para Transformar (DVD-CPAL)*
 - *Os Jesuítas e a Educação*
 - *Subsídios para a Pedagogia Inaciana*
- d) Textos Programáticos:
 - *Projeto Educativo Comum-PEC*
 - *Projeto Educativo da Província do Brasil C. Leste*
 - *Plano Apostólico da Província do Brasil C. Leste*
- e) Textos Práticos (didáticos, específicos):
 - *Congressos Inacianos de Educação no Brasil*
 - *Educação Personalizada: desafios e perspectivas*
 - *Educação Inaciana e mudança social*
 - *Inácio sabia: intuições pedagógicas*
 - *Programa de Ensino Religioso*
 - *Provocações da Sala de Aula*

O Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) é um elemento central na Pedagogia Inaciana. Mesmo não esgotando toda a riqueza de experiências e conceitos de tal pedagogia, ele é uma referência, um modelo para toda prática educativa que deseja ser inaciana. Portanto, faremos uma breve apresentação desse documento.

²⁷⁰ Apontamentos pessoais de classificação sugerida por Luiz Fernando Klein. Pode-se encontrar uma bibliografia mais extensa no site do *Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana*: <http://www.pedagogiaignaciana.com> A referência bibliográfica de algumas das obras citadas pode ser encontrada na Bibliografia, apresentada no final do nosso estudo.

A estrutura do Paradigma Inaciano foi inspirada no primeiro decreto da XXXIII Congregação Geral da Companhia de Jesus, intitulado *Companheiros de Jesus enviados ao mundo de hoje*. Esse decreto convida os jesuítas a fazerem uma revisão da sua missão e das suas obras apostólicas, à luz da oração, do discernimento e do modo de proceder da tradição inaciana, conduzindo a uma renovação dos modos de pensar e proceder, mediante uma constante interrelação entre experiência, reflexão e ação.

Nisto nos deparamos com o esquema de um modelo para conseguir que as *Características da Educação da Companhia de Jesus* adquiram vida em nossos colégios atuais, graças a um modo de proceder profundamente coerente com o objetivo da educação jesuíta e perfeitamente alinhado com a missão da Companhia de Jesus. Vamos pois considerar um paradigma inaciana que priorize a interação constante de EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO E AÇÃO.²⁷¹

À dinâmica interacional entre experiência, reflexão e ação foram acrescentados dois momentos: um anterior, referindo-se ao contexto, e um posterior, referindo-se à avaliação. Temos, então, como momentos estruturais do Paradigma Inaciano, cinco momentos: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação²⁷². Apresentados, didaticamente, em cinco momentos distintos e diferenciados, na dinâmica do ensino e da aprendizagem, eles se relacionam num processo contínuo.

Vejamos, rapidamente, cada um deles:

- **Contexto:** Assim como nos *Exercícios Espirituais*, também no processo educativo o ponto de partida é a consideração do contexto trazido pelo aluno à dinâmica escolar. Na relação personalizada entre os membros da comunidade educativa e o aluno, devem ser considerados: a) o contexto real da vida do aluno (família, amigos, costumes, cultura, expressão religiosa, preferências pessoais e estéticas); b) o contexto sócioeconômico, político e cultural no qual o aluno está inserido; c) o ambiente institucional com seus recursos, estruturas e dinâmicas que promovam a integração e a aprendizagem; d) os conceitos adquiridos previamente pelos alunos, e que estão presentes no início do seu processo de aprendizagem.

²⁷¹ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 31-32, nº 22.

²⁷² *Ibidem*, págs. 42-66.

- **Experiência:** a referência é uma das máximas da espiritualidade e pedagogia inicianas: *sentir e saborear as coisas internamente*. A experiência exige conhecimento dos fatos, conceitos e princípios, mas também percepção dos sentimentos e dos afetos e atenção aos desejos e movimentos internos. Nela, toda a pessoa é envolvida: mente, coração e vontade, de tal forma que o conhecimento seja realmente significativo para quem o apreende.

- **Reflexão:** Não se trata de mera reflexão especulativa ou teórica. Busca-se, através dela, e reunindo a memória, o entendimento, a imaginação, os sentimentos e a vontade, fazer um discernimento no sentido de captar o significado mais profundo e o valor essencial das informações, dados e experiências recebidas em sala de aula. Uma genuína reflexão leva o aluno a perceber, com clareza, a verdade em estudo; a diagnosticar as causas dos sentimentos ou reações que se experimentam ao considerar atentamente algo; a perceber as relações e implicações do que foi estudado com minha vida e a dos demais; a elaborar e manter, criticamente, convicções pessoais sobre fatos, opiniões e verdades; a compreender a própria identidade e a relacionar-se com outras identidades.

- **Ação:** Entendida a partir de outra máxima inicianas: *o amor demonstra-se com fatos, não com palavras*. Não se trata de um mero ativismo, inconsequente e fruto de uma leitura e reflexões apressadas da realidade, ao sabor dos interesses, e das ideologias. Ela surge como desejo profundo de agir na e sobre a realidade, que parte do contexto considerado, da experiência significativa e da reflexão que discerne. Primeiramente, a ação é movimento interno, enquanto opções interiorizadas e solidificadas. Em seguida, essas convicções se manifestam em gestos efetivos e eficientes, que procuram colocar em movimento ações concretas para a construção de um mundo melhor para todos.

Avaliação: considerando e ratificando a necessidade e prática de avaliações formais dos conteúdos ensinados, a serem realizadas periodicamente, propõe-se aqui uma prática avaliativa que vai além dos conteúdos das disciplinas, permitindo a avaliação da pessoa em todas as suas dimensões e fornecendo-lhes ferramentas para que elas aprendam a se autoavaliar ao longo de toda a vida.

Em função do foco e do limite do nosso estudo, não nos cabe apresentar cada uma das obras, citadas anteriormente, e que formam a base de sustentação da Pedagogia Inaciana. Na última parte do nosso trabalho faremos referências a algumas delas, para apresentar aspectos da Pedagogia Inaciana que podem ajudar na superação dialética da tensão entre os dois paradigmas existentes. Entretanto, destacamos algumas dentre elas por serem, a nosso ver, essenciais na compreensão e na apresentação de Pedagogia Inaciana. São elas: *Exercícios Espirituais*; *Constituições da Companhia de Jesus*, quarta parte; *Ratio Studiorum*; *Características da Educação da Companhia de Jesus*; *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*.

Esses cinco documentos nos oferecem os elementos necessários para a constituição da Pedagogia Inaciana: uma cosmovisão (teleologia; visão de mundo, homem e sociedade); uma epistemologia; uma metodologia e um sistema de gestão. A nossa afirmação está ancorada nos estudos de Vasquez Posada, jesuíta e estudioso da educação, diretor de vários colégios na Colômbia e membro de várias comissões sobre a educação jesuíta na América Latina e no mundo. Para ele, a Pedagogia não se resume à epistemologia e à metodologia e, para se constituir como ciência da educação, precisa reunir os quatro elementos acima apontados²⁷³.

Entendemos que uma pedagogia, para ser entendida como ciência da educação, precisa desenvolver, de forma organizada e sistematizada, os quatro pontos acima apresentados. A nossa posição é a de que a Pedagogia Inaciana satisfaz essa exigência. Embora grande parte do corpo teórico e dos princípios dessa pedagogia tenham se constituído antes mesmo do aparecimento da pedagogia como ciência, o que ocorreu somente entre os séculos XVII²⁷⁴ e XVIII²⁷⁵, com o surgimento das ciências humanas, podemos inferir e concluir, ao reler os documentos clássicos e corporativos da educação jesuíta, bem como os recentes documentos e pesquisas, e ao considerar a prática pedagógica dos colégios e universidades, que estamos diante de uma pedagogia caracterizada por uma identidade com a marca distintiva inaciana.

²⁷³ Vásquez Posada, Carlos, SJ. *Proposta Educativa da Companhia de Jesus para a América Latina*, in VÁSQUEZ, Alberto (Org.). *Dez anos das Características da educação da Companhia de Jesus*, págs. 71-79.

²⁷⁴ Lima Vaz, Henrique Cláudio de. *Antropologia Filosófica I*, págs. 81-85.

²⁷⁵ Foucault, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*, págs. 154-159.

A pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma perspectiva do mundo e uma visão da pessoa humana ideal que se pretende formar. Isso indica o objetivo e fim para o qual se orientam os diversos aspectos duma tradição educativa. Também proporciona os critérios para a seleção de recursos a serem usados no processo da educação. A visão do mundo e o ideal da educação da Companhia em nossos dias foram expostos nas Características da Educação da Companhia de Jesus. A Pedagogia Inaciana assume esta visão do mundo e avança mais um passo, sugerindo modos mais explícitos que permitam aos valores inacianos integrarem-se no processo de ensino-aprendizagem.²⁷⁶

Apresentaremos, brevemente, amparados na proposta de Vasquez Posada, a presença dos quatro elementos na Pedagogia Inaciana, a partir de alguns documentos da Companhia de Jesus e de sua tradição educativa:

1 - Cosmovisão (visão de mundo)

1.1 Dimensão filosófica

a) teleologia

Estamos tratando da questão da finalidade última de uma proposta educativa. Na Pedagogia Inaciana essa finalidade está clara: na linguagem dos *Exercícios Espirituais*, elaborada no século XVI, o fim último do ser humano é o *louvor, a reverência e o serviço a Deus e, mediante isso, salvar a sua alma*, o que podemos traduzir hoje como a plena realização e a felicidade de si e dos demais, mediante a prática do amor e da justiça. Na *Ratio Studiorum*, esse fim assume características mais pedagógicas: *educar a pessoa nas ciências e nas virtudes*, o que já revelava uma clara concepção de uma educação que valorizava os aspectos cognitivos, emocionais, éticos e práticos. Nos recentes documentos da Companhia, tal finalidade é expressa como *educação da fé e promoção da justiça e educação de pessoas Competentes, Críticas, Conscientes e Compassivas*. No documento *Pedagogia Inaciana*, assim é definido o objetivo da educação da Companhia de Jesus:

A promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver os talentos recebidos de Deus, continua sendo com razão um objetivo de destaque da educação da Companhia. Todavia, a sua finalidade jamais foi simplesmente acumular quantidades de informação ou preparo para uma

²⁷⁶ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 22, nº 11.

profissão, embora sejam estas importantes em si e úteis para a formação de líderes cristãos. **O objetivo supremo da educação jesuíta** (negrito nosso) é, antes, o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo, filho de ‘Deus e homem para os outros’.²⁷⁷

Da citação acima, podemos retirar uma afirmação fundamental, que se constitui, a nosso ver, no diferencial da Pedagogia Inaciana: ela aponta, como finalidade última, para a transcendência, respondendo ao desejo mais profundo do ser humano, expresso em várias linguagens, experiências e instituições, seja de ordem estética, religiosa, política ou filosófica. Das correntes pedagógicas conhecidas, que têm um mínimo de sistematização, pensamos que esse aspecto é importante. As teorias pedagógicas modernas se estruturam tendo como referência determinadas ciências, e constroem, a partir delas, sua visão de pessoa, de mundo, de sociedade, de epistemologia e de metodologia: a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Política.

Considerando todos os aportes das várias ciências para a compreensão do ser humano, do mundo e da sociedade, a Pedagogia Inaciana se estrutura a partir da transcendência e da espiritualidade, indicando, com isso, o alcance, largura e tamanho do desejo humano, que quer, sempre, verdade, beleza, bondade e eternidade. Aliás, segundo Codina, esse é o diferencial da Pedagogia Inaciana:

Apesar de seus pontos coincidentes com outras pedagogias, o que diferencia a Pedagogia Inaciana é a particular visão ou concepção que Inácio tem de Deus, do ser humano e do mundo. Alguns aspectos típicos dessa pedagogia – a excelência, a atenção à pessoa... – não são exclusivos, uma vez que podem ser encontrados igualmente no “mercado comum” da educação. O que não se encontra nesse mercado é a inspiração inaciana, o que confere a esses aspectos uma marca específica. Não se trata do caráter singular de cada aspecto, mas da peculiar combinação de toda uma série de características o que dá à Pedagogia Inaciana uma especificidade própria: é a inspiração que brota dos Exercícios, da parte IV das Constituições e da vida de toda de Inácio. Poder-se-ia descrever essa pedagogia como o “nosso modo de proceder” na educação.²⁷⁸

Por um lado, essa característica marcante e constitutiva da identidade da Pedagogia Inaciana dificulta o diálogo com a concepção cientificista e positivista da ciência, ainda existente, que limita o conhecimento e o saber ao dado empírico,

²⁷⁷ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, págs. 23, nº 12.

²⁷⁸ *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, vol II. *Verbete Pedagogia Inaciana*, págs. 1427. Tradução nossa.

objetivo e observável, determinando o que deve ser uma epistemologia e uma metodologia, ou o que é ou não é uma pedagogia. Por outro lado, tal posicionamento abre os horizontes para o diálogo com uma pesquisa, reflexão e experiência que se abrem, cada vez mais, para a complexidade, para a visão holística de mundo e para busca da espiritualidade e da transcendência.

Concluindo, a educação jesuíta tem uma finalidade, expressa nos últimos documentos como “formação de homens e mulheres para os demais”. A escola, os conteúdos, a disciplina, as estruturas, os métodos estão todos orientados para esse fim. Dessa forma, essa educação não se esgota quando os educadores e alunos alcançam os objetivos acadêmicos ou finalizam uma etapa escolar. É a plenitude da realização da pessoa humana, a sua busca pelo sentido da vida, a realização de uma sociedade justa e a sua relação com a transcendência que constituem a finalidade última da educação jesuíta.

b) concepção de pessoa

Nos *Exercícios Espirituais*, na formulação do *Princípio e Fundamento*²⁷⁹, a pessoa é considerada como amada e criada por Deus para *louvar, reverenciar e servi-Lo*, a partir da sua liberdade constitutiva e, mediante isso, realizar-se plenamente como pessoa. Ela é convidada a fazer uso da sua liberdade, de maneira criteriosa e responsável, de tal forma que se sirva de todas as coisas existentes no mundo de tal forma que elas a ajudem a realizar o seu fim e delas se afaste, com liberdade, à medida que elas a vão distanciando de tal objetivo.

c) Concepção de mundo e de sociedade:

A partir do *Princípio e Fundamento*, nos *Exercícios Espirituais*, o mundo é concebido como criado por Deus e colocado por Ele à disposição das pessoas, de tal forma que elas utilizem as coisas do mundo para realizar a sua felicidade e a felicidade das demais. Há uma consideração da beleza e da importância do mundo e de todas as coisas criadas, mas há também uma compreensão da sua relatividade e do seu lugar de mediação para a realização da felicidade das pessoas. Lugar da realização da pessoa, o bem e o mal estão presentes no mundo como resultado da

²⁷⁹ *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, págs. 25-29.

ação humana. Por causa disso, ela é convidada a assumir essa realidade e, mediante opções fundamentadas na liberdade, na responsabilidade e no reconhecimento ao amor de Deus, optar pelo bem e recusar o mal.

2 – Epistemologia

A Epistemologia (Teoria do Conhecimento) é uma ciência moderna. Embora possamos encontrar reflexões sobre o conhecimento humano e como ele se processa e distinções sobre o verdadeiro conhecimento no pensamento grego clássico (teoria das ideias, de Platão) e no pensamento medieval (teoria da iluminação de Agostinho), somente com as reflexões de Descartes, dos pensadores empiristas (Locke, por exemplo, com *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*) e, sobretudo de Kant (*Crítica da Razão Pura*), é que tal conhecimento adquire um estatuto de ciência, conforme afirma Hessen:

Não se pode falar de uma teoria do conhecimento, no sentido de uma disciplina filosófica independente, nem na *Antiguidade* nem na *Idade Média*. Na filosofia Antiga encontramos numerosas reflexões epistemológicas, especialmente em PLATÃO e ARISTÓTELES. Mas as investigações epistemológicas estão ainda englobadas nos textos metafísicos e psicológicos. A teoria do conhecimento, como disciplina autônoma, aparece pela primeira vez na *Idade Moderna*.²⁸⁰

As questões fundamentais da Epistemologia, apresentadas por Hessen²⁸¹, giram em torno da possibilidade do conhecimento, da origem do conhecimento, da essência do conhecimento, dos tipos de conhecimento e dos critérios da verdade. Na estrutura básica do fenômeno do conhecimento, estão implicados quatro elementos: o sujeito que conhece, o objeto a ser conhecido, a relação (correlação) entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível e o que resulta desse processo: a imagem ou conceito formado no sujeito. Dependendo do posicionamento teórico, a primazia no processo do conhecimento era dada ao sujeito (Platão, Descartes), ou ao objeto (Aristóteles, Locke) ou aos dois (Kant).

Na pedagogia, ciência e arte de ensinar, o desafio é estruturar e organizar os objetos do conhecimento, (conteúdo das disciplinas, dados, informações, teorias, experiências) de maneira sistemática, com método e didática, de forma que o ensino

²⁸⁰ Hessen, Johannes. *Teoria do Conhecimento*, pág. 21.

²⁸¹ *Ibidem*, págs. 34-36.

e a aprendizagem dos mesmos sejam efetivos. Durante muito tempo, na Idade Moderna, essa organização se deu de forma tradicional (Pedagogia Tradicional), sustentada na concepção empirista e positivista: os dados do conhecimento, adquiridos pela experiência, são reais e objetivos, e ensiná-los, na escola, de maneira formalizada, consistia em transmiti-los aos alunos, que os recebiam passivamente e os armazenava em suas memórias, anteriormente vazias.

