

TERAPIA DE ATLAS

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO
CONTEMPORÂNEO

Amarildo Luiz Trevisan



Terapia de Atlas: Filosofia da Educação no contemporâneo

2. ed. revisada e ampliada

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:

Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da EducS:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

Amarildo Luiz Trevisan

Terapia de Atlas:

Filosofia da Educação
no contemporâneo



© do autor

1ª ed. 2004 (Edunisc)

2ª ed. 2020 (Educs)

Imagem capa: Felix Dilly por Pixabay

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

T814t Trevisan, Amarildo Luiz, 1962

Terapia de Atlas : filosofia da educação no contemporâneo /
Amarildo Luiz Trevisan. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2020.
186 p. il.; 21cm.

ISBN 978-65-5807-002-3

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação.
3. Imagem (Filosofia). I. Título.

CDU 2. ed.: 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Filosofia	37.013.73
2. Professores – Formação	37.011.3-051
3. Imagem (Filosofia)	7.038.53:1

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



– Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



EDITORA AFILIADA



Estátua de Atlas esculpida por Lee Lawrie. Está em frente do Rockefeller Center, em Midtown Manhattan. A escultura retrata o Atlas, o titã grego da mitologia antiga, segurando os céus. (Imagem de Felix Dilly por Pixabay).

“A mesma estética responsável pelo *colossi* de Arno Breker – o escultor favorito de Hitler (e, por um breve período, de Cocteau) – e de Josef Thorak também produziu o **Atlas musculosamente rijo** na frente do Centro Rockefeller na Filadélfia e o monumento débilmente lascivo aos soldados mortos na Primeira Guerra Mundial na estação rodoviária da Rua Trinta, na Filadélfia” (SONTAG, 1986, p. 75, grifo nosso).

Agradecimentos:

Aos colegas, orientandos, amigos e familiares, especialmente Neiva, Laís e Eduardo, pelo apoio e carinho de sempre;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento do projeto de pesquisa que deu origem ao livro.

Sumário

Apresentação / 9

1 O professor em formação na contemporaneidade / 19
Docência na contemporaneidade: iconografia de imagens / 20
A história do titã Atlas e a educação / 36
O desenvolvimento docente na perspectiva de Atlas / 41
A mudança de imagem do professor / 43

2 A Pedagogia na perspectiva de Atlas / 49
A pedagogia na imagem do escravo grego / 50
A Pedagogia na imagem da caverna platônica / 52
A Pedagogia moderna e a busca por transformação social / 57
A Pedagogia na imagem da curvatura da vara / 59
A educação na perspectiva das novas mudanças culturais / 62

3 A educação e a terapia do complexo de Atlas / 77
Pragmática do saber: a mudança de paradigma na educação / 79
Mito e educação / 86
O papel educativo das tragédias gregas / 88
A busca do equilíbrio pela Filosofia / 90
A cultura contemporânea e a terapia das desmedidas / 95
A terapia da contraimagem utópica da formação cultural / 96
Habermas e a terapia da razão dialógica / 103

4 Imagem, opinião pública e educação / 111
Imagem, opinião pública e educação: aproximação conveniente? / 112

A Pedagogia na contemporaneidade / 119
Pedagogia do Controle e da Vigilância das Imagens / 122
Pedagogia da Expressividade das Imagens Culturais / 126

5 O ensino de filosofia por imagens / 135

Ensino de Filosofia por imagens e a indústria cultural / 137
Ambiguidade da estética adorniana / 140
Herança do dilema adorniano / 142
Hermenêutica e ensino de Filosofia / 144
A renovação do ensino de Filosofia / 150

6 A Filosofia no horizonte da imagem / 153

Revedo paradigmas do ensino de Filosofia / 154
Experiências de projetos de extensão em Filosofia / 158
A universidade, a filosofia da educação e o ensino de Filosofia / 162
A Filosofia inspirada no horizonte da imagem / 167

Conclusão / 171

Referências / 177

Apresentação

Há uma tira da Mafalda, do quadrinista argentino Joaquín Salvador Lavado, popularmente conhecido como “Quino”, que sintetiza bem a proposta deste livro. Nela, Mafalda mostra para o seu ursinho de pelúcia a maquete do globo terrestre. A menina prodígio apresenta a imagem do mundo, no mesmo tempo em que pergunta para o bichinho se ele o está vendo. A seguir, questiona novamente se sabe por que este mundo é bonito. No terceiro quadrinho, vem a revelação: a representação é linda porque é um modelo, o original é uma catástrofe.



Disponível em: <http://boaspraticasfarmaceuticas.blogspot.com/2014/05/pessoas-desconfiadas-sao-as-mais-faceis.html>. Acesso em: 16 maio 2020.

Na verdade, podemos nos perguntar: Que mundo estranho é este em que habitamos, onde imagem é tudo; em que os direitos de imagem de um jogador de futebol são maiores do que o seu salário; em que a responsabilidade social das empresas, ou seja, a preocupação com a dor do outro virou sinônimo de estratégia de *marketing* para projeção de negócios e sinônimo de *status* social; em que a estetização da política, feita ainda pelo fascismo na Segunda Guerra Mundial, se tornou onipresente; em que não basta ao docente ter compromisso crítico e participativo com a

sua prática, é preciso se preocupar, como qualquer outro profissional, em ser, simplesmente, “espetacular”?

A troca da realidade pelo virtual é uma característica do ambiente contemporâneo saturado por imagens e sons, signos e ícones da cultura do espetáculo. Nesse cenário, a representação tomou o lugar do referente, em que as imagens não são apenas cópias, mas modelos que impulsionam o real (HAN, 2018). A imagem nesse contexto é subutilizada no seu potencial poético, semântico e icônico, posto que, aprisionada a um real empobrecido, a torna, como na dialética platônica, cópia de cópia. Por isso, é urgente uma reação ao ambiente impregnado no qual estamos vivendo nas redes sociais, inundadas por *fake news* utilizadas como poderoso instrumento de manipulação da opinião pública; fenômeno esse característico do que está se denominando de “época pós-moderna”, ou “era da pós-verdade”.¹ “Fake News são notícias que carregam em seu núcleo conteúdo falso, tendo como finalidade enganar, manipular ou induzir a opinião pública” (VALENTIM, 2019, p. 206). Nesse contexto, por um lado as tecnologias da informação e comunicação (TICs) facilitaram a nossa vida sobremaneira. Possibilitam fazer operações pela internet, evitam-nos ir a bancos e lojas; podemos fazer cursos de educação a distância, agilizar os contatos e auxiliar nas práticas de transparência democrática, etc. Mas, por outro, ocorre também a manipulação perversa dos

¹ O fenômeno das chamadas *fake news*, ou notícias falsas, ganhou um verbete recentemente no Dicionário de Oxford, conforme se pode observar no endereço: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 31 jan. 2019. E o dicionário de Oxford elegeu em 2016 a “pós-verdade” como a palavra do ano. Em realidade, os conceitos de pós-modernismo e pós-verdade não são sinônimos. Para Dunker (2017), a era da pós-verdade seria uma segunda onda do pós-modernismo com traços maiores de subjetividade, uma oposição a ela, mas sem contradição, sendo nesse sentido a sua continuidade, por um lado. Mas assim como o pós-modernismo tematizou a modernidade e o sujeito moderno, a pós-verdade põe em questão a ideia de verdade e sua autoridade suposta segundo critérios relativistas e de subjetividade, por outro. Por isso, a crença passa a se sobrepor aos critérios de uma pretensa verdade objetiva, segundo o ditado: “Eu acredito, logo deve ser verdade”. Isso traz sérias implicações para o universo científico e acadêmico, abrindo caminho para toda sorte de *fake news* sobre qualquer tema e em qualquer área do saber, como se pode perceber em tempos de campanha eleitoral ou de pandemia, como os que estamos enfrentando no Brasil e no mundo atual.

signos e ícones das sociedades do espetáculo e da imagem, para a qual não estamos mais conseguindo entender, por vezes, o papel da educação. Nesse sentido, a interpretação dos fatos de maneira enviesada relativiza o saber advindo da prática das escolas, da academia e do discurso da ciência, o que põe em risco a cidadania e a vida democráticas, uma vez que, ao se permitir a formação de “bolhas” ideológicas, estamos sendo alimentados pela prática da intolerância, por toda espécie de preconceitos e legitimando extremismos ideológicos.

A referência do trabalho é alicerçada na proposta da teoria estética da Escola de Frankfurt, especialmente na versão de Benjamin e Adorno. O intuito é repensar a estratégia teórica adotada por esses autores – de operar com a ideia da contraimagem utópica (ou distópica) da formação cultural (*Bildung*) – para diluir as resistências oferecidas pelo império do conceitual, quando excessivamente pautado por verdades preconcebidas e alicerçado em preconceitos. Essa proposta, porém, é discutida e reformulada segundo algumas aproximações com a hermenêutica filosófica de Gadamer e a pragmática do saber de Habermas.²

A ideia da contraimagem utópica da formação cultural (*Bildung*) é uma estratégia teórica adotada por Adorno e Benjamin, nos seus escritos para quebrar o encantamento (mitológico) de certos conceitos. Assim, eles apostam no poder das metáforas, metonímias e alegorias, que são imagens presentes no discurso, para destruir por dentro a reificação do conceito normalizado ou burocratizado. O que foi para Platão, quando imaginou a caverna platônica como uma imagem por excelência da formação do mundo grego (JAEGER, 1995, p. 581), para Adorno trata-se de falar da formação pela via negativa. Por isso, a sua proposta de educação contra a barbárie, ou educação pós-Auschwitz é para evitar que a barbárie prossiga à solta no mundo contemporâneo. A imagem dos campos de concentração irrompe no interior do discurso da formação cultural (*Bildung*)

² Tenho perseguido a transposição da discussão estética para o âmbito da pragmática e da hermenêutica há certo tempo. O resultado dessa discussão aparece em Trevisan (2000 e 2002b).

mostrando, pela dialética negativa, a necessidade de não abandono dos princípios de uma formação estético-humanística (e cultural) (ADORNO, 1986, 1995).

De maneira semelhante, Benjamin fala da catástrofe e do anjo da história na alegoria extraída da 9ª de suas *Teses sobre o conceito de história* (1940).³ A figura do anjo representa os ideais ativistas de intervenção no mundo, para impedir que a catástrofe final ocorra. Mas o anjo da história não pode mais interferir no curso dos acontecimentos, pois a sua ação está bloqueada na exterioridade superficial dos acontecimentos e no empobrecimento cultural vigente, e por isso ele tem um olhar estupefato, com as costas voltadas para o futuro e os olhos presos ao passado. Sua ação messiânica está sendo impedida pelo vento ou pela tempestade, que sopra do passado em direção ao futuro. É a tempestade do progresso que arrasta as forças messiânicas para um futuro incerto e acumula diante de si a montanha de lixo. Trata-se da mesma maneira de acordar a humanidade para o fato de que o discurso do progresso, tal como prometia o movimento iluminista do séc. XVIII, não tem mais como se manter na sociedade do espetáculo e das imagens fortes.

Em síntese, os ideais utópicos, seja da formação cultural, seja mesmo da Teologia, não têm força de intervenção no curso dos acontecimentos, a ponto de recompor os cacos do progresso e promover a redenção dos mortos, caso continuem a operar nas mesmas bases do discurso do Esclarecimento (*Aufklärung*) ou Iluminismo. Essa crítica cultural dos membros da Escola de Frankfurt, que segue as pegadas de Rousseau a Freud, vê o progresso não como realização do ideal da natureza, como pensava o discurso romântico, que está no berço da ideia da formação cultural (*Bildung*), mas como um outro que nos assombra e embrutece. Essa autoconsciência é fundamental para qualquer intervenção no campo da educação, muito especialmente para o universo do virtual, pois, como salienta

³ Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

Josso (2020, p.47-48): “Uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso *alter* ego e nossas responsabilidades, como proprietários de terras envolvidos no que já existe e no futuro próximo”. Pensar a tarefa destinada à Pedagogia e ao exercício da docência nesse contexto exige, antes de tudo, a preparação do terreno, fazendo com que a reflexão venha a se despir de alguns dispositivos teóricos e práticos que amarram e impedem, ao mesmo tempo, a presença da educação nos cenários de estetização do mundo da vida, de maneira mais radical e inclusiva.

Com essas ponderações, pretendo contribuir de alguma maneira com o ideal da educação que se compromete cada vez mais com o elemento estético-cultural, que invadiu todos os domínios da vida, criando uma realidade artificial. Não se pode mais afirmar que somos somente vítimas da civilização do sensório, ou simples consumidores da cultura espetacular das *fake news*,⁴ mas talvez fosse melhor dizer, de uma forma ou outra, que somos coparticipantes, protagonistas e gestores do que está acontecendo. A posição defensiva em relação à produção de imagens ficaria, portanto, num nível aquém da realidade que estamos vivenciando. Diferentemente disso, seria interessante apostar na ideia de criatividade que assume o largo espectro de produções posto à disposição pelo poder do imaginário, como condição para um relacionamento autêntico e produtivo com os outros e com o mundo.

De modo semelhante acredito que a Filosofia da Educação pode problematizar tais situações, segundo a compreensão das relações entre o fato ou fenômeno educativo e o entendimento da sociedade, em seu sentido mais amplo, sob o ponto de vista

⁴ Justo Serna (2017), em seu artigo “Fake News. Todo es falso salvo alguna cosa”, defende que existe uma falsidade nas *fake news* como mentira, mas também devemos resguardar a possibilidade de existir algo nelas como ficção, e acredita que, da mesma forma, podemos estender este conceito para a era da pós-verdade. Já no texto “*Fact-checking* como possível ferramenta qualificadora do debate público”, Felipe Valentim (2019) defende a modalidade da *fact-checking* (checagem de fatos) no debate público, apontando-a como uma possível ferramenta contra a disseminação de notícias falsas, com o objetivo de responder ao problema proposto.

de vários pensadores que dele se ocupam. Essa contribuição ocorre ao serem debatidas as diversas dicotomias dos processos de ensinar e aprender, como a simples transmissão de conteúdo ou a sua elaboração crítica como se conhece, e o significado do conhecimento, os dilemas da formação dos professores e da docência, a relação teoria e prática na educação, como eixo básico da formação, entre outras questões importantes para o direcionamento dos sistemas de ensino e suas repercussões na sociedade.

Por isso, um dos motivos que move a reedição da segunda edição revista e ampliada desta obra⁵ é para que os estudantes das disciplinas com as quais trabalho na graduação – Filosofia da Educação e Fundamentos Históricos e Filosóficos de Educação – continuem a ter acesso ao texto, que já se encontra esgotado. Se a obra eventualmente pode servir também de mediação para a autocompreensão da Pedagogia e das diversas licenciaturas, bem como os diferentes âmbitos de abordagem da temática das imagens, como o campo das Artes, da Comunicação Social, Informática e do Desenho Industrial, entre outros, deixo à iniciativa do leitor.

A partir da análise da história mitológica do titã Atlas, a tese que pretendo desenvolver nessa obra se ampara na ideia de que a teoria pedagógica e o desenvolvimento profissional docente deveriam se interrogar, na contemporaneidade, sobre a influência da pesada tradição identificada com o “complexo de Atlas”. De acordo com a narrativa da *Teodiceia*, de Hesíodo, escrita ainda no séc. VIII a.C., essa personagem ficou condenada a carregar o mundo sobre os ombros, depois da derrota dos titãs e da expulsão de suas enormidades do mundo, pela revolta liderada por Zeus. Como revelam os estudos de Werner (1995 p. 92), Zeus tinha como estratégia de luta “humilhar os poderosos e exaltar os humildes”. A revolta do mais importante de todos os deuses gregos ocorre porque a implantação das enormidades iria contra a medida humana, dado que o homem saudável vive do

⁵ A primeira edição do livro saiu publicada pela Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul-RS, segundo os dados: TREVISAN, Amarildo L. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul-RS: Edunisc, 2004.

equilíbrio, e o predomínio do gigantesco e das crenças desmedidas não cabe no mundo humano.

Se levarmos esse alerta da sabedoria mitológica para o campo da visualidade, poderíamos dar razão ao argumento de que os excessos da estetização superficial (com “bombardeio” diário de imagens e informações desconectadas) produzem dispersão, mas também o embotamento dos sentidos e a cegueira (WELSCH, 1995). Por isso, atualmente são bem-vindas as iniciativas que se preocupam com quebrar a marcha do discurso instrumentalista, ressaltando as suas dobras ou fraturas, ou mesmo aquilo que o nega. Como o desafio que se coloca hoje para a educação não é mais a leitura de algo monolítico, mas a interpretação de dados que se apresentam de forma plural e diversificada, não se trata somente de decodificar conceitos fechados, mas também imagens, sinais, signos, símbolos e ícones, posto que vivemos, como assinala Jamenson (1996), a “sociedade dos espetáculos e das imagens”, em especial da midiáticação de tragédias e catástrofes. A terapêutica da razão dialógica ocorre então por intermédio da alusão a metáforas, alegorias e metonímias presentes no discurso das humanidades. Nesse aspecto, a *mimesis das imagens* é uma alternativa que pode auxiliar a promover a “terapia de *Atlas*”. Afinal, o complexo do titã ainda se encontra atuante no cotidiano pedagógico de diversas maneiras, tanto no fascínio exercido pelo conceito quanto nas ilusões das metanarrativas da modernidade, porque ambas são estratégias teóricas, que se renderam às afinidades com o poder, suas metamorfoses e seus encantos.

Se conseguirmos descolar o professor dessa *imago mundi* (imagem de mundo), as manifestações dessa tradição acontecem de várias maneiras na educação, especialmente por intermédio da formação inicial e continuada repassada aos professores e das tarefas atribuídas à educação escolarizada. Afinal, desde o início da tradição ocidental depositou-se uma expectativa muito pesada de trabalho sobre os ombros frágeis do pedagogo-professor, e da própria Pedagogia, o que acredito estar na raiz dos problemas hoje enfrentados pela educação. As nossas teorias e práticas educativas são convidadas atualmente a se tornarem

não apenas, e tão somente, críticas do social, mas autocríticas e criativas, num movimento de autocriação do eu pelas autobiografias e histórias de vida (JOSSO, 2020). E, para isso, não precisam mais transportar o mundo às costas, arcando com o peso das suas enormidades. Nesse sentido, a imagem de *Atlas*, como uma distopia da formação cultural (do professor) ao estilo de Benjamin e Adorno, serve como fio condutor da reflexão para conferir unidade ao livro.

A questão norteadora pretende discutir em que medida é possível auxiliar o esclarecimento da opinião pública, redirecionando a pedagogia moderna, sem recair no encantamento do conceito reificado. A resposta a essa indagação é dividida em seis unidades distintas, que podem ser compreendidas de maneira independente em alguns pontos e complementar em outros.

Nas duas primeiras unidades, intituladas respectivamente: “O professor em formação no contemporâneo” e “A pedagogia na perspectiva de Atlas”, busco repensar a trajetória dos conceitos de docência e pedagogia, respectivamente, por intermédio da análise de imagens da cultura, com a intenção de reconstruí-los a seguir em novas bases teóricas. O trabalho de reconstrução visa adotar novas atitudes interpretativas frente aos rumos tomados pela história da educação e, por isso, o debate visa ressignificar os conceitos, procurando compreendê-los enquanto inseridos no universo cultural, isto é, vistos no espelho de grandes obras da cultura.

Na terceira parte, “A educação e a terapia de Atlas”, procuro fazer a exposição de outra linha de investigação da educação relacionada à história da cultura. O texto procura fundir horizontes de compreensão, atendendo a duas características básicas presentes no discurso das humanidades de modo geral. De um lado, enfatizo o vínculo da cultura com a busca da harmonia e o equilíbrio em todas as questões relacionadas à História humana. Essa tradição é identificada com a *phronesis* grega – a sábia leitura da situação –, sendo aprendida a partir do contato com as tradições vinculadas à sabedoria (*sofia*) que emana dos tempos míticos. De outro lado, faço cruzamentos de

tal perspectiva teórica com o horizonte da época atual e a necessidade de apreensão do espírito do tempo presente, aquilo que os alemães chamam de *Zeitgeist*. O capítulo, “Imagem, opinião pública e educação”, propõe a vinculação entre pedagogia e docência, a partir da ideia de formação de opinião pública crítica. A discussão parte da constatação de que as metanarrativas modernas se tornaram, de fato, muito densas e pesadas para serem levadas adiante, e de que a educação não apresenta mais condições de seguir o modelo de *Atlas*, de levar o peso da transformação do mundo unicamente sobre seus ombros. Porém, apesar dessas evidências, depois da crise da ideia de progresso e de modernidade, a educação se depara com sérias dificuldades para encontrar novos sentidos para a prática docente. É claro que a sociedade dita “pós-moderna”, “sociedade de risco” ou “pós-metafísica”, não é o tipo de organização social que imagino como ideal, mas tenho que reconhecer a sua existência e trabalhar a partir do que aí está posto. Pelo modelo das imagens culturais,⁶ preocupado com a formação de uma opinião público-crítica, talvez seja possível fundir horizontes de investigação. E, a partir dessa simbiose, falar da educação e da tarefa do pensamento, segundo o estágio em que se encontra o elemento cultural na sociedade contemporânea, mas sem desconsiderar a herança humanizadora legada pelo passado.

No quinto e sexto capítulos, “Ideia para um ensino de filosofia por imagens” e “A filosofia no horizonte da imagem”, a discussão é endereçada à investigação do tema da docência direcionado ao ensino de filosofia. O primeiro texto pretende desvelar a possibilidade de operar com as imagens no sentido pedagógico, dentro de um determinado campo de trabalho, a fim de acelerar o processo de compreensão e explicitação do sentido de seus conteúdos. Enquanto o segundo capítulo debate a mudança de paradigma que está ocorrendo em todas as áreas do conhecimento, com reflexos na Filosofia e na Educação, na tentativa de mostrar que o debate sobre seu ensino deve transcender questões ligadas às antigas formas de perguntar

⁶ A proposta da Pedagogia das Imagens Culturais é desenvolvida com mais detalhes em Trevisan (2002b).

pelo problema. De posse de alguns elementos de fundo, promovo alguns vínculos entre a discussão sobre o ensino da Filosofia, propriamente dito, e as experiências em projetos de extensão desenvolvidos em escolas. Por último, apresento algumas ideias ou questionamentos que surgiram a partir dessa interlocução advinda da inserção da Filosofia em tais contextos, culminando com a proposta de um ensino de filosofia atento às formas contemporâneas de expressão.

Através da hermenêutica e da pragmática da linguagem, busco reconstituir o poder educativo das imagens, por intermédio da sua compreensão no contexto do entendimento filosófico. Retornando às tradições, é intenção clara recuperar historicamente a influência ou o efeito que exerceu o poder das figuras de linguagem no discurso pedagógico, lançando-se no desafio de produzir sentido por meio de discussões reflexivas, críticas e autocríticas. A partir do gesto de leitura filosófica da cultura das imagens, os indivíduos passam a valorizar o sentido estético e ético da vida, conjecturando sobre seu uso intencional e funcional. Isso faz com que o sujeito repense seus conceitos e suas atitudes frente ao mundo que se apresenta, estabelecendo e construindo novos valores para a relação social e a harmonia entre os homens. Os processos discursivos determinam o sentido investigativo do ensino nesse entendimento, proporcionando a compreensão intersubjetiva dos fatos, sem ter que estabelecer verdades absolutas ou inquestionáveis. A educação nessa proposta passa a ser contribuinte do processo de formação interpretativa e transformadora da realidade, libertando os sujeitos da razão produtivista, promovendo as dimensões da criticidade e da criatividade.

1

O professor em formação na contemporaneidade

A *performance* do professor, na etapa contemporânea do capitalismo, pode ser esclarecida por intermédio da utilização pedagógica de imagens, as quais estão presentes em diversas produções culturais, como acontece na cultura das humanidades. As metáforas, alegorias e metonímias são estratégias teóricas largamente utilizadas por grandes pensadores da cultura, que servem como contraponto teórico, em certo sentido, para repensar a forma equivocada, no tratamento das imagens, protagonizada pelo mundo sistêmico.

Desse modo, pretendo neste item fazer uma crítica a dois tipos de discurso sobre o desenvolvimento profissional docente, os quais, a meu ver, são exageradamente reducionistas, pois se posicionam afirmativamente em relação ao acoplamento do professor à imagem do complexo de Atlas. Certa linha de discussão visa atribuir mais força psicoespiritual à *performance* do professor, enquanto outro tipo de discurso quer atribuir mais peso, mais responsabilidade social (do que já existe) à sua tarefa. Acredito que o professor deveria reelaborar melhor essa dupla mentalidade em sua prática, para conseguir um trânsito com mais desenvoltura, no panorama da contemporaneidade. E afirmo isso porque ambas são atitudes excessivamente identificadas com os preceitos da modernidade rígida, num tempo que mudou a sua autocompreensão, valorizando, antes

disso, atitudes flexíveis, fluidas e liberadas de amarras históricas. Ao focar o tema da formação docente sob esse ponto de vista, o texto procura valorizar algumas características importantes da cultura ocidental, como o seu compromisso com o entendimento do espírito do tempo (*Zeitgeist*) presente.

Docência na contemporaneidade: iconografia de imagens

No cenário de esgotamento das metanarrativas modernas,⁷ de fim das justificativas e dos procedimentos amparados nas grandes histórias explicativas – entendidas como promessas de progresso e emancipação da humanidade –, coloca-se uma situação de extremo desconforto para os professores e para todos os que se envolvem direta ou indiretamente com a necessidade diária de produção, elaboração e transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade. O estágio contemporâneo da cultura representa uma quebra da fé inabalável nas grandes promessas de autonomia da humanidade, apoiadas na concepção da ciência e da técnica a serviço do progresso humano, e não de sua destruição, como está ocorrendo. O momento atual causa a necessidade de uma revisão em toda a história da cultura, dos seus valores e do que se atribui de importância ou não às diversas áreas do conhecimento. Com a crise dos grandes ideais da

⁷ Carlos Ceia (2008, *on-line*) oferece a seguinte definição de metanarrativa: “Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior (‘meta’ é um prefixo de origem grega que significa ‘para além de’), capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. A Bíblia e o Alcorão são exemplos de metanarrativas universalmente conhecidas; mas toda a obra cultural e política vitoriana pode ser considerada uma metanarrativa, tal como *Ulysses* de James Joyce ou as teorias feministas radicais ou as propostas marxistas do século XX. É esta crença nas totalidades e na capacidade de uma metanarrativa para congregar todo o conhecimento possível que levou Jean-François à proposição da condição pós-moderna como uma reação à confiança nesta utopia: considera-se que o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas. Esta é, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez pressupõe-na. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde especialmente a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia” (LYOTARD, 1989, p.12).

modernidade, há uma forte tendência no mundo da cultura a desinflar ou minimizar o poder de alcance das teorias, em que a marca maior é dada ao privilégio da tradução e comunicação dos benefícios do mundo do conhecimento, sistematizado para o mundo vivido. No entanto, isso não pode ocorrer sem a reflexão acurada e metódica sobre que mundo é este em que estamos vivendo.

Essas mudanças provocam uma série de repercussões no ambiente educativo, uma vez que muitos procedimentos usuais estão como que envolvidos ou embalados na tradição que procura justificar suas práticas, a partir das metanarrativas que apostavam, de diferentes maneiras, na formação do sujeito crítico, autônomo, racional e emancipado. Desde o momento em que o professor inicia a sua aula ensinando Ciência, História ou qualquer outra disciplina, pode não estar se dando conta, mas age como se houvesse um pano de fundo consensual em sua prática, no sentido de que o conteúdo ensinado estaria contribuindo para fazer a humanidade progredir em direção a dias melhores. Mesmo os currículos dos diferentes níveis de ensino são organizados em função de etapas progressivas de desenvolvimento e aprendizado.

Além disso, a escolha de um método ou de um instrumento de pesquisa, segundo algumas teorias pedagógicas, colocaria em jogo não apenas a deliberação sobre um método, ou o uso de uma técnica simplesmente, mas também a escolha sobre o modelo de sociedade desejado, o protótipo de homem requerido e até mesmo o destino da humanidade. Esse estrato teórico estaria subjacente à definição das concepções e práticas (uso dos instrumentos e das abordagens teóricas) de pesquisa. Logo a adoção de um método puramente tecnicista levaria à formação de uma sociedade “tecnologizada”, desumana, e assim por diante. Essa simbiose chegou a tal ponto que a própria educação se confundiu, nesse aspecto, com a realização das grandes narrativas da modernidade. As escolas e universidades se transformaram em enormes fábricas de reprodução em massa dos sonhos por uma sociedade plenamente justa e emancipada, erigida segundo os critérios de planejamento e controle próprios da busca por cientificidade moderna.

O cenário de crise da crença cega nas grandes fábulas do progresso, as quais alimentaram os sonhos da modernidade por um mundo melhor, amparado nas descobertas da ciência e na transformação técnica do meio natural, leva a educação a se perguntar, então: Como é possível desenhar os contornos da formação docente e da Pedagogia, de acordo com o espírito do tempo atual (*Zeitgeist*)? Essas novas situações causam profundas inquietações no campo pedagógico, colocando em evidência, mais uma vez, um velho dilema enfrentado pela educação: O que significa orientar-se no pensamento?

Apesar de ser um panorama que está apenas se delineando, as respostas às indagações acima estão sendo construídas no campo da educação, em várias frentes e de diversificadas maneiras. A construção se faz lentamente e com o cuidado necessário, na medida em que está sendo aproveitada a flexibilidade do momento para se evitarem os excessos cometidos pelas pedagogias modernas. Até os próprios designativos com que se fala da contemporaneidade, muitas vezes, denominada de período “pós-moderno”, “pós-modernidade” ou “pós-modernismo”, têm uma discussão carregada de confusões terminológicas, as quais, se não forem adequadamente esclarecidas, podem levar a derivações equivocadas de todo tipo.⁸ Devido a isso, entendo ser melhor enfocar essa discussão do ponto de vista do contemporâneo, especialmente tomando o sentido da definição atribuído por Agamben, quando se pergunta, justamente, o que é contemporâneo, para logo responder:

⁸ Prefiro a definição dada por Vattimo ao conceito de pós-moderno, quando diz: “Em nosso contexto, pós-moderno significaria, antes de mais nada, uma condição da sociedade, onde o ideal de um progresso ilimitado do conhecimento científico e de exploração técnica da natureza não é mais dominante, e onde se anunciam critérios e sistemas de valores diferentes” (1992, p. 12). Enquanto a pós-modernidade e o pós-modernismo podem ser enfocados conforme a definição que dei em outro trabalho: “A pós-modernidade normalmente é definida como uma espécie de atmosfera cultural, ou *Zeitgeist*, resultante das mudanças nas condições de produção industrial, emergência das novas tecnologias de informação e da globalização dos mercados que originaram as sociedades pós-industriais, enquanto o pós-modernismo pode ser considerado como um modo de pensar a cultura ou estilo que surge como reflexo dessas mudanças” (TREVISAN, 2000, p. 124).

A contemporaneidade [...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (2009, p. 59).

Por essa definição é possível observar que ser contemporâneo não significa exatamente “estar sempre na moda” ou ter a noção do presente o tempo todo, mas implica também tomar um distanciamento do seu tempo e ser “anacrônico”, ou seja, não ter medo de ser diferente, de se sentir membro de outra época, outra “tribo”, outro tempo. Esse estranhamento é salutar para não aderirmos excessivamente aos valores e sentidos da sociedade de consumo e mercantilizada que aí está. Implica, portanto, desenvolver um olhar externo para conseguir enxergar adiante os valores do seu próprio momento.

Já o conceito de pós-modernidade pode ser encontrado com diversas variantes de significado na literatura especializada. Dependendo da abordagem em questão, ele pode ser visto como sentido semelhante ou idêntico ao de neomodernidade, pensamento pós-metafísico, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, sociedade de risco e, paradoxalmente, ao próprio conceito de modernidade ou de contemporaneidade. Conforme o testemunho de Jameson (2001, p. 120), talvez uma das justificativas mais plausíveis para essas expressões e esses termos tenha sido oferecida, paradoxalmente, pelo grande poeta moderno Baudelaire. Ele já dizia que a modernidade⁹ se caracteriza por oscilar entre dois polos antagônicos: de um lado, vigorariam os valores ligados ao eterno, ao imutável e ao rígido

⁹ A modernidade não pode ser entendida apenas como uma época determinada, específica da autoconsciência do Iluminismo, que surgiu a partir da contribuição do movimento dos enciclopedistas franceses dos séculos XVII e XVIII, na Alemanha de Kant e Hegel e na Inglaterra, mas a luta que perpassa toda a História da humanidade, para efetivar o projeto de construção de um homem/mulher racional e emancipado(a).

e, de outro, os valores afinados com a ênfase no efêmero, transitório, fútil e flexível. Jameson conclui que, se a modernidade é constituída por esses dois âmbitos de reflexão, talvez o momento que estejamos vivendo – de saturação de imagens da sociedade do consumo, da civilização do sensório – não seja algo totalmente novo, mas uma radicalização do que já estava contido no próprio discurso da modernidade. Logo o momento atual representaria um deslocamento em direção à vivência do polo oposto à durabilidade e permanência, isto é, a valorização do transitório, do aqui e agora, enfatizando não a busca de princípios sólidos e estáveis de conduta a seguir, mas a vivência dos aspectos de conduta ligados à leveza, ao efêmero, à sensibilidade, feminilidade, cultura da imagem e da estética.¹⁰ Nesse aspecto, entre modernidade e pós-modernidade haveria muito mais continuidades do que descontinuidades, muito mais complementaridades ou prolongamentos, entre uma era e outra, do que propriamente rupturas.

Portanto, quando se fala nas reivindicações da pós-modernidade, é o próprio discurso da modernidade que estaria em questão. Não haveria nada a temer em relação ao surgimento de uma “outra era”. Até porque é algo da própria modernidade que está se automatizando e que radicaliza o que estava contido no próprio discurso da modernidade, que, por sinal, defende a autonomia das esferas da razão (arte, ciência e moral), as quais se tornaram independentes do mundo da vida. O desafio é fazer esses discursos autônomos confluírem para o mundo da vida, com a tematização da esfera da aparência e da estética como uma “razão sensível”, conforme define Maffesoli (1998) ou, como veremos mais adiante, na proposta de uma abordagem interdisciplinar da razão, como sugere Habermas.

¹⁰ O pensamento neoconservador que aflorou, recentemente, em alguns países, como o Brasil, os Estados Unidos, a Argentina, Áustria, Itália, o Sul da Espanha e a Inglaterra, vai na contramão dessa tendência, ao enfatizar: a crítica ao excesso de democracia, visto como causa do nosso declínio cultural, econômico e político; o reforço do nacionalismo e Estado forte, pós-secularidade; o apego excessivo às regras, e o período de intenso reacionarismo na Educação. Dessa forma, propõe em certo sentido uma rejeição não de uma parte do discurso da modernidade, como pode-se observar na tendência pós-moderna, mas a refutação do projeto da modernidade em bloco, e a volta a um fundamentalismo de cunho laico ou religioso.

Desse modo, nos debates sobre a pós-modernidade, segundo Fridman (1996), considera-se que vivemos em uma cultura dominada por imagens, na qual a mídia tem um papel fundamental na produção de narrativas que criam um universo de ilusão. O “espetáculo” midiático atinge as diversas esferas sociais, produzindo uma “realidade à parte” ou o “hiper-real”; segundo expressão de Baudrillard, coleção de cópias cujos originais foram perdidos ou, dito de outra forma, em que o referente vivido pelos homens desapareceu. Tudo vira espetáculo, tanto os conflitos afetivos, familiares, como os de vizinhanças das populações pobres pacificadas.