O desenvolvimento das ciências humanas, como a Psicologia e a Sociologia e, especificamente, a Pedagogia, deu um grande impulso à pesquisa educativa. Intensificaram-se, com isso, os estudos sobre as formas de aprendizagem, com consequências sobre as formas de ensino. Uma grande contribuição para essa questão foi dada por Jean Piaget, com a sua teoria psicogenética da aprendizagem. A partir de então, novos aspectos foram introduzidos na compreensão do processo da aprendizagem e do ensino: a aprendizagem é consequência de uma interação e relação entre sujeito e objeto; o meio no qual a pessoa está inserida interfere na aprendizagem; a pessoa aprende por etapas, conforme o seu crescimento psicogenético, entre outros. À pesquisa de Piaget foram acrescentadas outras contribuições, como a de Vigotsky e Wallon, que acrescentam os aspectos afetivos e sociais como fundamentais para a aprendizagem. Muitos nomes podem ser acrescentados, como o de Paulo Freire e o de Edgar Morin. Várias correntes pedagógicas foram apresentadas: pedagogia construtivista, pedagogia da autonomia, pedagogia do oprimido, pedagogia do sentido, pedagogia socioconstrutivista.

O que podemos inferir de todos esses autores e de todas essas pedagogias (todas do século XX), no aspecto epistemológico, é que a aprendizagem escolar é um processo complexo, envolvendo várias dimensões da pessoa, vários aspectos da realidade, e exige organização, método e didática, além de competência e habilidade profissional.

A Pedagogia Inaciana, inspirada e fundamentada na experiência de Inácio de Loyola, nos documentos principais da Companhia de Jesus e na prática educativa de vários séculos não tem, no sentido moderno da palavra, uma epistemologia própria. Suas fontes são anteriores ao aparecimento da questão. Entretanto, através de uma leitura atenta e interpretativa dessas fontes, podemos identificar uma “teoria

do conhecimento”, na medida em que ela propõe, em seus documentos e em sua prática educativa, um caminho, sob a orientação do educador (professor, mestre, orientador), que conduza o aluno à descoberta, conhecimento e prática da verdade (Pedagogia: *paidós/criança-agogia/condução*). Esse conhecimento se dá, como vimos, mediante vários processos: consideração do contexto da aprendizagem; cuidado pessoal; interrelação experiência-reflexão-ação; preleção; revisão do que foi estudado; aplicação das várias potencialidades da pessoa no ato do conhecimento: entendimento, memória, afeto e vontade. Dessa forma, embora não possamos encontrar uma *epistemologia* na formulação original da pedagogia inaciana, podemos identificar traços de uma concepção *sui generis* do processo do conhecimento que tem muito a contribuir com as teorias do ensino e da aprendizagem.

Um instigante exercício para aproximar Pedagogia, Epistemologia e a experiência de Inácio de Loyola foi feito por Metts, na obra *Inácio Sabia: Intuições Pedagógicas*. Percorrendo as teorias da inteligência emocional, das múltiplas inteligências, e do funcionamento do cérebro esquerdo e do cérebro direito no ato da aprendizagem, o autor mostra, com competência, a partir dos *Exercícios Espirituais*, que Inácio de Loyola intuía, nas orientações e exercícios do seu livro, a importância do contexto, da experiência, do meio social, dos afetos, da predisposição, da liberdade e da autonomia para a aprendizagem, bem como a necessidade de ordem e da sistematização e das etapas a serem respeitadas para que se alcance o conhecimento da verdade.

Papel relevante tem o Paradigma Pedagógico Inaciano, ao apresentar os cinco momentos, interrelacionados, adequados à construção de um conhecimento: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Neles, tem relevada importância o contexto e a experiência da pessoa, bem como a ação e a avaliação. Nessa dinâmica, o conhecimento autêntico não é resultado somente da relação sujeito-objeto, abstraída numa imagem ou conceito. Conhecimento autêntico, significativo, nasce a partir da experiência e, após passar pelo processo de reflexão, conceituação e avaliação, retorna à experiência na forma de ação consciente.

Os recentes documentos relativos à proposta educativa da Companhia, ao mesmo tempo em que sustentam a riqueza do legado da sua educação, provada ao

longo dos séculos, afirmam a importância de uma abertura e acolhida às novas pesquisas epistemológicas, como a construtivista e a socioconstrutivista, aplicando em sua prática educativa o que há de melhor em cada uma delas.

3 – Metodologia

Podemos encontrar no livro dos *Exercícios Espirituais* um conjunto de orientações, destinadas tanto para o orientador espiritual, quanto para as pessoas que fazem a experiência dos *exercícios*. Essas orientações balizam boa parte da metodologia presente na Pedagogia Inaciana. A maioria delas é feita em forma de *anotações*²⁸², vinte no total. Na quarta parte das *Constituições*, podemos encontrar um conjunto de orientações destinadas à atenção para com os estudantes que iniciavam sua vida religiosa na Companhia de Jesus, cuidando para que eles cresçam na virtude e nas ciências. Na *Ratio Studiorum*, encontramos exaustivas orientações pedagógicas, didáticas, administrativas e pastorais, visando a uma boa aprendizagem e ao bom funcionamento dos colégios.

Dessas três obras, são derivadas as principais características metodológicas da educação inaciana: atendimento personalizado; educação integral; atenção ao ritmo e ao tempo das pessoas; ordenação dos meios para os fins; preleção (anúncio do tema a ser estudado); repetição do conteúdo estudado; organização e seleção dos conteúdos; diversificação dos instrumentos para o ensino e das estratégias para aprendizagem (aulas, teatro, disputas); valorização do entendimento, da memória, da vontade e dos afetos; interrelação entre experiência, reflexão e ação; entre outros.

Um aspecto importante, a ser ressaltado, é a capacidade da Pedagogia Inaciana de abrir-se às novas contribuições metodológicas e as incorporar na sua prática educativa. Já nas origens da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola e seus companheiros adotaram o *modus pariensis* de estudo, método praticado na Universidade de Paris de então.

No decorrer dos séculos, foram-se integrando na pedagogia da Companhia bom número de outros métodos específicos desenvolvidos mais cientificamente por outros educadores, à medida que contribuíam para os fins da educação da Companhia. Característica constante da pedagogia inaciana

²⁸² *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, págs. 11-25.

é a incorporação sistemática dos métodos hauridos de diversas fontes, que podem contribuir melhor para a formação integral, intelectual, social, moral e religiosa da pessoa.²⁸³

4 – Sistema de Gestão

Uma eficiente gestão educativa com vistas a garantir a finalidade última da proposta educativa da Companhia de Jesus pode ser encontrada nos dois principais documentos educativos, já apresentados: *Constituições da Companhia de Jesus*, sobretudo a IV parte, e *Ratio Studiorum*. A extensiva relação de regras e normas a respeito da organização estrutural, pedagógica, metodológica e pastoral não é oferecida por puro legalismo, mas, sobretudo, para garantir uma gestão qualificada que produza o desejado: educação de excelência humana e acadêmica.

Os recentes documentos da Companhia de Jesus, contrapondo-se ao projeto neoliberal da qualidade total na educação, propõem a qualidade integral²⁸⁴, e é em nome dessa que desenvolve sua proposta de gestão: trabalho articulado em rede, com aproximação das experiências bem-sucedidas; desenvolvimento de uma liderança que coloque seus dons a serviço dos demais; definição de um direcionamento estratégico e elaboração de planos estratégicos; desenvolvimento de uma educação integral, que desenvolva todas as dimensões da pessoa; adequação das estruturas para o atendimento e desenvolvimento da educação integral nas obras educativas; estabelecimento de um processo de comunicação organizacional, busca de um desenvolvimento sustentável; implantação de programas de formação permanente; constante exercício de autoavaliação institucional.

4 – Aspectos da Pedagogia Inaciana e a superação da tensão dialética

Como afirmamos, vamos abordar algumas características da Pedagogia Inaciana, demonstrando como elas podem colaborar na reflexão e superação da tensão dialética entre os dois paradigmas apresentados em nosso estudo,

²⁸³ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, págs. 19-20.

²⁸⁴ Vásquez Posada, Carlos, SJ. *Proposta Educativa da Companhia de Jesus para a América Latina*, in VÁSQUEZ, Alberto (Org.). *Dez anos das Características da educação da Companhia de Jesus*, págs. 78-79.

justamente por serem elas constituídas por uma tensão dialética imanente, o que permite constante movimento e superação, sempre se abrindo para uma síntese que conserva o que há de melhor nos polos opostos, apresentado uma nova configuração que responde aos novos desafios e às novas exigências. As nossas fontes para identificação de tais características são os principais documentos da Companhia de Jesus, a prática educativa de muitos séculos, traduzida num característico *modo de proceder* e as pesquisas e reflexões atuais sobre essa pedagogia.

a – Contemplativos na ação

Como vimos, a Ordem da Companhia de Jesus nasceu num contexto de profundas mudanças. Os séculos XV e XVI abrigaram as mudanças que caracterizaram a passagem da época medieval para a época moderna. As mudanças, radicais, aconteceram no plano religioso, político, econômico e cultural. Inácio de Loyola e seus companheiros conseguiram captar esse clima de mudanças e entenderam que a realização da sua missão deveria acontecer mediante uma profunda imersão nesses novos tempos. A evangelização deveria se realizar no contato com a nova cultura, os novos povos, os novos pensamentos. O envio de jesuítas a várias partes do mundo e a criação dos colégios e universidades foram estratégias utilizadas para realizarem seus objetivos.

Dessa forma, diferentemente das ordens religiosas existentes até então (Franciscanos, Beneditinos, Dominicanos), que entendiam que o serviço a Deus e a realização da Sua vontade somente poderiam acontecer mediante uma fuga do mundo, reclusos nos conventos e nos mosteiros, onde, pela oração e pelo trabalho, se poderia consagrar toda a vida ao Criador, Inácio e seus companheiros entenderam que somente imersos nesse mundo sua missão poderia ser realizada. O exercício de contemplação, de louvor e de oração, necessários para a realização de uma vida consagrada ao serviço de Deus deveria acontecer nos campos e nas cidades, no encontro com as pessoas, no debate das ideias, no encontro com as diferentes culturas e modos de pensar. A espiritualidade que move todo esse dinamismo se traduz na máxima *contemplação na ação*, expressão criada pelo Pe. Jerónimo de Nadal, em 1557, em suas *anotaciones al examen*, ao se referir a Inácio. Nessa obra, Nadal diz que Inácio “sentia e contemplava a Deus em todas as coisas,

atividades, conversas, a maneira de in *actione contemplativus*, o que significava: que encontrava Deus em todas as coisas”²⁸⁵. Os opostos, *contemplação* de um lado, e *ação* de outro, aproximam-se dialeticamente, dando origem a um modo de pensar e agir que inaugura um novo modo de ser no entendimento do serviço missionário.

O resultado dessa síntese dialética entre contemplação e ação permitiu aos jesuítas imprimir um marca de qualidade em seu trabalho educativo. Ao longo dos tempos, o hábito de, na dinâmica do trabalho constante e diário nas escolas e universidades, ver, com olhos contemplativos, os desafios e as dificuldades que o cotidiano apresenta, permitiu um constante exercício de discernimento que possibilitou novas respostas, criativas e ousadas.

Um modo de proceder inspirado na dinâmica dialética presente na máxima *contemplativos na ação*, certamente ajudará os educadores a perceberem a presença dos dois paradigmas, identificando o que há de ultrapassado e o que há de melhor em cada um deles. Contemplar, na dinâmica da ação educativa, a realidade dos alunos, seus desejos e sua linguagem, suas perguntas e carências, a crise pela qual passa a instituição escolar, bem como as dificuldades de remuneração e formação pela qual passam os educadores, certamente nos habilitará a dar respostas qualificadas e competentes aos desafios educativos de hoje. Contemplar na ação, com coragem e ousadia.

b – Imanência e Transcendência

Uma decorrência da dinâmica presente na máxima *contemplativos na ação* é a compreensão da imanência e da transcendência. Por imanência se entende, grosso modo, a qualidade de todos os seres e objetos que fazem parte do mundo visível e sensível, caracterizados pelo movimento, pela finitude e pela objetividade: a pedra, o pássaro, o ser humano, as estrelas. Em contrapartida, por transcendência se entende a qualidade de todos os seres que estão além do nosso mundo, caracterizados pela eternidade, pela imortalidade e pela suprema verdade, bondade e unidade: Deus, os anjos, a alma, o Espírito, as ideias (Platão). Essas duas realidades eram vistas, de maneira clássica, como realidades diferentes e antagônicas.

²⁸⁵ *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, vol I. Verbete *Contemplativo en la accion*, pág. 457.

Na dinâmica da *contemplação na ação*, tais opostos se aproximam, dialeticamente, de tal forma que o lugar do encontro e da experiência da transcendência será justamente a imanência. Essa concepção é apresentada na *Contemplação para Alcançar Amor*, proposta por Santo Inácio ao exercitante, no final da experiência dos Exercícios Espirituais.

Considerarei como Deus está presente nas criaturas. Nos elementos, dando-lhes o ser. Nas plantas, dando-lhes a vida vegetativa. Nos animais, a vida sensitiva. Nos homens, a vida intelectual. Em mim, dando-me a existência, a vida, a sensibilidade e a inteligência: e tendo-me criado à imagem e semelhança de sua divina Majestade, fez de mim um templo seu.²⁸⁶

Podemos atribuir, num exercício de livre reflexão, a qualidade de transcendente aos grandes ideais da educação escolar: felicidade, justiça, sabedoria, amor, plenitude do ser humano, amizade, verdade. Inspirados pelo exercício dialético, podemos nos dar conta de que a presença concreta de tais ideias acontece na imanência dos pequenos gestos que compõem a tarefa educativa do cotidiano escolar: o cuidado afetivo para com o aluno, o olhar acolhedor e compreensivo, a mão estendida para auxiliá-lo, a revisão e correção amorosa dos erros, o acompanhamento atento ao ritmo de cada um, a condução sábia do aluno em direção ao conhecimento da verdade; a exigência terna que disciplina e permite que cada um produza o melhor de si. Saber aproximar, dialeticamente, na sua prática, os aspectos transcendentais da educação à dimensão imanente, marcada pelos pequenos gestos e movimentos do cotidiano escolar, certamente qualificará o trabalho do educador.

c – Fidelidade Criativa

Esse conceito surgiu no contexto da necessidade de renovação da Igreja e da Companhia de Jesus, (década de 70), frente aos desafios colocados pelo mundo contemporâneo. Podemos encontrar as suas fontes em *Perfectae Caritatis*²⁸⁷, documento a respeito da renovação da vida religiosa na Igreja, um dos Decretos do Concílio Vaticano II (1962-1965), bem como na XXXII Congregação Geral dos jesuítas (1974-1975), no Decreto 3 (Fidelidade da Companhia ao Magistério e ao Sumo Pontífice) e no Decreto 4 (A nossa Missão nos dias de Hoje: Diaconia da Fé e

²⁸⁶ *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, nº 235, pág. 131.

²⁸⁷ *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações*, págs. 487-489.

Promoção da Justiça)²⁸⁸. O desafio era fazer uma leitura, compreensão, interpretação e adaptação às novas realidades apresentadas pelo mundo atual (novas tecnologias, globalização, produção e consumo crescentes, individualismo, crescimento da miséria, neoliberalismo, fragmentação, diversidade, entre outros), preservando, ao mesmo tempo, a inspiração primeira, motivadora de toda a proposta educativa da Companhia.

A resposta encontrada e apresentada foi expressa através do princípio da *fidelidade criativa*, marcado pela tensão dialética entre fidelidade e criatividade. Essa foi a posição da Igreja, que consta dos documentos do Vaticano II, orientando sacerdotes e religiosos a buscarem adaptar-se ao novo mundo, com seus desafios, mas que, ao mesmo tempo, fossem fiéis à inspiração primeira e à missão evangelizadora. Na educação inaciana, isso implicava que cada educador, jesuíta ou leigo, deveria manter um constante exercício de leitura, estudos, reflexão, oração e discernimento, pessoal e comunitário, que os capacitassem a sustentar os princípios primeiros inspiradores e fundadores da missão educativa e, ao mesmo tempo, encontrar, de maneira criativa, soluções novas para os novos desafios.

Essa tensão dialética entre fidelidade de um lado, e criatividade, de outro, pode ser muito útil para o enfrentamento da presença e dos efeitos resultantes da coexistência dos dois paradigmas estudados por nós. Certamente há, no paradigma da unidade, aspectos aos quais devemos manter fidelidade, por serem conquistas da humanidade e da cultura produzida por ela, como o valor do método, a importância da organização, o desenvolvimento e contribuições das ciências, o desenvolvimento das várias tecnologias (saúde, transporte, alimentação), a afirmação objetiva do mundo, a organização dos saberes. Da mesma forma há, no paradigma da multiplicidade, contribuições preciosas para o entendimento e o desenvolvimento do mundo, da sociedade e das pessoas, como o reconhecimento da multiplicidade e da diversidade, a relatividade de nossos saberes e a consciência da complexidade e interdependência entre as várias formas de vida, contribuições essas que devemos acolher criativamente para continuar educando com qualidade e na verdade, para a liberdade e realização de todas as pessoas.

²⁸⁸ Congregação Geral XXXII - Decretos, págs. 33-67.

d – Regras: rigor e flexibilidade

Consideraremos, aqui, três textos fundamentais da Companhia de Jesus: *Exercícios Espirituais*, *Constituições da Companhia de Jesus* e *Ratio Studiorum*. O primeiro, livro essencial para a experiência e compreensão da espiritualidade e da pedagogia inacianas, apresenta um conjunto de orientações e regras para que a pessoa possa fazer a experiência dos exercícios espirituais que a conduzam a buscar, encontrar e realizar a vontade de Deus. O segundo apresenta um exaustivo conjunto de regras e orientações destinadas à organização da Companhia de Jesus; à admissão, provação e conservação e demissão, quando for o caso, dos jesuítas na Ordem Religiosa; ao processo e ritmo dos estudos dos alunos; à organização e forma de governo. O terceiro apresenta uma intensa orientação a respeito da organização dos colégios e universidades, normatizando as questões pedagógicas, administrativas e pastorais.