Vários teóricos pós-modernos reafirmam o diagnóstico de Benjamin como elemento característico da pós-modernidade. Nesse contexto, surgem as seguintes indagações: No momento em que feneceram as esperanças escatológicas depositadas no comunismo, como superar o “eclipse” da política por sua transformação em mero espetáculo, como o das *fake news*? Ou melhor, como uma razão que age no domínio público pode enfrentar a tarefa de pensar e(no?) agir político no momento em que ele se distanciou do Direito e da Ética, e se rendeu à Estética? A pergunta de Iser nos permite debater o tema da imbricação entre estética e política, tomando como ponto de partida a obra de Benjamin.

Hoje [...] o estético ultrapassou suas restrições e, embora seja ainda um traço da obra de arte, estendeu sua atividade a vários domínios da vida. Podemos dar conta dessa imprevisível expansão de estético em novos territórios da existência humana, incluindo a política? (ISER, 2001, p. 46).

A ideia de estetização da política que hoje vivemos em larga medida, no espaço público saturado das redes sociais, apesar das restrições à propaganda eleitoral feita nas últimas eleições no Brasil, não é tributária simplesmente do momento, mas tem um longo acento nas ideias do fascismo e do nacional-socialismo. Quando Benjamin critica a tese da estetização da política, feita pelo fascismo, introduz um problema importante para o agir

comunicacional. Ao escrever *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, termina apontando para o comunismo como um movimento capaz de, ainda, contrapor-se ao fascismo, acenando com a resposta de politização da arte. O seu antídoto seria, segundo Benjamin, a politização da arte, que foi de certa maneira um objetivo malogrado. Nas palavras de Habermas,

a decidida politização da arte era um conceito já elaborado, quando Benjamin dele se apropriou. Ele tinha suas razões para recorrer a esse conceito; porém, tal conceito não tinha qualquer relação sistemática com sua própria teoria da arte e da história. Na medida em que Benjamin o aceita sem restrições, admite tacitamente a impossibilidade de derivar de sua teoria a experiência de uma relação imanente com a práxis política: a experiência do choque não é uma ação, e a iluminação profana não é um gesto revolucionário (1980, p. 201).

Na verdade, Benjamin tinha como intenção, ainda segundo Habermas, buscar uma teoria da experiência da arte a serviço do materialismo histórico. Sob a influência de Brecht, ele acreditava na utilidade organizacional e propagandística da arte pela luta de classes. Sua posição em defesa da politização da arte, portanto, era pelo engajamento da própria arte. Na interpretação de Wellmer,

essa politização da estética teria que distinguir-se com toda nitidez da estetização da política pelo fascismo: esta significa a destruição do político por expropriação das massas degradadas à condição de comparsas em um espetáculo posto em cena com todo cinismo; aquela, pelo contrário, por suas mesmas potencialidades significa a apropriação da política por parte das massas burladas (1993, p. 48).

No entanto, a distinção entre diagnóstico e proposta de Benjamin passou a não ser mais tão evidente no seu acontecer

histórico. As confusões provocadas no mundo da cultura, atualmente, são de tal ordem que não se tem mais clareza conceitual sobre as fronteiras entre arte e não arte, espetáculos ou artifício. Na verdade, as fronteiras tendem a desaparecer. Assim, se a esperança messiânica deu de si, o mesmo não se pode dizer em relação ao diagnóstico de Benjamin sobre a fantástica proliferação de processos de reprodução de produtos, de textos e de informações, que levam à clonagem e imitação da obra de arte e, conseqüentemente, à perda de sua aura. Esse diagnóstico tornou-se uma das marcas distintivas do pós-moderno.

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho aprende mais depressa que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (BENJAMIN, 1994, p. 167).

Um exemplo sugestivo nesse sentido pode ser referido à polêmica posição assumida pelo músico alemão Stockhausen,¹¹ um ícone da música *cult*, sobre o 11 de Setembro, considerada, segundo ele, a maior obra de arte que já existiu na História da humanidade. Outro exemplo consta no artigo intitulado “Esporte – visto esteticamente e mesmo como arte”, no qual, seu autor, Wolfgang Welsch, da Universidade de Jena, defende o argumento de que, nas atuais transformações fenomenais e conceituais pelas quais estamos passando, existe a possibilidade e a admissibilidade de o esporte ser visto esteticamente como arte.

Connor (1993, p.124) vê nesse contexto uma “diminuição da autoridade de idéias de originalidade”. Tomando emprestada a expressão de Benjamin, de que a arte se mistura indissolúvelmente à compra e venda de produtos, através da

¹¹ Em função dessa declaração dada em 2001, e considerada politicamente indesejável, Karlheinz Stockhausen teve vários shows cancelados, culminando com um pedido de desculpas. Ele referiu numa entrevista que esse foi o dia mais triste de sua vida.

criação de narrativas que favorecem investimentos imaginários e libidinais dos consumidores, em torno das mercadorias, Jameson (1996) fala da “estetização da realidade”. Para Harvey (2001, p. 32), a consequência mais evidente da análise de Benjamin, de aumento da “capacidade técnica mutante de reproduzir, disseminar e vender livros e imagens a públicos de massas, e a invenção da fotografia e, depois, do filme” (ao que hoje acrescentaríamos o rádio, a televisão e a internet), muda “radicalmente as condições materiais de experiência dos artistas, portanto, seu papel social e político”.

Mas não apenas a vida dos artistas é afetada. Rochlitz (1992, p.160) viu configurada nessa posição a própria experiência de Benjamin como escritor, depois do fracasso de sua carreira universitária. Embora livre das exigências acadêmicas, ele vai descobrir o preço a pagar por essa liberdade: “Submetido às pressões do mercado literário, o escritor faz da sua subjetividade, de sua experiência íntima, uma mercadoria que sempre deve encontrar comprador”.

São muitos os antecedentes do conceito de sociedade da imagem. Um deles remonta à década de 1960 na França, através das formulações de Debord, o cineasta, filósofo e militante político. Debord (1997) sustentava que a onipresença dos meios de comunicação de massa e suas encenações espetaculares ampliavam a coisificação e a reificação. Para ele, “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos” (p.13), em que poderíamos acrescentar: o real foi substituído pelo virtual. Posteriormente, Baudrillard adicionou que a “produção de realidade”, a partir de narrativas midiáticas, criava um mundo de “simulacro” que dispensava a experiência vivida.

Como exemplo, nesse sentido, Fridman (1999) citada sucessivas guerras militares anglo-americanas, como a guerra do Golfo e as investidas contra o Iraque, que foram assistidas ao vivo como um jogo virtual. Não se viu sangue nem vivência do horror da guerra, no máximo imaginaram-se tragédias. Houve sim uma atmosfera de “limpeza, assepsia e espetáculo”, que

permitiu um estado de suspensão com relação à morte e destruição. Parece haver uma “lição de comunicação” aprendida com a guerra do Vietnã, onde a presença da imprensa, no campo de batalha, teve importante papel sobre a opinião pública norte-americana e internacional, com influências sobre a negociação política e as possibilidades de paz. Sem dúvida, quando a guerra vira um espetáculo, uma “realidade à parte”, a consciência do espectador é convidada a entrar em regiões estranhas de experiência da cognição. É a substituição do real pelo próprio espetáculo, o que termina promovendo uma fusão entre base e superestrutura social.

A utilização dos termos fusão e eclipse para tratar da relação entre a base e as superestruturas busca ressaltar que, mesmo que não tenham sido quebradas as relações sociais que constituem o capitalismo e a modernidade, a cultura atual faz mover o capitalismo segundo padrões não observados na história (FRIDMAN, 1999, p. 9-10).

Mas o fenômeno da relação da estética com a política pode ser visto positivamente. É isso que Iser pretende, quando argumenta que a desintegração das ideologias que pregavam o fim da História trouxe à luz da consciência pública a ideia de que ela (a História) não está se movendo para nenhum fim antecipado. Essa finalidade aberta do mundo fez a política se aproximar da arte e da estética, pois elas respondem de maneira mais produtiva a esses desafios contemporâneos. Sendo assim,

em vez de congelar a finalidade aberta, como ocorre com todos os tipos de ideologia agora em declínio, as possibilidades provenientes da operação modeladora do estético articulam a finalidade aberta por meio de uma multiplicidade de padrões que continuamente surgem e se esvaem novamente (ISER, 2001, p. 47).

Assim o estético, continua Iser, como “cascata de possibilidades”, pode “lançar luz sobre a pluralidade como uma marca distintiva de nosso mundo” (2001, p. 47). Embora

Habermas não tenha ainda formulado uma teoria da arte, as várias investidas que fez nesse campo permitem assinalar uma posição mais reservada nesse ponto, ou mais comedida do que a de Benjamin e pós-modernos, por um lado, e mais avançada ou progressista, digamos assim, do que as posições defensivas do alto do modernismo de Adorno. Para ele, o sucedâneo mais recente do processo de dominação material-capitalista é a “colonização” do mundo da vida (*Lebenswelt*) pela razão instrumental, corporificado na aproximação entre base e superestrutura, que tende a transformar tudo, inclusive a imagem, em mercadoria. Em artigo recente intitulado “O caos da esfera pública”,¹² admite que o *urn*, isto é, o que ele chama de “a virada da palavra pela imagem”, afeta o conjunto das nossas relações com o cotidiano, exigindo novas demandas, alternando inclusive o papel do intelectual.

Seu diagnóstico parte da ideia de que a ciência e a técnica se transformaram na principal força produtiva no campo do agir instrumental (onde reina a “evolução das forças produtivas”), criando, com o espectro da modernização forçada, protestos de toda ordem, inclusive da esfera estética. A aspiração de que, através da razão, os homens controlariam seu destino e alcançariam a felicidade derivou para o mundo fora de controle, processo de amplas consequências sobre a economia, a política, a cultura e a subjetividade. Fiel à herança da discussão da teoria da Escola de Frankfurt, que examina a trajetória da racionalidade ocidental, Habermas não concorda que o declínio da aura, que levou ao “estouro das veias” de autonomia do estético, defendido pelo pós-moderno atual, deva necessariamente “borrar as fronteiras” entre os diferentes subsistemas que compõem a racionalidade: ciência, moralidade e arte. Por isso, uma razão que age no domínio público deve zelar (eticamente) pelo bom uso da razão estética.

Assim, como não desenvolveu uma teoria estética suficiente, ele fica suscetível às diversas cobranças nesse sentido. Martin

¹² HABERMAS, Jürgen. *O caos da esfera pública*. Folha de S. Paulo. Caderno Mais. 13 ago. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm>. Acesso em: 1º fev. 2019.

Jay, no artigo “Habermas y el modernismo”, questiona a sua hesitação em tomar uma posição favorável a Adorno ou Benjamin. No *Cuestiones e contracuestiones*, Habermas explica que não se define por que, por um lado, a iluminação profana de Benjamin é otimista com relação à “desauritização” da arte, com a tecnologia de produção de massa. Mas essa posição pode recair no mesmo problema do Surrealismo, que pretendeu uma integração prematura da arte com a vida. Nesse sentido, concorda com Adorno, quando esse havia promovido um rechaço *a priori* da arte esotérica, chamando a atenção para o fato de que a integração da arte à vida cai na degeneração da arte em imitação comercial vulgarizada. Por outro lado, em Adorno a *mímesis* do futuro, embora resguarde a pretensão de autonomia de uma sociedade liberada, permanece em processo de “hibernação na arte”. No momento em que Adorno busca uma saída para o domínio administrado, uma fuga do pensamento identificador e do mesmo na apreensão mimética do outro, como algo exterior à racionalidade, cai na crítica do performativo da linguagem, ao negar, ao fim e ao cabo, a vigência de uma racionalidade estética.

Pelo contrário, sua posição vai em direção a considerar que existe uma semelhança ou correspondência entre uma ordem estética complexa, autônoma, abstrata e racionalizada (os ganhos da modernidade que Adorno queria garantir a todo custo) e o contexto comunicativo, presente no mundo da vida (para o qual Benjamin chamava a atenção), de onde emergem e deveriam retornar as experiências da arte, isto é, retirá-la das alturas esotéricas para situá-la mais em contato com o mundo da vida. Desse modo, o lugar habitado pela *mímesis* não é incompatível com o mundo cotidiano, mas é possível estabelecer mediações construtivas entre as esferas da prática sistêmica e do mundo da vida, mantendo a autonomia dos campos da razão. Fazer essa relação é estabelecer conexão da arte com a vida, é abrir os olhos da razão, das expectativas cognitivas e éticas. Manter o distanciamento é produtivo, tanto para alimentar o plano racionalizado e autônomo da obra de arte quanto das biografias e histórias de vida. E isso permite que a arte e a estética tenham o seu campo de validade autônomo e preservado, evitando assim

a subserviência de um campo ou de um complexo do saber às demandas e prerrogativas de atuação do outro.

Se os benefícios reflexivos do plano da arte confluírem para a vida, por meio de mediações consistentes, se dissolvem, em certo sentido, as aporias entre estetização da política e formação da opinião pública, assim como entre a arte e a vida, estética e política, mundo sistêmico e mundo vivido. Tais conexões são encontradas nas práticas diárias de comunicação cotidiana, em que imitamos uns aos outros, no uso de bons argumentos em direção ao consenso. Ao transferir mimeticamente para o plano da arte, as condições de vida não fracassadas, a arte aproxima-se da *mimesis* cotidiana, isto é, do que ocorre no plano real da existência. Porém, pela autonomia conquistada ao distanciar-se, ela colabora para formar uma esfera pública mais politizada, pois a arte autônoma representa um protesto, um efeito de choque em si mesmo, contra as atuais condições de pobreza e apatia vigentes. Nesse sentido, Habermas concordaria com as preocupações e os cuidados de Marcuse, com relação a uma integração prematura desses saberes:

Quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentais de mudança. Nesse sentido, pode haver mais potencial subversivo na poesia de Baudelaire e de Rimbaud do que nas peças didáticas de Brecht (MARCUSE, 1999, p. 14).

Ora, nesse ambiente, as nossas teorias e práticas são convidadas a se questionarem sobre o peso das grandes promessas oriundas das metanarrativas da modernidade. Além disso, são incitadas a indagar as expectativas exageradas dos voos do conhecimento em direção aos infinitos da utopia, ou aos abismos da consciência, e a assumir uma atitude de abertura a novas demandas. Nesse novo paradigma, há um abandono de condutas rígidas, inflexíveis e autoafirmativas. Há uma quebra das hierarquias epistemológicas, que colocavam no topo da pirâmide os conhecimentos dito científicos, provados e, abaixo deles, todos os outros que ainda não apresentavam evidências

concretas de suas afirmações. Nesse contexto, todos os campos do saber são convocados a dialogar com o mundo da vida, com a realidade que os cerca, enfim, com o contexto de onde tudo parte e ao qual tudo deveria retornar. Para isso, há uma necessidade de mudanças de paradigma, em que o centro de gravidade não é mais o aspecto metafísico ou epistemológico do saber (a rocha dura que a investigação deveria chegar, depois de se desfazer do solo arenoso), mas o aspecto ontológico da linguagem, da comunicação e da relação intersubjetiva entre atores no discurso.

Se, por um lado, essas mudanças trazem uma espécie de mal-estar à cultura – mal-estar este justificado a partir dos danos que essas transformações acarretam¹³ –, por outro lado existem elementos que considero interessante salientar neste momento. Essas mudanças, longe de trazerem consequências somente excludentes, talvez seja uma maneira, conforme dito anteriormente, de aprofundar o que já estava contido no interior da própria ideia de modernidade. Como afirma Laclau nesse sentido,

gostaríamos de argumentar que é precisamente o *status ontológico* das categorias globais centrais dos discursos da modernidade, e não seu *conteúdo*, que está em questão, que a erosão desse *status* é expressa pela sensibilidade “pós-moderna”; e que essa erosão, longe de ser um fenômeno negativo, representa uma enorme ampliação do conteúdo e da operacionalidade dos valores da modernidade, tornando possível estabelecê-los em bases mais sólidas do que aquelas do projeto do Iluminismo (e suas várias reformulações positivistas ou hegelianas e marxistas) (1992, p. 131-132).

¹³ Há que se combaterem dois extremos, ambos a meu ver equivocados, na interpretação do tema da pós-modernidade: sua aprovação pura e simples ou sua rejeição em bloco. Esbocei uma crítica de ambas as tendências de recepção da pós-modernidade no Brasil, em trabalhos anteriores (2000, p. 123-129 e, principalmente, em 2002, p. 10 ss.). Enquanto sua aprovação “mergulhou” a discussão em certo irracionalismo, porquanto considerou-a como a abolição de todas as hierarquias epistemológicas e, com isso, identificou-a cegamente com a categoria poder, a sua rejeição baseia-se nas consequências desfavoráveis desse processo, em que normalmente são citados alguns fenômenos do campo político-econômico, como o neoliberalismo e a globalização excludente.

A meu ver, duas características desse contexto poderiam ser melhor exploradas pela educação:

– A primeira é a de que vivemos transformações culturais que remetem, em larga medida, à hegemonia atual da cultura do espetáculo e das imagens, com seu forte apelo visual. As transformações da cultura conceitual para a cultura imagética exigem um novo redimensionamento dos procedimentos educativos, o que demanda o resgate do potencial educativo das imagens, a sua dimensão poética, polissêmica e pluridimensional. O acesso ilimitado às redes sociais facultou uma transformação na forma como nos relacionamos com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Se, como afirma Dubet (2001, p. 17), em relação às comunidades populares, a mídia (tradicional) “apenas lhe devolve a imagem de seus próprios problemas”, as mídias digitais permitiram a afirmação das múltiplas identidades e das individualidades, o que pode favorecer o reconhecimento e, também, a criação de bolhas ideológicas pelos diversos mecanismos de formação de grupos ou comunidades oferecidos pelo *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Whatsapp*. E isso demanda um esforço de revisão dos propósitos da educação para uma centralidade que não é mais simplesmente conceitual, mas transita para a leitura de imagens, posto que a dominação perversa dos signos e ícones remete a essa reconfiguração da comunicação.

– A outra questão é a do tratamento das discussões acima suscitadas por intermédio de atenção maior ao uso da linguagem, que permite pensar na possibilidade de efetuar a terapia (assepsia) das desmedidas, mediante suas próprias instâncias internas de operação. Essas duas realidades se entrecruzam ou se fundem por intermédio da comunicação, permitindo ênfase ao papel atribuído às imagens que transitam no universo da linguagem – por exemplo, as metáforas, alegorias e metonímias –, como poderosos recursos didático-pedagógicos, que permitem a formação de esquemas de interpretação, como requer Bertrand quando afirma:

O século XX caracteriza-se simultaneamente por uma explosão da informação que perturba os esquemas de

interpretação da realidade e por um vazio a nível da compreensão do sentido da realidade. Com efeito, as pessoas que viveram nos séculos anteriores tinham uma vantagem. Dispunham de menos conhecimentos que hoje, mas de mais esquemas de interpretação aparentemente mais eficazes (2001, p. 199).

Por um processo analógico de exploração das semelhanças e diferenças, *as figuras de linguagem*, potencializadas no sentido interpretativo, tornam conhecido o que é desconhecido, trazem mais perto o que está distante, enfim, tornam presente o que está ausente. E isso habilita criar aproximação com o universo do virtual, saturado do bombardeio de imagens, e ao mesmo tempo provoca o distanciamento pela riqueza característica das imagens da formação cultural.

No caso específico da discussão sobre a docência, busco apoio na iconografia de imagens de professor apresentada por Nóvoa, em seu texto *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*:

É pelo meio dessas várias contradições que os professores têm de refazer uma identidade profissional, ao nível individual e coletivo. Uma identidade que se diz por novas imagens, e que já não se satisfaz com o simplismo das antigas metáforas: do professor escultor, que “molda a matéria preñe de todas as possibilidades que é a criança”; do professor-piloto, “conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais”; ou do professor-espelho, “pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar”. Que já não se satisfaz sequer com a metáfora mais célebre da pedagogia, da qual somos todos, de um ou de outro modo, herdeiros: o *professor-jardineiro* (1998, p. 35).

Nóvoa reconhece ser insatisfatória essa classificação de imagens de professor (do professor-escultor, professor-piloto, professor-espelho e professor-jardineiro). Por isso, para complementar esse quadro, proponho refletir sobre uma imagem

tipicamente mitológica de professor, da qual, no cenário da contemporaneidade, deveríamos tentar reelaborar: *a imagem do professor-Atlas*. A figura de *Atlas* foi extraída da rica mitologia grega, mais especificamente da narrativa da *Teodiceia*, de Hesíodo, escrita no VIII séc. a.C. A analogia da situação do professor com a história de *Atlas* funciona como uma comparação abreviada, uma metáfora ou contraimagem utópica da formação cultural, inspirada nas obras de Benjamin e Adorno.¹⁴ Por intermédio de um deslocamento semântico, pretendo, no próximo item, contribuir para desvelar as dificuldades históricas enfrentadas pela educação, em sua constituição como discurso, inspiradas na mitologia grega.

A história do titã Atlas e a educação

A narrativa original da *Teogonia*, de Hesíodo, conta que o grande *Atlas*, irmão de Prometeu e filho de Iapetus e Clymene, pertencente à antiga raça de deuses, ficou condenado a carregar o mundo nas costas para toda a eternidade (daí o nome de Atlas Geográfico atribuído ao livro que representa o globo terrestre em forma de mapas, conforme aparece na tira da Mafalda logo no início do livro), depois que o exército dos titãs foi derrotado pela rebelião aos deuses, chefiada por Zeus. Os titãs, liderados por Atlas, queriam implantar o domínio do gigantesco no mundo do monstruoso e das enormidades em todos os recantos do universo. Zeus se revoltou porque a implantação do gigantesco iria desequilibrar o mundo humano, trazendo o império da desmedida, do inominável, do incomensurável e do trágico.

Originalmente, Atlas era o soberano da Arcádia, ou de uma região no noroeste da África, onde era guardada uma árvore com folhas e galhos de ouro, da qual brotavam maçãs do mesmo puro metal, conhecido como Jardim das Hespérides. Essas haviam sido presente de casamento de Zeus e Hera dado por Gaia aos

¹⁴ Tal estratégia teórica é exemplificada por Adorno nos textos sobre educação, comparando a figura do professor com a do carrasco e a educação, e a própria ideia de formação cultural deveria ter como meta suprema prevenir que experiências, como as dos campos de concentração de Auschwitz, se repitam.

noivos. Atlas era um titã que ultrapassava todos os mortais em tamanho. Era o senhor das praias mais remotas da Terra e do mar que espalhava suas águas para receber os cavalos pintados de sol, e dar boas-vindas às rodas cansadas de sua carruagem. Hesíodo fala de Atlas como tendo um “violento ânimo” e sobre a condenação a ele atribuída por Zeus assim descreve: “Atlas sustém o amplo do céu sob cruel coerção nos confins da Terra ante as Hespérides cantoras de pé, com a cabeça e infatigáveis braços: esse destino o sábio Zeus atribuiu-lhe” (2003, p. 135).

Existem pelo menos duas versões sobre a forma como ocorreu a condenação de Atlas. A primeira versão conta que, durante a realização do décimo primeiro de seus trabalhos heroicos, Hércules (Heracles) se aproximou de Atlas para pegar as maçãs douradas que nasciam da árvore do Jardim das Hespérides. O herói havia sido avisado pelo titã Prometeu de que ele não deveria pegar as maçãs, porém deixar que Atlas o fizesse. Assim, seguindo as instruções de Prometeu, Hércules suportou os pilares do céu enquanto Atlas colheu as maçãs. Atlas, aliviado do peso descomunal, não pareceu disposto a novamente segurar o mundo às costas, e disse que entregaria as maçãs ele mesmo a Eurystheus. Percebendo o intento do gigante, Hércules solicitou que Atlas segurasse o céu por um momento, para que pudesse colocar um suporte em seus ombros para aliviar a pressão do enorme peso. Quando Atlas segurou novamente a imensa carga, o semideus aproveitou o momento para pegar as maçãs e fugir. Assim Atlas continua a suportar o peso do mundo até hoje.

Bulfinch tem outra interpretação da tragédia de Atlas. Segundo ele, a condenação se deu após o gigante olhar para a cabeça da Medusa, morta por Perseu. Tal fato o levou a transformar-se em pedra. O autor comenta nesse sentido:

Sua barba e seus cabelos tornaram-se florestas, os braços e ombros, rochedos, a cabeça, um cume, e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apoia em seus ombros (BULFINCH, 2001, p. 145).

O mito de Atlas talvez possa ser melhor avaliado, na sua importância educativa, sob o entendimento da *Paideia* de Hesíodo. Na verdade, existiram duas *Paideias* nos tempos arcaicos gregos, a de Homero e a de Hesíodo, que não raro entravam em conflito na busca da hegemonia para a formação do homem grego. Enquanto a de Homero acreditava nas virtudes da aristocracia guerreira e nos valores da vida urbana, a *Paideia* de Hesíodo estava voltada à exaltação dos valores camponeses, como o trabalho, e da civilização agrícola. A *Paideia* homérica moldou a cultura ateniense de modo geral, porém não se pode subestimar a influência da concepção hesiódica da formação. Em Hesíodo, os mitos revelam a situação e a herança espiritual dos camponeses beócios e “constituíam toda a filosofia daqueles homens” (1995, p. 89). A Beócia era uma região da antiga Grécia, e seus moradores eram vistos como pessoas simples e sem cultura. Por isso: “Os preferidos são os mitos que exprimem a concepção da vida realista e pessimista daquela classe ou as causas das misérias e necessidades da vida social que os oprimem” (JAEGER, 1995, p. 89). Assim, o mito de Prometeu seria uma explicação para os sofrimentos da vida humana, e a narração das cinco idades do mundo reflete a eterna nostalgia humana por dias melhores (JAEGER, 1995, p. 89). Nessa mesma linha de reflexão, pode-se intuir que o mito de Atlas procura lembrar o ser humano sobre a sua relação com o conhecimento. As maçãs do Jardim das Hespérides, que foram objeto de controvérsia entre Atlas e Hércules, representam o conhecimento, como, aliás, já o fora no mito de Adão e Eva, exposto no livro do Gênesis, Atlas sustenta a abóbada celeste, porque acreditou que Hércules retornaria, após conseguir o apoio para colocar o mundo sobre os ombros. O mito quer talvez recomendar a respeito do preço que o homem tem a pagar pelo elevado grau de ingenuidade no trato com outras pessoas e com o mundo, assim também com o próprio conhecimento: a confiança excessiva não resulta em uma virtude, mas em temeridade.

Ao prefaciá-lo o livro *Mitologia grega*, de Junito de Souza Brandão, Byington adverte sobre outro tipo de relação que devemos estabelecer com os mitos: uma relação mais fraternal ou mimética, e menos de oposição ou de rejeição ao seu conteúdo:

Os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências pelas quais passaram. Os mitos fazem a mesma coisa num sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e da fantasia, os mitos abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. Até mesmo os mitos hediondos e cruéis são da maior utilidade, pois nos ensinam através da tragédia os grandes perigos do processo existencial (2002, p. 9).

A comparação com o mito, seu repertório de imagens e fantasias, funciona, em nível de reflexão, como um fio condutor para a discussão, sendo utilizada aqui com uma finalidade didática. Acompanha a reflexão para facilitar a compreensão das raízes hermenêuticas de diferentes fenômenos que ocorreram na história da educação, os quais forjaram uma mentalidade tomada normalmente como ideia-força. A relação estabelecida é guiada pela crença de que, conforme afirma Cassirer (1992, p.140): “Não existe fenômeno natural nem da vida humana que não seja capaz de uma interpretação mítica e que não reclame semelhante interpretação”. Portanto, a relação entre a formação docente e o mito de Atlas não tem um sentido pejorativo.

A partir da analogia com a pequena história mitológica de Atlas, pretendo efetuar uma aproximação interpretativa com o problema da formação docente, menos no aspecto literal, e mais no sentido metafórico. A interpretação permanece no aspecto iconográfico da imagem, na sua superfície ou na bela aparência da linguagem (do mito), e procede do esclarecimento por intermédio da busca de analogias (semelhanças e diferenças), com o objeto da discussão. Para facilitar esse intento, pergunto: Quais características da cultura educacional apontam para a autocompreensão expressa pela mitologia? Ou melhor: Será que a reorganização do campo da educação, para promover uma recepção mais ampla das mudanças da cultura contemporânea, não implica neutralizar a influência de uma tradição identificada com o complexo de Atlas?¹⁵

¹⁵ Existem várias abordagens do complexo de Atlas no campo psicológico, porém, a tentativa de reflexão que procuro aqui estabelecer tem o sentido de efetuar uma

De acordo com dicionário escolar da Língua Portuguesa, complexo é um “recalque que se manifesta por associação emocional de fatores mentais que se subtraíram ao governo consciente, mantendo existência particular, perturbando ou estimulando as realizações conscientes” (BUENO, 1986, p. 260). Creio que as “realizações conscientes”, governadas por tal complexo, devem ser em número bem-elevado e têm ramificações em diversos campos de atuação do professor. Exorcizar o peso dessa excessiva grandeza, ou melhor, dessa responsabilidade excessiva, traz uma forte repercussão ao ambiente pedagógico.

Acredito que o complexo de Atlas representa na educação o peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças e das utopias aparentemente belas, crentes em um mundo melhor, que transportamos em nossa caminhada, muitas vezes com a melhor das intenções. Como manifesta Josso (2020, p. 42) a esse propósito, “as mudanças sociais geram novos problemas pessoais e coletivos que tornam necessário perceber que nossas representações e nosso ponto de vista de observação se tornam insatisfatórios, até obsoletos ou marcados historicamente”. E isso significa, em nosso contexto, que o professor não precisa carregar o “mundo nas costas”, ou seja, todo o peso da transformação de uma sociedade não precisa partir somente dele, entretanto ele também tem seu papel nesse processo. Os sonhos se tornaram impossíveis de serem realizados, e se transformaram em obstáculos, justamente porque são idealizações extremas da realidade social, que não apresentam viabilidade prática. Em consequência disso, a expectativa exagerada de trabalho, posta no campo da Pedagogia e no labor docente, não colaborou para criar a mudança qualitativa esperada nos rumos da educação. Diferentemente disso seria assumir outro posicionamento frente às teorias e práticas, não as evidenciando como um grande discurso que sopra como vento às velas de nossas embarcações, dando sentido à viagem. De forma pragmática, as teorias e práticas pedagógicas podem ser avaliadas como ferramentas do discurso – a famosa *metáfora da caixa de ferramentas*, proposta

terapêutica da linguagem, afinada com uma perspectiva mais filosófica do que propriamente psicológica dos problemas relacionados à docência e sua formação.

por Wittgenstein –, vistas então como pequenas histórias ou narrativas que por vezes se equivalem. As nossas teorias e práticas se tornam então menos compactas, mais transparentes, mais prazerosas e, para isso, não precisam transportar o mundo nas costas, como demanda o peso da transformação social, por exemplo.

O desenvolvimento docente na perspectiva de Atlas

De modo geral, alguns discursos referentes à formação de professores trabalham em um duplo sentido, que considero demais restritivo, porque operam identificados em demasia com o complexo de Atlas e, assim também, adaptados à primeira etapa da modernidade, enfatizando o polo da rigidez e inflexibilidade.

– Numa certa perspectiva teórica, o discurso da formação é sinônimo da incorporação de mais energia, mais força psicofísica e espiritual, para que o professor-Atlas adquira uma atitude ereta e consiga levar adiante a sua “grandiosa tarefa”. Essa atitude cometeria o exagero de reduzir, de maneira conservadora, a abordagem do tema da formação do professor ao aspecto individualista e puramente psicológico. Desse modo, persistindo em enfatizar apenas esse aspecto da formação, a qualificação profissional recai numa espécie de limitação, como se o problema da docência fosse resolvido ministrando-se um “coquetel de vitaminas”, para que se atinja o ideal do superprofessor requerido pelo sistema. Com isso, o professor continua a carregar o fardo da *via crucis* de seu trabalho intacto, bem de acordo com o diagnóstico de Fullan e Hargreaves:

Tais abordagens “entre elas de cima para baixo” ao aperfeiçoamento dos profissionais de educação incorporam uma visão passiva do professor, sendo ele, sob essa ótica, vazio, deficiente, carente de habilidades. Por isso, ele necessita ser injetado de novas técnicas e de novas estratégias e com elas preenchida (2000, p. 33).

– Ou então, na linha de entendimento de que o discurso da formação é semelhante à alocação de mais peso ou responsabilidade sobre os ombros do professor-Atlas – como,

por exemplo, o compromisso com a transformação social –, próprio das pedagogias progressistas, discurso que recai numa análise exageradamente sociológica do problema da formação docente. Em geral, apesar das péssimas condições em que é exercido o trabalho docente no Brasil, a tarefa da transformação social foi introjetada no discurso da formação, sem muitas vezes ser avaliada suficientemente a sua efetividade prática. Inclusive chegou a virar um jargão dizer que se deve formar o professor como um intelectual transformador, que pesquisa a prática e sabe dar respostas inovadoras à sua prática e, além disso, deve ser crítico e participativo. Não raro, a busca pela formação se resume, em última análise, a indagar sobre qual será o novo fardo a ser carregado pelo docente. Esse é um dado equivalente, no campo da educação, ao equívoco do ideal científico-técnico que alimentou os sonhos da modernidade eurocêntrica, de transformação cega da natureza, desconhecendo a alteridade e as diferenças. Se essa for a regra, penso que a formação deveria ser buscada, antes de tudo, pelo próprio docente, num movimento de autocriação de si, pelo prazer (estético) que proporciona, pela busca livre de condicionamentos e estereótipos, e não por compromisso ou responsabilidade pela exigência do sistema, ou pela mudança do modo de produção da sociedade exclusivamente.

Em ambos os casos, o desenvolvimento profissional dos professores é pensado a partir do paradigma do sujeito, que deve dispor de um apoio psíquico, sociopolítico e espiritual, para se defrontar com as agruras de uma realidade adversa. Além disso, nas duas situações, trabalha-se na perspectiva da interpretação da tragédia de Atlas, de acordo com os pressupostos da modernidade rígida, afirmativa ou positiva, reforçando o que o mito expõe como problema. A ênfase é dada a valores ligados à primeira fase da modernidade, em que, além da rigidez, entra em questão elementos como a fixação da hierarquia de saberes e a busca das certezas para os procedimentos. Acentua-se, por um lado, a dicotomia entre cultura humanística, preocupada com a subjetividade do professor e com seus valores pessoais, e uma cultura técnica, que busca trabalhar a relação do professor com a objetividade

dos procedimentos para dominar o mundo de maneira sistêmica. Por outro, a adoção de caminhos para o tratamento do problema da formação deixa de lado a reelaboração necessária da desmedida (do mito), segundo a sua dosagem equilibrada, através da subversão ou até da substituição dessa imagem anacrônica por outra com cunho mais formativo.

Em resumo, a formação não se preocupa apenas em criar condições para a incorporação de uma infraestrutura pessoal e profissional ao docente, ou então acrescentar um fardo maior à formação, procurando apoios biopsicossociológicos, para manter a figura de Atlas de pé. É preciso lembrar que o imobilismo de Atlas, conforme descreve uma das interpretações, levou-o a um processo de reificação, alienação ou coisificação, pois, no final, ele se transformou em montanha, árvore e pedra, ou seja, virou objeto, uma coisa. Se o mito expõe as desmedidas do mundo humano, trata-se de encontrar um equilíbrio, e não o exagero de suas enormidades. Nesse caso, tais condutas não proporcionam, em seu interior, como afirmei acima, uma reelaboração do mito (de Atlas), semelhantemente ao que acontece na arquitetura das tragédias gregas e da própria Filosofia, mas apenas a sua reencenação.