Uma primeira leitura desses documentos revela ao leitor uma grande capacidade de orientação e organização, sob regras amplas e minuciosas, de três pilares da Companhia de Jesus: espiritualidade, estrutura e organização da Ordem e proposta educativa. A mesma leitura pode parecer enfadonha, pois tais regras são extremamente precisas e delimitadas, parecendo querer enquadrar e normatizar tudo o que for possível, inibindo qualquer exercício de liberdade e ação que escape ao que foi previsto e legislado. Entretanto, há, nas três obras analisadas, um aspecto importante que revela o espírito que as inspira: elas pretendem organizar e sistematizar esses três pilares jesuítas, buscando qualidade, eficácia, eficiência e excelência naquilo que pretendem, mas, ao mesmo tempo, deixando espaço para aqueles que a cumprem de tal maneira, que ao fazê-lo, possam adaptá-las ou modificá-las conforme o contexto, os desafios e as necessidades que possam surgir. Trata-se da orientação, colocada ao final de muitas delas, que dispõe sobre a *adaptação a pessoas, lugares e circunstâncias*. Os documentos investigados apresentam uma grande quantidade de “se”, “porém”, “mas”, “contudo”, “todavia”, após a apresentação das suas normas. Vejamos um exemplo em cada uma dessas obras:

Nos Exercícios Espirituais, na anotação 19:

É necessário adaptar os Exercícios espirituais às disposições das pessoas que os querem fazer, tendo em conta a idade, a ciência, o talento, e não dar ao que é ignorante, ou mediocrementemente dotado, coisas que não possa facilmente entender, e de que não possa tirar proveito. Do mesmo modo se deve dar a cada um aquilo que melhor o poderá ajudar e mais aproveitará, conforme as suas disposições interiores.²⁸⁹

Nas Constituições,

(381) Todos, mas em especial os que freqüentam os estudos humanísticos, falarão habitualmente o Latim (K).

(382) *K Se as circunstâncias do lugar, do tempo, ou das pessoas, pedirem alguma alteração quanto aos exercícios de repetições, discussões escolares, e de falar latim, deixa-se a decisão ao discernimento do Reitor com a autorização, ao menos geral, do seu Superior.*²⁹⁰

Na Ratio Studiorum,

O curso completo de filosofia não deverá ser ensinado em menos de três anos: duas horas por dia, uma de manhã e outra d tarde – a não ser que, em alguma universidade, esteja estipulado outro horário.²⁹¹

A tradição educativa jesuíta apresenta uma saída para a tensão entre o rigor da lei e a necessidade de flexibilização da mesma. Ela propõe uma síntese e superação dialética que - ao mesmo tempo - conserva a necessidade da norma, da disciplina e da organização, tão necessárias para o crescimento e o desenvolvimento equilibrado da pessoa humana, e supera o rigorismo da mesma, deixando espaço para a criatividade, a liberdade, a adaptação e a espontaneidade, também necessárias. A assimilação e a convivência - amadurecida - com essa tensão dialética entre a lei e o espírito, certamente, dotarão o educador de uma habilidade para sustentar, diante das adversidades, as leis naturais e sociais, as regras internas da instituição escolar e os códigos morais e religiosos, aprendidos pela sabedoria humana ao longo dos tempos, mesmo diante da inquieta e constante rebeldia dos adolescentes. Ao mesmo tempo ele saberá, também, diante das novas situações e exigências, flexibilizá-las e adaptá-las, tendo em mente, como referência, que toda ação educativa tem, como finalidade última, a promoção da dignidade, da liberdade e da felicidade humanas.

²⁸⁹ *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, pág. 22.

²⁹⁰ *Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares*, nºs 381-382, pág. 129.

²⁹¹ *Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*, pág. 223.

e – Máximo e mínimo

A expressão *non coerceri ao máximo, continere tamen a mínimo, divinum est*, que pode ser traduzida por “não ter limites para o máximo e caber no menor, isso é divino”, sintetiza, com precisão, a inspiração inaciana e a missão educativa da Companhia de Jesus. Identificamos nela a presença de dois polos em forte oposição dialética. O primeiro polo, caracterizado pelo *máximo*, brota do *Magis*, expressão inaciana que significa “mais” e nasce da experiência de Inácio de Loyola que, após a sua conversão a Deus, desejou colocar-se ao Seu serviço, buscando a sua maior glória (*Ad maiorem Dei gloriam*), prestando-Lhe o maior e melhor serviço. O segundo polo, o *mínimo*, revela-se na dinâmica inaciana, presente nos *Exercícios Espirituais*, na *identificação com o Cristo humilde e pobre e desprezado, a caminho da cruz; no pedido para ser colocado sob a bandeira da cruz; no exercício dos três graus de humildade e na opção de não aceitar honrarias e dignidades.*²⁹²

A tensão entre o máximo e o mínimo pode ser benéfica para a educação escolar, se bem entendida e acolhida. Por um lado, podemos promover e incentivar a busca pela melhor educação; pela qualidade no ensino e na pesquisa; pela profundidade nos conhecimentos; pela abertura e enfrentamento das grandes questões da humanidade, como a justiça, a paz, a sustentabilidade, a tolerância, a igualdade; pela preservação da vida e do meio ambiente. Por outro lado, podemos cuidar, com atenção e zelo, das pequenas coisas nas quais a vida é tecida: das relações interpessoais; da autoestima; da prática da alteridade; do atendimento personalizado; do cumprimento das responsabilidades e deveres que constituem o cotidiano escolar; dos detalhes e minúcias exigidos no processo gradual e lento do ensino e da aprendizagem. Nas pequenas coisas, que constituem o mínimo do cotidiano escolar, aplicar o máximo de envolvimento, amor e dedicação.

f – Experiência, reflexão e ação (Paradigma pedagógico)

Dentre os cinco momentos do Paradigma Pedagógico Inaciano, destacamos três: experiência, reflexão e ação. Diferentemente de uma visão fragmentada e tradicional, que separa essas três dimensões e as veem isoladamente, como

²⁹² *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, págs. 82-87.

dimensões separadas, umas das outras, e autorreferentes, a Pedagogia Inaciana as compreende como dimensões que estão em constante relação e tensão.

A experiência não é mero experimentalismo. Também não se trata de deixar-se afetar pelos objetos, passivamente; tampouco indica entrega imediata e apaixonada aos desejos e solicitações dos sentidos. Ela é exercício de “saborear as coisas internamente”, percebendo, mediante a aplicação da memória, da imaginação, da vontade e do entendimento, os vários movimentos que povoam o interior da pessoa para, num processo de discernimento, conhecê-los e escolher somente aqueles a que conduzem ao bem e à verdade. Para a Pedagogia Inaciana, as dimensões afetivas e cognitivas estão presentes na experiência.

A EXPERIÊNCIA significa para Inácio “saborear as coisas internamente”. Isto requer, em primeiro lugar, ter conhecimentos de fatos, conceitos e princípios. Exige do indivíduo que seja sensível às conotações e matizes das palavras e aos acontecimentos, que analise e avalie ideias, que raciocine. Só mediante uma compreensão exata do que se está considerando é possível alcançar uma apreciação adequada do seu significado.²⁹³

Da mesma maneira, a reflexão não é mera especulação ou exercício puramente lógico, abstrato, memorístico, indiferente e distanciado da realidade e dos movimentos internos da pessoa. A reflexão é uma habilidade exercida à medida que a pessoa vai identificando os vários movimentos internos, contrários e contraditórios, produzidos em seu ser, na sua relação com os outros e com o mundo, expondo-a diante dos vários caminhos e escolhas: paz, alegria, justiça, solidariedade e amor ou ódio, inveja, tristeza e preguiça. Após tal identificação, instaura-se um processo de discernimento que a conduz à identificação das origens, das causas e das motivações de tais movimentos, levando-a a escolher aqueles que, de fato, a façam feliz, implicando, nela, a dimensão da ação. Portanto, no movimento de reflexão, estão presentes a memória, o entendimento, a imaginação, os desejos e os sentimentos, que são essenciais para se captarem o significado e o valor do objeto da reflexão, de tal forma que tal compreensão interfira diretamente no momento da escolha e da ação.

Essa reflexão é um processo formativo e libertador. Forma a consciência dos alunos (suas crenças, valores, atitudes e, até mesmo, sua forma de pensar),

²⁹³ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 49.

de tal sorte que os desafia a ir além do puro conhecimento e passarem à ação.²⁹⁴

Para a Pedagogia Inaciana, há verdadeira reflexão quando a pessoa percebe, com maior clareza, a verdade que está por trás do conteúdo que está sendo estudado; quando ela consegue fazer um diagnóstico das causas dos sentimentos e das reações que experimenta ao considerar atentamente alguma coisa; quando ela se aprofunda nas implicações do que entendeu por si mesmo ou com a ajuda de outro; quando ela consegue formular convicções pessoais sobre fatos, opiniões, verdades e quando ela consegue compreender-se a si mesma, descobrindo quem ela é e quem deveria ser na relação com os outros.

A ação não se reduz a mero ativismo. Não se trata de uma asséptica e indiferente intervenção no mundo das coisas (apropriação exploração do mundo) ou no tecido das relações sociais (subjugação e exploração do outro). Ela brota do duplo movimento envolvendo a experiência e a reflexão, alimentada pelo desejo de amar, pois, para a espiritualidade e a pedagogia inacianas, *o amor demonstra-se com fatos, não com palavras*.

A ação será, primeiramente, uma opção interiorizada. A pessoa reflete sobre a sua experiência e, resultado desse exercício, decide interiormente sobre suas convicções, valores e deliberações que irão pautar o seu modo de ser, seus projetos e toda a sua vida. Na sequência, a ação será uma opção exteriorizada. As convicções, os valores e as deliberações e projetos pessoais vão se expressando em atitudes concretas, seja na sua relação com o mundo (cuidado, preservação), com os outros (respeito, solidariedade), com a sociedade (cidadania, justiça), consigo mesma (autoconhecimento e amor próprio) e com Deus (religiosidade e transcendência).

A reflexão pedagógica inaciana seria um processo truncado se terminasse na compreensão e nas reações afetivas. A reflexão inaciana começa precisamente com a realidade da experiência e termina necessariamente nesta mesma realidade, para atuar sobre ela. A reflexão só faz crescer e amadurecer, quando resulta em decisão e compromisso.²⁹⁵

²⁹⁴ *Pedagogia Inaciana: Uma Proposta Prática*, pág. 55.

²⁹⁵ *Ibidem*, pág. 60, nº 60.

Entendemos, assim, que experiência, reflexão e ação não são momentos isolados, que se esgotam em si mesmos. Há entre eles uma estreita e intensa relação dialética. A experiência é suprasumida (retomada) e significada na reflexão, quando, então, assume o verdadeiro sentido de experiência humana. Por sua vez, a reflexão, alimentada pela experiência, aponta para a ação com sentido que, sendo assim, é capaz de orientar a pessoa a encadear sequências de experiências que lhe permitam encontrar sentido para o seu existir e para a existência das demais pessoas. Essa compreensão da interrelação dialética entre esses três momentos constitutivos do nosso modo de ser no mundo certamente pode nos ajudar, como educadores, a cumprir e exigir que a escola cumpra um dos seus principais objetivos: colocar o conhecimento a serviço de um mundo cada vez mais humano e solidário.

g – Muito saber x sentir interno

Na segunda anotação dos *Exercícios Espirituais*, é sugerido ao orientador que seja breve e comedido na apresentação dos conteúdos, objeto de reflexão daquele que faz os exercícios. A convicção é a de que o exercitante, a partir da sua própria reflexão e iluminado pela graça divina, consiga entender, profunda e internamente, o desejo e a vontade de Deus para ele. Servindo-se de uma expressão dos místicos medievais, Inácio observa que “*não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente*”.²⁹⁶

Ao lado dessa orientação, aparecem outras, na espiritualidade e pedagogias inacianas, que apontam outras direções: “*a maior glória de Deus*”, “*o bem é maior quanto mais universal*”, “*excelência acadêmica*”, “*em tudo amar e servir*”. Inácio, convertido, buscou dedicar-se ao melhor serviço a Deus. Com relação aos seus estudos e aos estudos de seus primeiros companheiros, exigiu o melhor: a Universidade de Paris. Desde o início, a Companhia de Jesus estendeu seus braços missionários a várias partes do mundo, sendo reconhecidos como instituição constituída por homens instruídos nas letras e na cultura. A dinâmica do *magis* anima os educadores e as obras jesuítas.

²⁹⁶ *Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, pág. 12.

Como conciliar essa tensão entre a busca do *magis* e a exigência do *sentir* e *saborear internamente*? Como encontrar tal equilíbrio num mundo extremamente competitivo, onde a quantidade de conhecimento e informação pode determinar a posição social e a qualidade de vida das pessoas? Como saborear internamente todas as coisas num mundo alucinante, superficial e fugaz, marcado pela “liquidez”, como denuncia Bauman? Certamente, o tratamento dialético dessa tensão, presente na tradição educativa da Pedagogia Inaciana, poderá auxiliar os educadores de hoje, tão exigidos em função da crise resultante da coexistência dos dois paradigmas estudados. Devemos buscar sempre o melhor: conhecimento, saúde, qualidade de vida, serviço, felicidade. A experiência interna de cada um desses aspectos, como desejo interno de cada pessoa e como dádiva da vida e de Deus, certamente nos impelirá a buscar o mesmo para os demais, destinatários e herdeiros de todas as coisas desse mundo.

h - Autonomia e dependência

A máxima *fazer tudo como se dependesse de si e esperar tudo como se dependesse unicamente de Deus*, da espiritualidade e pedagogia inacianas, revela uma tensão e um dinamismo semelhante às máximas que já foram apresentadas até aqui. Por um lado, coloca a pessoa em estado de constante atenção, discernimento e disponibilidade, depositando nela confiança e capacidade. Exige, também, dela, uma atitude de entrega, envolvimento, responsabilidade e compromisso com os outros, com o mundo e consigo mesma, para realizar o *melhor serviço* e a *Maior Glória de Deus*. Por outro lado, exige da pessoa uma atitude de esperança, de utopia, de confiança, ao pedir que ela espere tudo de Deus. Esse polo revela a finitude do ser humano, aponta as suas limitações e o coloca frente às incertezas, ao imponderável, ao mistério, à transcendência.

A compreensão dessa tensão e relação dialética entre autonomia e dependência é importante para a consideração do ser humano e para a sua educação na escola. Ao considerar as potencialidades e capacidades da pessoa, o educador, certamente, o estimulará a conhecer e desenvolver seus talentos e a colocá-los em constante produtividade. O educador, a partir desse horizonte, sempre estimulará e exigirá que o educando explore e faça o melhor que puder, não se contentado com a mediocridade, desenvolvendo assim a sua autonomia. Da mesma

forma, o educador, ao apresentar e explorar o polo da dependência, evitará que o aluno desenvolva atitudes de onipotência, autossuficiência e prepotência. A ação educativa, ao proceder assim, orienta e permite que o aluno desenvolva atitudes de abertura, acolhimento das diferenças, exercício de alteridade, percepção do mistério, conhecimento das limitações pessoais, reconhecimento das diferenças e abertura para a transcendência.

5 - Conclusão

Os princípios inspiradores da prática pedagógica dos jesuítas, apresentados acima, ratificaram a nossa afirmação de que a Pedagogia Inaciana oferece condições para o enfrentamento da crise e da tensão presentes na escola atual. Esses princípios permitem o tratamento dialético dos conflitos oriundos da oposição entre os dois paradigmas existentes. Se eles não dizem respeito, diretamente, à metodologia e à didática a serem aplicadas em sala de aula, certamente podem orientar e pautar os estudos e as decisões daqueles que escolhem os métodos e os instrumentos educativos, permitindo que os educadores, a partir dessa escolha, acertem no tratamento dialético necessário para a superação da referida crise.

CONCLUSÃO

O nosso percurso reflexivo teve um ponto de partida: a constatação de que a educação escolar vive um momento de crise e tensão, identificado e confirmado na nossa experiência educativa; no discurso e na postura dos alunos em sala de aula; no interesse, relativo, dado pelos estudantes à escola e à ciência; na preocupação dos educadores em sua prática docente; na insegurança dos pais a respeito da orientação escolar de seus filhos; na quantidade de reuniões, seminários e congressos que abordam essa situação; na quantidade de pesquisas acadêmicas e livros tratando do assunto; nas constantes políticas públicas, inúmeras, inconsequentes e interesseiras.

Inicialmente, buscamos identificar as causas mais profundas de tal crise e tensão, que estavam, para nós, na coexistência, no mundo contemporâneo, de dois paradigmas opostos: o paradigma da unidade, síntese e expressão da Modernidade, e o paradigma da multiplicidade, síntese e expressão da Pós-modernidade. Definimos as características de cada um desses paradigmas e mostramos como elas coexistem no cenário escolar, afetando todos os atores dele participantes. Ao identificar os dois paradigmas, com suas características, apontando a sua presença na educação escolar, optamos por uma abordagem fundamentalmente filosófica. O nosso estudo e a nossa análise foram feitas a partir da filosofia, e trabalhamos basicamente com categorias filosóficas. Um possível trabalho a ser feito seria, a partir das nossas reflexões e conclusões, analisar as principais correntes pedagógicas e as principais tendências e dificuldades da educação escolar atual, aplicando as categorias e o método dialético a elas. Quando necessário e possível, fizemos algumas abordagens dessas correntes, tendências e dificuldades educativas.

Em seguida, após reconhecer a crise e a tensão no ambiente escolar, identificamos as suas origens e as suas causas. Feito isso, passamos a descrever as características de cada um dos paradigmas, apontando as suas presenças no contexto escolar. Para isso, nos servimos da nossa experiência e de uma razoável literatura a respeito da educação em geral, e da escola em particular. Além de referenciais filosóficos, buscamos suporte em outras ciências, como a Pedagogia, a História, a Sociologia e a Psicologia. A nossa abordagem de tais contribuições foi

limitada, em função da nossa proposta e do limite do nosso espaço. Utilizamos várias categorias dessas ciências, à medida que fomos tendo necessidade de subsídios que nos ajudassem a identificar a crise escolar e as características dos paradigmas apresentados. Entretanto, não foi possível explorar com profundidade o que cada uma delas apresenta no que se refere à reflexão e à pesquisa sobre a educação escolar e a sua crise.