A mudança de imagem do professor

A problematização sobre o sentido de o professor continuar levando adiante compromissos historicamente assumidos em demasia questiona se não seria o caso de adotar uma perspectiva interpretativa e pragmática ao mesmo tempo, buscando possibilidades para se liberar desse processo. A qualificação profissional poderia ser direcionada, então, para operacionalizar um terceiro elemento excluído, pois implica não acrescentar mais infraestrutura ou mais responsabilidade para auxiliar o trabalho docente, o que é um duplo exagero, dadas as atuais condições de exercício do trabalho docente em geral.¹⁶ Diferentemente

¹⁶ Uma das consequências negativas das atuais condições precárias do trabalho docente é doença conhecida como Síndrome da Desistência do Professor, ou Síndrome de *Burnout*, catalogada nos EUA, em 1970. É um estado de esgotamento resultante de trabalho extenuante, em que o trabalhador não se satisfaz com o retorno do que investiu

disso, seria lutar pela deflação da sobrecarga funcional, estando assim mais de acordo com o espírito de leveza e flexibilidade, para que o professor possa transitar com mais desenvoltura nos novos cenários contemporâneos. Assim, seria interessante pensar na hipótese de se trabalhar na contramão do processo, retirando o que é obsoleto dos ombros do superprofessor, a fim de auxiliá-lo em sua tarefa, tornando-a mais ágil, mais fácil de ser desempenhada, com mais qualidade, realização e sentido prático.

Um exemplo consta no filme “O céu de outubro”,¹⁷ no momento em que a professora sofre censuras do diretor da escola por estar auxiliando experiências científicas de um grupo de estudantes. Nesse instante, a professora responde ao diretor que não apenas quer a felicidade ou o sucesso dos estudantes, mas que, ao realizar essa tarefa, o faz porque ela não abre mão de sua *realização como docente*. O movimento, para combater os sentidos reducionistas da formação, deveria ser em direção à ideia de descentrar a figura imaginária de Atlas, mais do que afirmá-la. Por esse caminho pode ser questionado: As atuais reformas curriculares dos cursos de formação de professores também não estariam operando na linha do complexo de Atlas?

Para adotar uma atitude interpretativa e pragmática, seria interessante o professor livrar-se daquilo que julga obsoleto, que não tem mais sentido, que perdeu a base racional, a começar pela sobrecarga dos discursos sobre a formação docente, e assumir uma atitude mais autônoma, menos pesada e mais realizadora. Em consequência disso, pensar também na reelaboração da dicotomia entre teoria e prática, eixo básico da formação de professores, pois já foram gastos “rios de tinta” na educação, para encontrar uma saída. Esse desencontro entre teoria e prática não tem uma justificativa plausível, pois, desde o início do pensamento moderno, a teoria já era compreendida de maneira implicada com a ação, isto é, a teoria é sinônimo de

em energia, provocando a perda de motivação e de envolvimento profissional. Mais informações estão disponíveis em: <https://wecareon.com/sindrome-de-burnout-em-professores/>. Acesso em: 30 jan. 2019.

¹⁷ Céu de Outubro. Direção de Joe Johnston. EUA, 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xg8-xO6j_Ig. Acesso em: 30 jan. 2019.

prática.¹⁸ Caso contrário, ela pode ser qualquer coisa, como verbalismo ou conversa fiada, menos teoria. Outra questão que precisa ser mais esvaziada do que preenchida é a discussão sobre a interdisciplinaridade na formação de professores, pois um curso, desde que realizado com competência e seriedade, também já tem garantida no seu currículo a base interdisciplinar da formação. E, ainda, a paralisação de discussões no nível ideológico, como a dicotomia tecnicismo *versus* humanismo, mostrando que tal herança foi responsável, em larga medida, pelos descompassos da educação, em relação aos avanços científico-tecnológicos. Inclusive considero que um dos campos mais férteis para a vigência do complexo de Atlas é justamente no qual a educação, de modo geral, ainda vive aquém da conquista de sua inserção, nos aportes do mundo técnico-científico.¹⁹

Tal é o caso igualmente do pensamento atrelado a posições doutrinárias, em que o sujeito interpreta tudo a partir de um ângulo estritamente comprometido com interesses exteriores à prática docente, por exemplo: quando se estuda um autor apenas com o intuito de referendar suas posições, simplesmente aumentando ou adaptando-o ao novo contexto. Embora esse trabalho seja importante e significativo do ponto de vista da divulgação do conhecimento, o problema é que ele fica condicionado somente à exegese do texto original. Tais posicionamentos esquecem que os grandes avanços na história do conhecimento ocorrem quando o discípulo foi além do que dizia o mestre, encontrando problemas na arquitetura do seu pensamento, os quais remetem à superação ou diluição da discussão, conforme tratado anteriormente.

Além disso, é preciso desconstruir a mentalidade afeita à ideia da educação escolarizada que reforça vínculos com descompassos históricos que carregam sofrimentos e sonhos do passado, os quais se transformaram em pesadelos. Essa

¹⁸ Abordei essa discussão da relação teoria e prática na formação de professores no artigo "Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática" (TREVISAN, 2011).

¹⁹ Essa questão é tratada como pano de fundo do texto "Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade?" (ROSA; TREVISAN, 2016).

mentalidade tem como exemplo a adoção pelas escolas das políticas compensatórias (merenda escolar, distribuição do livro didático, etc.). É neste sentido que o professor tem hoje que se preocupar: proporcionar ao educando experiências de uma educação para o trânsito, educação ambiental, educação para a paz; discutir a já desgastada manutenção ou não de datas comemorativas, como Dia da Cultura Indígena, Dia da Árvore, Dia da Bandeira, etc. Há uma inversão no processo, de modo que as “atividades extracurriculares” não poderiam ser mais valorizadas do que as próprias “atividades curriculares” (SAVIANI, 1995, p. 118-119). Com isso, a escola assume quase tudo no que diz respeito à educação das crianças e esquece sua função principal, que é a de fazer com que o estudante deseje aprender. Nóvoa (1998, p. 34) chama a atenção para algo semelhante, quando diz, em síntese: “Pede-se quase tudo aos professores. Dá-se-lhes quase nada”.

Analogicamente, entre outras iniciativas, essa transição, na educação, significa o abandono da sobrecarga (funcional) do paradigma da metafísica antiga da objetividade, ou da subjetividade moderna, que busca certezas e poder nos seus procedimentos, para incentivar a criação de um paradigma emergente, que enfatiza outros valores, como o da autotransformação de si pelo desejo de aprender, da beleza da convivência e do bem-estar. Nesse novo paradigma, o desafio é construir ou reconstruir narrativas, e não somente grandes histórias explicativas, para que elas auxiliem os professores a encontrarem novos sentidos na prática docente, colaborando com o projeto de estabelecer uma cultura mais comprometida com os valores da sensibilidade, solidariedade e compaixão.

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro (JOSSO, 2020, p. 45).

Essas pequenas histórias contrariam a tendência de incentivar o compromisso docente com os “grandes discursos” da retórica moderna, uma vez que elas requerem a luta pela retirada, das costas do professor, das expectativas elevadas do *complexo de Atlas*. Essas esperanças, sob o manto da “responsabilidade profissional” criam muito mais o imobilismo e a inércia frente aos problemas enfrentados do que propriamente a mudança requerida. Afinal, na mitologia de Hesíodo, o grande Atlas, preocupado em amparar o mundo sobre os ombros, não percebeu que as maçãs foram levadas por Hércules.

2

A Pedagogia na perspectiva de *Atlas*

A Pedagogia não é refém da escola, mas a transcende, abrangendo todas as práticas formais e não formais de aprendizagem, isto é, as práticas que vão além do trabalho de transmissão e assimilação de conteúdos no interior de uma sala de aula. Nesse aspecto, ela está não apenas na base da docência, mas de todas as atividades que têm relação com a transferência e elaboração crítica de informações e conhecimentos entre atores sociais. O exercício da docência é apenas uma das formas com as quais podemos manifestar a utilização dos recursos pedagógicos; portanto, essa conexão não é algo exclusivo da relação entre um elemento e outro.²⁰

A dúvida que move a nossa investigação nesse momento pode ser expressa através da pergunta: Como é possível desenhar os contornos da Pedagogia, de acordo com o espírito da contemporaneidade? O questionamento busca provocar a

²⁰ Ao contrário de alguns discursos que pretendem a supressão do curso de Pedagogia frente às políticas que diminuem sua presença no contexto escolar, ou que pretendem a sua transformação em bacharelado simplesmente, acredito que, atualmente, há uma ampliação de espaços para o pedagogo para além da docência. O pedagogo está sendo solicitado a operar com a educação em vários contextos, como a pedagogia do trabalho, no turismo ecológico, na saúde preventiva; pedagogia da mídia, etc. E isso não exclui a Pedagogia no contexto escolar, mas a complementa através de formas plurais de inserção na sociedade.

discussão sobre as dificuldades que o professor enfrenta para se movimentar de maneira mais livre e criativa no contexto hodierno (atual). Como disse anteriormente, uma iniciativa de adequação da Pedagogia (e do desenvolvimento profissional docente) a esse contexto mais flexível significa abrir mão da expectativa elevada de trabalho, que foi depositada sobre os ombros do pedagogo-professor, desde o início da tradição ocidental. Embora haja uma série de rupturas entre a era de ouro das mitologias e a atualidade, creio ser necessário à educação, atenta às mudanças que ocorrem na cultura contemporânea, repensar certa tradição que ainda “bebe na fonte do complexo de Atlas”, conforme a narrativa extraída da mitologia de Hesíodo. Essa tradição está na raiz dos problemas hoje enfrentados pela educação e Pedagogia de modo geral.

Pretendo agora repassar brevemente a trajetória da Pedagogia para entender por que as nossas concepções e práticas educativas ainda sofrem desse problema na atualidade. A tentativa de atingir esse objetivo será feita através da exposição e análise de três casos de crenças desmedidas ou idealismos, que colaboraram direta ou indiretamente, de certo modo, para construir a mentalidade que guia alguns procedimentos ligados, ainda hoje, à formação docente e à Pedagogia. Embora sendo diferentes, e situados historicamente em épocas distintas, esses fatores transpiram sentidos semelhantes. Não são demandas cabíveis no mundo humano, pois infligiram as regras do senso de medida ou de proporção dos limites aceitáveis, levando-se em consideração não apenas o aspecto pedagógico do trabalho docente, mas também as tarefas atribuídas ao professor como profissional. O primeiro dado histórico, que pode servir de ilustração para a forma como ocorreu naturalmente a educação, passou a acreditar na mentalidade de que deveria “levar o mundo nas costas”, o que tem a ver com o surgimento da Pedagogia, enquanto fato histórico, ainda nos idos da antiga Grécia.

A pedagogia na imagem do escravo grego

O exercício de ensinar foi marcado, desde o começo, pelo caráter de desproporcionalidade, ao ser depositada boa parte da árdua tarefa de educar sobre os ombros do pedagogo,

submetido à condição de escravo, (*paidagogos*), o qual conduzia o educando nas alamedas sombreadas e, enquanto isso, repassava conhecimentos. Segundo Cambi (1999, p. 8), antes da intervenção do pedagogo-escravo na vida do educando, havia ainda a presença de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música) e o *paidotribes* (professor de gramática). Só depois o escravo entrava em ação com o seu trabalho de controle e guia.

Manacorda explicita a forma como era exercido o trabalho pelo escravo-pedagogo nas famílias e as funções a ele atribuídas na divisão das tarefas educativas:

Ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate) também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é sua. Também nisso parece perpetuar-se o destino de Fênix e de Pátroclo, ambos fugitivos de suas pátrias, não por terem sido feitos de escravos, mas por terem cometido delitos. Da mesma forma aconteceu ao filósofo Diógenes ser pedagogo dos filhos de Xeníades de Corinto, de quem foi escravo. E estamos já no século IV a.C. (1995, p. 48).

A tese de Manacorda (1995) é a de que os preceptores, embora sendo letrados, possuidores de alta-cultura, como era o caso do filósofo Diógenes, não tinham bons antecedentes criminais, e isso criou um estigma na educação, aproximando-a das práticas de punição e sacrifício. Muitos desses pedagogos eram prisioneiros dos campos de batalha e, como tinham cultura, alguns, inclusive, sabendo falar várias línguas, eram levados para o seio das famílias ricas, para prover a educação dos seus filhos. Talvez isso justifique o fato de que, mesmo na condição de educador, o escravo não era visto com bons olhos e não desfrutava de um ambiente social favorável em Atenas. Inclusive a sua situação na hierarquia da sociedade recaía, ainda segundo Manacorda, no conflito bastante comum, no mundo grego, entre

excelência adquirida por nascimento e excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação. Nesse conflito, aparecerá o desprezo dos espíritos conservadores por qualquer ascensão das classes populares através da aprendizagem (1995, p. 45).

A dualidade referida vai manter-se pelo fato de ter proporcionado a compreensão de que o trabalho do mestre não deveria ser remunerado. Apesar de existirem outras pessoas envolvidas com a tarefa formativo-educativa no mundo grego, a vinculação da palavra Pedagogia ao trabalho escravo servia como um artifício retórico subliminar, que fez adentrar na História uma mentalidade de que educação é sinônimo de trabalho com baixa remuneração. Portanto, deveria ser algo afeito ao trabalho servil ou, o que veio a ocorrer mais tarde, alguma coisa considerada próxima ao sacerdócio, em que se deve fazer o bem sem esperar o retorno. Por anos a fio, o exercício docente foi visto na perspectiva da incorporação de valores como gratidão, doação, aceitação do sofrimento e até resignação, sem auferir quaisquer espécies de compadecimentos. Essa mentalidade, que recebe reforços aqui e ali, precisa hoje ser desconstruída, pois, no momento em que se trava uma luta pelo desenvolvimento da profissionalização docente no Brasil, como a tentativa de fixar as atividades do professor somente numa escola, não se aceita mais a mentalidade de Atlas.

O segundo momento do fio condutor que acompanha a reflexão, para facilitar o entendimento de fenômenos históricos que reforçam a tradição identificada com o complexo de Atlas, faz referência à falsa expectativa de um mundo perfeito, imutável e ideal, criado na educação pela alegoria da caverna platônica.

A Pedagogia na imagem da caverna platônica

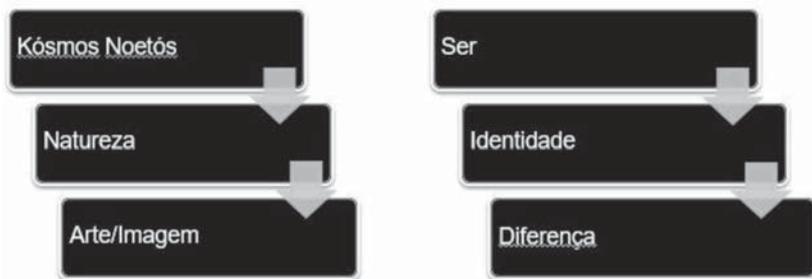
Platão expos, na imagem do mito da caverna, presente no Livro VII de *A República*, a perfeita articulação entre dois universos distintos. Tratou de fazer a contraposição entre as imagens

empobrecidas, como aparecem no fundo da caverna, e as imagens da luz, ambas situadas numa espécie de sincronia mimética. Nessa imagem, o educando, para se libertar, deveria se desapegar do conhecimento provindo das sombrias imagens escuras situadas no fundo da caverna e partir em direção à compreensão que emana das imagens do mundo da luz, em que impera a verdadeira realidade: o eterno, o perfeito e o justo em si mesmos. Para o aprendiz fazer o percurso de um mundo a outro era preciso, como se diz na Filosofia, uma mudança de paradigma, ou uma verdadeira conversão espiritual, como diriam os cristãos:

A altura é o Oriente propriamente platônico. A operação do filósofo é então determinada como ascensão, como conversão, isto é, como o movimento de se voltar para o princípio do alto do qual ele procede e de se determinar, de se preencher e de se conhecer graças a uma tal movimentação (DELEUZE, 2000, p. 131).

Os conhecimentos existentes no universo da permanência eram pensados segundo as ideias lógicas de perfeição e por isso as matemáticas gozavam de privilégios sobre as demais áreas do saber, porque, até hoje, trabalham com figuras como o triângulo, o círculo e o quadrado, que são imagens representantes da perfeição. Platão chega a dizer nesse sentido, por intermédio de personagem que saiu da caverna, que era “preferível ser um simples jornaleiro no mundo da luz, do que ser um rei no mundo das sombras”. Ele combateu assim uma “excessividade” – a dominação do mundo das sombras exercida pelo cotidiano banalizado – com outra “excessividade”, a que valoriza a instância de permanência e do intemporal, porque situada numa dimensão trans-histórica. Essa mudança proposta por Platão pode ser vista no sentido negativo, mas, de outro ponto de vista, ela serve como uma advertência sobre o perigo da “absolutização” das imagens banais, como a que temos atualmente no bombardeio da indústria cultural e na submissão da imagem à mera reprodução do real.

Durante mais de mil anos, a humanidade acreditou que era possível conhecer o mundo transcendente, o além-mundo, representado pelos três temas favoritos da Filosofia, baseados na metafísica platônica, quais sejam: a imortalidade da alma, a perenidade do mundo e a existência de Deus, segundo uma ascese do esquema tripartido a seguir:



No alto do mundo ideal está o *Kósmos Noetós* – o mundo das formas ou ideias perfeitas, do Ser presente em todas as coisas. Por um processo de “imitação” ou duplicação, o *Kósmos Noetós* se faz presente na natureza, assim como o Ser assume a imagem da identidade. A terceira forma de cópia do mundo perfeito é dada pela arte, assim como a identidade se faz valer na diferença. Logo o mundo da arte/imagem e da diferença representa a parte mais empobrecida desse processo, o que justifica a sua colocação no fundo da caverna e a expulsão dos artistas da República, por Platão. Assim, influenciada por um tipo de filosofia com viés platônico, pois “o idealismo preparou nosso olhar para reconhecer o idêntico”, mas não para “lidar com o outro” (HERMANN, 2011, p. 140), a educação operou historicamente filiada a discursos com viés em dois sentidos básicos. Primeiro, incentivada pela alegoria da caverna platônica e, portanto, mais atenta à busca do elemento “racional”, ela acabou virando as costas para as diversas imagens que transitam no discurso filosófico e pedagógico, prestando pouca atenção às analogias e metáforas, por exemplo, que moldam seus esquemas de compreensão. E, segundo, a educação esteve interessada em influenciar o outro, tendo em vista a realização desse ideal (platônico) distante da realidade vivida, muito antes de ouvi-lo

ou acolhê-lo, o que seria, justamente, a reivindicação do reconhecimento.

O distinto de si mesmo foi visto, nesse caso, como objeto a ser convertido à minha verdade, à verdade da filosofia do sujeito, resultando em patologia e exclusão das diferenças. É por isso que a pluralidade se instalou no discurso da educação contemporânea, não apenas para fazer frente à necessidade de contemplar a visão descentrada de mundo, característica da modernidade, mas especialmente em função da crítica à razão teleológica e a seus nefastos efeitos, isto é, “devido aos comprometimentos da razão com o poder opressivo sobre os homens, da hostilidade da razão à vida” (SEVERINO, 2006, p. 629). A crítica ao saber cognitivo-instrumental, que regravava de forma totalitária as ações pelo leme da técnica, foi substituída pela normatização via social. Trata-se de alavancar essa possibilidade, como veremos mais adiante, com a implicação dos sujeitos nos processos de melhorias da educação, sem deixar que se recaia na ausência de normatização.

Ao professor, nesse contexto, caberia transmitir e cultivar valores atemporais e a-históricos, que estivessem acima das diferenças e dos múltiplos contextos, preocupado com a vigência, neste mundo, das ideias de bem, virtude e dignidade. Assim, um dos ideais mais sublimes da educação era ensinar o caminho para homens e mulheres compreenderem os desígnios transcendentais, situados no além-mundo. Logo caberia ao professor fazer a mediação dialética entre aparência e essência, imanência e transcendência, mundo sensível e mundo inteligível, fazendo o aprendiz transitar de uma condição à outra, procurando despertar nele posturas afinadas com a solidez de caráter, tenacidade e vigor inquebrantáveis. Semelhante a algumas reivindicações do neoconservadorismo hoje vigente, era preciso erigir uma estrutura sólida de caráter ou de personalidade num mundo degradado, ameaçado permanentemente pela sobreposição das cópias de cópias, da imitação falsa e perversa dos valores transcendentais. A mentalidade que aí se estabeleceu foi assim defendida por Teixeira:

O dualismo grego entre o mutável e o imutável gerou todos os demais dualismos entre corpo e espírito, homem e natureza, fazer e pensar, conhecer e fazer, cultura e profissão, trabalho e lazer, etc., etc. Todos se originaram de uma concepção dualista do universo, em que a experiência humana não é percebida em sua continuidade, mas rompida em duas formas diversas, uma contingente, inferior e incerta e outra fixa, estável e permanente (2000, p. 165).

Por mais que a contribuição de Santo Agostinho à educação esteja muito além da doutrina da Igreja, o platonismo de cunho agostiniano uniu-se à religião, deixando de ser Filosofia para se transformar por vezes em doutrina e, por isso, não é de se admirar que, por muito tempo, se pudesse ler a inscrição nas cruzes erguidas ao lado de igrejas: “Salva tua alma”. Mas o corpo poderia se danar, pois para o platonismo o que é permanente e necessário é a alma, enquanto o corpo é transitório e fugaz. Assim, por um jogo de imagens que se hierarquiza por um processo de imitação, o aprendiz pode ascender à imagem ontológico-essencial, superando a degradação das cópias do mundo em que vive. Por intermédio da rememoração, o educando pode voltar a ver as ideias perfeitas e imutáveis que estavam situadas no transcendente.

Entretanto, as provas da capacidade humana de entender os grandes problemas do universo, de maneira natural e transcendente ao mesmo tempo, isto é, pelo uso da razão metafísica, foram colocadas por terra somente em meados do século XVIII, pelo grande filósofo alemão Immanuel Kant. É por isso que, de uma maneira ou de outra, a imagem da caverna platônica alimentou, no sentido interpretativo, os sonhos da educação até a revolução semântica proposta por Kant.

Se os dois primeiros exemplos representam uma visão conservadora da docência, o terceiro acontecimento histórico, que enfatiza a vigência do complexo de Atlas, a ser exorcizado na educação, diz respeito à demanda pelo professor da transformação social alimentada pelas pedagogias progressistas na contemporaneidade. Para adentrar nessa discussão, como

iremos abordar um período recente da história da educação, cuja menção a nomes ilustres a ela ligados é inevitável, vou apropriar-me de uma recomendação de Zuben, quando diz:

Nesse campo da filosofia, deve-se reconhecer que cada indivíduo se encontra exposto à crítica efetiva de seus pares. Desse modo, todas as autoridades podem ser contestadas por outras autoridades equivalentes. O princípio da crítica e da racionalidade não permite, em momento algum, que se invoque qualquer imunidade frente à avaliação de outros sob pena de se cair para fora do campo filosófico (2003, p. 58).

Pretendo enfocar essa proposta, fazendo uma breve contextualização da Pedagogia, a partir do início da década de 80 e, com a queda do muro de Berlim, por intermédio de uma análise de como passou a ser considerado o quadro das teorias pedagógicas, nos anos 90 do século passado em diante.

A Pedagogia moderna e a busca por transformação social

O debate sobre a passagem de um tipo de conhecimento do senso comum para o conhecimento crítico ou filosófico, como uma necessidade premente a ser atendida pela educação, se acentuou fortemente no Brasil a partir do início da década de 80. Com a retomada da normalidade democrática, a educação despertou para a necessidade de formação do cidadão consciente de direitos e deveres, a fim de que ele pudesse participar do processo de vida social com cidadania plena. Foi nesse momento que o Brasil conheceu um pouco mais do que seriam as prerrogativas da escola moderna, viabilizando a construção do sujeito racional, esclarecido e emancipado, cidadão crítico, consciente de direitos e deveres. A LDB 9.394/96, amparada na Constituição cidadã de 1988, referendou e detalhou a ideia de que a escola teria livre-trânsito para construir esta cidadania, por intermédio do projeto de gestão democrática do ensino. A educação incorporou o discurso crítico-marxista a partir de então,

que ficou conhecido através dos posicionamentos das chamadas Pedagogias Dialéticas, principalmente nas expressões da Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Pedagogia do Oprimido.

Segundo as contribuições da dialética marxista, foi organizado nesse período um quadro teórico que expunha a contribuição da Filosofia da Educação para os diversos campos da educação (as discussões de currículo, didática, formação de professores, etc.), baseado, em muitos aspectos, no modelo a seguir delineado:

Quadro Teórico

Período no Brasil	Filosofia da Educação	Teorias da Educação
Até 1930	Concepção Humanista Tradicional	Pedagogia Tradicional (essência): – vertente tradicional – vertente leiga
1930-1945	↕ Equilíbrio ↕	—
1945-1960	Concepção Humanista Moderna	Pedagogia Escola Nova (existência) – Existencialismo Fenomenologia Hermenêutica e o Pragmatismo
1960-1968	Crise↑ – Articulação↓	–
1968	Concepção Analítica	Pedagogia tecnicista
1970	Concepção Crítico-Reprodutivista	T. E. Crítico-Reprodutivista
1980...	Concepção Dialética	Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos – Marxismo

O livro que deu embasamento a essa classificação, próprio da Pedagogia Histórico-Crítica, é intitulado *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani, mas há também a contribuição importante

de José Carlos Libâneo para a incorporação desse modelo à educação, principalmente na atribuição do nome de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A classificação das correntes e tendências, segundo esse quadro teórico, oferecia mais ou menos um pano de fundo consensual, que dava respostas a várias situações de ensino e aprendizagem, mas especialmente procurava dar conta do papel desempenhado pela teoria e prática pedagógicas, bem como da *performance* docente. Saviani chegou a enunciar a esse respeito que o ideal da educação era fazer com que o indivíduo pudesse passar do senso comum à consciência filosófica e, Paulo Freire, do conhecimento ou da consciência ingênua para a consciência crítica. Para percorrer esse caminho, era preciso construir um método pedagógico, de acordo com as contribuições da cientificidade moderna. Aliás, é preciso referir aqui que, na modernidade, a preocupação principal da Pedagogia era a discussão sobre o método, ou seja, a invenção de um caminho seguro para se interferir com eficiência teórica na vida do educando, ou seja, era preciso avançar na ideia de acionar os avanços científicos também ao campo do trabalho pedagógico, assim como já acontecera no mundo do trabalho fabril com o taylorismo e fordismo. Estava no centro do debate nesse período, portanto, a questão metodológica, o que significava encontrar um dispositivo teórico que certificasse os procedimentos educativos. A Pedagogia do Oprimido foi comumente denominada de Método Paulo Freire e, embora Saviani se contrapusesse a colocar a centralidade da discussão pedagógica na questão do método, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica, convencionou-se denominá-la de método crítico-dialético.

A Pedagogia na imagem da curvatura da vara

A metáfora da curvatura da vara, inspirada em Lenin, foi utilizada por Saviani no livro *Escola e democracia*, como uma imagem ilustrativa, em um primeiro momento, do claro compromisso da Pedagogia com a busca do equilíbrio. A curvatura da vara simbolizava a necessidade de retirar a discussão de um patamar exagerado para vergá-la em direção a outro nível,

a fim de que, por intermédio desse exercício, quando novamente distendida, a Pedagogia viesse a adquirir seu verdadeiro ponto de equilíbrio. Para reequilibrar a situação desvirtuada, Saviani propunha atingir pelo menos dois objetivos com essa imagem. Por um lado, retirar a discussão pedagógica, baseada numa compreensão fechada da cientificidade moderna, que ameaçava reduzir o conceito de educação a sinônimo de aplicação de método, metodologia ou didática (Escola Nova) ou técnicas (Tecnicismo Pedagógico), para conduzi-lo em direção à centralidade das noções de conteúdo. Por outro lado, Saviani defendia a saída de um tipo de conhecimento ingênuo, próprio das pedagogias conservadoras, para o conhecimento crítico, de acordo com o ideário das pedagogias progressistas. Assim, no esquema das pedagogias de inspiração marxista, o desafio era deixar de ser guiado pelas teorias não críticas ou conservadoras (a Pedagogia Tradicional, o Tecnicismo e o Escolanovismo), porque geravam falsa consciência, para ser orientado, mediante um processo de conscientização, por um conhecimento crítico ou por uma pedagogia progressista (Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e até mesmo a Pedagogia da Escola Nova Popular ou Pedagogia do Oprimido), que seria a verdadeira consciência emancipatória do real. Em entrevista dada em um livro em sua homenagem, Nadja Hermann conta de seu estranhamento a respeito dessa dualidade, quando iniciou a sua docência no curso Normal para turmas do Magistério, Ensino Médio, ao lecionar a disciplina de Filosofia da Educação:

É bom lembrar que a filosofia havia sido banida do currículo em decorrência da reforma de ensino do governo militar e só era ofertada no curso de Magistério, como disciplina obrigatória. Estava insatisfeita com as orientações predominantes da Filosofia da Educação à época, as quais se enquadravam num esquema dual e simplificador: educação tradicional/libertadora. Sempre achei estreita demais essa dualidade e refutei qualquer visão romântico-salvadora muito frequente em curso de formação de professores. Senti-me desafiada a pensar a educação em sua complexidade (2016, p. 17).

Porém, ao invés do equilíbrio prometido, ao aderir à sedução das pedagogias críticas, o professor era impulsionado para dentro do esquema, recebendo em seus ombros o ideal da utopia da transformação social, a busca da sociedade perfeita. Saviani mesmo explica com mais detalhes como esse ideal poderia ser assumido pela escola.

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, veja bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elemento de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (1993, p. 67-68).

Na futura sociedade emancipada, os problemas da docência seriam redimidos, porque essa sociedade estaria liberada das limitações, das repressões ou da opressão do corpo e da mente pelos mecanismos de controle social. Por intermédio de um artifício de retórica (e não poderia ser diferente num ambiente democrático), essas pedagogias progressistas jogaram, desse modo, o peso da transformação social sobre os ombros frágeis do professor.²¹ Assim, o desenho que relacionava-se às teorias

²¹ Não quero com isso dizer que a formação do professor deve ficar alheia aos compromissos com a transformação social, especialmente levando em consideração o contexto atual de ressurgimento do autoritarismo e das crenças fascistas de inferiorizar o outro. Trata-se, antes, de mostrar os artifícios retóricos que jogam tamanho peso para cima de uma categoria profissional que não possui condições operacionais, para realizar essa grandiosa tarefa. Talvez o professor possa dar melhor contribuição nesse sentido, caso não tenha uma articulação, diretamente manifesta com a mudança social, mas, indiretamente, à medida que se concentra naquilo que está mais ao seu alcance e seja especificamente tarefa da escola, isto é, o compromisso com a sua própria autotransformação ou autoformação, no primeiro caso, e fazer com que o estudante

críticas e teorias não críticas, e que preconizava a ideia da passagem de um conhecimento ingênuo para um conhecimento crítico, do senso comum à consciência filosófica, não incentivava um comportamento flexível, como prometia a metáfora da curvatura da vara, mas adequado a uma nova ênfase na concepção exageradamente sociológica da docência e das tarefas destinadas à Pedagogia.

Vou tentar problematizar um pouco mais essa classificação, pois acredito que hoje, caso ela for seja mantida dessa forma, mais obstaculiza, de certo modo, do que auxilia o progresso da reflexão, no que concerne ao avanço do processo educativo.

A educação na perspectiva das novas mudanças culturais

Após o marco da promulgação da Constituição de 1988, os educadores começaram a desconfiar do quadro teórico das correntes e tendências da educação brasileira, por conta de dois motivos básicos: primeiro, a queda do muro de Berlim acentuou certo descrédito nas experiências que se faziam, em qualquer âmbito, sobre a viabilidade de a teoria marxista contribuir efetivamente para aperfeiçoar as nossas práticas. E, segundo, a literatura filosófica que chegou ao Brasil, a partir dos anos 90 do século passado, trouxe novas interpretações para teorias, não apenas do próprio Marx, mas também de Freud e Nietzsche, as quais colaboraram para desconstruir a visão do esquema das pedagogias da consciência. Outra situação que deve ser levada em consideração na Pedagogia, nesse período, diz respeito à entrada de uma literatura de forte cunho pós-moderno no Brasil, com a discussão das políticas de identidade e as pedagogias pós-críticas, a qual abalou a base filosófica das pedagogias progressistas e dialéticas, trazendo novas interpretações a respeito do papel desempenhado pelo paradigma da consciência e da razão instrumental e teleológica que se guia por um método.

deseje a aprendizagem e sua autonomia, no segundo. Saviani já dizia algo semelhante quando denunciava a inflação de demandas oriundas das políticas compensatórias a que a escola estava submetida. A escola deixa, assim, de assumir as funções que são suas, por conta da sobrecarga de tarefas que lhe são atribuídas (SAVIANI, 1993, 1995).

Nesse sentido, primeiramente a entrada dessas literaturas amarrou o marxismo à ideia de metanarrativa, um grande discurso e, como todo grande discurso, nessa nova configuração do capitalismo, estava fortemente desacreditado. A crise da subjetividade moderna atingiu em cheio o marxismo, pois este havia transferido a ideia de sujeito autônomo e emancipado para a classe operária, como se ela fosse o verdadeiro sujeito da História preconizado pelo discurso da modernidade.

Segundo essas interpretações, a consciência é muito mais efeito da realidade individual e social do que, propriamente, causa ou fundamento último a ser seguido. Em Marx, a consciência é produto das condições econômicas de uma dada sociedade; em Freud, a consciência é uma máscara social, uma marionete manipulada por outro ator que está no fundo do palco direcionando as nossas decisões “conscientes”. E, em Nietzsche, não são os nossos atos conscientes que dão o norte para as decisões, mas os desejos, instintos e as emoções (os valores do baixo-ventre), que ficaram adormecidos ou intocados por uma tradição cultural que vigorou até sua época: a tradição socrático-platônica. Não se pode esquecer aqui a contribuição de James e do Pragmatismo para essa reflexão, quando diz:

Acredito que a “consciência”, uma vez que se tenha evaporado nesse estado de pura diafaneidade, está a ponto de desaparecer completamente. Ela é o nome de uma não entidade, e não tem direito a um lugar entre os primeiros princípios. Aqueles que ainda aderem a ela estão aderindo a um mero eco, o fraco rumor deixado pela “alma” desaparecida no ar da filosofia (JAMES, 1974, p. 101).

Qual é, então, o problema central do esquema produzido sob a inspiração da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica? Para entender as transformações que operam na Pedagogia, a partir dos anos 90, no Brasil, enfatizo agora algumas situações que precisam ser levadas em consideração. A primeira situação diz respeito ao fato de que tal classificação hierarquizou conhecimentos, e o fez de forma

arbitrária, rejeitando os aspectos pragmáticos (Escola Nova), técnicos (Tecnicismo) e hermenêuticos da educação. A educação virou, dessa maneira, um assunto da alçada da conscientização, isto é, dos estreitos muros da retórica da consciência apenas. Para efeitos da discussão aqui travada, são fundamentais os problemas envolvidos na questão do Tecnicismo, da Hermenêutica e do Pragmatismo, os quais pretendo analisar separadamente. Em relação ao Tecnicismo, essa mentalidade induziu à criação de um “fosso” quase intransponível na educação entre a cultura da escola e os avanços técnico-científicos, necessários ao bom desempenho pedagógico. O Tecnicismo virou um exagero no meio educacional, pois certas atitudes, opções teóricas e até mesmo certas palavras foram a ele associadas, sendo, por isso, imediatamente rejeitadas sem um exame mais acurado. Por ex.: palavras, como “estratégia”, “eficiência” e “êxito”, passaram a ser banidas do vocabulário educativo, como se a educação não devesse trabalhar buscando o êxito de suas propostas, ser bem-sucedida, não devesse almejar a eficiência em suas diversas instâncias e também não necessitasse de estratégias de trabalho, para interferir mais eficazmente no processo pedagógico. O problema aqui é a redução da educação a esses elementos e não a importância do aspecto técnico como um componente importante do educar, juntamente com o sentido do humano, a formação para a cidadania e o exercício democrático e político.

Em relação à adoção dos meios tecnológicos indispensáveis à requalificação do processo pedagógico, qualquer exigência de inclusão das tecnologias no meio acadêmico, principalmente das escolas, passou a ser vista com desconfiança e, devido a isso, desestimulada. As discussões sobre os aspectos ligados à cultura das imagens, por exemplo, ficaram para trás, porque elas necessitavam do uso, na educação, de laboratórios de imagens: TV, vídeo, computadores, celular, internet e outros instrumentos. Infelizmente, por conta do entendimento incorreto produzido pela divisão das correntes e tendências educacionais, essas reivindicações foram associadas facilmente ao tecnicismo pedagógico e, desse modo, a um período já ultrapassado ou superado na história da educação, o que levou muitos gestores

da educação a não investirem na requalificação docente, das escolas e dos sistemas de ensino a esse respeito.

Quanto aos aspectos pragmáticos e hermenêuticos da educação, eles foram desvalorizados no esquema das correntes e tendências pedagógicas, porque o modelo de pedagogia de inspiração dialético-marxista buscava conscientizar a população para que ela mesma empreendesse as mudanças necessárias na realidade social, de preferência pela via do conflito. Enquanto isso, a Pedagogia da Escola Nova (de inspiração pragmática, hermenêutica, fenomenológica e existencialista) apostava em reformas graduais e constantes, incorporando, pela via da formação de consensos válidos, os avanços científico-técnicos e o método experimental. E, para haver a transformação, seria preciso desenvolver uma nova interpretação, como afirma Heidegger, em contraposição a uma das teses de Karl Marx.²²

Além disso, aí se agruparam uma grande quantidade de autores, correntes teóricas e posições filosóficas com variados tipos e matizes, sob mesmo esquematismo fixo, rígido, e que não muda (epistemológico),²³ em função da realidade. Esse esquema propiciou o cometimento de algumas atitudes exageradas, uma vez que um grande autor, como Anísio Teixeira, por exemplo, não foi devidamente estudado no Brasil, porque foi sendo considerado um escolanovista. E a Escola Nova, segundo a visão desse esquema, foi um movimento que não deu certo na educação brasileira, porque seu ideário ficou represado nas escolas de elite, que tinham condições de oferecer uma educação com tal grau de exigência e complexidade. A contribuição original de Anísio Teixeira para a educação foi “tragada” por esse simples rótulo. A partir daí ficam definidos então dois perfis da educação

²² Há uma entrevista de Heidegger na qual ele procura refutar a famosa afirmação da 11ª tese de Karl Marx sobre Feuerbach, a de que os filósofos só interpretam e não mudam o mundo. Heidegger responde que a filosofia é essencial em qualquer conceito de mudança sociopolítico, incluído aí o conceito de Marx de uma sociedade sem classes. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jQsQOqa0UVc> Acesso em: 20 maio 2020.

²³ Em um trabalho anterior (TREVISAN, 2000, p. 26 ss.), procurei expressar a ideia de que a discussão centrada no aspecto epistemológico serviu para repassar, ao interior da educação, o modo de pensar e proceder das filosofias da consciência.

completamente opostos: um mais afeito à retórica e outro à prática, um que se separa da Filosofia, porque já tem o esquema pronto, e outro que se aproxima da Filosofia, porque (especialmente no caso do Pragmatismo, da Filosofia Hermenêutica, Fenomenologia e do Existencialismo, enquanto movimentos filosóficos) precisa da educação para se efetivar.

Por aí se justifica a necessidade, hoje, de um balanço teórico-prático dessa perspectiva, que alimentou sonhos e utopias dos educadores, até porque as pedagogias progressistas criaram certo desencanto, ou uma visão pessimista da educação, uma vez que suas promessas não se efetivaram (ASSMANN, 1998). Mesmo com as melhores intenções, certos educadores caíram nas amarras do complexo de Atlas, das enormidades produzidas pelos metarrelatos da modernidade, isto é, os grandes discursos, alimentados em uma crença no domínio da ciência e da técnica, aliados à efetivação da grande história do progresso humano. Sem dúvida, é preciso questionar a mentalidade formada a partir desse quadro teórico, ou seja, problematizar a forma como foi estruturada a compreensão da Filosofia da Educação na mente dos educadores, nos últimos tempos no Brasil.²⁴ A classificação do quadro teórico das correntes e tendências pedagógicas se apresenta, hoje, com resquícios das enormidades, pois se criou um hiato, um descompasso entre o atual estágio em que se encontra a educação no Brasil e os avanços científico-técnicos no campo do conhecimento. Mas também é inegável que a educação sofre de um *déficit* no acompanhamento das discussões contemporâneas do campo da cultura humanística. Nesse contexto, urge repensar a base filosófica das pedagogias progressistas, isto é, o legado marxista, a partir de um de seus críticos mais proeminentes, Jürgen Habermas, que apresenta novos enfoques para justificar o papel da educação no cenário de crise das metanarrativas modernas.

²⁴ São testemunhos do esforço considerável realizado nos últimos anos para a renovação dos temas e das propostas sobre a Filosofia da Educação, o trabalho desenvolvido na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente as discussões do GT Filosofia da Educação, bem como a criação da Sociedade Brasileira de Filosofia e Educação (Sofie) e Associação Latino-Americana de Filosofia da Educação (Alfe).

O enfoque de algumas categorias, utilizadas como referenciais explicativos da realidade, não dá mais conta das novas transformações da época e, por isso, elas perderam seu potencial semântico e de protesto. Uma das acusações é dirigida ao conceito de *práxis*, vista como trabalho social, que guarda certa compreensão vinculada às noções da filosofia da história. Mesmo que a discussão sobre a importância dessa área ainda esteja inconclusa, cumpre assinalar que, para Habermas, a crise das utopias ligadas a uma sociedade do trabalho, que emanavam energias em direção a uma sociedade socialista sem classes, forçou a redimensionar a reflexão filosófica, colocando no centro do debate não mais a categoria trabalho, que ficou abalada (até por conta das mudanças no mundo do trabalho, em direção à sua precarização e o surgimento de uma sociedade pós-industrial ou de serviços), mas a interação que contempla, além da socialização e das regras da boa convivência ética e estética, também o tempo livre e de lazer. Tal compreensão defende uma relação de inerência entre um estágio de desenvolvimento histórico e outro — a história como um trem —, em que um vagão puxa o outro, trabalhando com um conceito de sentido da história teleológico, descuidando-se da capacidade de os indivíduos aprenderem com seus fracassos e redirecionarem o processo de desenvolvimento individual e social. Nesse aspecto, são muito importantes as lutas pela igualdade social, contra a violação dos direitos humanos e das minorias, contra discriminações ou preconceitos de etnia, sexo, gênero e de concepção política ou religiosa.

Habermas, em seu livro *Para a reconstrução do materialismo histórico*, esforçou-se em mostrar como esse modo de proceder carece de fecundidade e como a evolução social ocorre muito mais em função de grandes acordos feitos pela humanidade sobre temas específicos, do que através do partear dolorido de uma sociedade, a partir do “ventre” de outra sociedade. A mola propulsora do processo social são os processos de aprendizagem próprios da racionalidade societária e, nesse sentido, são os processos de aprendizagem da razão ativados que podem ocasionar as mudanças qualitativas no processo histórico, em que a educação tem uma função inegavelmente importante.

Portanto, não é a conscientização sobre o ideal de uma sociedade futura nem a luta prática pela transformação, que fazem coexistir uma relação de causa e efeito (fechada) entre um modelo de sociedade e outro. Mas é uma relação flexível e aberta, que pode apontar para múltiplas direções de evolução da sociedade democrática, dependendo de nossas decisões no presente e da capacidade de aprendermos com as experiências que emergem do mundo vivido.

A Teoria da Ação Comunicativa expõe a ideia de que, em todos os atos de fala, existem pretensões de veracidade, e de que nós podemos explorar as iniciativas do campo cultural e dar vazão a seus potenciais reivindicatórios. Os infinitos jogos de linguagem e comunicação se entrecruzam em diversas modalidades, de tal forma que já não há mais um observador, mas vários que se comunicam entre si. Por esse caminho, é possível a comunicação entre as diferenças e o não idêntico, impregnados em todos os discursos, o que abre possibilidades para um redimensionamento do marxismo, segundo os aportes teóricos da ação comunicativa, no ambiente de crise das metanarrativas.

Outra acusação é a de que o marxismo (ortodoxo) recaiu na busca da identidade do mesmo, justamente porque viu, na dimensão do outro, não a possibilidade de encetar um diálogo que lhe possibilitasse aprender com o diferente, mas a necessidade de conscientizá-lo, ou seja, torná-lo o *mesmo*. Lembro aqui a famosa necessidade de uma consciência de classe, exigida pelo marxismo, e expressões muito usadas nesse sentido, como a de “fazer a cabeça”, que significou conscientizar o outro sobre sua história de vida ligada a uma classe social. O marxismo militante perdeu assim uma oportunidade ímpar de encetar um diálogo enriquecedor, em que a aceitação, o respeito e o atendimento às diferenças são condição fundamental. Mas é justamente nesse ponto que talvez se possa auxiliar a compreensão do grave problema do esquematismo das pedagogias de cunho dialético, pois a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica ainda está alicerçada ou devedora de uma compreensão, de acordo com os pressupostos teóricos do platonismo. E isso ocorre porque não existe um

mundo estável e permanente por detrás da aparência, conforme a distinção platônica, embora algo permaneça. Como diz Calvo em *Filosofia para la era digital*, “tudo muda, mas algo permanece”, ou seja,

será inevitável que haja sempre algo permanente por debaixo das mudanças, porém não uma essência ou ser imutável, mas sim um marco conceitual emanado do filosofar que nos permite encontrar um sentido aos inevitáveis e infinitos câmbios que nos rodeiam desde o princípio dos tempos (2018, p. 38).

O que permanece, segundo o autor, é a filosofia em qualquer uma das suas diversas concepções, desde amor ao saber, compreender os mistérios ou enigmas do mundo, etc. Já a vertente platônica, que afirma a existência de um ser imutável por detrás das aparências, recebeu afirmação na filosofia moderna (como Epistemologia ou filosofia da consciência) e depois no positivismo lógico, preocupada em separar ou classificar rigidamente o certo e o errado, o real e o irreal, o falso e o verdadeiro. E essa mesma dinâmica foi, de certa maneira, incorporada pelo cartesianismo e, mais tarde, pelo marxismo de corte mais ortodoxo. Existe algo para além do fenômeno que podemos chamar de teoria, mas, como toda teoria é linguagem, é algo um tanto quanto provisório, falível e criticável, sujeito a revisões e interpretações constantes, portanto.

Mas, em que está baseado o discurso do paradigma da consciência? A discussão referente ao paradigma da consciência está alicerçada numa área da Filosofia chamada Epistemologia, que estuda as condições e possibilidades de a razão afirmar conhecimento verdadeiro alicerçado na relação sujeito e objeto. Aos poucos, o discurso da Epistemologia identificou o conhecimento como conhecimento científico provado, passando a considerar verdadeiro apenas àquele que poderia passar pelo teste da experiência, principalmente com o Positivismo. Com isso, todos os saberes que não podiam se enquadrar na dinâmica de laboratório experimental passaram a ser paulatinamente discriminados como práticas pré ou anticientíficas, como os

saberes do senso comum, o saber popular, as práticas mítico-mágicas, a quiromancia, a alquimia, etc.

Desse modo, a Epistemologia alimentou a crença de que a realidade tinha diversas camadas de acesso ao real, fixadas em nossa mente, diversos níveis de compreensão, iguais às camadas geológicas. A opinião seria um falso terreno, a *doxa*, enquanto a teoria seria a rocha, terreno duro, a *episteme* que a teoria deveria tocar. A crença no elemento epistemológico é a de que nós poderíamos enfim “pegar a realidade ou a história na mão”. A verdadeira teoria deveria combater ou fazer a crítica das ideologias enquanto falsa consciência, que obnubila a compreensão exata do real proposta pelo paradigma da mente como espelho, como afirma Rorty em *A filosofia e o espelho da natureza*. A crítica desempenharia duas funções basicamente: por um lado, fazendo a assepsia do espelho da representação e, de outro, assumindo o necessário distanciamento frente à realidade, separando sujeito e objeto, homem e mundo, para interferir com mais certezas no nexos causal dos acontecimentos. Os limites desses discursos foram questionados também por Habermas, quando se perguntou se é possível haver um tipo de conhecimento antes do conhecimento, como defende Kant, que propõe a crítica da razão como “sala de espera” do conhecimento. A dúvida que fica não respondida é: Como estabelecer critérios para saber se tais critérios já são uma espécie de conhecimento? Por isso, essa dúvida é tautológica, ou seja, ela anula a si mesma.

Depois da crítica desses autores (Habermas e Rorty), a redução da educação ao aspecto epistemológico passou a ser algo até certo ponto fantasioso, enganador, uma enormidade, dado que essa epistemologia “fundacionista” não é uma instância última da realidade a ser buscada, não é a rocha inabalável que temos para construir a nossa casa, depois de remover o solo arenoso que estava na superfície. Vattimo expõe com mais detalhes uma contribuição para clarear melhor essa discussão.

Parece-me importante notar que, por exemplo, mesmo a epistemologia filosófica tem a tendência de se tornar cada vez menos “gnosiológica” (fundação crítica da validade do saber científico, como era para Kant) ou “lógica” e

metodológica; cada vez mais a reflexão sociológica sobre a ciência se volta para os aspectos sócio-históricos do empreendimento científico, reconhecido em seu caráter de fato social eminentemente prático, dirigido por interesses, se bem que legítimos, não exclusivamente cognitivos, teóricos, etc. A ciência, em resumo, não é, para a filosofia atual, conhecimento objetivo da realidade, que possa valer como ideal diretivo, valor de base, critério de toda educação, etc. (1992, p. 14).

A representação do real deixa assim de ser alicerce último, pois há algo mais basilar em que o próprio campo do conhecimento se apresenta e se expressa, isto é, a *linguagem*. Logo, a Epistemologia se revela um jogo de linguagem como outro qualquer, não *o jogo de linguagem mais fundamental do que todos os outros e que estaria subjacente a todos eles*. Ele não se justifica enquanto permanecer ancorado no aspecto monológico de um indivíduo solitário, pois, como Wittgenstein demonstrou, não existe uma linguagem privada. A racionalidade não é algo contido dentro de um sujeito, internalizado em sua cabeça, mas algo que pertence ao mundo prático, intersubjetivo e da alteridade.

A partir desse modo de raciocinar, percebeu-se então que o esquema das pedagogias de cunho marxista, ou pedagógico-dialéticas, funcionava a partir de um paradigma falsamente crítico, que é o paradigma da consciência ou do modo de pensar que se embasa na epistemologia “fundacionista” moderada. Nele, a consciência crítica deveria ser formada, para que as atividades pedagógicas pudessem ter fundamento ou efetividade prática. Antes disso, porém, é preciso pensar que toda a área do conhecimento tem seu aspecto epistemológico preservado, desde que esse não seja a explicação última do real, pois, na medida em que ela pretende conhecer ou produzir conhecimentos e comunicar os seus resultados, inevitavelmente, tem que entrar num círculo hermenêutico mediado pela linguagem.

Em síntese, após essa breve digressão, colocam-se basicamente três objeções ao modo de pensar as teorias pedagógicas, segundo o modelo das pedagogias da consciência, pedagogias progressistas ou pedagogias críticas:

1) Devido à submissão à relação sujeito-objeto, as pedagogias progressistas não oportunizaram um diálogo com o autor da teoria, mas uma relação de dependência que levou à reificação dos conceitos. As pedagogias críticas não conseguiram romper a concepção de teoria como “olho de Deus”, como uma luz, enquanto nós, como simples e pobres mortais, éramos vistos como objetos da teoria. Existem consciências que são como luz que ilumina outras consciências, que ainda estão vivendo na obscuridade ou na ignorância. Nesse paradigma, o professor se relaciona com a teoria como se ela fosse um fetiche, algo religioso e, nesse sentido, alimenta uma relação não dialógica com o autor da teoria.

Assim, o grande problema é que não existem possibilidades de um diálogo com a teoria (marxista), mas um monólogo, um caminho de mão única entre o que pensa o grande autor (que se esconde por detrás da teoria) e o que nós deveríamos pensar ou fazer, a partir do entendimento da concepção teórica. “Ser crítico”, nessa concepção, por um lado virou uma metáfora morta, uma catacrese; na medida em que a metáfora da criticidade, isto é, a imagem de afastamento do sujeito frente ao mundo, para melhor enxergá-lo na sua totalidade, tornou-se hegemônica, virou senso comum e por isso deixou de causar impacto no mundo da cultura.

Por outro lado, cabe lembrar que essa concepção de teoria como crítica está em relação direta com o discurso da modernidade, porque, justamente na origem dos textos (epistemológicos) de Descartes e Kant, ser crítico significa ser antidogmático. Logo há uma inversão, pois a “tradição” e a “autoridade” haviam sido rejeitadas por esses autores, porque foram consideradas discursos dogmáticos na aurora da modernidade, em função da dificuldade operacional, para esse tipo de conhecimento passar pelo crivo da crítica. Portanto, não é correto que um educando não venha a ser crítico da sociedade que aí está, porém submisso a um novo dogmatismo, a uma obrigatoriedade, mas com espírito aberto e atento a posições diferentes, podendo acolher outras tradições e culturas, exercendo espírito crítico para fazer escolhas.

Os teóricos da metáfora, como Ricoeur e Rorty, dizem que a metáfora, quando se concretiza na literalidade do texto deixa de causar espanto e admiração, o que é componente essencial para provocar a dúvida, o assombro e a reflexão filosófica do agente. E que cabe a nós procurarmos ou criarmos novas metáforas ou metáforas vivas, que provoquem deslocamentos semânticos e reavivem a nossa linguagem. E isso é algo que põe a reflexão no nível da sociedade aberta e no paradigma da incerteza, afinal, como acentua Zuben (2003, p.49), “novas matrizes e formas de cognição e de inteligibilidade estão surgindo, outras lógicas, em suma, uma racionalidade mais alargada”.

2) As pedagogias progressistas se enganaram ao apostar na esfera da consciência como fundamento último do real. A consciência revelou-se não um fundamento seguro, exato como se pensava, mas uma ficção. Sabe-se que, por intermédio do paradigma da consciência, simplesmente já não é mais possível educar com efetividade, fazendo a transição do conhecimento ingênuo, ideológico (no sentido negativo) ou falsa consciência para o conhecimento crítico, iluminado. É credível, antes disso, admitir que tudo é possível, posto que “mundo” é um conceito aberto. Logo, no sentido ético e estético de visão de mundo, os argumentos prevalecem pelo seu poder de convencimento, não em nível de medição de forças, de queda de braço e numa luta cega pelo poder, mas em nível de arguição e refutação. As nossas deliberações no campo racional devem então passar por acordos práticos, já que não temos como acessar uma instância última que vai ser o vetor a estabelecer critérios claros e distintos para o campo do conhecimento. Enfim, se não há certezas estáveis na consciência a serem buscadas, de nada adianta insistir na tese de basear os fundamentos da ação no campo epistemológico rígido, mas sim no contexto histórico e social de onde foi gestado.

A justificação ocorre agora por intermédio de algo fático, não absoluto, mas contingente e contextual pelo poder da linguagem em ação. São referentes, sinalizações do caminho, indícios que nós mesmos estabelecemos para nos guiar, porque entendemos que é conveniente; porque percebemos ser importante haver sinais ao longo do caminho. Mas essa

sinalização pode ser inferida de maneira plural, como, por exemplo, através do campo da estética; uma estética comprometida com obras da alta e da baixa cultura, do grande manancial que “jorra” da história cultural da humanidade, que são contribuições significativas, porque trazem elementos importantes do contexto cultural. Tal indicação é algo posto no mundo prático, são materiais que fazem parte da natureza de atestação da cultura, e que compõem o universo simbólico dos indivíduos e de suas tradições.

3) As pedagogias progressistas, ao preconizarem a separação entre senso comum e consciência crítica (científica ou filosófica), inverteram nossa relação com o conhecimento. Levando em consideração as novas orientações sobre o lugar da epistemologia na contemporaneidade, não só na perspectiva de Rorty e Habermas, mas também de Popper e Khun, percebe-se que a separação entre senso comum e consciência crítica ou filosófica se tornou extremamente problemática. E isso recai na ideia enfocada anteriormente, de tal modo que se admite não mais existir um fundamento último, uma rocha sobre a qual a casa da teoria deve ser assentada, mas tudo é *doxa*, opinião, aparência. Cabe então exigir um redimensionamento na educação sobre a importância atribuída ao mundo da vida, não como um terreno em que impera o *senso comum*, pois não há como fugir dessa dimensão humana demasiado humana. Nietzsche considerava esse modo de pensar próprio do “ideal ascético”, que inspirou Schopenhauer e tantos outros filósofos desde Sócrates e Platão, como um estilo que pretendia viver “sem a sensualidade, sem a vontade de viver e de continuar neste mundo” (s/d., p. 71).

Por isso, a cultura contemporânea de modo geral, e a Filosofia, de maneira especial, desenvolveram uma desconfiança com posturas que procuram inflacionar os discursos. O conhecimento deve fluir do mundo racionalizado para o mundo da vida e vice-versa, sem cair na exaltação do banal, e não enfatizar só um lado da questão, como defendiam as pedagogias dialéticas, preconizando a saída do senso comum para o conhecimento crítico. Por isso, para certa linha do pragmatismo atual, a orientação que se coloca para combater as metanarrativas é desinflar a carga epistemológica e metafísica dos discursos,

enquanto a fenomenologia e a hermenêutica questionam as racionalidades que estão impulsionando ou alimentando a constituição desses mesmos discursos. Nesse sentido, adverte Zuben:

A crise de que se trata é uma crise no seio da racionalidade que se vê incapaz de “dar conta” desse novo fenômeno, o “outro” da razão. No entanto, deve-se admitir que estamos na presença de uma situação paradoxal: a razão está sob severo olhar crítico e a denúncia apresentada se faz a partir da própria razão. Estamos conduzindo a razão a um tribunal no qual ela própria até agora sempre foi o juiz (2003, p. 53).

Mas, será que o esforço teórico necessário para educar a pedagogia, no coração do contemporâneo, implica conservarmos as mesmas armas da criticidade moderna? Sem dúvida, o ato crítico, isto é, o gesto de afastamento do real, para ver a realidade em seu conjunto, filtrá-la e daí tomar um posicionamento crítico, permite que possamos enxergar melhor o que está sendo observado. Porém, como disse anteriormente, atualmente já é possível fazer a crítica da postura crítica na educação, e perceber que somente formar consciências críticas não é mais suficiente para o indivíduo viver no momento atual, pois tal Filosofia da Educação ficou prisioneira dos ditames da consciência. Ser crítico virou uma metáfora morta, porque todo mundo, no ambiente das redes sociais conectadas, quer ser crítico. Hoje, não há mais como deixar de ser crítico ou aceitar algo sem crítica, pois essa é a condição própria do discurso da modernidade. Como diz Lyotard (1988), é preciso fazer um novo lance no jogo da cultura. A criticidade tem um ponto de chegada já instituído, definido, que é o de formar o cidadão crítico, enquanto a autoformação, ou autocriação de si (HERMANN, 2010), talvez complementemente esse aspecto com a necessidade de viver na sociedade aberta, de risco e imprevisível do contemporâneo.

É preciso ir além do paradigma “fundacionista” pela compreensão da crítica a partir do paradigma da linguagem em ação, pois, no paradigma anterior, tem-se exemplo de uma

compreensão não dialógica da teoria e de como se gesta a cultura. A cultura não é algo que brota do universo vertical por decreto, e isso significa que as iniciativas de limpeza, ou a faxina ideológica na política educativa e cultural, devem ser, por princípio, rejeitadas. A cultura brota das realidades locais e regionais, das manifestações plurais e democráticas nas diferentes formas de vida. Na verdade, quando temos acesso ao saber cultural, podemos em princípio nos colocar em pé de igualdade pelo exercício dialógico, afinal, podendo dizer sim ou não, pois vivemos condições modificadas. Dar ênfase à criatividade e dimensão autocrítica na educação, e não somente à criticidade social, tem a ver com a ampliação do espectro da estética, das prerrogativas da arte e da cultura. O desafio é, portanto, afastar a crítica da “redoma” da consciência e pensá-la de forma acoplada à linguagem, para desinflar as teorias; esclarecer as confusões do uso da linguagem e fazer, enfim, a *crítica terapêutica dos discursos*. Entretanto, essa discussão remete, de certa maneira, a toda problemática da controvérsia entre os escolanovistas e os representantes da pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, que não pretendo aqui realimentar ou reviver. A intenção foi apresentar algumas pinceladas do painel que se constituiu em termos de discussão das teorias da educação no Brasil, após a crise dos metarrelatos e do impacto de literaturas filosóficas que vicejaram, após o declínio explicativo do paradigma do marxismo clássico.

3

A educação e a terapia do complexo de Atlas

A Filosofia da Educação dispõe atualmente de alguns instrumentos de análise para efetuar a terapia do complexo de Atlas. É claro que essa é uma terapêutica diferente daquela que visa, em princípio, trabalhar aspectos singulares da conduta humana. Ela tem antes a ver com a tradição grega que compreende a Filosofia como “medicina da alma” e “amor à sabedoria”. No caso do tema em evidência, a terapia da linguagem utilizada busca a cura das doenças ligadas aos diversos idealismos, como afirma Deleuze a esse respeito:

Não vamos comparar os filósofos e as doenças, mas há doenças propriamente filosóficas. O idealismo é a doença congênita da filosofia platônica e, com seu cortejo de ascensões e de quedas, a forma maníaco-depressiva da própria filosofia. A mania inspira e guia Platão (2000, p. 131).

Por intermédio da comparação com o infeliz destino do titã Atlas, penso que, no ambiente contemporâneo, as teorias e práticas pedagógicas são desafiadas a se preocuparem com o peso das metanarrativas dos grandes discursos que alimentaram os sonhos da modernidade por dias melhores. Não significa que a educação vai operar sem sonhos, fantasias ou ideologias,

porque isso é inerente ao seu modo de atuar, mas que esses ideais serão buscados na soma dos esforços conjuntos da sociedade e não somente pelo trabalho isolado da docência. A reelaboração do complexo de Atlas, que justamente é a fixação excessiva e por demais idealizada numa atitude enrijecida, tanto teórica quanto prática, pode acontecer na educação, à medida que se desenvolverem novos olhares sobre o problema da docência e sua base pedagógica. Nesse sentido, elas não precisam mais operar com a compreensão de trabalho abnegado, conforme a imagem do pedagogo-escravo, ou a aceitação da veiculação de valores eternos e imutáveis, como na imagem da caverna platônica e, ainda, a concordância com os esquematismos das pedagogias da consciência, que adentraram na educação o peso da transformação social, como é ilustrado pela metáfora da curvatura da vara.

Tendo então essa compreensão do problema, o exorcismo do complexo de Atlas pode ocorrer pela “asepsia” das linguagens. Assim, faz-se mister para a educação relacionar-se melhor com o contexto atual, confrontando-se com uma tradição que enfatiza a compreensão da Filosofia como terapêutica da linguagem e de teorias de filósofos e pedagogos, que procuram aliviar essa carga (trans-)histórica.

Para propor a “terapia” da razão, a Filosofia deve compreender o espírito do tempo presente (*Zeitgeist*), preocupando-se em identificar “onde” esse espírito se manifesta, para melhor fazer frente às suas provocações. Hoje ele se manifesta na valorização da cultura do visível; no movimento de voltar-se para o imediato; no aqui e agora; no modo tribal de viver; na ideia de interatividade (a de que sozinhos não resolvemos os nossos problemas); na valorização do corpo e do que lhe está próximo, como o imaginário e o estético. Ora, se é preciso entender o *Zeitgeist* que permeia esses temas, para fazer frente às transformações do mundo atual, procuro, num primeiro momento, decifrar ou decodificar melhor o enigma desafiador da ideia de crise das metanarrativas, como uma das características básicas da contemporaneidade, tentando perceber por que elas estão desacreditadas. Há que se perceber que a queda das metanarrativas abre caminho para outras possibilidades, como

a vigência das múltiplas narrativas, inclusive às autobiografias e histórias de vida.

A seguir, busco, na historicidade das tradições, alguns elementos para pensar o equilíbrio das desmedidas. A discussão nesse momento procura acolher alguns elementos históricos, como a relação entre mito e educação e, depois de uma breve análise, investiga a reelaboração que as tragédias gregas e a Filosofia ofereceram aos mitos. E, num terceiro momento, pretendo mostrar como alguns autores podem auxiliar a fazer a terapia dos discursos que estabeleceram uma sobrecarga metafísica e epistemológica nos discursos educacionais. Início a discussão por intermédio de um questionamento: Como a Pedagogia, interessada na sua inserção na cultura contemporânea, pode fazer a “terapia” do complexo de Atlas?

Pragmática do saber: a mudança de paradigma na educação

Atualmente, estamos vivendo uma espécie de esgotamento de opções da racionalidade, que apostou na ideologia do progresso a todo custo, em nome da qual o homem foi destruindo seus parceiros, como a natureza, investindo na guerra por conta do lucro-motor do progresso capitalista. Assim, não é mais sensata a suposição de que podemos promover a educação tendo como guia o ideário de um progresso cego. A ideologia das grandes narrativas do progresso perdeu a credibilidade, porque ninguém mais acredita na ideia de que o cientista faz pesquisas visando unicamente o desenvolvimento social, embora isso ainda exista, obviamente, e faz parte do ideal da ciência. Mas, infelizmente, o que se observa prevalecer é o interesse do capital e do lucro, pautando o norte de muitas pesquisas, haja vista o problema mundial causado pela pandemia da COVID-19.²⁵

²⁵ Segundo a notícia “Coronavírus: como o mundo desperdiçou a chance de produzir vacina para conter a pandemia”, publicada pela *BBC News Mundo*, pela jornalista María Elena Navas, o mundo perdeu a oportunidade de encontrar ou produzir uma vacina contra o vírus da COVID-19 desde 2016, quando uma equipe de cientistas, na cidade de Houston, nos Estados Unidos, tinha uma vacina pronta contra um coronavírus, porém não conseguiram interessados para financiar o projeto. Segundo alguns

A influência do paradigma da relação sujeito e objeto, homem e mundo, que está no fundamento da dominação que norteia o desenvolvimento da modernização capitalista, trouxe como resultado a reificação, coisificação ou alienação do indivíduo. Em consequência disso, os sujeitos passaram a ser vistos como coisas sem vida ou objetos, e os objetos (mercadorias) passaram a ter vida, transformando-se em verdadeiros “instrumentos úteis”. Complementando essa ideia, Vattimo alerta para outra relação que devemos estabelecer com o mundo:

No fundo dessa constatação está a ideia, bastante discutível, mas que, justamente por isso, merece ser debatida e levada em consideração, de que vivemos uma época em que a produtividade e o crescimento de uma sociedade não são medidos mais exclusivamente, ou sequer principalmente, a partir de sua capacidade de dominar, subjugar, reorientar, etc. as forças naturais, segundo uma imagem mecânica da relação homem-mundo (1992, p. 16).

A Filosofia, como de resto todas as áreas do conhecimento, está passando por uma crise que sinaliza para grandes mudanças de paradigmas. No paradigma epistemológico do pensamento moderno, os conhecimentos eram valorizados pela sua proximidade em relação à realidade, pelo atingimento de certezas ou não. Quanto mais próxima da representação do real, mais a área do conhecimento era digna de crédito e, portanto, recebia mais aportes de *status* e financiamentos. Era o paradigma segundo a imagem da mente como espelho, a que se refere Rorty, ou paradigma da consciência, conforme afere Habermas. Esse paradigma não está liquidado, ele surge constantemente,

especialistas consultados, “tudo se resume ao dinheiro” e “a realidade é que, quando existe um mercado, existe uma solução”. O resultado desse direcionamento das pesquisas, para atender exclusivamente às necessidades do lucro do mercado, resume-se, como explica Peter Kolchinsky, virologista e diretor da empresa de biotecnologia RA Capital, ao fato de que, hoje, “temos centenas de vacinas para os coronavírus, mas são todas para animais: porcos, galinhas, vacas, etc.” Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52238530>. Acesso em: 22 maio 2020.

podendo receber novos influxos, conforme se modificam as orientações ideológicas dos diversos governos.²⁶

No entanto, a derrota do pensamento moderno inicia quando a cultura contemporânea constata, em diversos campos do conhecimento, que não temos o pretendido controle sobre os dados da realidade, controle esse prometido pelo uso adequado do método científico. E que a formação do sujeito consciente, autônomo, racional e emancipado é uma ficção. Na verdade, somos muito mais controlados do que controladores do meio social, somos como marionetes teleguiadas pelo inconsciente (Freud), ou pelos controles do sistema econômico (Marx), pelas confusões de linguagem (Wittgenstein) ou pelas características da evolução biológica (Darwin). As novas evidências trazem profundas repercussões em todas as instâncias teóricas, porque não temos mais como afirmar que um tipo de conhecimento é mais importante, hierarquicamente falando, do que outro tipo de conhecimento, pois nenhum apresenta certezas absolutas.

Conseqüentemente, as informações passam a ser tratadas de outra maneira, na medida em que há a necessidade de uma nova hermenêutica e pragmática que contribuam para a democratização dos saberes. Como exemplifica Teixeira (2000,

²⁶ Um exemplo nesse sentido foi a recente Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que elenca cinco áreas de desenvolvimento tecnológico prioritárias, não trazendo qualquer menção às Ciências Humanas e à pesquisa básica em geral, além de estabelecer que as prioridades elencadas teriam caráter determinante nos programas das agências vinculadas ao Ministério, como é o caso do CNPq. No entanto, as críticas formuladas por mais de setenta associações científicas brasileiras, lideradas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), levaram a importantes reformulações, registradas na Portaria n.1.329, de 29 de março de 2020, que passou a contemplar projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais, que contribuam para o desenvolvimento das áreas prioritárias, e definiu que elas teriam caráter de orientação a ser internalizado pelas agências, “no que couber”. É interessante que essa definição de áreas prioritárias já ocorreu, em outras épocas do passado, e estas portarias sendo recentes, não está contemplado, entre as áreas prioritárias, o combate à maior ameaça que estamos tendo à vida no Planeta no momento: a COVID-19. Além disso, as humanidades, as ciências sociais e artes exercem papel social inegavelmente muito importante no desenvolvimento da sociedade, contribuindo não apenas para auxiliar na interpretação dos resultados da ciência, mas, principalmente, para o bom exercício da cidadania e da vida democrática.

p. 64-65) a esse respeito: “Está claro que não basta, para isso, apreender uma informação. Pode-se saber tudo a respeito de dentes: a sua estrutura, a causa de suas cáries e de suas moléstias e, ainda assim, nada disso alterar a conduta prática da vida”. Não se pergunta mais nesse novo paradigma sobre *o que algo é em essência* ou *o que ele significa e representa*, para o indivíduo saber, posteriormente, como deve agir, mas a pergunta é direcionada no sentido de saber para que fim esse algo pode ser utilizado ou que outra interpretação precisa ocorrer nesse momento. Ao comentar a virada paradigmática inaugurada por Wittgenstein, Auroux argumenta nesse sentido:

Partindo do jogo de linguagem, não se pode mais defender a identificação da significação com a coisa: ela consiste na função de reconhecimento dos objetos correspondentes a partir da percepção de seu nome no curso de uma atividade determinada. Dito de outro modo, o uso é uma dimensão irreduzível: o importante não é mais se perguntar sobre a significação, mas sobre o uso (1998, p. 273).