A constatação da presença dos dois paradigmas, com suas características, no ambiente escolar, exige uma reflexão e uma postura daqueles que estão nele envolvidos e procuram alternativas para a crise da educação escolar. Essa situação gera conflitos, tensões e crises, porque as características de cada um dos paradigmas são contrárias e divergentes, gerando um estado de tensão que afeta a todos. Os seguintes pares, opostos entre si, podem ser facilmente identificados na nossa prática docente, permeando os saberes e fazeres de professores, pais e alunos: unidade x multiplicidade, absoluto x relativo, razão x sentidos, universal x particular, ordem x desordem, método x anarquia metodológica, disciplina x indisciplina, real x virtual.

Entendemos que a educação escolar é fundamental para o progresso da humanidade, o desenvolvimento da história, a qualificação profissional, o amadurecimento pessoal, a inserção social e a construção de um mundo melhor, mais humano, solidário e justo. A situação de crise e tensão escolar, portanto, não pode paralisar os educadores, estagnar as instituições educativas, engessar currículos e programas e reproduzir modelos ultrapassados. Da mesma forma, entendemos que se deve evitar, diante da crise, a opção por um dos paradigmas. Como já alertamos, corre-se o risco, nesse caso, de se ter uma educação tradicional e conservadora, que não responde mais aos desafios e situações da atualidade, ou uma educação transgressora que, respondendo ao paradigma da multiplicidade, negue, irresponsavelmente, todas as conquistas e contribuições da modernidade.

Propomos a dialética como ferramenta para análise, compreensão e superação da tensão e crise apontadas. Nossa intenção não foi aprofundar nosso estudo sobre esse método, mas de servimo-nos dele, como instrumento, para refletir sobre a educação escolar. Partindo da concepção hegeliana da dialética que a vê como um movimento, tanto do espírito (razão) quanto da realidade, gerado a partir

da interrelação entre *tese* (posição), *antítese* (negação) e *síntese* (negação da negação), utilizamos tal ferramenta na análise do movimento educativo escolar, a partir da modernidade, com o objetivo de entendê-lo e nele encontrar as razões explicativas de crise na educação escolar. Dessa forma, fizemos a leitura da Modernidade, com as suas características, reunindo-as em torno da ideia de *paradigma da unidade*. Constatamos que as características do paradigma da unidade ainda se fazem presentes na escola atual. Esse movimento primeiro constituiu, para nós, a *tese*. Em seguida, esforçamo-nos para identificar os principais traços da Pós-modernidade, reunindo-os em torno da ideia de *paradigma da multiplicidade*. Esse segundo movimento dialético foi, para nós, a *antítese*. Constatamos, também, a presença das características de tal paradigma no cenário da escola atual.

Colocados os dois termos opostos do movimento dialético, - unidade e multiplicidade - identificados na literatura especializada e na nossa prática educativa, restou-nos, como desafio, percorrer o caminho que nos conduzisse ao movimento de *síntese*, resultado do enfrentamento da tensão e da crise na educação. Com esse procedimento, buscamos superar, e, ao mesmo tempo, conservar as conquistas educacionais de cada um dos movimentos contrários. Nesse sentido, apresentamos algumas propostas para a superação dialética dos dois paradigmas, demonstrando, com elas, a possibilidade de novos caminhos e posicionamentos dentro da escola atual.

A nossa convicção é que tanto educadores, quanto pais e alunos e demais envolvidos com a educação atual, todos podemos proceder dialeticamente para a compreensão e para a busca de alternativas diante da crise na educação escolar. É importante preservar as conquistas da modernidade (tecnologia, direitos humanos), benéficas para o ser humano e para a sociedade, como patrimônio cultural, a serem ensinadas na escola. Da mesma forma, é necessário fazer a crítica dos malefícios causados ao ser humano e à sociedade, oriundos desse período histórico-cultural (guerras, nazismo, pobreza), superando-os definitivamente. É importante, também, acolher as contribuições dos novos tempos, à medida que elas alarguem a nossa compreensão do que é o ser humano, ajudem no estabelecimento das relações sociais, contribuam para o cuidado e preservação do meio ambiente, estimulem e

desenvolvam nossas outras dimensões (afetiva, estética, espiritual) e nos ajudem a acolher e conviver com os outros num mundo plural, diverso e múltiplo, trabalhando na escola, também, com essas contribuições. Da mesma forma, devemos fazer a crítica dos elementos contemporâneos nocivos, em nosso entendimento, aos seres humanos, como o consumismo, a superficialidade, o pragmatismo e o hedonismo. O entendimento e a aplicação da dialética, como ferramenta, nos habilitará – pais, professores, educadores - fazer a leitura desses movimentos, conservando e superando-os, ao construirmos o currículo escolar, ao traçarmos objetivos, ao definirmos os conteúdos disciplinares, ao elaborarmos as avaliações e ao construirmos nossas relações dentro das salas de aulas.

Como exemplo de uma proposta educativa que opera dialeticamente, investigamos a Pedagogia Inaciana. A nossa intenção não foi discorrer detalhadamente sobre os conceitos, a epistemologia, os processos metodológicos e didáticos de tal proposta. Reservando para um momento posterior uma investigação pormenorizada acerca dos fundamentos dessa pedagogia, limitamo-nos a sustentar, através de alguns documentos e, sobretudo, da tradição educativa de tal proposta, que estamos diante de uma autêntica pedagogia. Procuramos identificar, através da leitura e análise de alguns documentos da Companhia de Jesus, sobretudo os relacionados à sua proposta educativa, os fundamentos primeiros de tal pedagogia, as suas raízes, de maneira que esse procedimento nos permitisse apresentá-la como uma proposta pedagógica capaz de operar dialeticamente e, portanto, capaz de contribuir para a leitura, compreensão e superação da tensão e crise da educação escolar atual. Nesses documentos buscamos identificar o *espírito* que move tal proposta educativa, recolhendo deles as *máximas* que demonstraram a existência da compreensão e prática do movimento dialético, capaz de superar e conservar as oposições.

Depreendem-se, do que foi exposto, alguns movimentos, necessários, mas que não nos foi possível realizar: o primeiro diz respeito à necessidade de investigação e aplicação do método dialético às pesquisas e práticas educativas: a inaciana e as demais propostas. Munidos de tal ferramenta, seria importante utilizá-la para refletirmos sobre a crise atual, descendo ao concreto do dia a dia escolar: relação professor e aluno, avaliação, currículo, cidadania, inclusão social, promoção

social, acesso às universidades e ao mercado de trabalho, justiça, ecologia, espiritualidade. O segundo refere-se à importância do diálogo entre a proposta educativa presente na Pedagogia Inaciana e as outras propostas pedagógicas, de forma que, desse encontro e desse diálogo, possamos colher o melhor para a educação de novos homens e mulheres, capazes de construir um mundo melhor.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia. Edição Revista e Ampliada*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org). *Escola e Modernidade: Saberes, Instituições e Práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

ALVES, Nilda et GARCIA, Regina Leite (orgs). *O Sentido da Escola*, 5ª edição. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDERSON, Perry. *As Origens da Pós Modernidade*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

ARANA, Hermes Gonçalves. *Positivismo: reabrindo o debate – Coleção educação contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Tradução de Sérgio Bath. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BADIOU, Alain. *Deleuze – o clamor do Ser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BANGERT, William V. *História da Companhia de Jesus*. Trad. Joaquim dos Santos Abranches e Ana Maria Lago da Silva. Porto: Livraria A. I. e São Paulo: Loyola, 1985.

BARRÈRE, Anne et SEMBEL, Nicolas. *Sociologia da Escola*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. *O Mal-Estar da Pós-modernidade*. Tradução Claudia Martinelli e Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BRITO, Emídio Fontenele de. CHANG, Luiz Harding (orgs). *Filosofia e Método – Coleção CES*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BUEB, Bernhard. *Elogio à Disciplina – Um texto polêmico*. Tradução Luciane Leipnitz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Características da Educação da Companhia de Jesus. Coleção Documenta. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 1989.

CARTA de princípios dos colégios jesuítas: província do Brasil centro-leste. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a Função-Educador – Sujeição e Experiência de Subjetividades Ativas na Formação Humana*. Ijuí: Editora Ijuí, 2010.

CARVALHO, Alonso Bezerra de et SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs). *Sociologia e Educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal?* Tradução de Raul Fiker. 1ª edição, 7ª impressão. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, Teixeira. *Moderno Pós Moderno: Modos & Versões*. 5ª edição. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos e declarações. São Paulo: Editora Vozes.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. In: Comte, Coleção Os Pensadores. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Discurso sobre o espírito positivo*. In: Comte. Coleção Os Pensadores. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Congregação Geral XXXII - Decretos. Braga: Oficinas Gráficas de Barbosa & Xavier, Limitada, 1975.

CONNOR, Steven. *Cultura Pós-Moderna – Introdução às teorias do contemporâneo*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que Deleuze quer da educação*. In *Deleuze pensa a educação*. Revista Educação Especial, edição nº 6. São Paulo: Ed. Segmento.

CUSSET, François. *Filosofia Francesa: A influência de Foucault, Derrida, Deleuze & Cia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Kafka – por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. I. trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 6ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Em quê a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos...* in Revista *Educação & Realidade*, jul/dez. de 2002, v. 27. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Post Scriptum sobre as sociedades de controle*. In *Conversações*, Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles et PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1997.

DELORS, Jacques (org). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. In *Coleção Os Pensadores*. 4ª edição. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

Diccionario de Espiritualidad Ignaciana, vol I e II. Director José Garcia de Castro. Ediciones Mensajero e Sal Terrae. Bilbao, Espanha, 2007.

Dicionário de Filosofia de Cambridge. Tradução de João Paixão Netto, Edwino Aloysius Royer et al. São Paulo: Paulus, 2006.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna – Teoria, Organização e Práticas Educacionais*. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2ª edição. Porto Alegre: Globo, 1976.

Educação Inaciana, Ética e Diálogo com as Culturas. 5º Congresso Inaciano de Educação. Salvador, 27 a 30 de julho de 2010. São Paulo: Loyola, 2011.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. 8ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir – História da violência nas prisões*. 35ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. “Sobre a História da Sexualidade”, in *Microfísica do Poder*, 10ª edição. introd. e org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: O Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

GASTALDI, Ítalo. *Educar e Evangelizar na Pós-modernidade*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente*. Trad. Marcos Santarrita. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROS, Frédéric. *O cuidado de si em Michel Foucault*. Tradução Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. In *Figuras de Foucault*, de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. São Paulo: Autêntica, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Tradução de Antonio Correia. 8ª edição. Coimbra, Portugal: Ed. Arménio Amado, 1987.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *O Aparecimento da Escola Moderna – Uma História Ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOWARD, Gardner. *Inteligências Múltiplas – A teoria na Prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

J. BALL, Stephen (compilador) *Foucault y La Educacion – Disciplinas y saber*. Trad. De Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, S. L., 1990.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernidade e Sociedade de Consumo*. In *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo. nº 12. Junho de 1985.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?* In Kant, Immanuel: *Textos Seletos*. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Coleção Textos Filosóficos).

_____. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ª edição. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KLEIN, Luiz Fernando. *Educação Personalizada: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. Luiz Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997

KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e Crise: Uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Tradução Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

KUHN, Thomas S. *Estrutura Das Revoluções Científicas*. Coleção: DEBATES, 115. 8ª edição. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. São Paulo: Summus Editora, 1992.

LIBANIO, J. B. *Jovens em tempo de Pós-modernidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Em busca de lucidez: O fiel da balança*. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Antropologia Filosófica I*. 8ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Antropologia Filosófica II*. 8ª edição. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Filosofia e Cultura – Escritos de Filosofia III*. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Ontologia e História – Escritos de Filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LLANOS, Alfredo. *Introdução à Dialética*. Tradução de Cid Silveira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, s/d.

LOWNEY, Chris. *El Liderazgo al estilo de los Jesuitas*. Grupo Editorial Norma. Bogotá: Colombia, 2004.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Methodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 9ª edição. São Paulo: José Olympio Editora, 2006.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. *Investigações Discursivas na Pós-modernidade*. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 2002.

METTS, Ralph E. *Inácio sabia: Intuições Pedagógicas*. São Paulo: Loyola, 1997.

MORIN, Edgar - *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª. edição - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, Simplesmente – textos reunidos*. Coleção Leituras Filosóficas. São Paulo: Ed. Vozes, 2004.

_____. *Da promessa à embriaguês: a propósito da leitura foucaultiana do Alcebiades de Platão*. In Figuras de Foucault, de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. São Paulo: Editora Autêntica, 2006.

NEGRI, Antonio. *Exílio*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Maria Izete de. *Indisciplina Escolar: determinações, conseqüências e ações*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Pedagogia Inaciana e os Novos Sujeitos Históricos. In *IV Congresso Inaciano de Educação*. Florianópolis, 26 a 29 de julho de 2005. Florianópolis: Edições Catarinense, 2006.

Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. Coleção Documenta S.J. 12. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 2009.

Perfil dos professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERINE, Marcelo (org.) *Diálogos com a cultura contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *A Educação como arte segundo Kant*. In *Revista Síntese, nova fase*, nº 40, vol. XV. Maio-agosto, 1997. Contagem: Editora FUMARC, 1997.

PETERS, Michel A. et BESLEY, Tina (orgs). *Por quê Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PINZANI, Alessandro. *Habermas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PRADO JÚNIOR, B. *A Idéia de Plano de Imanência*. Folha de São Paulo, *Caderno Mais!*, 08/06/97.

Programa de Ensino Religioso. Província do Brasil Centro-Leste (ACOJE). São Paulo: Loyola, 2006.

Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina (PEC). Rio de Janeiro: CPAL, [s.d.]. 25 p. (CPAL).

Projeto Educativo da Província do Brasil C. Leste. 3ª Edição. São Paulo: Loyola, 1998.

RAMAL, Andréa Cecília. *Carta de Santo Inácio a um educador de hoje*. São Paulo: Loyola, 2002.

RAMAL, Andrea Cecília. *Educar para Transformar: Paradigma Pedagógico Inaciano*. (Livro e DVD São Paulo: Loyola, 2002).

RAMAL, Andrea Cecília; OSOWSKI, Cecília Irene (orgs). *Provocações da Sala de Aula*. São Paulo: Loyola, 1999.

Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599). Edição bilíngüe latim-português. Introdução, versão e nota por Margarida Miranda. Alcalá: Faculdade de Filosofia de Braga – Universidade Católica Portuguesa, Província Portuguesa da Companhia de Jesus, s/d.

ROD, Wolfgan. *Filosofia dialética Moderna*. Tradução Maria Cecília Maringoni de Carvalho e Estevão e Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.

ROSA, João Guimarães Rosa. *Famigerado*. In *Primeiras Estórias*, 49ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAMPAIO, Rubens Godoy. *O ser e os outros*. São Paulo: Unimarco Editora, 2001.

_____. *Metafísica e Modernidade – Método e Estrutura, Temas e Sistema em Henrique Cláudio de Lima Vaz*. São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo Integrado*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1998.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Lógica e Dialética: Lógica, dialética e decadialética*. São Paulo: Paulus, 2007.

SÁVIO, Carlos Desan Scopinho. *Filosofia e Sociedade Pós-Moderna – Crítica filosófica de G. Vattimo ao pensamento moderno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHMITZ, Egídio Francisco. *Os Jesuítas e a Educação: A Filosofia Educacional da Companhia de Jesus*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

SCHÖPKE, Regina. *Por uma Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze, o Pensador Nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). *Liberdades Vigeadas – A pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

_____. (organizador). *O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

_____. *As Pedagogias Psi e o Governo do Eu*, in *Liberdades Reguladas*, de Tomás Tadeu da Silva. São Paulo: Vozes, 1998.

SINGER, Peter. *Hegel*. Tradução Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOMMER, Luís Henrique et BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). *Educação Contemporânea – Articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, José Carlos Aguiar de. *O Projeto da Modernidade: autonomia, secularização e novas perspectivas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

STEIN, Ernildo. *A Questão do Método na Filosofia – Um Estudo do Modelo Heideggeriano*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

STEINER, Claude. *Educação Emocional*. Tradução Terezinha Batista dos Santos. São Paulo: Objetiva, 1998.

- Subsídios para a Pedagogia Inaciana*. São Paulo: Loyola, 1997 (col. Ignatiana, 39).
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas – A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.
- TIRADO, J. Montero. *Educação Inaciana e mudança social: para uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Loyola, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. *O Espírito das Luzes*; tradução de Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Editora Barcarolla, 2008.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ POSADA, Carlos, SJ. *Proposta Educativa da Companhia de Jesus para a América Latina*, in VÁSQUEZ, Alberto (Org.). *Dez anos das Características da educação da Companhia de Jesus*. Trad. Andrea Cecilia Ramal. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2ª Ed, 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.
- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Academia Brasileira de Letras, 5ª edição. São Paulo: Global Editora, 2009.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. 6ª edição. São Paulo: livraria Pioneira Editora, 1989.
- WHIMSTER, San. *Weber*. Tradução José Alexandre Durry Guerzoni. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WINCH, Christopher et GINGELL, John. *Dicionário de Filosofia da Educação*. Tradução Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

Revistas:

Foucault Pensa a Educação. Revista especial da Editora Segmento, nº 3. São Paulo, s/d.

Deleuze Pensa a Educação. Revista especial da Editora Segmento, nº 6. São Paulo, s/d.

Mente, Cérebro & Filosofia: *Foucault & Deleuze*, número especial da Revista *Mente & Cérebro*. Duetto Editorial, São Paulo, s/d.