Assim, no pano de fundo contemporâneo, a cultura, por uma questão de tradutibilidade, precisa repensar a sua relação com o peso das metanarrativas, pois eram instâncias agregadoras de subjetividades que se reconheciam de forma homogênea. Os grandes discursos da modernidade se tornaram muito densos, pesados, iguais à figura lendária de Atlas, que levava a esfera do mundo sobre os ombros. Desacoplar a estreita relação sujeito-professor e seu mundo é um desafio hercúleo, que, de agora em diante, será enfrentado pelas teorias e práticas da educação. Se tais demandas são incitadas a se tornarem mais acessíveis, deixando o peso de carregar o mundo nas costas, isso repercute diretamente em todo o edifício da educação. As diretrizes de que a educação e a Pedagogia ficaram reféns, muitas vezes mais do que produzir reflexão, penalizaram o avanço da discussão no sentido hermenêutico e pragmático. A imagem da coruja de Minerva ou da caverna platônica, por exemplo, como representações por excelência da Filosofia e da ideia de formação

cultural, engessou de tal modo a sua prática que ela só se reconhece a partir delas. Em relação à alegoria da caverna, de Platão, já fizemos a sua análise no capítulo 2 – A pedagogia na perspectiva de Atlas. E, em relação à coruja de Minerva, ela coloca a Filosofia na posição de refletir sobre os resultados da ciência, não participando do processo e direcionamento da produção do saber. Como se sabe, foi Hegel que cunhou, em sua obra *Filosofia do direito*, a metáfora da coruja de Minerva que batia suas asas somente ao anoitecer. No entanto, não nos damos conta de que “o programa hegeliano converteu uma forma histórica contingente à tirania do conceito, restringindo o potencial de ação de outras imagens da formação construídas na história do ocidente” (TREVISAN, 2002b, p. 81). Sendo assim, é possível concordar com Laclau (1992, p.132) quando afirma: “A pós-modernidade não implica uma mudança nos valores do Iluminismo, mas, sim, um particular enfraquecimento de seu caráter absolutista”. Ora, se a pós-modernidade não significa outra era, mas talvez uma modernidade flexibilizada, em contraposição a uma modernidade rígida, que vigorou num primeiro momento, ganham ênfase nesse contexto as propostas que pretendem atualizar as discussões no campo da educação, de acordo com as demandas oriundas da filosofia contemporânea.

A reflexão sobre a estética e a imagem entra na ordem do dia nesse contexto, porque está associada muito mais a esse momento de manifestação do pensamento. Nesse novo espectro, há uma predominância das imagens fugidias, flexíveis e não construtivas, que guardam relação direta com o consumo e a fruição estética dos sentidos e que, além disso, têm um forte apelo visual. É nessa direção o comentário de Maffesoli (1997, p. 243): “De encontro ao sentido prevaletente na modernidade, a estética pós-moderna, mas ampla, não se limita às belas ou às obras da cultura, mas contamina o conjunto da vida cotidiana e torna-se uma parte nada considerável do imaginário contemporâneo”. Falando a respeito do cruzamento que ocorre nesse cenário entre os aspectos de consistência da modernidade, como o cultural, com a fluidez e a produção descartável da sociedade de consumo, Jamenson se posiciona afirmando que,

nesse novo estágio a própria esfera da cultura se expandiu, coincidindo com a sociedade de consumo de tal modo que o cultural já não se limita às suas formas anteriores, tradicionais ou experimentais, mas é consumido a cada momento da vida cotidiana, nas compras, nas atividades profissionais, nas várias formas de lazer televisuais, na produção para o mercado e no consumo desses produtos, ou seja em todos os pormenores do cotidiano (2001, p. 115).

O pós-modernismo defende a ideia de que a cultura do campo da arte e da estética se rompeu e não vive mais sob a proteção dos especialistas ou dos iniciados que dominam uma cultura esotérica. O filme “O carteiro e o poeta”²⁷ introduz bem a ideia de relação saudável que pode ser mantida entre um saber da racionalidade, no âmbito da estética, e o mundo da vida, exemplificado pela amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda com o carteiro, que vinha diariamente lhe entregar correspondências em sua casa, situada no alto de um morro, na Itália.

Mas qual é a perspectiva teórica que se coloca para a educação no contexto de fim das metanarrativas e de hegemonia cultural? Para responder a esse questionamento, é ilustrativo o paradoxo exposto pelo filme “A bruxa de Blair”,²⁸ que mostra o percurso (regressivo) de um grupo de estudantes que foi investigar a ocorrência de fenômenos estranhos de aparição de uma bruxa nos arredores de uma pequena cidade norte-americana. O filme exhibe o que acontece com o homem, quando perde seus referenciais estáveis de conduta, no caso o mapa do percurso, quando ele se volta novamente para o contexto de dominação da natureza, representado pelos perigos do meio ambiente, as forças mítico-mágicas expressadas, nos pavores provocados pelos

²⁷ RADFORD, Michael. *O carteiro e o poeta*. ITA/BEL/FRA, 1994, Cores, 116 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8G2XBVeURVE>. Acesso em: 31 jan. 2019.

²⁸ MYRICK, Daniel; SÁNCHEZ, Eduardo. *A bruxa de Blair*. Haxan Films: EUA, 1999, cor, 81 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=corfkt47Myc>. Acesso em: 31 jan. 2019.

possíveis ataques da bruxa. Nesse momento, os sobreviventes do grupo recaem novamente nos fenômenos de manipulação dos poderes “irracionais” da natureza, dos medos e das emoções, que imaginavam ter expulsado do horizonte humano, por conta dos progressos da racionalidade. Fica exposto nesse ambiente um dilema crucial diante da perda de crenças nas grandes narrativas do progresso: ou a humanidade recai em um novo irracionalismo, com a adesão a práticas pré ou anticientíficas de cunho mítico-religiosas e a adesão a curandeirismos de todos os tipos, ou ela evolui e segue em frente, recuperando instâncias hermenêuticas abandonadas no tempo – com uma visão ética e estética de homem e mundo. O primeiro elemento do paradoxo é o aspecto, digamos assim, mais negativo da pós-modernidade, de cuja herança devemos ao menos tentar pôr em questão. Antes de percorrer essa senda, ou então, como foi assinalado no Capítulo 1 – *O professor em formação na contemporaneidade*, antes de entrar numa luta desenfreada pelo poder, outro caminho aponta para a ideia da educação comprometida com os ideais que definem a cultura, na linha da terapêutica da linguagem (do complexo de Atlas), para se colocar em atitude de diálogo com o mundo da vida. Ora, sendo possível um diálogo entre uma cultura racionalizada, extremamente complexa e o mundo vivido, também a educação poderia estar mais comprometida com um mundo da vida culturalmente empobrecido, por intermédio da divulgação ou popularização da ciência.²⁹ Essa é

²⁹ Uma iniciativa inovadora nesse sentido é a proposta do SCIENTIAH - Museu do Conhecimento compõe projeto institucional CT Infra da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aprovado na Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgão público de fomento à ciência e à tecnologia, em 2011, do qual fazemos parte da equipe de 10 pesquisadores proponentes. A obra, orçada em cerca de R\$ 9,2 milhões está sendo construída atualmente no campus da UFSM. O projeto tem como objetivo geral construir o Museu do Conhecimento para consolidar e expandir redes interdisciplinares de pesquisa, em tecnologias sociais e em divulgação científica, que visam ao incremento, à inovação e à popularização de ciências no campo das Humanidades, contribuindo com a qualificação de excelência na formação de recursos humanos nos PPGs envolvidos na proposta bem como com a apropriação do conhecimento pela população. O Museu do Conhecimento, com ambientes de pesquisa multiusuários e interdisciplinares, ampliará investigações em divulgação científica e tecnologias sociais promovendo o estabelecimento de novos modelos de organização da pesquisa na universidade, visando à integração e à interdisciplinaridade, bem como a agilização da transferência do conhecimento para aplicações externas ao ambiente acadêmico. As pesquisas em

uma atitude metodológica que serve para nos lembrar dos compromissos históricos assumidos pela Filosofia desde o seu surgimento, especialmente no sentido de *phronesis*, que significa, antes de tudo, amor ao equilíbrio e ao senso da medida, em todas as coisas.

Pretendo a seguir apresentar, do ponto de vista hermenêutico e pragmático, alguns dados históricos que apontam para essa segunda maneira de encarar a origem do conhecimento, através de um breve mergulho nas tradições clássicas-gregas.

Mito e educação

A Filosofia surge como tentativa de resposta aos questionamentos propostos pelos mitos. Os mitos eram narrativas que apresentavam os perigos para o homem dos excessos postos no mundo, quando era extrapolada a medida do humano, tanto no exagero quanto na falta. Não é por nada que as histórias infantis apresentam personagens que são figuras enormes e horrendas. A enormidade tem a ver com a ideia de monstruosidade e também de desumanidade.

Atualmente, os mitos não têm mais a carga negativa que lhes era atribuída em tempo atrás, quando eram vistos, principalmente na perspectiva positivista, como depósito de todo tipo de irracionalidades. Ao contrário, novos estudos, como os de Ernst Cassirer, Junito de Souza Brandão, Ernesto Grassi, Pierre Vidal-Naquet e outros intérpretes, permitiram que os mitos fossem analisados com novos olhares. A importância do elemento mítico está sendo recuperada, a ponto de a oposição entre mito

tecnologias sociais nas Humanidades objetivam produzir conhecimentos disciplinares e interdisciplinares acerca da divulgação científica em diferentes áreas, gerando produtos, métodos, metodologias e técnicas para o desenvolvimento social e, de modo especial, a melhoria da educação. O projeto se constitui ainda como possibilidade de diminuição da assimetria de investimentos em infraestrutura em outras áreas. Assim, o projeto inscreve-se na meta do PDIPPG-UFSM (2010-2015) expressa na necessidade de investimento equilibrado na pós-graduação buscando a consolidação de programas emergentes e criando outros programas de mestrado e doutorado. Conforme notícia disponível em: <http://coral.ufsm.br/midia/?p=39458> Acesso em: 22 maio 2020.

e Filosofia já não estar sendo mais aceita. Jaeger (1995, p. 89), nesse aspecto, chega a afirmar que há uma filosofia no mito, ou melhor, que, no caso da Grécia antiga, os mitos “constituíam”, como dissemos antes, “toda a filosofia daqueles homens”.

Os mitos revelam forças ocultas dentro do ser humano, pulsões originais, sentidos a desvelar, que trazem mais liberdade no sentido interpretativo. A sua *performance* coloca em cena as enormidades e os excessos sem julgamento moral, sem ocultamentos e sem máscaras, mas como formas que podem se fazer presentes no mundo humano. Eles jogam com o sentido na polissemia de sua manifestação, colocando em pauta múltiplos significados. Os mitos são intemporais e representam o inconsciente coletivo da humanidade. Com isso,

os mitos, além de gerarem padrões de comportamento humano, para vivermos criativamente, permanecem através da história como marcos referenciais através dos quais a Consciência pode voltar às suas raízes para se revigorar. A obra de Jung demonstrou fartamente que o Inconsciente não é somente a origem da Consciência, mas também, a sua fonte permanente de reabastecimento. Da mesma forma que a noite permite às plantas prepararem-se para cada novo dia e o sono descansa e reabastece o corpo, assim, também, o Inconsciente renova a Consciência. [...] de noite, por meio dos sonhos; de dia, através da fantasia, os arquétipos produzem e revigoram os símbolos (BYINGTON, 2002, p.10).

Ao mostrar as pulsões originais que podem levar ao exagero – que estão na raiz das doenças da alma ou da psique humana – e ao cometimento da loucura, tanto no sentido individual quanto no coletivo, ou atuar no revigoramento das capacidades psicoespirituais humanas, os mitos revelam o seu conteúdo educativo, sendo, então, ao mesmo tempo, multifuncionais e pluridiversificados. Neles, a busca do equilíbrio é dada por uma intervenção divina. Segundo o testemunho de Zacharakis, essa riqueza interpretativa garante a influência dos mitos gregos na história das populações:

Por essa determinação, fica claro que a mitologia fornece as bases para o estudo da religião, da filosofia, física e social, da literatura e da arte, em geral da história humana. Tudo que se pode dizer a respeito da importância dos mitos gregos, sobre sua contribuição ao estudo da história antiga, da religião e da sociologia dos povos é pouco (1995, p. 45).

Essas bases oferecidas pelos mitos apresentam os perigos do excesso, ou as enormidades para o mundo humano. Nesse sentido, o mito apresenta tais ameaças, porém sem julgamento moral ou sem qualquer elaboração de cunho emocional ou racional, posto que são produtos da fantasia e da imaginação dos povos antigos. Em função do desejo das populações de evidenciar as consequências dos conflitos humanos, seus desequilíbrios e sua reelaboração na justa medida, os mitos continuaram a existir na tradição da Grécia antiga, de forma reelaborada, primeiro pelas tragédias gregas e, depois, por intermédio da contribuição da Filosofia.

O papel educativo das tragédias gregas

As tragédias gregas foram uma tentativa, anterior à filosofia, de reelaboração dos mitos, porém, enquanto esta buscava fazer sua reestruturação em bases racionais, aquelas o faziam num sentido voltado à catarse ou à terapia dos sentimentos e das emoções. É por isso que as tragédias foram aproveitadas pelo Estado grego como instrumento educativo, e, contemporaneamente, como um material prodigioso para a Psicologia e a Psicanálise. As tragédias são educativas porque mostram o que acontece quando o equilíbrio humano é rompido, tanto no excesso quanto na falta da justa medida, que os gregos chamavam de *phronesis*, isto é, sábia compreensão ou leitura da situação.

A tragédia de Édipo Rei expõe o que acontece quando a relação mãe/filho passa dos limites normalmente aceitos, por exemplo. Em certo momento da peça, o personagem Tirésias adverte Jocasta a esse respeito: "Sem saberes, vives num comércio

infame com os mais próximos de teus familiares e sem te dares conta do grau de miséria a que chegaste” (SÓFOCLES, 1998, p. 28-29). É por isso que Édipo, quando soube que Jocasta era sua mãe, fura os olhos e sai vagando pelo mundo afora. O equilíbrio é dado nessa tragédia pela oposição entre forças de igual medida e valor, que dificulta a avaliação e o julgamento de um ponto de vista moral. Édipo fica responsável pela morte de seus pais, por um lado, mas, por outro lado, ele havia sido condenado à morte por eles próprios, por conta do medo da previsão feita pelo oráculo. Como afirma Brandão, nesse sentido,

todas as paixões, todas as cenas dolorosas e mesmo o desfecho trágico são mimese, “imitação”, apresentados por via do poético, não em sua natureza trágica e brutal: não são reais, passam-se num plano artificial mimético. Não são realidades, mas valores pegados à realidade, pois é uma realidade artificial (SOUSA, 1995, p. 13).

Sendo a tragédia uma peça de teatro, ela promove a recuperação da narrativa das mitologias de maneira artística. A tragédia tem um julgamento, a punição e a culpa pelo desequilíbrio ocasionado. Ao falar do que acontece no coração do mundo trágico, Sousa comenta o predomínio dos excessos na obra do grande dramaturgo grego Sófocles:

Heróis da tragédia grega, nas cumeadas do trágico, e tudo quanto hoje se possa chamar de grandeza humana, são incomensuráveis, pela enormidade e excessividade de suas palavras e de seus atos. E o enorme e pavoroso (*deinón*), o excessivo da ação heroica, pelo mais claro exemplo que nos dá a dramaturgia de Sófocles, advém-lhes de um “a mais” que não permite falar tão simplesmente de uma exacerbação extrema de paixões humanas e não humanas. A excessividade do herói trágico é a dos deuses que deles se apossaram, como se quisessem experimentar até onde conseguiram os homens levar adiante um processo de desumanização, que seria apenas o avesso de um processo de deificação (1995, p. 13).

A tragédia causa no espectador a purgação, a purificação ou a catarse dos sentimentos de piedade e medo (que são dois sentimentos extremos do comportamento moderado, fruto do pavor, assombro ou da compaixão provocados pela cena), através do choque dos extremos pelas imagens representadas no teatro. Quando um dos lados rompe o equilíbrio de forças contrárias, cumpre-se a “força do destino”, que é quando o trágico busca compreender a existência de desmedida no mundo humano. Por isso, a tradição cultural que se estabeleceu depois, e que substituiu o período áureo das tragédias gregas, preocupou-se em zelar pelo equilíbrio do bem-viver à sombra do pensamento filosófico.

A busca do equilíbrio pela Filosofia

A Filosofia nasceu na vida urbana ateniense, depois que os helenos deixaram de lado as grandes batalhas, que deram origem às narrativas mitológicas, e o sentimento do trágico, expresso nas tragédias. Ela surge no ambiente da cidade-Estado, preocupada com a convivência próxima entre as pessoas e a necessidade do respeito às regras da civilidade. Nessa linha de raciocínio, a Filosofia brota do contexto grego com a marca da busca do exercício da cidadania de forma harmoniosa e racional. No berço da civilização ocidental, todos os conhecimentos eram considerados Filosofia, isto é, amor à sabedoria. Se a Filosofia nasceu sob essa condição, então significa que toda a cultura está batizada com a mesma marca da busca do equilíbrio das paixões no campo racional. É nesse sentido que ela se aproximou do *logos*, para os pré-socráticos, da retórica, segundo a versão dos Sofistas, da maiêutica socrática, das matemáticas, como no caso de Platão, buscando adequação entre razão e proporção ou, então, esteve preocupada com o meio-termo das decisões que se posicionam de forma equidistante dos extremos, conforme a interpretação da ética aristotélica.

A Filosofia não aceita que o equilíbrio seja dado pela intervenção de um ente divino, mas ele deve ser conquistado pelo exercício da razão. Por isso a Filosofia pré-socrática pensou o *logos* como aquele elemento comum a todos, mas lamenta que, a despeito disso, cada um ainda vive como se tivesse somente

um entendimento particular de todas as coisas. Num primeiro momento, acreditou-se que o comum a todos era o aspecto metafísico (*physis* ou Deus), depois o epistemológico (*cogito* racional cartesiano, eu transcendental kantiano) e, atualmente, o universo linguístico (ação comunicativa). O comum a todos é o *logos* e o *logos* é fala racional. Portanto, razão é sinônimo de *logos* (palavra ou fala), e tem a virtude de trazer para o mundo humano o equilíbrio e a ordem ao caos pelo uso de palavra voltada ao entendimento. Portanto, enquanto a tragédia reelabora o mito de uma maneira artístico-teatral, a Filosofia reveste o mito de uma reflexão, salientando seu aspecto discursivo-racional.

Os sofistas procuraram instaurar, no séc. V a.C., um tipo de reflexão filosófica que colocava a retórica como o centro da discussão, ensinando nas praças públicas, por quase toda Grécia, mediante pagamento. A famosa frase de Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são”, ficou na História como símbolo emblemático dessa filosofia.

A medida justa deve ser buscada no próprio homem, na sua fala, na *doxa* ou opinião, e não na realidade objetiva, fora da visão antropocêntrica. Assim, eles ensinavam aos gregos que não participavam do debate público a ter acesso ao mesmo, através do aprendizado de silogismos e raciocínios elementares. Aliás, nada mais salutar para a democracia do que os cidadãos terem domínio das regras de expressão linguística do pensamento e, assim, não permanecerem à margem das decisões que lhes diziam respeito. Portanto, mesmo na Grécia antiga, já vigorava certo fechamento do universo de discussão, ao qual reagiram ou se opuseram algumas correntes de pensamento, como a dos sofistas.

Suas iniciativas, porém, foram questionadas pela intervenção da tríade dos grandes filósofos gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Eles acreditavam ser possível estipular critérios mais objetivos para o indivíduo afirmar conhecimento. Em relação aos pré-socráticos, com Sócrates houve uma virada antropológica, que colocou, no centro da indagação, não mais a natureza

(*physis*), mas o mundo humano. Já no tocante à retórica dos sofistas, ela foi colocada no fundo da caverna por Platão, e considerada uma falsa *techné* da oratória, usada de forma enganosa para iludir os grupos emergentes (JAEGER, 1995). Essa interpretação (tradicional) fez os sofistas passarem para a História como aqueles que, viajando de cidade em cidade, ensinavam, nas praças públicas, as pessoas a usarem o conhecimento como forma de iludir e enganar.

A busca de um modelo objetivo de reflexão para a Filosofia fez Sócrates tentar a correção dos desequilíbrios da sociedade ateniense por intermédio da invenção de um método de filosofar, que suscitasse a qualquer indivíduo partear (dar à luz) a verdade. Houve inclusive uma grande perplexidade na Grécia, quando ele, conforme descreve Platão no livro *Menon*, ensinou a um escravo o teorema de Pitágoras, pois o escravo era visto segundo a imagem do instrumento animado, ou seja, uma coisa, objeto ou instrumento com voz. A fala era para ele apenas um distintivo em relação a outros artefatos ou objetos mudos. Gadamer (1996, p. 556) assim descreve como ocorreu o fenômeno da aprendizagem do escravo: “Igual que na conhecida cena do *Menon*, o escravo é conduzido desde o seu aturdimento até a verdadeira solução do problema matemático que lhe foi colocado, uma vez que haviam ficado para trás todas as opiniões insustentáveis [...]”. Através desse procedimento, o método socrático mostra como é possível quebrar as limitações da hierarquia social, salientando as demandas ligadas à capacidade humana de aprender, frente à exaltação da capacidade inata do ser humano e, até mesmo, o elogio ao “local” de nascimento ou da origem social (JAEGER, 1995).

Platão vai continuar a linha de reflexão de Sócrates, da busca do equilíbrio pelo uso da razão, ao destacar a relação entre razão e proporção através da teoria da linha dividida. Ele demonstra, em suas anotações sobre esse assunto, no livro VI da República, todo seu apreço pelas matemáticas; procura fundamentos para o procedimento racional na equivalência ou na analogia entre o pensamento racional e a proporção matemática. Um comportamento justo é aquele que advém da decisão adequada às proporções equilibradas, em que a medida correta se dá nos

aportes de uma conduta que se guia pelos preceitos numéricos (*análogon*).

Ao salientar as virtudes do comportamento que se guia pelo meio-termo, equidistante dos extremos, Aristóteles demonstra, na *Ética a Nicômacos*, preocupação com a justa medida e o equilíbrio da conduta. O estagirita pensa que a teoria do meio-termo significa não um padrão mensurável para a conduta, como Platão imaginava existir, mas que a filosofia prática tem a ver com a situação em que o agente está envolvido. Pelo auxílio de uma sábia compreensão do momento (*phronesis*), isto é, com o subsídio da interpretação, o agente pode decidir o que é melhor para haver comportamentos equilibrados, sendo que o meio-termo pode ser mais ou menos ajustado para uns do que para outros, e isso exige certa flexibilidade de caráter para quem age, bem como o exercício do hábito que conduz à excelência da ação.

A preocupação dos grandes aportes teóricos do pensamento grego, com o comportamento embasado na justa medida (buscando fundamentos no método do diálogo socrático, nas matemáticas e na geometria, segundo Platão, ou nas normas éticas, para Aristóteles, por exemplo), mostra o quanto a Filosofia se preocupou com a “cura” ou terapia das desmedidas e o quanto é possível compreendê-la no seguimento da linha que leva dos mitos às tragédias e na sua continuação. A Filosofia surge então como tentativa de dosar a influência do mito, construir uma organicidade, tecendo o elogio da harmonia do homem com a *physis* (natureza ou universo) e consigo próprio. Na verdade, quando se diz, em Filosofia, que a racionalidade surge na perspectiva de reestruturação do mito, não se quer dizer que o equilíbrio substituiu o exagero, porque este poderia levar ao trágico, mas que a forma como se busca o equilíbrio deixa de ser por intermédio de uma intervenção externa, de um deus *ex machina*³⁰ e, portanto, por uma influência exterior à ação. Agora

³⁰ No “E-dicionário de termos literários” *deus ex machina* é definida da seguinte maneira: “Expressão latina que significa literalmente ‘deus da máquina’ ou ‘deus de dentro da máquina’; aludindo a um instrumento mecânico utilizado na tragédia clássica, que permitia a uma divindade ou ser sobrenatural descer sobre o palco, oferecendo dessa

a serenidade é buscada segundo as regras próprias da razão natural. A Filosofia oferece uma segunda reelaboração do mito, porém diferente da tragédia que o fazia no sentido emocional. Agora o que está em questão é buscar esse equilíbrio no âmbito da racionalidade, e por isso ela é uma forma de experiência do homem no mundo que o equilíbrio sempre procura restabelecer, posto que ameaçado de regressão à selvageria ou de estímulo à progressão, em direção a um destino incerto. A Filosofia é uma fraca superfície de verniz que recobre fragilmente os conflitos e as oposições do mundo humano. É o tipo de experiência que nos remete a pensar sobre as questões problemáticas da vida, por intermédio de sua lógica e coerência interna. Nessa direção do entendimento, a linha que leva do Mito – Tragédia – à Filosofia e, posso acrescentar, Filosofia da Educação, forma uma sequência, no sentido de buscar a justa medida, o meio-termo da sabedoria prática contra os excessos, por intermédio das diferentes linguagens humanas, como fonte de entendimento para fugir dos extremos perturbados.

A contemporaneidade rompeu com a noção de equilíbrio grego, mas não com os compromissos históricos assumidos pela Filosofia. A novidade é que essa dinâmica adquiriu, na contemporaneidade, uma nova configuração, estando preocupada com os excessos causados pelo uso da própria racionalidade, isto é, a própria racionalidade se transformou em mito, ela própria é causadora dos excessos e das monstruosidades, como chama atenção Zuben:

A megamáquina tecno-científica, como rolo compressor, seguindo um modelo ocidental, esmagaria as culturas, apagando as diferenças e homogeneizando o mundo em nome da Razão. Assiste-se, desse modo, a uma universalização planetária de modos de vida e de consumo, e, ao mesmo tempo, a uma ditadura da mediocridade com a banalização do excepcional e a exaltação do banal (2004, p. 50).

forma uma saída para uma situação aparentemente irresolúvel. Hoje em dia, a expressão é geralmente utilizada num sentido mais lato, para designar uma resolução forçada ou fácil dos acontecimentos numa obra” (CARDOSO, 2008, *on-line*).

Até agora procurei operar com uma das características básicas da Filosofia, que é seu compromisso com a *phronesis*, e esse dado é fundamental para a educação. É claro que esse não é um ponto de apoio metafísico, válido, portanto, para qualquer época, mas sempre algo mediado pela compreensão, que significa a necessidade de uma sábia leitura da situação para o indivíduo deliberar-se com mais segurança, diante dos dilemas da existência. Vou apresentar a seguir como a cultura contemporânea está buscando se imunizar diante desse irracionalismo em que a humanidade está submetida, ao esquecer-se das lições do mundo antigo e não tendo acesso a novos esquemas de compreensão, para enfrentar os desafios dos novos tempos.

A cultura contemporânea e a terapia das desmedidas

Em trabalhos anteriores (TREVISAN, 2000, 2002b), procurei refletir sobre os potenciais pedagógicos de diversas teorias filosóficas, que colaboram para fazer a terapia das linguagens utilizadas por diversos discursos vigentes, no campo da educação. Enfatizei nesse sentido a teoria estética de Walter Benjamin e Theodor Adorno, que buscam resgatar o poder das imagens – a filosofia das imagens – como *antídoto* da prática conceitual reificada e sua apropriação pela hermenêutica filosófica de Gadamer e a teoria da ação comunicativa de Habermas.³¹ Em ambos os textos, procurei refletir sobre a possibilidade de uma “*mímeses da arte*” e de uma “*educação pela imagem*”, respectivamente, servirem de fonte de inspiração para a requalificação do processo educativo, em seu sentido mais elevado. A investigação se concentrou em desvelar as imagens presentes nos discursos filosóficos e pedagógicos, com o intuito de avaliar a crise das noções ligadas à *formação cultural (Bildung)*,

³¹ A iniciativa de apropriação das demandas da teoria estética da Escola de Frankfurt, a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, é um empreendimento apoiado em extensa bibliografia como, por exemplo: Barbosa (1999), Ingran (1994), Jay (1994), McCarthy (1995), Rouanet (1987), Pucci (1994), Welmer (1994), Prestes (1996), Rochlitz (1995), Martini (1993) e Wolin (2002).

o que tem dificultado a avaliação de um produto cultural autêntico, no campo da educação e da Pedagogia.

Pretendo agora retomar alguns pontos dessa discussão, tentando mostrar como esses autores, cada um a sua maneira, querem prevenir a queda em extremos e opor-se à sobrecarga de demandas à inflação de perspectivas elevadas, como a de encontrar portos totalmente seguros para a nau da discussão contemporânea.³²

A terapia da contraimagem utópica da formação cultural

Quando se fala na estetização da política, Benjamin tem presente a estética da destruição³³ própria dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, transformada em obras de arte pela propaganda e pelos grandes espetáculos de massa, nos quais jogos, paradas militares, danças, ginástica, discursos políticos e música formavam um conjunto ou uma totalidade coercitiva única, visando tocar fundo nas emoções e paixões mais primitivas ou recalçadas da sociedade. Nessa perspectiva, a reprodutibilidade técnica das artes estava indubitavelmente a serviço da propaganda de mobilização totalitária das classes sociais, em torno da figura do “grande chefe”. Segundo a avaliação de Habermas, a tentativa do fascismo visava quebrar a

³² É nesse sentido a preocupação de aprofundar as discussões no campo da Filosofia da Educação, de acordo com as demandas oriundas da filosofia contemporânea. Nesse aspecto, a educação pode se relacionar melhor com esse espírito confrontando-se com as posições de filósofos contemporâneos como Adorno, Benjamin, Gadamer, Habermas e Honneth. Essa linha de investigação procura complementar, de alguma maneira, no campo da educação, a tarefa à qual se propuseram Habermas e Honneth, de efetuarem uma renovação e atualização dos debates sobre a teoria da Escola de Frankfurt.

³³ Os ideais fascistas foram relacionados do seguinte modo por Suzan Sontag (1986, p.76), no brilhante artigo “Fascinante fascismo: o ideal de vida como arte, o culto à beleza, o fetichismo da coragem, a dissolução da alienação em sentimentos estéticos de comunidade, o repúdio ao intelecto e a família sob a paternidade de líderes”. Pode ser acrescentado também a esse elenco o prazer da violência, isto é, a vivência da própria destruição como um prazer estético de primeira ordem (BENJAMIN, 1985) e a exposição de objetos que culminava na erotização de símbolos (nazifascistas). Segundo a própria Sontag, existe, pois, uma “ligação natural entre sadomasoquismo e o fascismo” (p. 81).

autonomia da obra de arte, para promover uma simples estetização bruta do poder:

Sem dúvida Benjamin, como Marcuse, vê na arte de massa do fascismo, que surge com a pretensão de ser política, o perigo de uma falsa dissolução da arte autônoma. Essa arte propagandística dos nazistas liquida efetivamente a arte como uma esfera autônoma, mas atrás do véu da politização ela está a serviço, na verdade, da estetização do poder político bruto. Ela substitui o valor de culto da arte burguesa pelo valor produzido por intermédio da mera manipulação. O fascínio religioso só é rompido para ser sinteticamente renovado: a recepção de massa transforma-se em sugestão de massa (1980, p. 175).

Mas é importante lembrar que as massas não foram simplesmente manobradas nesses casos. Há, em certos meios, uma tendência a atribuir àqueles que ascenderam ao poder (Hitler, Mussolini, Franco) toda a responsabilidade histórica dos eventos que aconteceram em seus países. As massas também tiveram papel ativo, de modo que, em certo ponto de vista, um conjunto enorme de indivíduos praticava a violência indiretamente, quando ela era permitida pelo Estado. Não por acaso o símbolo do fascismo italiano era o *fascio* romano, que ilustra bem a relação entre o povo e o poder: um feixe de varas unido fortemente num cabo que formava uma espécie de machado, símbolo da autoridade (o machado) apoiada sobre o povo (as varas).

De que modo, segundo Benjamin, a arte poderia contribuir para um processo autêntico na relação política? Conforme referi em outro escrito,³⁴ as motivações da arte autônoma burguesa e o ideal de politização da esfera estética já estavam presentes em Kant. Nas palavras de Arendt (1992), Kant teria encoberto suas posições políticas sob o manto da estética, que resultaria numa espécie de *politização da esfera estética*. Ora, de Kant a Adorno, passando por Benjamin, a arte excedeu funções de reconciliação

³⁴ Retomo, de agora em diante, algumas discussões desenvolvidas no livro *Filosofia da educação: mímesis e razão comunicativa* (TREVISAN, 2000).

entre sujeito e objeto, servindo como uma espécie de solução antecipada das contradições entre os polos distanciados do conhecimento. E isso explica, em certo sentido, as motivações da arte autônoma burguesa, para assumir posições em prol das vítimas da própria racionalização moderna, produzindo imagens desestabilizadoras do real. A estética moderna funciona assim como uma espécie de amálgama, para suprir o déficit ou a lacuna acumulada, na relação bipartida entre sujeito e objeto, homem e natureza. A utopia emerge, no âmbito da arte, como uma contraface da dominação técnica efetuada pelo homem, como *promesse di bonheur*, isto é, como promessa de futura felicidade, através da reconciliação mimética com a natureza objetivada. E, por isso, a verdade da obra de arte resiste ao enquadramento no plano da representação e do domínio conceitual, permanecendo no nível pré-discursivo.

É nesse sentido que Benjamin vai apostar numa iluminação profana da obra de arte. E é aqui também que se distinguem as preferências de Benjamin daquela estética do fascismo, uma vez que, enquanto ele elogiava o Surrealismo e a arte das vanguardas estéticas, o fascismo acusava-as de promoverem a arte degenerada.³⁵ O princípio de constituição das partes de uma obra surrealista formava um todo não ordenado previamente, mas que necessitava da participação do intérprete. Com isso, Benjamin procurava opor-se à totalidade coercitiva própria da racionalidade instrumental, ao conceber a ideia de que os potenciais revolucionários da obra de arte poderiam ocorrer, não apenas na contemplação da arte autônoma burguesa, mas também nos modos coletivos de recepção, como a fotografia e o cinema.

Assim a esperança na revolução socialista, como emancipação do gênero humano, levou Benjamin a considerar

³⁵ É por isso que a aniquilação do judeu (bem como do cigano, do negro e de qualquer população “não ariana”), na Alemanha nazista, não se limitava ao aspecto de violência física. Joseph Goebbels incentivava a queima pública de livros e trabalhos pretensamente judeus; cientistas foram expulsos e humilhados, pintores foram mandados para campos de concentração. Em 1943, houve uma grande destruição de cerca de 500 obras de arte, na França, entre as quais figuravam trabalhos de Pablo Picasso, Max Ernest e Paul Klee. Assim, a violência cultural ressurgiu entre os nazistas que acusavam os próprios judeus de degenerar a verdadeira arte.

favoravelmente a perda da aura e a reprodutibilidade da obra de arte, como processo de democratização da cultura, como direito de acesso às obras artísticas por toda a sociedade e, especialmente, pelos trabalhadores. A reprodutibilidade das técnicas permitiria a assunção da arte politizada. Reacionária, por exemplo, diante de um Picasso, a massa poderia mostrar-se progressista ao assistir a um filme de Chaplin. A característica de um comportamento progressista reside no fato de o prazer do espetáculo e a experiência vivida correspondente ligarem-se, de modo direto e íntimo, à atitude do conhecedor. Desse modo, em lugar de a arte ser um privilégio de uma elite, seria um direito universal.

Mas, segundo Habermas:

Em nenhum ponto, Adorno contradisse Benjamin tão energicamente como neste. Adorno compreende a arte de massa, surgida com as novas técnicas de reprodução, como uma degenerescência da arte. O mercado, que inicialmente tornou possível a autonomia da arte burguesa, faz surgir uma indústria cultural que se infiltra nos poros da obra de arte e impõe ao observador, devido ao caráter de mercadoria de arte, atitude padronizada de um consumidor (1980, p. 183).

Adorno não abre mão da autonomia do reino estético, balizado no entrelaçamento entre *mímesis* e racionalidade, que pode ser demarcado como tema nuclear da sua teoria estética. Isso lhe possibilita propor a autotranscendência da razão, mediante a abertura de horizontes para o “conhecimento” do reino estético, em busca de uma relação não alienada entre sujeito e objeto. Compreender a dialética entre *mímesis* e racionalidade, no interior da obra de arte, tem sentido, na medida em que pode auxiliar a elaborar o que foi reprimido no passado, trabalhar o medo, o abismo, o que repugna, enfim, o trágico. Essa atitude de Adorno frente à arte se justifica, porque não houve uma rejeição popular ao regime nazista, não houve uma reflexão interna capaz de considerar repugnante tudo aquilo. Ao invés, o que ocorreu foi uma incapacitação (do exterior) para a

continuidade do regime – a aniquilação das forças do país. Desse modo, a Alemanha não “exorcizou” o nazismo por si, embora o tenha feito (em grande parte) durante os anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. Adorno crê que a arte tem uma função importante nesse contexto, no sentido de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade. Educar para a sensibilidade é o verdadeiro compromisso de uma educação pós-Auschwitz, para que sejam removidas as condições de retrocesso à barbárie.

A esperança de Benjamin malogrou e, em certo sentido, o desenvolvimento dos processos históricos ulteriores deu razão à posição defensiva de Adorno. Embora o nazi-fascismo houvesse terminado com o final da Segunda Guerra Mundial, a massificação propagandística da arte a serviço da política não terminou: ela foi incorporada pelo stalinismo (que redundou na estética autoritária do realismo socialista) e pela indústria cultural dos países capitalistas. “O realismo socialista foi uma doutrina que regulamentou a arte figurativa, com vistas à sua utilização na transmissão de valores ideológicos, que emergiu na União Soviética nos anos 1930, a partir de uma série de lutas internas que atravessou os anos 1920” (CAMARGO, 2005, p.7). Podemos exemplificar a presença desse fenômeno no Brasil, através da referência à estátua “O homem nu”, colocada na Praça 19 de Dezembro, em 1953, no centro de Curitiba/PR, uma cidade conhecida pelas suas soluções arquitetônicas originais.

Mas o que uma simples estátua colocada na praça central de uma das principais capitais brasileiras pode informar sobre o movimento fascista de estetização da política? De acordo com a interpretação de Camargo, no texto *Esculturas públicas em Curitiba e a estética autoritária*, a obra foi concebida em homenagem ao centenário da emancipação política do Estado do Paraná, com a autoria dos escultores italianos Erbo Stenzel e Umberto Cozzo, ambos radicados no Brasil. Por isso o logradouro, que havia sido criado 100 anos antes, também é conhecido por Praça do Homem Nu. Ela apresenta o desenho em granito da figura de um homem enorme, de cor morena, ao lado de uma mulher concebida no mesmo estilo. Os autores pretendiam apresentar o homem paranaense olhando para o noroeste e, com isso, simbolicamente, para o futuro. A figura feminina foi

colocada recentemente, mas, por não guardar proporções anatômicas, existem intenções de artistas locais de retirá-la, devolvendo à estátua sua destinação original.

Segundo comentário de Camargo (2005, p. 5),

a obra projetada tem caráter e constituição heroicos; assim como o mural, também de sua autoria e situado na mesma praça, a escultura é típica de uma morfologia corrente à época, baseada nas noções de realismo ligadas às polaridades ideológicas do período.

E mais:

Grosso modo, essas concepções eram, por um lado, o realismo-socialista, cuja adaptação brasileira foi decalcada principalmente do muralismo mexicano, e, por outro lado, as formulações realistas derivadas do nacional-socialismo e do fascismo italiano.

A obra reflete o realismo artístico que defendia posições antivanguardistas ou antiburguesas pelos partidos de massa de esquerda, ou os fascismos europeus, e que teve a sua contrapartida nos debates político-brasileiros no período, pelos seguidores do Partido Comunista e do Integralismo. Após uma análise do fenômeno em questão, Camargo conclui que essa arte figurativa realista é bem uma representação de figuras para fins de propaganda política, revelando, nos monumentos, as características da estética autoritária de esquerda e de direita. Talvez por representar essas concepções, a estátua provocou reações a favor e contra a opinião pública. Apesar de ser concebida, na tentativa de representar o Estado do Paraná, ela foi acusada pela oposição de falta de identificação com o homem “loiro” do Paraná, por exemplo.

Retomando a discussão, a teoria da Escola de Frankfurt, principalmente na versão dada por Adorno e Horkheimer, esforçou-se em demonstrar que a oposição entre *mhytos* e *logos*, fantasia e razão, já não é tão evidente como pensavam a ciência e o positivismo. E, nesse sentido, procuraram mostrar a

inviabilidade da separação entre um elemento e outro na etapa do capitalismo tardio, ao afirmarem que a própria racionalidade (instrumental) se transformou em um novo mito: o conhecimento racional tornou-se semelhante às características fantásticas do mito, resultando em algo fictício e circular.

Adorno dizia que a dureza da dominação dos poderes naturais – expulsa pela porta da frente pelo Iluminismo – agora retornou pela porta dos fundos, causando a frieza das relações sociais, a rígida estratificação social e o endurecimento da cultura em formas fixas e desligadas do fluxo da vida. Como ele mesmo afirma, esse processo é próprio da dialogicidade humana no contexto da dominação da modernização capitalista:

A razão a serviço da irracionalidade – segundo a linguagem de Freud: a racionalização – se põe do lado da opinião e a endurece de tal modo que não se pode alterar mais nada, nem se manifesta tampouco a sua índole absurda. Sobre as mais distorcidas opiniões se tem construído elevados edifícios doutrinais (ADORNO, 1969, p. 87).

Deste modo, os excessos cometidos pela própria racionalidade são representados pela reificação ou coisificação do ser humano, expressas tanto nas programações da indústria cultural quanto nas experiências científicas de extermínio em massa dos campos de concentração de Auschwitz.

Ainda segundo Adorno, o império da racionalidade abstrata e conceitual é uma enormidade que está na raiz da geração dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, porque o conceito se indis põe, pela sua própria constituição, enquanto forma abstrata, contra os valores democráticos, como o respeito e o acolhimento às diferenças. Por trás dessa formulação de Adorno, também está manifesta sua preocupação com os rumos tomados pelo marxismo, que havia se coagulado em fórmulas abstratas e sem nexos, desligado das novas questões postas pelo avanço do capitalismo tardio, em função da esclerose da teoria.

A prevalência do conceito então é uma excessividade, no sentido de haver aí um transbordamento de razão e falta de

mimesis. A rigidez conceitual dificulta levar adiante o compromisso da educação com o ensino de qualidade, pois não permite flexibilizar as ações pedagógicas, de acordo com as necessidades de debelar o empobrecimento da experiência de que falava Benjamin. É uma espécie de incremento para o alto, já que Adorno tem em mira a alta-cultura, em sua expressão no campo das artes, da literatura e da estética. Para contrapor-se a esse estado de coisas, Adorno defende uma espécie de utopia às avessas, em que o poder da imagem é utilizado no sentido educativo para despertar a humanidade de suas idiosincrasias e neuroses coletivas. A imagem, nesse caso, tem uma função terapêutica, desinflando a abstração e o controle do conceito, livrando dos didatismos rígidos. A imagem em estilo adorniano serve para quebrar a reificação do conceito, é uma espécie de terapia da paralisação da discussão, em um aspecto hermético ou fechado da discussão.

Habermas e a terapia da razão dialógica

Habermas pensa o legado de Benjamin e Adorno sob o mesmo viés da crítica da Escola de Frankfurt ao Iluminismo. Mais precisamente, a dúvida de Habermas é estar dividido, num primeiro momento, entre a tradição universalista do Iluminismo, que vem de Kant e Hegel, e que aposta na ideia de fundamentação do conhecimento (na imagem da Filosofia como rainha das ciências) e o contextualismo ou particularismo de Rorty e dos pós-modernistas franceses, que elegeram a diferença e o dissenso da heterogeneidade dos jogos de linguagem, entendida como linha pós-fundamentalista de reflexão. Para estes últimos, não existiria uma âncora para o agir senão os estreitos limites da situação do agente, no contexto em que ele está inserido. Traduzindo esse dilema para o campo da educação, a dúvida é: O professor deveria andar de maneira desembaraçada, livre, tendo comportamento contextual, de acordo com as circunstâncias, ou ele teria algum elemento indexador, uma “ideia reguladora”, no sentido kantiano, a direcionar seu agir, seguindo normatização em sua conduta?

Contra os primeiros, Habermas aduz que a racionalidade controladora da modernidade ultrapassou as dimensões históricas

e se transformou em algo trans-histórico ou transcontextual, para não dizer totalitário, estando por isso na origem dos problemas dos campos de concentração na Segunda Guerra Mundial. Esse é o desafio não apenas para a reflexão de Adorno, mas afeta também as metanarrativas da modernidade, daí a resistência em aceitar a universalização da razão pelos pós-modernos. Em relação ao pós-fundamentalismo, ou pós-modernismo, ao negar qualquer possibilidade de discussão sobre a fundamentação, recaiu numa posição relativista, levando a reflexão a se colocar numa espécie de círculo vicioso que implode a si mesmo. Para ele deve existir uma posição equilibrada entre um extremo e outro, uma fundamentação vulnerável, não rígida, mas afinada com os novos tempos, sendo um quase *a priori*, um universal fraco que oscila entre a unidade da razão e a pluralidade dos infinitos jogos de linguagem emergente dos diferentes contextos.

Para sair dessa aporia da razão, Habermas compartilha as reflexões de Austin, Searle, Gadamer, Husserl e do próprio Wittgenstein, apostando na substituição da teoria do conhecimento pela teoria da interpretação na linguagem, em que a linguagem é considerada símbolo da própria leveza, que não comporta sobrecargas. É nesse sentido que ele se inspirou no segundo Wittgenstein, cujo modelo filosófico consiste na ideia da “terapia da linguagem” que, por sua vez, tem como modelo a psicanálise de Freud. É importante conferir o comentário de Auroux nesse sentido:

Sabe-se que um dos pontos mais discutidos da “segunda filosofia” de Wittgenstein é seu modo de considerar os sistemas filosóficos como expressão de uma desordem mental, ou até mesmo sintoma de uma verdadeira doença do espírito. Wittgenstein tinha apenas um conhecimento limitado dos trabalhos de Freud, mas ocorreu-lhe utilizar repetidamente o modelo da técnica analítica como metáfora de seu próprio método (1998, p. 271).

Porém, enquanto em Wittgenstein a diluição do problema, ou, como ele mesmo diz, a “saída da mosca da garrafa” faz com que haja mais clareza no tema a ser refletido, para Habermas existem aí também elementos a serem aproveitados. A crítica

desconstrutiva à modernidade não faz desaparecer seu projeto, mas levanta novas possibilidades para reconstruir, na forma hermenêutico-pragmática, a problemática da crise da razão, que se enredou novamente no círculo vicioso do mito.

Nesse sentido, Habermas resgata o conceito de *lebenswelt* (mundo da vida) das amarras das consciências, como fora pensado por Husserl, e o restitui ao mundo prático, como momento pré-reflexivo, como proposição protocolar primeira (Carnap) de seu discurso. Ele salienta ainda a importância de pensar a historicidade do ser humano, mas sem desconsiderar as novas transformações de época. Gadamer havia proposto a necessidade de a compreensão estar aliada às tradições, pois tem, como questão central da interpretação, a noção de experiência histórica para contrapor-se ao modo científico de compreender. Essa compreensão enrijeceu o conceito, tornando-o inflexível para entender a experiência do homem no mundo, ocasionando a divisão do conhecimento entre ciências sociais e humanas e ciências naturais e exatas. Para combater as enormidades produzidas pelo pensamento cientificista, é preciso reinserir a discussão na hermenêutica das tradições, para pôr esse pensamento em confronto com os grandes pensadores e com a historicidade do compreender. Se há alguma coisa grandiosa, é o contato com as fontes originais do pensamento, isto é, os grandes autores. Para isso, a volta aos textos clássicos é imprescindível. Entretanto, Habermas aduz que a hermenêutica tem compromisso com as tradições, mas essas devem ser respeitadas até quando façam sentido para o tempo presente.

Efetuar a terapia das desmedidas significa, para Habermas, pôr em dúvida o sentido da sobrecarga das imagens metafísicas e epistemológicas de mundo, que pesam sobre os ombros de nossa compreensão, tornando a nossa relação com o mundo perturbada. O paradigma epistemológico da relação sujeito e objeto jogou a reflexão num “beco sem saída”, uma vez que pensou a relação do homem com o mundo de maneira excessivamente objetivada. Esse foi o problema da reflexão de Adorno, como de resto toda a Escola de Frankfurt: o sujeito se tornou objeto do sistema, reificado ou coisificado na alienação de todos os procedimentos, o que levou a cultura a uma

paralisação ou inércia da objetividade. Ao deixar de ser sujeito e tornar-se mero objeto, o indivíduo se desumaniza. A educação teria como tarefa lutar nesse paradigma contra as forças da alienação, em direção à humanização, para reverter o quadro de dominação do sistema, que tende a se ampliar cada vez mais, igualando indivíduos a mercadorias.

Por ser fiel à dimensão linguística, para Habermas é preciso retirar a sobrecarga do ato de fala de seus estrangulamentos. Seu diagnóstico é o de que a cultura se tornou ossificada ou reificada em fórmulas fixas e rígidas, porque perdeu contato com o mundo da vida, com o espírito de época e com as transformações ocorridas. Os discursos reificados se transformaram em ideologia ou falsa consciência, a qual, segundo Rouanet (1993, p. 22), atua em dois sentidos básicos na esfera pública: de um lado, suprimindo do horizonte de discussão pública “temas e problemas” que a afrontam (como a crítica às visões religiosas metafísicas e epistemológicas de mundo) e, de outro, impedindo a abertura para os “discursos práticos” que poderiam reorientar a ação, no sentido da correção dos desvios patológicos da comunicação. Ainda de acordo com o diagnóstico de Rouanet:

É assim que Habermas concebe a terapia como a tentativa de re-simbolizar esses conteúdos banidos, reintegrando-os na linguagem pública e é também à base do modelo psicanalítico que concebe o papel da teoria crítica, enquanto instrumento de elucidação pedagógica: Ela deve propor interpretações que levem os sujeitos imersos na falsa consciência a reconhecer-se em tais construções, por processos autônomos de autorreflexão, assim como o analista propõe interpretações que, se verdadeiras, são apropriadas autonomamente pelo paciente, que com isso reconstrói fragmentos de sua autobiografia. A crítica da ideologia é uma espécie de “discurso terapêutico” (1993, p. 21-22).

Encontrar sentido na prática pedagógica, depois do fim das metanarrativas, depois da crise da racionalidade do progresso, que causou a esclerose dos procedimentos, significa ainda, para Habermas, extrair de cada narrativa cada argumento e, portanto,

de cada história (de vida), a pretensão à veracidade que permite dialogar. É assim que são abrangidas, no espectro da teoria da ação comunicativa, as reivindicações de Josso (2020, p. 42), quando salienta “a contribuição das narrativas biográficas para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado”. A necessidade de elaboração das desmedidas, entendidas por Habermas como patologias sociais, poderia ocorrer colocando em contato o problema com o mundo vivido, isto é, com as condições normais de fala. Ao ser colocado em contato com o mundo vivo, o problema tende a se diluir, pois as confusões de linguagem estão na origem das dificuldades de compreensão. A terapia nesse caso visa devolver para a vida, fazer a catarse, desinflacionar as expectativas exageradas de trabalho, para que se adquira um comportamento mais adequado à realidade e se possa, livre das amarras, operar com criatividade no contexto da ação.

Habermas sinaliza assim favoravelmente à ideia de que a linguagem pode abarcar criticamente as reivindicações da comunicação, que se utiliza das imagens produzidas pela publicidade e que pode ser refletida nos discursos.

Compreensão do sentido se orienta para o conteúdo semântico do discurso, mas também para as significações fixadas por escrito ou em sistemas de símbolos não lingüísticos, na medida em que eles, em princípio, podem ser “recolhidos” (*engeholt*) em discursos (HABERMAS, 1987, p. 26).

O tema da imagem é tratado sob o fundo da crise do Iluminismo, que veio a desembocar na programação reificada das indústrias culturais, as quais, em vez de esclarecer as populações sobre suas potencialidades emancipatórias, muitas vezes confundem e alienam a esfera pública. A imagem é algo bem mais complexo para ficar restrito em nível da exploração mercadológica, portanto. Por isso, cabe enfatizar outras possibilidades de interpretação, chamando a atenção para aspectos ainda pouco enfocados pela produção visual na sociedade contemporânea, como acontece com as imagens de

pensamento utilizadas pelos grandes pensadores da cultura, em seus discursos.

Na verdade, há um acordo, um pacto, que estabelece um fundo comum entre quem produz as imagens midiáticas e quem às assiste e/ou às consome. Para haver mudanças, é preciso mexer nesse fundo ou nesses acordos gerais que mantêm a produção da mídia operando de maneira estática ou reificada, sem compromisso com a dimensão educativa da imagem. E esse fundo comum (nesse caso distorcido) existe positivamente em todos os jogos de linguagem. São consensos que homens e mulheres estabelecem e que ultrapassam a multiplicidade dos contextos e unem sem constranger as diferenças. Se não houvesse consensos públicos, a sociedade não poderia sobreviver e evoluir. É assim que, nos processos de aprendizagem da razão ativados, os seres humanos se põem acordos válidos sobre temas e propostas polêmicas.

Aqui o paradigma de Habermas se distancia daquele utilizado por Adorno, pois enquanto o segundo contenta-se em denunciar as mazelas produzidas pela coisificação do ser humano (sujeito que se tornou objeto do sistema), o primeiro avança a discussão, mostrando que o sujeito perde autonomia pelo consentimento ao não fazer uso público da razão. Os acordos que permitem à publicidade funcionar produzindo a alienação dos indivíduos, por exemplo, não é algo alheio do querer da coletividade, mas sempre passa pelo assentimento ou pela concordância da opinião pública. É nesse ponto que a terapia da razão dialógica passa a atuar, diluindo os paradoxos criados pelo paradigma da relação sujeito e objeto, porque não são forças estranhas que inviabilizam o indivíduo a ser sujeito frente ao real. Nesse caso, a sua própria subjetividade não se reconhece no confronto com outras subjetividades, renunciando a si mesma e às suas múltiplas diferenças, tornando-se então homogênea e indiferenciada. Porém, para mudar esse fundo comum que a publicidade midiática tornou falso, é preciso que a opinião pública seja crítica. E por isso a relação da imagem com a razão comunicativa é um campo profícuo a ser potencializado. Por esse caminho, a teoria da ação

comunicativa responde afirmativamente às reivindicações do mundo vivido.

Como afirmei anteriormente, tendo em vista as transformações pelas quais passa o contexto cultural atualmente, a teoria pedagógica, que pretende oferecer embasamento às nossas práticas, e a formação docente são solicitadas a fazer terapia das grandes fábulas ou das grandes esperanças depositadas na ideia de progresso, denominada nessa reflexão de “complexo de Atlas”. Para fazer a terapia da linguagem, busco nas tradições do passado alguns pontos de apoio reflexivo, para instaurar uma compreensão na linha da terapêutica de Atlas. A seguir, complemento esses dados com base no entendimento de algumas posições teóricas da contemporaneidade, que contribuem para essa linha de discussão, como algumas teses de Adorno, Gadamer e Habermas, especialmente.

É por isso que a Filosofia não pode ser isolada da Educação, e também do convívio com as ciências, porque cada uma, à sua maneira, contribui para a construção da harmonia, seja na construção de procedimentos de intervenção educativos (planejamento de métodos e técnicas), seja para a produção de tecnologias e inovações (ciências), seja ainda em forma de sentidos para a ação (Filosofia), que permitam colocar em sinergia os diferentes elementos que dão suporte à atividade humana. A Filosofia da Educação, herdeira dessa compreensão, se preocupa em eliminar os excessos contidos na educação, procurando resguardar sua racionalidade.

Concluo que seria interessante uma atenção especial da educação para a hegemonia da comunicação, na forma da cultura imagética, que está situada (em demasia) no nível da exploração mercantilizada. E isso exige interpretar a educação no plano da sensibilidade estética, promovendo novas formas de leitura e decodificação de imagens, no sentido de auxiliar a promover a formação de uma vontade pública esclarecida. Assim, é necessário situar a Pedagogia como um conhecimento crítico, autocrítico e criativo, decodificando os enigmas (sinais, símbolos, signos e ícones) da sociedade mercantilizada, em que tudo vira espetáculo, mesmo as tragédias e catástrofes naturais ou provocadas pelo

descaso humano. Para não permanecer nessa reificação da imagem, pode-se lançar mão do discurso da tradição que contém metáforas, as quais, de forma implícita, são imagens do discurso a serem potencializadas. Por isso, para Habermas:

Nisto se baseia aquela reflexividade que permite, contra a regra dos tipos que o conteúdo semântico de proferimento lingüísticos contenha, ao lado da comunicação manifesta, também uma comunicação indireta sobre as suas aplicações. Isto vale, por exemplo, para o uso metafórico da linguagem (HABERMAS, 1987, p. 29).

Torna-se possível acreditar, então, que as imagens produzidas no âmbito estético da linguagem permitem desvelar as estruturas distorcidas que transitam na comunicação, clarificando os mecanismos da racionalidade da dominação que permeia a sociedade contemporânea.

4

Imagem, opinião pública e educação

Este capítulo pretende discutir o papel da imagem e as tarefas da educação no espaço da formação de opinião pública crítica. A formação da vontade pública esclarecida é um aspecto importante dos frutos da modernidade burguesa, pois se constitui em esfera pública contra o domínio da religião e da moral, mas tal aspecto não pode ser perdido na etapa contemporânea do seu desenvolvimento. Uma das dificuldades que se põem, de imediato, na abordagem desse tema, na sequência do que foi discutido até o momento, pode ser expressa por intermédio da seguinte questão: A formação da opinião pública não será mais um elemento a ser carregado pelos ombros frágeis do professor?

A formação das populações para participar com mais qualidade dos destinos da esfera pública é algo inerente ao trabalho pedagógico, porém raras vezes nos damos conta de sua importância no tratamento de temas e propostas, nos espaços de formação de professores, da gestão escolar, construção de currículos, entre outros. Além disso, considerando que a reflexão sobre a estética e a imagem entrou na agenda de discussão de diversos campos do conhecimento, e que as transformações da cultura conceitual para a cultura imagética exigem um novo redimensionamento dos procedimentos educativos, sem dúvida é necessária uma preocupação maior com o papel reservado à educação, nesse novo cenário. Os professores, como formadores

de opinião pública crítica, devem ter uma preparação nesse sentido, para que possam se inserir e operacionalizar a formação estética no contexto atual, repensando, de forma mais atualizada, os rumos da tarefa educativa nas escolas e universidades.

Com base nessas orientações, pretendo enfatizar, neste capítulo, num primeiro momento, a possibilidade de relacionar os temas da imagem e opinião pública com a educação. O segundo ponto da discussão pretende investigar a inserção da Pedagogia no contemporâneo, dividida entre uma variante que rejeita ou subutiliza a cultura das imagens e outra, que pretende aproveitar seus potenciais formativos para a formação de opinião pública esclarecida.

Imagem, opinião pública e educação: aproximação conveniente?

A tese de Jameson (2001), de que a imagem é a forma pós-moderna dominante adquirida pela mercadoria, torna possível a compreensão de que o jugo do ser humano pelo próprio ser humano se processa em larga medida, no capitalismo tardio, pela estética da manipulação de signos em forma de imagens. Sem dúvida, há, nesse caso, uma subutilização do potencial imagético, um desequilíbrio ou uma redução que nega a dimensão educativa do signo, concentrando-se apenas na sua face visível, explorado enquanto veículo de informação, *marketing*, entretenimento, para conquista de audiência cativa ou a formação de consensos ilimitados. Habermas denuncia os falsos acordos produzidos na sociedade pela publicidade, que pretende repassar a ideia de que esteja assim mesmo colaborando para a formação de opinião pública:

Naturalmente, o consenso fabricado não tem a sério muito em comum com a opinião pública, com a concordância final após um laborioso processo de recíproca "*Aufklärung*", pois o "interesse geral", à base do qual é que somente seria possível chegar a uma concordância racional de opiniões em concorrência aberta, desapareceu exatamente à medida que interesses

privados privilegiados o adotaram para si a fim de se auto-representarem através da publicidade (1984, p. 228-229).

Para fazer cumprir os falsos consensos, as mercadorias culturais expulsaram de seu campo de recepção a educação escolarizada. Ainda de acordo com a avaliação de Habermas:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exigem uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. [...] isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade (1984, p. 196).

A mudança de paradigma, em relação ao enfoque desse problema da submissão da cultura aos signos da sociedade do consumo, significa, a meu juízo, buscar o convencimento para a sua discussão, não pelo que ele representa em essência, mas pelo que se pode fazer com tal questão, no interior das instituições educativas, com o intuito de aprimorar os processos de ensinar e aprender. O desafio nesse contexto é sair de uma cultura puramente retórica para uma cultura pragmática, isto é, inserida no mundo da vida dos sujeitos.

A perspectiva do Pragmatismo que, de acordo com o que Rorty assinala, rompeu tanto com o “cientismo” quanto com o “empirismo” e o “utilitarismo” da razão instrumental auxilia a repensar a discussão nesse sentido.

O pragmatismo rompeu gradualmente com os laços históricos que o ligavam ao empirismo e ao utilitarismo, laços que o fazem parecer (especialmente para filósofos como Heidegger, Adorno, Habermas e Foucault) como mais uma celebração do que Habermas chama a razão técnica (RORTY, 1993, p.12).

De fato, no Pragmatismo há certa tendência a prevalecerem teorias deflacionistas ou minimalistas da verdade, que contribuem

para fazer a transição da cultura da oratória para a cultura da palavra em ação. Nessa linha de raciocínio, Davidson diz que é preciso negar qualquer volta da epistemologia ao “fundacionalismo”, ou da metafísica, adotando uma atitude deflacionista ou minimalista da verdade, esvaziando o discurso de sua carga epistemológica ou metafísica. Não apenas as teorias filosóficas de Rorty e Davidson são exemplos de teorias que procuram desinflar nossas concepções sobre verdades, isto é, procuram não dar essência à verdade, ou não substantivá-la e, assim, retirar de si qualquer carga metafísica ou epistemológica. Também a metáfora da escada de Ramsey pode ser interpretada nesse sentido.

A imagem da escada é a seguinte: na base da escada podemos dizer “p” no primeiro degrau, “é verdadeiro que p”; no segundo degrau, “está na ordem do universo que é verdadeiro que p”, e assim por diante. Nos últimos degraus (se é que isso tem fim) há a permissão de que se poderia florear a frase ao máximo, de acordo com a performance lingüística desejada. Um deflacionista, então, acredita que, do ponto de vista do que se pode encontrar de substancial nas frases que são colocadas nos degraus da escada, a perspectiva do topo da escada é a mesma perspectiva de sua base. Se há alguma diferença entre topo e base, ela não é uma diferença substantiva ou metafísica ou, até mesmo, de caráter cognitivo (que proporcionaria mais informação), mas apenas uma diferença retórica (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 159).

Mas não há consenso no Pragmatismo em relação ao que se deve fazer com a herança da retórica deixada pela queda das visões metafísica e epistemológica de mundo. Numa síntese brevíssima, a dúvida reside em saber se a centralidade da questão da linguagem esvazia ou não a discussão sobre o conhecimento. Como afirmei há pouco, para certa linha do Pragmatismo, pelo fato de a reflexão filosófica se situar no paradigma da linguagem na contemporaneidade, é preciso então eliminar quaisquer vestígios dos paradigmas anteriores. Tais resquícios metafísicos ou epistemológicos devem passar pela assepsia da crítica

terapêutica, ser “limpados” do ambiente reflexivo, para não criar confusões terminológicas. As incongruências de uso da linguagem podem atrapalhar inclusive a própria compreensão do novo paradigma, por isso é sugerido substituir um paradigma pelo outro. Para outra linha pragmática, a virada linguística não elimina os problemas colocados pelos paradigmas anteriores, apenas oferece alguns instrumentais teóricos e metodológicos para intervir, de forma mais eficaz, nas discussões, esclarecendo ou clareando os usos inadequados da linguagem. Essa divergência está na origem da controvérsia entre dois reconhecidos filósofos da contemporaneidade, Jürgen Habermas e Richard Rorty, a qual foi tipificada na década de 90 do século passado, a respeito da discussão dos paradigmas da cultura:

Segundo eles, na história da humanidade se colocam basicamente três paradigmas filosóficos: metafísico, epistemológico e linguístico, ou então, o paradigma do ser, da consciência e da linguagem. Os paradigmas filosóficos são inspirados nas três grandes revoluções culturais da história da humanidade: a virada metafísica da objetividade transcendental, a virada epistemológica da subjetividade transcendental e a virada linguística, cujo operador é um quase transcendental. Porém, no texto *A virada pragmática de Richard Rorty*, Habermas afirma que, enquanto seu debatedor considera a articulação entre os paradigmas de maneira analítica, ele deduz que isso acontece de forma dialética. Explicando melhor, o filósofo alemão assevera que ao contrário do que pensa Rorty, que teria uma visão isolada ou fragmentada dos paradigmas filosóficos, o que leva à mudança de um a outro seria uma articulação histórico-dialética do desenvolvimento desse processo (TREVISAN, 2006, p. 24).

Ou seja, não se trata de substituir um modo de reflexão por outro, quando ocorrem mudanças no campo do conhecimento. Habermas inclusive contesta essa versão presente na obra de Rorty, pois, para ele, há uma articulação histórico-dialética, ou seja, há uma superação conservadora do que há de positivo em um e em outro modelo.

A par dessas controvérsias, as questões postas pelo novo paradigma indicam a importância de pensar-se a cultura não como algo desligado do mundo da vida prática e dos saberes de contexto, situado num plano elevado e criado artificialmente pela retórica inflada, mas algo afinado com as necessidades do mundo vivo. Em consequência disso, a educação torna-se um relato, isto é, desenvolve um caminho possível ao lado de outros, e não o *caminho* (para a construção do sujeito emancipado, por exemplo). Encarando tudo como narrativa, temos condições de decidir sobre a teoria que vamos utilizar, qual é a mais coerente, a mais efetiva para o momento, no sentido de esclarecer nossas ações e nossos procedimentos. E isso significa deixar de procurar uma “pseudoluz” na escuridão, como buscando-se uma agulha no palheiro, e começar a encarar o próprio conhecimento de maneira prática ou pragmática, perguntando-nos sobre o que é preciso fazer em determinada situação.

Assim, não seremos mais objetos do autor da teoria, sairemos do paradigma da consciência, da relação sujeito/objeto, homem/mulher e mundo, e inauguraremos uma relação de diálogo com o autor da teoria ou autor do texto. Afinal, se tudo é relato, tudo é linguagem, e a linguagem é algo fático, algo que está posto no mundo, ela é um elemento vulnerável. Portanto, para sermos coerentes, é preciso voltar-nos para os discursos que possuem mais razoabilidade, que são convincentes pela verdade intrínseca, porque produzem reconhecimento, e não pela capacidade de nos tirar da realidade ou dos pés no chão.

Outra consequência dessa mutação do conhecimento, no campo da educação, é a de que, enquanto a primeira modernidade defende a ideia de projeto, apresentando uma sequência lógica ou caminho progressivo para ser percorrido por todo aquele que quer se tornar um indivíduo autônomo e emancipado, como uma sequência de fases a serem superadas na evolução do sujeito, a modernidade flexível defende a fugacidade, a eternidade do momento, que é outro tipo de experiência. O educando busca, nesse caso, na escola ou na instituição na que está inserido, algumas estratégias para ser bem-sucedido na vida social, sem passar pelo sofrimento de

cumprir todas as etapas do projeto de vida, e de conquistar resultados somente daqui a muitos anos. E isso demanda à escola não se amoldar a esse processo, mas de levantar novas possibilidades de questionamento a tais expectativas, pois cabe a ela promover também o desenvolvimento socioemocional do educando, não apenas prepará-lo para o mercado de trabalho.

Há também nesses novos cenários uma democratização da escola, porque os saberes permanecem diferentes, mas deixam de ser hierarquizados. Não há mais sobreposição de conhecimentos que são mais importantes, porque estão mais próximos da realidade, e por isso são mais úteis, e outros conhecimentos que são menos importantes porque estão mais distantes ou são menos úteis. Logo do ponto de vista dos processos de aprendizagem da razão, existem questões pendentes de reflexão, pois a escola moderna, justificada a partir do filtro da construção do sujeito-cidadão, consciente e autônomo, homogeniza os indivíduos. A escola que surge, preocupada com uma perspectiva inclusiva de diferentes tipos de leitura da realidade, é, portanto, mais democrática e pluralista.

Nessa situação, não se justifica mais a abertura de tempos e espaços generosos nos currículos para certas áreas do saber, como as ciências naturais e exata, por exemplo, em detrimento de outras áreas do saber, as humanas, com a justificativa de que elas não dominam o real, não nos oferecem o pretendido controle de que precisamos sobre o mundo e os problemas que enfrentamos. O desequilíbrio ocorreu porque aqueles conhecimentos, que não se enquadravam na dinâmica de fidelidade e proximidade com a realidade, eram descaracterizados e, nesse sentido, excluídos do currículo, como aconteceu por muitos anos com a Filosofia, Psicologia e a Sociologia.

Talvez essa seja uma boa resposta para a pergunta: Por que uma das acusações mais frequentes à escola é a de que ela continua a ser, no seu conjunto, um gigantesco aparelho ideológico de Estado, em que se treinam as pessoas muito mais para obedecerem e se adaptarem, do que para o indivíduo ousar ser empreendedor? Essa constatação leva-nos a entender que, em linhas gerais, a escola não forma o indivíduo capaz de tomar

iniciativas numa economia livre e de mercado, mas para alimentar a passividade, que leva ao comodismo e à alienação. Ela funciona por vezes como escola do sim ao instituído, escola do silêncio, embora o discurso hegemônico diga que deve formar o indivíduo para enfrentar a realidade, e diversas pedagogias têm como referência a dominação de um sujeito para se enfrentar com o mundo, enquanto objeto ou natureza. No entanto, a natureza exaurida está precisando muito mais ser encarada como nossa parceira, merecedora de cuidado e proteção, do que propriamente como um adversário que necessita, em certo sentido, ser combatido ou vencido. Por isso, não se desculpa a atual onda neoconservadora que se volta contra a tese do aquecimento global e da necessidade de proteção do Planeta, com a justificativa nacionalista, conforme argumenta Josso:

Os gritos escandalizados dos nacionalistas contra a evidência de que a Terra é um bem comum e um complexo sistema de interdependências (a Amazônia é nossa! Os territórios do Ártico ou da Antártida são nossos! Quero comprar o Groenlândia e em breve a Lua ou Marte serão minhas, etc.), tão perigosos e ingênuos quanto nos parecem, não mudam o fato de que, por exemplo, os oceanos, florestas, rios, alimentos ou produção industrial, a fauna e flora, taxas de natalidade e morte, ou a busca por armas nucleares, etc., têm repercussões mais ou menos “visíveis” e negativas em cada um de nós pelo simples “feito dominó” (2020, p. 47).

Se assim for, é preciso uma redefinição das concepções de educação, escola, Pedagogia e de didática do ponto de vista cultural, uma redefinição preocupada com a formação de uma opinião público-crítica, e não apenas interessada em enfatizar a(s) competência(s) e habilidade(s) do professor, que remete(m) a um reconhecimento sem crítica e à dinâmica individualista do processo. Nesse novo contexto, o professor deve ser um agente produtor e socializador de capital cultural e a escola, vista como espaço cultural, para que o educando tenha contato com o legado da humanidade em plenitude.

A Pedagogia na contemporaneidade

Mas como é possível desenhar os contornos da Pedagogia, de acordo com o espírito contemporâneo? Parece que está mais ao alcance do momento a adoção de uma atitude colaborativa, a fim de que a Pedagogia possa se inserir de forma mais qualificada em tal contexto de discussão, respondendo aos desafios postos pelos enigmas da contemporaneidade. Sendo assim, algumas perguntas tipicamente modernas – como a constituição do campo pedagógico, a questão da identidade da Pedagogia – tornam-se prementes de sentido, dado que todos os espaços são pedagógicos. Nesse aspecto, o pedagógico se estende a todas as situações em que está em jogo a necessidade de elaborar e repassar informações e conhecimentos, de maneira crítica e criativa, visando o desenvolvimento humano de modo geral. Essa área do conhecimento deve estar presente em todos os lugares, ela não mais está restrita à escola, pois todas as atividades podem ser mediadas pelas demandas didático-educativas.

Torna-se importante retirar o material necessário para a elaboração filosófico-pedagógica do repertório de conhecimentos da vida, do reservatório das experiências vividas, isto é, dos saberes não disciplinares. A relação entre cultura, educação e mídia pode ser pensada nesses termos, isto é, para além da crítica à indústria cultural, pois houve mudanças na concepção de corporeidade, principalmente com a entrada da discussão sobre a biopolítica.³⁶ Penso que esses elementos não se constituem totalmente em realidades excludentes, como se pensava na etapa da modernidade rígida, que separou alta e baixa-cultura, arte e entretenimento.

A Pedagogia poderia ser pensada desse modo na sua vinculação com a ideia da cultura, mas, principalmente, com o estado atual de discussão da cultura. Se o contexto atual mudou a nossa relação com o mundo, de nada adianta permanecer na atitude identificada com os “dinossauros” que negaram as

³⁶ Essa reflexão foi aprofundada no artigo “Indústria cultural, biopolítica e educação” (TREVISAN; ROSA, 2018).

mudanças geológico-climáticas e foram extintos. Ou então, no costume de vincular conhecimento e poder no interior das instituições educativas, como primatas, que cultivam uma luta sofisticada pelo controle das instâncias de gestão. Só isso não basta, talvez a atitude mais correta seja colocar-nos também como criança, aproveitando a oportunidade para viabilizar novos processos de aprendizagem nesse contexto e desenvolver a autocrítica e a autoformação. Afinal, como refere Zuben, esse movimento está na matriz de nossa civilização:

Devemos reconhecer, no entanto, que a especificidade da civilização ocidental é essa capacidade de se colocar em questão e de autocriticar-se. Embora tenha cometido atrocidades em sua história, o Ocidente instituiu essa capacidade de contestação interna de submeter à crítica suas instituições e suas próprias idéias, tudo isso em nome de uma linguagem racional e razoável entre seres humanos, de um diálogo que permanece aberto e que rejeita todo dogma decisivo e último (2003, p. 53).

É nesse sentido que ressurgem a pergunta destacada na apresentação deste livro: Como é possível auxiliar o esclarecimento da opinião pública, redirecionando a pedagogia moderna, sem reincidir no encantamento do império do conceito? A fascinação pelo conceito foi acentuada sob o predomínio do paradigma da relação sujeito/objeto (o paradigma epistemológico da consciência), na medida em que ele (o conceito) se torna a forma da reificação presente no mundo da cultura. O conceito reificado aqui significa a adoção de atitudes rígidas e, muitas vezes, irreduzíveis, o que implica a anulação das diferenças no próprio entendimento da linguagem. Por exemplo: existem muitas espécies de cavalos diferentes, altos, baixos, malhados, pretos ou brancos, etc. Mas, quando falo a palavra cavalo vem à mente uma ideia abstrata do que essa palavra representa. Essa substantivação do conceito foi o princípio que deu origem à mentalidade que forjou os campos de concentração em Auschwitz no mundo da cultura, pois foi aplicado às pessoas esse mesmo tipo de procedimento, quando se confundiu uma

etnia específica (ariana) como sendo a única representante digna da espécie humana. Desse modo, grupos humanos distintos, como judeus, homossexuais, ciganos, etc., são considerados seres que degeneram a raça humana e que, portanto, deveriam ser sacrificados em prol da ideia abstrata de humanidade. A sedução do conceito, em que a Pedagogia não poderia reincidir, só adquire plausibilidade a partir dessa compreensão, em que predomina o paradigma da relação de oposição (e dominação) entre homem e mundo. Nele, a experiência histórica se “coagula” em formas fixas, rígidas e de controle do conhecimento, ao invés de se colocar no movimento da linguagem.

Por isso, a virada para o paradigma da intersubjetividade ou da comunicação atribui relevância às imagens, pois elas auxiliam a abrir os processos de compreensão para as diferenças, servindo como quebra-gelo ou contraponto da prática conceitual reificada. A imagem adquire assim importância como estratégia de comunicação, desestabilizando o instituído e podendo auxiliar a formação de opinião público-crítica, ao descortinar processos de ensinar e aprender estranhos à racionalidade desancorada. A hermenêutica pós-virada linguística é ainda pragmática no tratamento do tema das imagens, porque está preocupada com a utilização da simbologia da cultura imagética, para melhor interpretar a realidade. É nesse sentido que a proposta desta reflexão visa recuperar o potencial educativo das imagens, a sua dimensão polissêmica e não unidimensional.

Por isso, no predomínio das telecomunicações e da produção de imagens para o consumo imediato e a fruição estética dos sentidos, o desafio para a Filosofia, enquanto atividade formadora por excelência, e para a cultura de forma geral, é modificar-se. É preciso começar pelo abandono ou esquecimento de suas atividades ligadas às grandes sagas, epopeias ou mega-histórias explicativas, para tornar-se mais leve, menos densa, mais digerível. Nesse aspecto, são convidadas a ressaltar a importância das pequenas fábulas, dos fragmentos do discurso, as suas dobras ou fraturas, como as metáforas, ou imagens (TREVISAN, 2002b, p. 66).

Em relação ao tema da formação da opinião pública, educação e suas relações com a cultura das imagens, existem basicamente duas Pedagogias com conflito.³⁷

Pedagogia do Controle e da Vigilância das Imagens

– Para uma Pedagogia do Controle e da Vigilância das Imagens, ou Pedagogia Iconoclástica, que defende o endeusamento do conceito, há um cerceamento das imagens ou a subutilização de seu potencial para fins de manipulação de comportamentos. Essa Pedagogia é mais identificada com os valores da modernidade rígida e pretende criar uma infraestrutura para a formação docente, capaz de estabelecer condições de o professor carregar o fardo de suas tarefas sem alegria. Como o *Atlas*, ele precisa se manter em condições de levar adiante os formalismos de regras metodológicas e rituais acadêmicos exclusivamente. As características básicas dessa Pedagogia são: expulsão da alegria das escolas; crianças são desestimuladas à infantilidade; trabalho como princípio educativo; professor é o centro do processo de ensinar e aprender, e a escola é centrada no eixo do ensino e da avaliação.

Enquanto refratária à função educativa da imagem, a Pedagogia reafirma posições conservadoras, porquanto dificulta a aproximação das discussões educativas com os problemas enfrentados por homens e mulheres na sociedade contemporânea, dominada pela cultura dos espetáculos. É nesse sentido que Habermas chama a atenção para o fato de que

³⁷ Pretendo partir dessa distinção, pois acredito que esses dois modelos estão em disputa pelo privilégio de responder aos anseios e problemas provocados pela sociedade pós-industrial ou pós-moderna, no campo pedagógico. Cabe esclarecer novamente que a definição de Pedagogia, na qual estou trabalhando, não é aquela que se torna exclusividade da sala de aula, mas que a transcende, abrangendo todas as práticas formais e não formais de aprendizagem. Embora essa concepção de Pedagogia não exclua a escola de seu horizonte de preocupação (mas a inclua), o que está em questão são as práticas que vão além do trabalho de transmissão e assimilação de conteúdos no interior do currículo, e se estendem para todas as situações em que está em questão a necessidade de produzir, elaborar e repassar conhecimento, de modo crítico, autocrítico e ativo.

a cultura das massas recebe o seu duvidoso nome exatamente por conformar-se às necessidades de distração e diversão de grupos de consumidores com um nível de formação relativamente baixo, ao invés de, inversamente, formar o público mais amplo numa cultura intata em sua substância (1984, p. 195).

E isso amplia a necessidade, porque entrou na ordem do dia, em diversos campos do conhecimento, a reflexão sobre a estética das imagens. Porém, a cultura pedagógica ainda hoje vive em torno da crença no poder educativo do conceito, do vocabulário técnico e, portanto, da dimensão abstrata do signo linguístico apenas. O processo de alfabetização, por exemplo, é voltado quase exclusivamente para o aprendizado da palavra escrita ou então da alfabetização numérica. Não se ensina a ler uma imagem, uma metáfora ou um signo icônico-visual. Embora sejam dignos de reconhecimento todos os esforços governamentais para a erradicação do analfabetismo no Brasil, é sabido que, hoje, a dominação do sistema não se processa somente pela via dos códigos da língua escrita, embora isso seja um aspecto muito importante a ser superado. Diferentemente disso, conforme afirmei no início deste texto, a dominação se processa de maneira hegemônica, mais pela manipulação das imagens e do papel destinado à estética, na sociedade das mídias eletrônicas. Nesse sentido, há preocupação com o futuro da democracia no Planeta, quando as eleições são decididas a partir do papel decisivo das *fake news*, ou notícias falsas, como ocorreu nas eleições norte-americanas, no *Brexit* (referendo que decidiu a saída da Inglaterra da União Europeia – UE) e no caso do Brasil, recentemente.³⁸

A educação pode oferecer contribuições nesse processo, aguçando os filtros de análise com crianças e jovens, não os deixando cair nas malhas das crenças fascistas de inferioridade do outro. Também se pode colaborar com campanhas educativas, conforme é exposto a seguir:

³⁸ Trato de um exemplo recente de manipulação da opinião pública pelas *fake news* no artigo: “Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade”. (*Conjectura: filosofia e educação* (UCS), v. 25, p. 17-33, 2020).

Em tempos onde à *fake news* tornou-se um aparato disruptivo na rede, influenciando a opinião pública e manipulando eleições livres, o *fact-checking* serve à população como uma antítese à *fake news*, desmitificando notícias falsas e fornecendo ao público, campanhas educativas com o intuito de ensinar a identificar notícias falsas assim como denunciá-las (VALENTIM, 2019, p. 211).

Os fenômenos da cultura de massa ou ideologia de rebanho são reflexos de um cenário mais amplo de desencanto, de esgotamento de um modelo de (in)formação que exauriu suas energias. Como Habermas define, essa cultura é a “do assim chamado *human interest*”, em que predomina o

entretenimento ao mesmo tempo agradável e facilmente digerível, que tende a substituir a captação totalizadora do real por aquilo que está pronto para o consumo e que mais desvia para o consumo impessoal de estímulos destinados a distrair do que leva para o uso público da razão. [...] Com as novas mídias, modifica-se a forma de comunicação enquanto tal (1984, p. 201-202).

O propalado “fim das ideologias” é consequência de uma situação que já anunciava a crise das metanarrativas, das grandes histórias e esperanças, dos grandes sonhos e das utopias de instaurar uma cultura mundial de paz, solidariedade e fraternidade, enfim, do imanentismo que prometia o reino de Deus na Terra. E isso tudo seria atingido por intermédio do uso da razão, isto é, da força produtiva da ciência e da tecnologia em gestar o mundo novo.

Haveria muitos casos a citar desse desencanto e do uso perverso que se faz das imagens por consequência, mas, como exemplo de Pedagogia do Controle e da Vigilância das Imagens, posso citar a reportagem intitulada “Indústria é acusada de ter criança como alvo”, publicada no jornal Folha de S. Paulo, em 8 de setembro de 2002.³⁹ A propaganda foi veiculada pouco

³⁹ Cf. notícia disponível em: CARVALHO, Mario Cesar. Indústria é acusada de ter criança

tempo antes do comercial de cigarro haver sido proibido pelo Ministério da Saúde. A Cia. Souza Cruz aceitou retirar a publicidade do cigarro Free 13 dias antes da proibição que ocorreu em 1º de janeiro de 2001. Conforme ficou explícito no laudo de avaliação de três psicólogos do Instituto de Medicina Legal do Distrito Federal, o comercial trabalhava implicitamente com propaganda ao consumo de cigarros, através de mensagem subliminar, tendo como público-alvo crianças e adolescentes.

Decompondo o anúncio quadro a quadro, aparece no primeiro plano a voz de um pintor que diz: “Vejo as coisas assim: certo ou errado, só vou saber depois que eu fiz. Eu não vou passar pela vida sem um arranhão. Eu vou deixar minha marca”. Enquanto o personagem fala, a cada três décimos de segundo aparece a imagem de uma mulher fumando e, logo a seguir, por três décimos de segundo, uma nova imagem é veiculada de outra pessoa fumando. Essas imagens são postas no comercial, sem que o indivíduo tenha consciência, pois as mensagens não são percebidas pelo olho humano. A reportagem diz que a Companhia de Cigarros Souza Cruz transferiu a responsabilidade do comercial para as diretoras do filme. Elas negam haver mensagem subliminar no comercial, explicando que, se alguma imagem ali foi colocada, era para dar ritmo às filmagens. No entanto, o representante do Ministério Público que conduziu as investigações e os psicólogos que fizeram a análise criticaram o comercial, porque prega a “irresponsabilidade social” ao não demonstrar “preocupação com as consequências” de sua veiculação.

Na propaganda aludida, as imagens são utilizadas como informações que induzem ao consumo de cigarro; a imagem é trabalhada com o fim de manipular comportamentos, como fonte enganadora de conhecimento. Nesse caso, pode-se questionar: Qual o compromisso da imagem com sua função educativa? O compromisso da imagem com o equilíbrio, a vida ética e estética? Em tempos de responsabilidade social das empresas, é

como alvo. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. 8 set. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0809200201.htm>. Acesso em: 22 maio 2020.

questionável a adoção de tal estratégia mercadológica, para vender um produto prejudicial à saúde direcionado às crianças, tentando burlar a lei. É por isso que há um ambiente de descrença da racionalidade do progresso, que usa a técnica sofisticada e a força do conhecimento científico para manipular comportamentos, e não para libertá-los. Assim, fica claro que a Pedagogia do Controle e Vigilância das Imagens nega a imagem ou subutiliza seu potencial, diminuindo sua importância formativa. Ou seja, ela tem relação ambígua com as imagens, pois ora cercaria sua veiculação sem nutrir aceitação da sua dimensão ética e estética, ora a utiliza como fonte de sedução, manipulação e controle de comportamentos e atitudes.

Mas, diante da conjuntura de desequilíbrio em que se encontra a situação das imagens, sendo manipuladas em larga medida pelo sistema, com uma característica marcadamente mercadológica, poderia ser pensada a busca do equilíbrio, a partir de uma preocupação com a formação da opinião público-crítica, em que a educação tem papel decisivo. É nesse sentido que proponho outra perspectiva ou modo de encarar a Pedagogia, que procura estar atenta ao estágio atual da cultura contemporânea e, nesse sentido, afinada com temas da agenda contemporânea.

Pedagogia da Expressividade das Imagens Culturais

A Pedagogia da Expressividade das Imagens Culturais procura restituir o poder educativo das imagens. Ela visa despertar a racionalidade pedagógica para a dimensão estética da cultura, consistindo essa atitude em examinar o impacto da emergência de uma cultura imagética, que está exigindo uma nova forma de atuação no campo educativo. Ou melhor, uma verdadeira mudança nos cursos de formação, para que o indivíduo possa aprender a decodificar a manipulação ideológica de imagens, símbolos, signos e ícones produzidos em sociedades complexas. Essa Pedagogia se torna possível na sociedade, em que a opinião pública se choca apenas com o impacto de imagens fortes, conforme enfatiza Matos:

No atual modelo de “mobilização social”, os meios de comunicação de massa substituíram “líderes” de manifestações políticas, e a democracia passa a significar interesse e pressão de *lobbies*. Quanto à opinião pública midiaticizada, ela só é tocada pelas imagens, por impactos emocionais de acontecimentos, tão intensos quanto breves – o que, mais uma vez, reitera a “sociedade da indiferença democrática” (2001, p. 130).

São características dessa Pedagogia: respeito ao ritmo e aos interesses de cada criança; parte do desejo de aprender; a escola é centrada no eixo da aprendizagem; em vez do trabalho, há uma valorização maior da ludicidade e da conquista do conhecimento, como uma viagem expressiva e mental; a educação está a serviço da criação de novas realidades e de novas respostas no futuro.

A Pedagogia pode assumir a tarefa de cooperar para a busca do equilíbrio na produção de imagens, auxiliando a tarefa de transmissão do saber, renovando métodos e processos de bem-ensinar e aprender. Por um lado, ressignifica o discurso fechado da formação cultural, abrindo-o para o mundo da vida, que atualmente é dominado pela influência das mercadorias culturais, e, por outro, chama a atenção da produção invasiva midiática para seu papel formativo. Afinal, como diz Habermas:

O consumo de cultura está certamente desprovido em grande parte da intermediação literária: informações não verbais ou aquelas que, se não traduzidas em imagens e sons, são facilitadas mediante apoios óticos e acústicos, reprimindo em maior ou menor escala as formas clássicas da produção literária (1984, p. 200).

Operar nessa tensão significa dispor-se a aprender com um e outro dos extremos posicionados de forma antagônica em muitas leituras e, ao mesmo tempo, ter a pretensão de corrigir os equívocos de ambas as atitudes extremadas.

Para isso, a palavra formação deve ser repensada no paradigma em que foi gerada – da volta da consciência sobre si mesma, da autorreflexão ou da consciência de si isolada do mundo da vida. Se ela der um passo a mais para se situar criativamente frente ao contexto hodierno, vai contribuir significativamente para o cultivo dos valores democráticos. Afinal, como salienta Vattimo:

Parece escandaloso colocar a educação humanista e a circulação de ideias mais ou menos no mesmo plano que a publicidade comercial da televisão: de fato, nos dois casos, trata-se da formação de um consenso social, sem o qual nem o mercado nem a democracia podem sobreviver (1992, p. 12).

Ao interpretar as imagens, essa Pedagogia não está preocupada tanto em conferir uma base de apoio ou infraestrutura ao professor-Atlas, para que ele continue a carregar o mundo nas costas, e nem colocar mais estruturas sobre seus ombros. Ela também não tem a pretensão de ser a metanarrativa do campo pedagógico, mas uma alternativa, ao lado de outras, para repensar a educação no cenário da complexidade em que vivemos. Talvez, mais do que isso, ela contribui para retirar dos ombros dos professores pesos obsoletos, para dirimir o conflito entre cultura conceitual e cultura imagética. E isso é possibilitado pelo fato de que as palavras fazem o transporte de sentido e, por isso, elas são metáforas em sua origem, como as expressões “pão de açúcar”, “vermelho berrante”, “céu da boca”, etc. Rorty já dizia que a maioria do nosso vocabulário é formada por metáforas mortas, isto é, palavras que já perderam a capacidade de causar impacto. Conceitos são imagens, só que alguns feneceram e outros não, umas palavras são metáforas mortas e outras vivas, porque perderam sentido e contato com o mundo da vida. Quando isso acontece, elas tendem a virar algo semelhante às metanarrativas modernas, “coaguladas” no formalismo, que tem respostas prontas a tudo. E, por não estimularem a reflexão, tornam-se um complexo de Atlas a ser exorcizado.

Portanto, não basta atitude de rejeição à cultura do espetáculo para recuperar o bom-senso, na utilização das imagens. Antes, porém, é preciso ter uma atitude mais pragmática, preocupada com o que podemos fazer com essa cultura. Opor-se ou resistir a essa nova configuração da modernidade, como nos ensina Habermas, não é pragmático, mas uma saída mais cômoda. Se Platão abandonou o mundo das sombras e, com isso, o mundo da opinião, inaugurando uma tradição de despreocupação da Filosofia com a vida pública, Habermas retoma a dimensão do conhecimento imerso no mundo da *pólis*, da cidade ou da opinião pública. Dessa maneira, consegue propor a decodificação das confusões feitas na instância da publicidade entre a esfera pública e a esfera do privado.

A problemática da existência privada é absorvida até certo ponto pela esfera pública e, sob a supervisão de instâncias publicitárias, se não é resolvida, ao menos é difundida. Por outro lado, a consciência da privacidade se eleva exatamente através de uma tal publicidade, com a qual a esfera efetivada pelos meios de comunicação de massa assumiu traços de uma intimidade de segundo grau (1984, p. 204).

Tendo esse ponto de partida essa predisposição implícita assumida, é preciso passar a outro momento, em que importa assumir outra atitude interpretativa frente à realidade, decodificando e utilizando didaticamente esse processo.

Uma das formas que pode colaborar para a conquista do equilíbrio, na subutilização das imagens pelo sistema, pode se dar por intermédio de uma atenção maior com o uso didático das imagens. A Pedagogia pode então retomar o discurso da modernidade, propondo complementar a intenção original do projeto de Comênio, como apresenta Eco:

Na Didática magna, de 1657, Comênio propunha uma reforma do ensino, considerando que a educação dos jovens se lhe apresentava como o primeiro passo para uma reforma política, social e religiosa. O profissional do

ensino deve oferecer aos alunos imagens capazes de imprimir-se fortemente nos seus sentidos e faculdade imaginativa, e, portanto, é necessário colocar as coisas visíveis diante da visão, as sonoras, do ouvido, os cheiros, do olfato, os sabores, do paladar, as tangíveis, do tato (2001, p. 262-263).

É sabido que Comênio, quando se propôs à criação da didática, estava animado pelo ideal científico de “ensinar tudo a todos”, o que corresponde à ideia de uma didática universal, afeita, portanto, aos ideais da racionalidade instrumental, que passou por cima dos diferentes contextos. Por isso, o desafio é rever a preocupação com as imagens submetidas a esse invólucro racionalista, abrindo sua discussão para outras dimensões do processo. Quanto à compreensão dos conteúdos pela exploração do aspecto visual, Eco afirma ainda sobre a obra de Comênio:

No *Janua linguarum*, de 1631, um manual para o ensino do latim, Comênio preocupava-se com que o aluno tivesse uma apreensão imediatamente visual das coisas das quais se fala e, ao mesmo tempo, procurava agrupar as noções elementares a que as palavras se referem conforme certa lógica das ideias (criação do mundo, elementos, reino mineral, vegetal e animal – e na *Didática magna* estavam presentes referências ao empreendimento baconiano de organização do saber). Do mesmo modo, no ensaio *Orbis sensualium pictus quadrilinguis*, de 1658, ele tentaria esboçar uma nomenclatura figurativa de todas as coisas fundamentais do mundo e dos atos humanos, chegando a atrasar a publicação da obra para poder obter gravuras satisfatórias (não apenas decorativas, como costumava ocorrer em muitas obras da época), com evidente relação icônica com as coisas representadas, das quais os nomes verbais deviam aparecer apenas como títulos, explicações e complementos. Por isso, no início do manual foi posto um Alfabeto em que cada letra está associada à imagem do animal cuja voz lembra o som da letra, com um sentido da relação onomatopaica entre língua e ruído animal, que lembra de perto as fantasias de Harsdorffer referentes à língua alemã (2001, p. 262-263).

A organização do saber proposta por Comênio já contemplava o poder de alcance das imagens no campo educativo, que hoje precisa ser retomado pela escola. Apoiada na sua preocupação com a didática das imagens, a Pedagogia pode oferecer uma contribuição para ampliar a trajetória compreensiva do saber, auxiliando na reformulação não apenas da Didática, mas também dos Fundamentos da Educação. A educação pela imagem pode se servir do seu potencial polissêmico, não o que a imagem representa em si mesma, mas o que ela provoca ou pode desencadear em termos de ações comunicativas competentes. Sem dúvida, é preciso repensar as ferramentas com os educadores, para interferirem, no processo pedagógico, com produtividade no saber, e afinados com propostas afirmativas.

Além dos próprios exemplos citados no decorrer deste livro, através da metáfora do titã Atlas, extraída da *Teogonia*, de Hesíodo, ou das imagens do filme “*O grande ditador*”, de Charlie Chaplin, como veremos na conclusão, uma forma de auxiliar na decodificação de imagens feita por essa Pedagogia⁴⁰ também pode acontecer na interpretação metafórica de desenhos animados. O filme “*Chicken Run*”, traduzido como “A fuga das galinhas”,⁴¹ possibilita-nos compreender a capacidade que as imagens têm de fazer entender melhor o papel da Filosofia na Educação. Em tempos de pandemia e isolamento social, as peripécias do bando de galinhas em busca de liberdade, contadas na referida história, auxiliam, nesse caso, compreender um pouco mais a filosofia do grande pensador alemão Friedrich Nietzsche.

As galinhas habitam uma granja com cercas altas ao redor, têm gaiolas para postura, dormitório e confinamento, e vivem sobre a vigilância severa dos proprietários e de seus dois cães ferozes. O casal de proprietários controla cientificamente a

⁴⁰ Ver ainda exemplo a esse respeito em Trevisan (2000, p. 216 ss), e uma tentativa de elaboração teórica sobre o assunto em Trevisan (2002 b).

⁴¹ Esse filme é dirigido ao público infantil: LORD, Peter; PARK, Nick. “Fuga das galinhas”. Aardman Animations. Reino Unido; Estados Unidos, cor, 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cWnP5PEU16Y&list=PLTJULYj0lv_pgI_KErb78SYFc-7HFyP6. Acesso em: 1º fev. 2019.

quantidade de ovos postos pelas galinhas, o aumento de peso, a quantia de ração que comem e, principalmente, evita que aconteça qualquer fuga, punindo as mais ousadas com o cativado solitário durante longos períodos. Apesar de diversas tentativas fracassadas, as galinhas não perdem a esperança de liberdade e lutam de todas as formas para viver longe daquele estado de prisão. Entre as muitas investidas para atingir seu objetivo, sempre lideradas por uma galinha mais corajosa, eis que um dia, motivado por um acidente de percurso de voo, literalmente caiu sobre a granja um lindo galo que trabalhava anteriormente em um circo. Após algumas breves tratativas, ele passa a orientar as galinhas para a fuga. Para voarem livremente sobre a cerca que limita a granja, propõe-lhes a realização de uma série de exercícios físicos, muitas vezes de caráter lúdico.

Quando as galinhas se sentem doloridas com os esforços realizados, uma vez que elas perderam o instinto do voo justamente pelo longo tempo de confinamento, o galo as incentiva dizendo que a dor é sua amiga. Pois é nesse momento que a filosofia de Nietzsche ilumina como um espelho a estória das galinhas, e vice-versa, uma vez que a crítica do filósofo se dirige justamente contra um mundo racionalizado, completamente dominado pela ideologia do rebanho e que enclausurou o homem numa verdadeira “jaula de ferro”, como dizia Max Weber. Essa situação colaborou decisivamente para a criação de uma sociedade massificada, dependente, isenta de solidariedades e sem iniciativas.

Confesso que sempre me intrigou e causou certo desconforto a filosofia de Nietzsche, com a sua inusitada proposta de voltar a uma vida instintiva ou primitiva, que poderia recolocar o ser humano em contato com as suas pulsões mais originais. Para ele, a formação alicerçada em pressupostos socrático-platônicos esculpiu uma *imagem idealizada do homem ocidental*, recobrando a vida instintiva com o exercício da intelectualidade artificial, o brilho da inteligência retórica e vazia.

Esses ideais deixaram de operar com os valores do “baixo ventre”, isto é, os desejos, instintos e as emoções, os quais representam o verdadeiro eu de cada indivíduo, e poderiam tornar

a vida mais plena de sentido existencial menos idealizado. Mas o que me intrigava nas leituras de Nietzsche é como essa filosofia poderia ser incorporada à vida concreta, ou seja, como o homem poderia reavivar o seu lado dito “irracional” da personalidade, se ele habita um mundo vigiado, controlado e, portanto, completamente racionalizado? Como reviver valores perdidos numa pré-história humana da subjetividade encantada, se o homem atualmente existe em condições completamente modificadas?

Frente a esse quadro, Nietzsche propõe uma volta à vida instintiva, ou seja, a reativação do voo original que foi perdido pelas facilidades ilusórias oferecidas pelo mundo técnico-industrializado, que nos acomoda na tranquilidade de nosso lar. Por isso, analogicamente, o desafio proposto por sua filosofia é semelhante àquele enfrentado pelas galinhas aprisionadas ao cumprimento das rotinas burocráticas diárias: reviver um mundo instintivo-original, fugindo para além do comodismo carcerário, em síntese, voltar a voar. Desse modo, entre outras reviravoltas em nosso cotidiano, a filosofia nietzschiana propõe a ideia de que, ao invés de *impor* conhecimentos que levem à liberdade e autonomia, as crianças, e também os adultos, devemos reativar faculdades interiores domesticadas pelo processo formativo, através do estímulo ao correto *desejo* de aceder ao conhecimento.

Assim, não sobrevive mais a tese do discurso que condena as imagens ou deixa-as livres para o uso e abuso do sistema, mas um discurso que incorpora suas contribuições, pois estão mais de acordo com o contexto em que vivemos. A imagem pode fazer a mediação social entre o estudante e o saber, os quais muitas vezes estão em posição conflitante. Por isso, na Pedagogia do Controle e da Vigilância das Imagens, as palavras-chave são: ensino, trabalho, razão (instrumental), resultado e professor. Enquanto para a Pedagogia das Imagens Expressivas ou Culturais, elas são: aprendizagem, lúdico (brincadeiras/jogos e o aprender prazeroso), cultura (alta e baixa), professor e estudante. Esta última não defende um controle externo ou ausência de limites, mas insiste na tese do autocontrole da criança pela capacidade de problematizar e decodificar o existente, em forma de signos. Embora chame a atenção para o papel do

educando, o centro do processo de ensinar e aprender não é nem a figura do professor nem a do estudante, mas a relação interativa e intersubjetiva, negociada, em que o objetivo maior não é colocar somente os estudantes em diálogo entre si, ou com o professor simplesmente, mas o que se busca fundamentalmente é colocá-los em diálogo com a cultura.

Com base no referencial teórico adotado, acredito que é possível viabilizar um paradigma educacional comprometido com a formação da mentalidade coletiva, que possui condições de criar um distanciamento no educando, pelo refinamento de seu gosto estético, frente aos diferentes tipos de manipulação presentes nas imagens, produzidos pela industrialização da cultura. A tentativa da recuperação de elementos emancipatórios da razão, e o próprio desenvolvimento de mentes críticas e criativas, tornam-se, assim, possíveis. Mediante uma práxis pedagógica comprometida com a formação de sujeitos, que saibam ler o que está oculto no objeto analisado e que priorizem o fortalecimento da formação discursiva da vontade, é possível adquirir um pensamento mais autônomo frente às imposições do mundo globalizado.

5

O ensino de filosofia por imagens

A discussão sobre ensino de filosofia no Brasil tornou-se, em certa medida, desligada de pressuposições teóricas. Não raro, o debate recaiu no aspecto didático-metodológico, preocupado com os aspectos de “como fazer” esqueceu a famosa advertência de Hegel, contida no Prefácio à *Fenomenologia do espírito*, quando diz que “o conteúdo é que determina o método”, e não o contrário. Porém: Como uma Pedagogia interessada na aquisição dos conteúdos pode nortear a preocupação com o ensino de Filosofia? Afinal, a própria Filosofia encontra-se imersa numa paisagem intelectual que a torna prisioneira das conceituações fechadas da cultura dos especialistas, o que mais dificulta, do que facilita, muitas vezes, a aproximação amorosa ao saber que está sendo apresentado.

A melhoria das propostas voltadas ao ensino de Filosofia depende, é claro, da necessidade de se repensar a possibilidade do incremento de novas estratégias didáticas de ensino, diferentes daquelas metodologias que o tratam como tributário de receitas prontas. Mas, como compatibilizar a preocupação com a transmissão e assimilação de conteúdos filosóficos, numa época de grande complexidade e de transformações culturais de todo tipo? Ora, Gadamer se propõe a refletir, na obra *Verdade e método*, sobre aspectos essenciais à ideia de formação cultural (*Bildung*), que julgo imprescindíveis para auxiliar o processo de

ressignificação do ensino de Filosofia em seu sentido mais elevado. Segundo ele, essa expressão guarda, em seu núcleo constitutivo (*Bild*), o jogo de espelhos entre “imagem imitada” e “modelo por imitar” (1996, p. 40), que possibilita aproximar o ensino de Filosofia do papel desempenhado pelas imagens formativas da cultura.

Além desse aporte investigativo, o referencial teórico utilizado busca inspiração nas contribuições das imagens estéticas, para diluir as resistências da dominação do império do conceito. Nesse sentido, procura recuperar para o ensino de Filosofia a expectativa depositada por Adorno, na ideia da contra-imagem utópica (ou distópica) da formação cultural – utilizada como estratégia teórica para ocasionar a dissolução dos rígidos controles de conceito sobre o real –, auxiliando a produção de um filosofar mais comprometido, nas instituições educativas, com a reflexão sobre a cultura das imagens e sua importância na formação de uma opinião público-crítica.⁴²

No horizonte da discussão, está a hipótese de que as renovadas tentativas de suscitar a emergência do discurso da formação cultural nas instituições educativas, mediante inclusão da discussão filosófica nos currículos e nas demais atividades de pesquisa e ensino, em geral, não tem obtido sucesso efetivo porque, entre outros motivos, essas iniciativas ainda trabalham excessivamente concentradas na tradição que leva em conta o aspecto conceitual da cultura simplesmente. Enquanto isso, elas deixam de operar com o teor da cultura mais geral, que mudou atualmente para a hegemonia da cultura imagética. A partir de um cruzamento reflexivo entre as prerrogativas da Hermenêutica, Estética e Filosofia da Educação, torna-se factível esboçar uma contribuição ao ensino de Filosofia, no sentido de auxiliar o mundo da vida a decodificar, pedagogicamente, o chamado mundo imaginal, dado que atualmente a sociedade dos

⁴² Com isso, busca-se promover a transposição de elementos da pesquisa básica para a pesquisa aplicada, pois esta é uma necessidade eminente em nosso País, que carece de tantos recursos e apresenta dificuldades históricas em todos os campos, especialmente no que se relaciona ao aprimoramento dos diversos níveis educacionais. Nas atuais circunstâncias, não raro essa transposição é executada pelos próprios pesquisadores implicados com pesquisa básica.

espetáculos e das imagens vivencia uma verdadeira orgia de contemplação das imagens na era da pós-verdade.

O intuito básico é renovar a discussão sobre o ensino de Filosofia, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem. Elas podem servir como estratégias-chave ou funcionar como imagens-padrão para acessar melhor o conteúdo interpretativo do texto. O caminho de análise proposto pode auxiliar a liberação das contradições a que ficou submetida a discussão, presa muitas vezes aos didatismos rígidos e às abstrações e brutalidades do conceito. Nesse aspecto, ao procurar refletir sobre o ensino de Filosofia, na busca de uma flexibilização das coações do conceito sobre o real, a dialética da cultura, com o processo educativo, pode voltar a ter vida.

Assim neste capítulo procuro trabalhar a questão da formação do professor para o ensino de Filosofia e a necessidade de maior atenção nesse contexto à cultura dos espetáculos e das imagens. Início com uma exposição sobre o novo papel reservado ao ensino de Filosofia e, após uma análise da discussão sobre a estética adorniana, apresento, a partir de um ponto de vista hermenêutico, algumas derivações reflexivas para o ensino de Filosofia. Nesse sentido, quero deixar evidente que é possível a todas as áreas do conhecimento, que trabalham com processos de produção e decodificação de imagens – qualquer curso de Licenciatura, Artes ou Comunicação Social, por exemplo –, repensarem suas mediações de ensino e aprendizagem, por intermédio da ideia de uma Pedagogia das Imagens Culturais.

Ensino de Filosofia por imagens e a indústria cultural

O contexto pós-moderno tem se caracterizado pela legitimação do capitalismo e de seus diversos mecanismos de alienação e incorporação dos sujeitos à lógica do mundo instrumentalizado. Dessa forma, a sociedade passa a consumir “produtos” criados pela indústria cultural, caracterizando uma opinião pública que, muitas vezes, não consegue ler a ideologia e as intencionalidades presentes nas imagens e nos estereótipos

projetados pelos meios de comunicação, resultando numa verdadeira “semiformação socializada”.

Sem dúvida, fazemos parte da “civilização da imagem”, em que diferentes naturezas imagéticas se tornaram os elementos motores dessa nova forma de mundo exterior, totalmente artificial, que se construiu a nossa volta e que se constituiu como uma cultura. Algumas abordagens contemporâneas apontam para o grande desafio que é fundamentar e qualificar as novas propostas de ensino formal, numa relação com o mundo cotidiano contemporâneo, imerso na cultura imagética. Como afirma Oliveira (1997, p. 234), “o importante, em nosso contexto específico, é considerar o impacto da civilização tecnológica ao nível da cultura e do ensino. A palavra feita imagem permite a transmissão de efeitos estéticos não verbais e de novos valores ou antivalores”. A proliferação da imagem, encarada como um instrumento de informação precipita a tendência do homem moderno para a passividade, visto que, complementa Oliveira (p. 235), “a razão se fragmenta num pluralismo ineliminável de muitas razões, o que, na vida prática significa a pluralidade das muitas éticas, numa sociedade onde as pessoas se tornam espectadores e consumidores de imagens e se constrói, assim, a civilização do sensório”. Logo a seguir, o próprio autor questiona: “O que significa educar nesta situação de pluralismo (?)” (o parêntesis é meu).

A resposta a essa pergunta não encontra uma proposta afirmativa no caso do ensino de Filosofia, pois diferentes contextos do mundo da vida, permeados pelo predomínio das imagens, são, por vezes, ignorados pela educação. Existem alguns tipos de imagens estudadas, discutidas e analisadas na escola formal, apenas enquanto ilustração de conteúdo, ou seja, enquanto algo periférico. A leitura crítico-filosófica sobre sua presença e seus sistemas de significação ficou de lado na história do ensino e, principalmente, no ensino de Filosofia. A utilização da imagem como instrumental extremamente importante de efetividade nos sistemas de ensino é, portanto, ainda uma tarefa a cumprir. Maffesoli aduz neste sentido que,

com efeito, a partir do momento em que a imagem deixa de ser da ordem da periferia ou de estar confinada unicamente na literatura ou nas belas-artes, para tornar-se um vetor essencial da sociabilidade, e isso em todos os domínios, é da maior urgência saber, também, utilizá-la na investigação social. Assim, aquilo que não podia passar de um lado de pouca importância – tal pensador tinha estilo, mas isso não tinha consequências sobre o fundo daquilo que tinha a dizer – vai tornar-se um elemento central na progressão intelectual: saber utilizar as imagens para, justamente, poder dar conta delas (1998, p. 154).

Porém, a ideia de um ensino de Filosofia por imagens não se restringe a uma crítica ao campo da produção da indústria cultural, especificamente (produções cinematográficas, novelas, *cartoons* e também *comic books*, teatro não erudito, *marketing* e as histórias em quadrinhos), mas tem uma relação com a investigação que utiliza, como ponto de partida reflexivo, as imagens metafóricas, metonímicas e alegóricas da linguagem, que foram criadas pelos grandes pensadores da cultura, para comunicar ou didatizar os efeitos de suas filosofias. Em vez de se consumir no enfrentamento com o fenômeno da massificação da cultura, acredito que é possível transformar o discurso cerrado da formação cultural, que ainda permeia as discussões filosóficas no Brasil, e fazer um processo de ressignificação para auxiliar sua sobrevivência numa sociedade de complexidade crescente.

Tendo em vista que o saber sobre o ensino filosófico se distanciou em certo sentido, por um lado, dos seus pressupostos teóricos e, por outro, transformou-se em discussão didático-metodológica simplesmente, é preciso investigar a possibilidade de aliar o conhecimento oriundo dos clássicos do pensamento às discussões emergidas das práticas cotidianas, dominadas pela produção do mundo imaginal.⁴³ Trata-se de discutir em que

⁴³ É com esse tipo de preocupação que estamos trabalhando no Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), certificado pelo CNPq. Uma das iniciativas do grupo consiste justamente em tentar reconstruir, de maneira hermenêutica e pragmática, a proposta de Filosofia para Crianças e Jovens. Essa

medida a reflexão sobre as imagens pode contribuir para o aprimoramento do processo do ensino de Filosofia, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo frente à cultura do espetáculo, a qual se apresenta como cultura hegemônica para o consumo imediato da maioria das pessoas.

Em relação à preocupação específica com as imagens, ressalta-se na história da Filosofia, como disse anteriormente, a tentativa de Adorno, que busca inspiração nas contribuições da estética para quebrar as resistências da dominação do conceito.

Ambiguidade da estética adorniana

Há certa indecisão nas teses de Adorno sobre a questão da imagem, que está presente desde a origem, quando cunhou, juntamente com Horkheimer, a expressão indústria cultural, na *Dialética do esclarecimento*. Em um pequeno texto posterior, intitulado justamente de *A indústria cultural*, Adorno tenta se explicar, dizendo que a expressão havia surgido para contrariar e dirimir a confusão que a noção de cultura de massas havia criado. Segundo ele, *mass media* era um conceito impróprio, porque dava a ideia de que uma cultura estava surgindo de baixo para cima espontaneamente, quando, na verdade, aquele comportamento imitativo era algo imposto de cima para baixo, ou seja, produzido por uma indústria. Mas o que deveria estar em questão não era simplesmente uma discussão terminológica, mas o espírito que estava insuflado ou embutido na construção da categoria. O espírito da indústria das consciências estava estreitamente ligado ao trabalho arquitetônico da razão, que resultou historicamente em seu contrário irracional, isto é, a

perspectiva de trabalho é explicitada com mais detalhes no artigo “Formação de Professores para o Programa de Filosofia com Crianças e Jovens na Escola”, publicado na *Revista Educação: Dossiê Filosofia e Ensino*, do CE/UFSM- RS. Nele, é defendida a hipótese de que, diante do que está sendo realizado em nome do ensino de Filosofia, podemos pensar pragmaticamente em sua reestruturação, auxiliando os esforços dos professores na sua qualificação profissional, orientando-os para que elaborem suas próprias “cartilhas”, criando oficinas pedagógicas e outras atividades que colaborem para refletir sobre o estado atual da cultura. No próximo capítulo, exponho com mais detalhes experiências de projetos realizados em escolas pelo nosso grupo de pesquisa (GPFORMA).

própria natureza mutilada e transformada em mito. A relação estabelecida pela sua filosofia com a “*mimesis*” da arte ocorre na tentativa de resgatar o poder de comunicação por imagens – a filosofia das imagens – para o interior da prática conceitual reificada. Segundo Jameson (1997, p. 96), há em Adorno “um tipo de estratégia homeopática”, em que, por intermédio do “mimético ou narrativo”, que desvenda uma espécie de “imagético-animal”, “o veneno da abstração é neutralizado”. A imagem preserva a identidade da coisa, a sua singularidade, enquanto o conceitual opera num certo nível de abstração, que obriga o sacrifício das individualidades. Não é que Adorno subestime a importância do elemento categorial, mas o desafio está em manter sua relevância preservada, com certo distanciamento da homogeneidade.

Assim, enquanto em alguns momentos há uma clara advertência quanto à não sensibilização humana provocada pela indústria cultural, em outros ele se utiliza do poder das imagens para absorver sua eficácia didática. Para Wiggershaus (2002, p. 668), este segundo estágio da discussão atinge seu ápice no testamento que se encontra inscrito na sua obra póstuma *Teoria estética*, na qual é proposta a ideia da “teoria estética como fundamento de uma filosofia colocada sob o signo da promessa de felicidade”. Ao comentar a frase de Adorno (1999, p. 75): “Toda reificação é um esquecimento”, Marcuse chega a dizer neste sentido que “a arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado”. Observa-se que a relação entre “imagem imitada” e “modelo por imitar”, que era um dado fundamental para a compreensão da formação cultural, segundo os moldes iluministas, foi provocativamente subvertida por Adorno. No lugar do protótipo a ser imitado, do *topos* maravilhoso e paradisíaco prometido pela utopia, lugar anunciado pela retórica da formação cultural (ideal de sujeito cidadão, crítico e emancipado), ele coloca a imagem da catástrofe – os campos de concentração de Auschwitz, por exemplo – para que os seres humanos, contemplando a imagem dos horrores ocasionados pela guerra, possam decidir-se antecipadamente pela cultura da não violência e da paz. Essa utopia às avessas, em que a imagem implode a dominação do conceito, vai aparecer

estrategicamente também no artigo *Tabus acerca do magistério*, quando fala do papel do professor comparando-o à imagem do carrasco. “A minha hipótese”, diz Adorno (1995, p. 107) textualmente, “é que a imagem de ‘responsável por castigos’ físicos escolares. [...] ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco”. Assim, a definição do papel do professor está para a figura do carrasco do mesmo modo que a dos campos de Auschwitz para a educação, isto é, como estratégia da imagem distópica da formação cultural. Concluo que a posição de Adorno oscila entre a restrição às imagens ou a aprovação, reconhecendo sua duplicidade.

Herança do dilema adorniano

Depois de Adorno, a interpretação sobre imagens se dividiu, influenciada basicamente pela própria duplicidade com que ele analisa a questão. Jameson explora a absolvição do papel desempenhado pelas imagens em sua obra, e Habermas trata de expor a contradição de sua Filosofia, que propõe a defesa de ora uma ora outra posição antinômica. Jameson leva a discussão em direção à lógica do pós-modernismo, enquanto Habermas, por sua vez, procura explorar o aspecto contraditório a que fica exposto o discurso da modernidade estética de Adorno, dividido no binômio: arte e indústria cultural, imagem utópica e proibição das imagens, procurando extrair das contradições o potencial semântico da teoria.

Jameson percebe que não se trata de negar esses fenômenos da cultura imagética, inventando ou não termos pejorativos para explicar tais comportamentos. Antes disso, é preciso compreendê-los e aceitá-los como “a lógica cultural do capitalismo tardio”. Afinal, a própria imagem na pós-modernidade adquire valor de mercadoria. Ela deixa de ser reflexo ideológico – condicionado por uma infraestrutura material da sociedade –, para se transformar em outra lógica, ou seja, a lógica da chamada “pós-modernidade”. A imagem se transforma em símbolo da mercadoria, ou melhor, a imagem é mercadoria. Percebe-se esse fenômeno no emblema da

responsabilidade social das empresas, utilizado como expediente de *marketing* e não como compromisso ético, por vezes, ou então nos contratos de direitos de imagens dos jogadores de futebol, que ultrapassam o valor do próprio salário. Por esse caminho, a estética adorniana é integrada ao cotidiano, ao jogo espontâneo das forças de mercado, que exploram as potencialidades da imagem, integradas justamente ao mundo do qual a expressão *indústria cultural* queria se distanciar.

Porém, Habermas defende uma concepção expressivista da estética. Ele não vira as costas para a modernidade cultural; ao invés disso, preocupa-se, juntamente com Apel, em recuperar a base comunicativa do conceito de formação. Ele pensa a situação em que se encontra a formação cultural (*Bildung*), a partir da herança ou do legado da Escola de Frankfurt, e de alguns teóricos de base hermenêutica, porém busca uma atualização dessas posições, de acordo com as novas transformações operadas no campo do conhecimento. Propondo o diálogo como um processo de alcance da autoconsciência e da compreensão de mundo, o autor diz que é possível transformar o entendimento subjetivo, superficial e desumano em saber cultural, construído coletivamente a partir da comunicação. As reflexões de Habermas dinamizam conceitos que formam consensos decisivos na qualificação das práticas pedagógicas. Mediado comunicativamente, o ensino passa a compreender as necessidades próprias dos diferentes contextos, tecendo a formação interpretativa, estética e cultural de indivíduos constituídos intersubjetivamente. Segundo sua avaliação, o enrijecimento do conceito se deve à perda de contato da cultura com o mundo vivido, que a tornou prisioneira das fórmulas abstratas de difícil acesso para o grande público, porque segregadas no domínio dos especialistas ou *experts*. Nesse sentido, o próprio Adorno, como um moderno, teria contraditoriamente sucumbindo à reificação do conceito, ao defender uma estética situada fora do alcance do mundo da vida. Na perspectiva da semântica de Habermas, resta ainda a necessidade do desenvolvimento de uma teoria estética do discurso, que não cabe discorrer neste momento.

A partir das soluções apresentadas para o dilema pedagógico da teoria estética de Adorno pela Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, de um lado, e do pós-modernismo de Jameson, de outro, é possível esboçar uma contribuição introdutória ao debate, no sentido de repensar o conceito de formação cultural (*Bildung*), no ambiente de aprisionamento teórico a que ficou submetido. É nesse sentido que se torna necessário explorar melhor o caminho indicado por Adorno, qual seja, o de refletir sobre a possibilidade de flexibilização que produz as imagens nos rígidos controles do conceito sobre o real, para restabelecer a dialética da cultura. Para voltar a ter movimento, a perspectiva adorniana da contraimagem utópica da formação cultural não pode sofrer a paralisação nas aporias de imagens que se anulam a si mesmas, conforme propõe a interpretação habermasiana, e menos ainda permanecer na absolvição dos efeitos nefastos de seus poderes, de acordo com o entendimento de Jameson.

Hermenêutica e ensino de Filosofia

Para extrair elementos positivos permitidos por ambas as abordagens, derivando reflexões para o ensino de Filosofia, o caminho de análise proposto pode auxiliar a liberação das contradições a que ficou submetida a discussão sobre a formação cultural presa à absolutização do conceito, devido à abstração terminológica com que a modernidade tem trabalhado a questão, o que tem colocado obstáculos a uma problematização de seu conteúdo.

O esclarecimento da questão, segundo as soluções propostas por Habermas e Jameson, deve-se à crença de que ela pode recuperar as raízes históricas do conceito de formação cultural, na versão de Adorno, a fim de redirecionar a discussão de diversos procedimentos relacionados ao ensino de Filosofia. É preciso referir aqui que, consideradas as posições de Adorno sob o ângulo da historicidade hermenêutica, percebe-se que há uma luta para sair das contradições da *Dialética do esclarecimento*, em direção a uma posição mais afirmativa. Levando adiante esse debate, penso que se torna possível diluir uma aporia que opõe resistências ao avanço da discussão pragmática, uma vez que a

perspectiva teórica da estética adorniana oferece hoje certo refúgio, não apenas a uma racionalidade de corte instrumental, mas também à atualização das discussões da Escola de Frankfurt, de acordo com as contribuições da filosofia da linguagem, do pragmatismo e da hermenêutica. Desse modo, a virada na interpretação do conceito de formação cultural auxilia a incorporar, na pragmática discursiva de formação da opinião pública, algumas reivindicações críticas à modernidade cultural realizada pela estética adorniana.

Na hermenêutica dialógica e na racionalidade comunicativa, existe a possibilidade de contextualizar e reconstruir a proposta do ensino de Filosofia, partindo do conhecimento de mundo da vida do educando, nesse caso, de seu mundo de visualidade. As reflexões dos autores dinamizam conceitos que formam consensos decisivos, na qualificação das práticas pedagógicas. A abordagem do tema, em sua historicidade, não contempla uma descrição exaustiva do problema, mas se concentra em momentos significativos da trajetória de compreensão das imagens e de suas repercussões na Filosofia, as quais produziram efetividade histórica, constituindo a tradição e fecundando o chão em que nos movemos. Não é pretensão mostrar a evolução das imagens através dos tempos simplesmente, e suas derivações para a (o ensino de) Filosofia, mas perceber que elas não estão isoladas do cotidiano, e alheias à formação de identidades pessoais e coletivas. Apesar de serem produto da fantasia e da imaginação, as imagens não estão separadas do que acontece com a economia, a política e os padrões sociais que operam na sociedade. As ideias, emoções, os desejos, valores e comportamentos podem ser expressos por meio de diferentes sistemas de linguagem, o que reafirma a produção imagética humana como um registro da História.

Como a Filosofia acadêmica no Brasil ainda não está suficientemente atenta à pragmática dos saberes, ela deixa de se perguntar por vezes pelo ensino de Filosofia, estimulando a leitura de conceitos unicamente, esquecendo-se de seu uso no mundo prático e, também, nesse sentido, a necessidade da decodificação de suas imagens. E, como ainda não opera com o paradigma da linguagem em ação, tem dificuldades de relacionar-

se de forma autêntica à sua própria tradição com o mundo vivido dos educandos.

Nesse sentido, observo que a preocupação com a didatização da Filosofia já está presente na tradição filosófica desde seu início. Platão produziu na academia cursos *exotéricos*, dirigidos ao grande público, e os cursos *esotéricos*, direcionados somente àqueles que eram iniciados na arte de filosofar. Acredita-se que sobreviveram somente escritos dirigidos à população em geral. As escolas e universidades, interessadas em maximizar a aprendizagem do legado cultural da humanidade, não podem desconsiderar o teor dessa experiência histórica, mas procurar a recuperação hermenêutica dessa tradição. Por isso, devemos pensar, nesse momento, se o primeiro passo, do longo caminho a ser percorrido para que a Filosofia possa sair da redoma terminológica, e romper a cultura do discurso especializado, não pode ser dado através de uma ampliação do diálogo com o público das escolas, justamente no seu maior envolvimento com o ensino de Filosofia?

É nesse sentido que se acredita que o ensino de Filosofia pode utilizar-se massivamente do meio educativo explorado por Adorno, desenvolvendo reflexões que levem à interpretação das imagens, proporcionando o entendimento aprofundado da necessidade da formação estética e crítica nos meios de ensino, assim como a possibilidade de desenvolver o raciocínio lógico, a sociabilidade e os valores éticos.

Ficam estabelecidas, desse modo, novas justificativas ou propósitos para o ensino de Filosofia, desenvolvendo atitudes de reflexão e inquietude frente àquilo que se nos apresenta sem sentido ou de maneira inevitável. A ideia básica, por um lado, é mostrar que o tema da imagem é algo muito complexo para ficar apenas no nível da exploração mercadológica, para a conquista de audiência ou à formação de consensos. Por outro lado, procura-se recuperar a dialeticidade das noções de imagem, seguindo o caminho indicado por Willis, quando observa que:

somente se enxergamos como o mundo real profano se desenvolve através do seu “lado mau”, e não se ficarmos

em circuitos institucionais seguros e auto confirmativos, nem se dermos por óbvio que o mercado cultural global somente oferece cretinização, estupefação para o jovem de classe operária (1996, p. 112-113).

Em última instância, a intenção do trabalho é a de, com exemplos concretos, auxiliar os professores a decodificarem as imagens culturais, que, como um *mesocosmo* linguístico, podem auxiliar na tarefa de transmissão do saber, renovando métodos e processos de ensinar e aprender. Talvez um ensino de Filosofia por imagens esteja mais de acordo com os valores emergentes da nossa sociedade, invertendo a lógica de predomínio dos valores do Norte sobre os do Sul, segundo a hipótese de trabalho formulada por Maffesoli:

Trata-se, é claro, de uma simples hipótese, mas pode ser que esse “giro” venha indicar a saturação ou, pelo menos, a relativização dos “valores do Norte” – dominados pelo produtivismo, pelo ativismo, pela irritação frente ao drama, tendo por corolário a brutalidade do conceito – pelos “valores do Sul”, muito mais voltados para a fruição, para o prazer de ser, para a aceitação trágica daquilo que é, coisa tão bem expressa pela doçura da metáfora (1998, p. 147, grifo meu).

Tendo em vista a qualidade do trabalho dos professores e o interesse em buscar sempre alternativas novas para filosofar, e não cair na repetição técnica das metodologias desenvolvidas, é possível dar continuidade ao processo de formação, aprofundando os estudos filosóficos e averiguando novas possibilidades para filosofar. Tais tendências devem ser consideradas porque não são estranhas à educação. É nesse sentido que a Filosofia pode utilizar esse meio educativo, desenvolvendo reflexões que levem à interpretação das imagens, proporcionando o entendimento aprofundado da necessidade da formação estética e crítica nos meios de ensino, assim como a possibilidade de desenvolver o raciocínio lógico, a sociabilidade e os valores éticos, a articulação das ideias, a construção de novos

saberes e, conseqüentemente, uma conscientização desvinculada da sistemática dominante.

Porém, como é possível o ensino de Filosofia auxiliar a formação da opinião pública crítica, sem recair no autoritarismo do conceito? Primeiramente, é preciso repensar estratégias iconoclásticas, utilizadas no ensino, especialmente no ensino de Filosofia, bem como os didatismos rígidos, pois, assim como a cultura se tornou endurecida, pensa-se que o seu processo de apropriação deve ser mediado pelo sofrimento psíquico. Talvez isso sirva também de motivo para explicar a dificuldade das escolas e universidades em diminuir seu descompasso, em relação aos avanços científico-tecnológicos no ensino, porque o contato com a cultura exige o fortalecimento do espírito nas agruras de uma sala de aula desprovida dos meios tecnológicos, que poderiam abreviar boa parte desse sofrimento. Além disso, pode revelar o porquê das resistências em trabalhar a prática, considerando o grau de impacto da indústria cultural na sociedade contemporânea, sobretudo na educação formal e na formação do leitor, habilitando o estudante à leitura das novas formas de expressão como a cultura imagética.⁴⁴

Os argumentos hegemônicos difundem atualmente nas escolas imagens autoritárias e instrumentais da formação, com a justificativa forçada de que a leitura de um clássico (de literatura, por exemplo) deve ser realizada em função dos compromissos futuros do educando com o Vestibular, por exemplo. A substituição dessas imagens por outras mais significativas, provindas do universo formativo e cultural, é imprescindível, porém os cursos de licenciatura apresentam dificuldades em lidar com essas realidades históricas.

Ainda em relação à leitura dos clássicos, há que se ter um pouco de cuidado também nesse aspecto. Aquilo que dizia

⁴⁴ É claro que muitos educadores têm razão em temer a inclusão dos progressos técnico-científicos em sala de aula, dada a ameaça do desemprego estrutural, que pode ser provocado pela incorporação das inovações tecnológicas, como já ocorreu em vários setores da sociedade. Mas a posição que defendo não significa apoiar a emergência de um *neotecnicismo*; antes disso, significa a busca dos meios tecnológicos indispensáveis ao auxílio da requalificação do processo pedagógico, pelo menos no que se refere à leitura de imagens.

Ricoeur, sobre o ofício do historiador, que ele deveria trabalhar na ponta da história, considero que também se deve aplicar ao filósofo. No entanto, como formar um filósofo, atento às mudanças da cultura contemporânea, se as obras utilizadas normalmente como referência, nos cursos de licenciatura em Filosofia, estão defasadas em relação à discussão das imagens? Um exemplo: se fôssemos fazer uma estatística dos livros retirados pelos estudantes de Filosofia em bibliotecas, certamente apareceria a *Coleção os pensadores* da Abril Cultural. Os autores e textos dessa coletânea, porém, foram escolhidos a partir de uma classificação de importância baseada no paradigma epistemológico, da consciência, preocupado com o uso da Filosofia no sentido cognitivo, deixando um pouco à margem as tradições pragmática, analítica e hermenêutico-dialógica da Filosofia. Há então um privilégio à Filosofia de base continental-europeia, e não à tradição analítica anglo-saxã e do pragmatismo norte-americano. Em consequência, o que se percebe é a valorização de certos filósofos modernos, com pouca (e até nenhuma) atenção a autores contemporâneos, como Habermas, Foucault, Lyotard e Rorty, só para citar alguns dos maiores responsáveis pela atual mudança paradigmática da Filosofia, na contemporaneidade.

Desse modo, torna-se compreensível o porquê de a Filosofia enfrentar dificuldades em avançar a sua discussão, pois, entre outros motivos, existe certo fechamento do universo de locução entre os iniciados, até porque ela encontra-se muito restrita à cultura dos especialistas da Filosofia cognitivista (o Kant da *Crítica da Razão Pura* somente), preocupada com o conhecimento, com a representação correta, exata ou não do real. O que impede o crescimento da Filosofia no Brasil são, por vezes, suas amarras históricas, afeitas a uma tradição repetitiva, o que remete à imagem do “complexo de Atlas”, do qual falamos nos capítulos anteriores. Nem se produz algo novo, pela rejeição a pensar com criatividade a Filosofia, ficando na homilia, na repetição do que disse o grande autor, nem se aplica o rico manancial filosófico oriundo da tradição para a interpretação de nosso contexto, porque a discussão permanece prisioneira de uma dimensão contemplativa do manejo dos signos, situada de maneira assaz

abstrata.⁴⁵ Por isso, estamos correndo o risco de formar nas universidades uma mentalidade ultrapassada a esse respeito, incapaz de questionar sobre e dialogar com os problemas com os quais a sociedade está de deparando atualmente e no nível de complexidade que eles requerem para seu enfrentamento. Não é de admirar-se que as pessoas se tornaram presas fáceis de gurus (nem tão novos), mas que se apresentam com teses e posições neoconservadoras na internet. Tal fenômeno denota uma incapacidade da esfera pública brasileira de refletir com acuidade e desvendar a sofística que está por traz dos argumentos de pseudofilósofos.⁴⁶

A renovação do ensino de Filosofia

A reflexão apresentada neste capítulo procurou discutir a possibilidade e a relevância de as imagens culturais contribuírem na reflexão sobre o ensino de Filosofia, fomentando, através de práticas interativas, a vivência interpretativa de conceitos educativos introduzidos pela História. O objetivo é promover um processo de transformação do ensino, para auxiliar a sobrevivência da cultura filosófica numa sociedade com complexidade crescente.

A perspectiva enfocada faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa, que consiste em somar esforços às iniciativas que visam redimensionar, no campo da educação, a esperança depositada pela Escola de Frankfurt na dinâmica da formação cultural (especialmente na versão de Theodor Adorno) – utilizada como âncora do conhecimento, para não sucumbir aos apelos do mundo administrado –, com o intuito de auxiliar a formação da vontade esclarecida e colaborar, desse modo, na produção de um saber mais comprometido com a reflexão sobre a cultura

⁴⁵ Ver a esse respeito a autocrítica feita pelo filósofo Oswaldo Pereira Porchat, em seu artigo “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia”. In: SOUZA, José Crisóstomo de. (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. (Coleção filosofia e ensino).

⁴⁶ Ver a esse respeito o artigo “A escatologia de Olavo de Carvalho, guru do bolsonarismo”. (MOURA, 2019). Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2019/A-escatologia-de-Olavo-de-Carvalho-guru-do-bolsonarismo>. Acesso em: 1º fev. 2019.

das imagens. Com base em orientações de Adorno, Gadamer e Habermas, pretende-se repensar as relações entre a crise da formação cultural e os problemas da educação, entendendo-se a urgência do surgimento de novos critérios de avaliação dos diversos discursos vigentes na educação.

Acredito ser possível renovar a discussão sobre o ensino de Filosofia, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem, que foram criadas historicamente pelos filósofos para comunicar ou didatizar a Filosofia, e que podem servir como estratégias teóricas para colocar o aprendiz em contato mais imediato com o conteúdo interpretativo do texto e seu mundo da vida.

Retornando às tradições, intenciona-se resgatar a influência ou o efeito que exerceu o poder das figuras de linguagem na educação, lançando-se no desafio de produzir sentido por meio de discussões filosóficas. A hermenêutica acredita que o poder formativo das imagens é autoevidenciado historicamente, uma vez que, independentemente da apreciação subjetiva ou do julgamento moral, a imagem forma comportamentos. A reflexão sobre as imagens traz contribuições enriquecedoras para o desenvolvimento infantojuvenil, possibilitando o encontro com o sentido próprio daquilo que se visualiza cotidianamente. Tomando como ponto de partida as dificuldades dos professores em alcançar novas alternativas para filosofar em sala de aula, torna-se imprescindível retornar à experiência da formação, partindo de discussões sobre o poder educativo das imagens que influenciam espontânea e inconscientemente a vida de crianças e jovens. Considero que, somadas às iniciativas vivenciadas através dos meios de comunicação, dos trabalhos artísticos desenvolvidos dentro de sala de aula, das ilustrações das histórias infantojuvenis, as imagens do vocabulário filosófico podem proporcionar a crianças e jovens uma compreensão da sociedade em que vivem e da qual participam, ampliando o progresso cultural e sua participação ativa no mundo.

A prevalência de diferentes imagens da formação educativa e cultural é a garantia da existência da diversidade de propostas filosóficas. E o real entendimento do conceito depende da

compreensão do contexto de linguagem em que ele está sendo pronunciado, não existindo um sentido unívoco, mas sempre polissêmico. Porém, o problema da rigidez conceitual e dos didatismos rigorosos está em alimentar a crença de que existe uma Filosofia a ser ensinada, e não múltiplas filosofias. Ora, se não existe Filosofia no singular, mas muitas filosofias, a frase lapidar é “O conteúdo determina o método”. No atual momento, isso significaria dizer então que, existindo muitas Filosofias, existirão variados métodos para filosofar e, conseqüentemente, diferentes caminhos para ensinar Filosofia. E o que vai diferenciar uma proposta de outra é sua capacidade de auxílio na interpretação do contexto em evidência.

Sendo assim, a leitura reflexiva de variadas imagens da cultura auxilia a repensar filosoficamente os valores pedagógicos inseridos pela tradição, revelando as desarmonias das práticas de ensino e incentivando mudanças nas estruturas básicas do conhecimento formativo. Nesse aspecto, a reflexão sobre imagens – as metáforas, metonímias e alegorias – ganha importância e consistência teórica, pois elas podem funcionar como veículo de persuasão em direção ao uso dos melhores argumentos.

6

A Filosofia no horizonte da imagem

“E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... O que é sagrado para ele, não é senão a ilusão, mas o que é profano é a verdade. Melhor, o sagrado cresce a seus olhos à medida que decresce a verdade e que a ilusão aumenta, de modo que para ele o cúmulo da ilusão é também o cúmulo do sagrado.”

(Feuerbach – Prefácio à segunda edição de *A essência do cristianismo*)

O ensino de Filosofia é um tema amplo, que abrange várias facetas, dada a própria situação em que se encontra, isto é, inserida no contexto educativo. Por um lado, a Filosofia, como de resto todas as áreas do conhecimento, está passando por uma crise profunda que sinaliza para grandes mudanças de paradigmas. Por outro, ela está espalhada em diversos cursos de licenciatura e bacharelado, dividida em pluralidade de formas, a começar pela presença nos próprios cursos de Filosofia, enquanto: Ética, Epistemologia ou Teoria do Conhecimento, Lógica, Filosofia Contemporânea, Estética, História da Filosofia, etc., que dificulta uma apreensão do problema em seu conjunto. Nos cursos de bacharelado, por exemplo, ela vai aparecer enquanto Filosofia

do Direito, Filosofia da Religião, Filosofia Política, etc., e, nos cursos de licenciatura, em geral, por intermédio das disciplinas de Filosofia da Educação, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Didática do Ensino de Filosofia. Essas separações sem dúvida são importantes para inseri-la nos diversos contextos de discussão, porém elas podem provocar um fracionamento do campo, que não permite mais o diálogo entre os diversos segmentos que a compõem. O ensino de Filosofia é um campo para ser abordado pela Filosofia da Educação, mas não enquanto estruturada no sentido genérico, e menos ainda num modelo rígido, como indicarei mais adiante, o que poderia reduzir a discussão a aspectos puramente técnicos, ideológicos ou doutrinários, mas por uma Filosofia da Educação que pudesse desvendar a questão inserida no mundo da vida dos seus aprendizes, pois se trata de ensino, algo que diz respeito ao mundo prático, que toca na estrutura curricular tanto dos cursos de formação de professores de Filosofia quanto dos sistemas de ensino em geral.

Nesse aspecto, pretendo inicialmente retomar a discussão sobre a mudança de paradigma que está acontecendo atualmente na Filosofia, na tentativa de mostrar que o debate sobre seu ensino deve transcender questões ligadas às antigas formas de perguntar pelo problema. E, num segundo momento, de posse de alguns elementos de fundo, promover alguns vínculos com a discussão sobre o ensino de Filosofia propriamente dito e nossas experiências nos projetos de extensão desenvolvidos em escolas. Por último, apresento algumas ideias ou questionamentos que surgiram a partir dessa interlocução, advinda da inserção da Filosofia em tais contextos, culminando com a proposta de um ensino de Filosofia atento às formas contemporâneas de expressão.

Revedo paradigmas do ensino de Filosofia

A Filosofia é formadora de uma visão ética e estética de mundo por excelência. Não por acaso, a Filosofia surge na tentativa de encontrar o meio-termo equidistante dos extremos, algo que, na antiga Grécia, surgiu por ocasião dos questionamentos das enormidades ou das excessividades

apresentados pelos mitos. As narrativas mitológicas exibem diversos perigos para o homem, quando cai nos excessos, quando é extrapolada a justa medida do humano, que pode ser tanto no exagero quanto na falta. Assim, os mitos de Sísifo que rola a pedra até o alto da montanha, ou de Prometeu que rouba o fogo aos deuses, ou ainda do labirinto de Dédalo tematizam o exagero da condição humana submetida a eventos extremos. Do tensionamento dos limites humanos surgiu a tragédia grega, como primeira tentativa de reelaboração do prodigioso material encontrado nos mitos. Desse modo, o mito está no coração do trágico, isto é, a partir do relato das histórias contadas de uma geração a outra, o poeta retirava daí o material prodigioso para criar sua ficção.

Na tragédia, a desmedida do humano é fonte de choques antagônicos, em que não é claro estabelecer o lado do bem ou do mal. O objetivo da composição trágica, aliás, não é estabelecer um pensamento divisor ou maniqueísta, mas justamente provocar o embate das emoções, com o objetivo de provocar a catarse. É, talvez, a purgação dos extremos perturbados pelo excesso ou pela falta de algo ou, ainda, a privação ou a abundância, o enfrentamento do distanciamento provocado pelo horror do medo ou a proximidade excessiva da piedade, que constitui o sentido da tragédia grega.

Já a Filosofia não busca a serenidade na terapia das emoções, como foi predominante no mundo trágico. O equilíbrio das paixões é procurado no campo racional, isto é, na linguagem; para os Sofistas, na relação entre razão e proporção, como em Platão ou, então, na preocupação com o meio-termo das decisões, conforme preconiza a ética de Aristóteles. Considerando os desequilíbrios que vivemos no mundo, cuja agenda planetária põe como temas mais urgentes do momento, para serem debatidas questões relacionadas à segurança coletiva, ao desenvolvimento humano sustentável, à globalização e à sociedade do conhecimento; a herança que busca pontos de fuga dos extremismos não pode hoje ser deixada de lado.

Mas, para isso, não podemos esquecer que outra característica importante da Filosofia é a de compreender o

espírito do tempo presente (*Zeitgeist*). É por isso que existe a Filosofia da Religião, da Política, da Educação, etc., porque é fundamental a esses campos do conhecimento saber qual é “o espírito que está pulsando no momento”, para melhor construir estratégias de inserção crítica na realidade. Nesse aspecto, se a Teologia se preocupa com as manifestações do Espírito Santo no mundo, a Filosofia, como um tipo de conhecimento natural, que não apela para um ente divino ou um deus *ex machina*, se pergunta pelo espírito que anima o tempo presente. Ora, por isso acredito que, na pós-modernidade, neomodernidade, sociedade do conhecimento, sociedade de risco ou, ainda, contemporaneidade (a definição depende do autor em questão), as nossas teorias e práticas são convidadas a indagarem-se sobre o *peso das metanarrativas*, ou das grandes promessas, a saírem dos voos em direção aos abismos do infinito ou da consciência e assumirem uma atitude mais pragmática, sensível, prazerosa e simplificada.

A mudança do pensamento moderno inicia quando a cultura contemporânea constata, em diversos campos do conhecimento, que não temos o controle absoluto sobre os dados da realidade, prometido pelo uso adequado do método científico. E que a formação da consciência é uma ficção, pois, em realidade, somos mais controlados do que controladores do meio social; somos como marionetes teleguiados por outro eu escondido. Assim como Freud, que colocou em questão o paradigma do sujeito consciente, autônomo, racional e emancipado, porque acreditava que somos teleguiados pelo inconsciente, em Marx pelo sistema econômico, Wittgenstein pela linguagem e Darwin pelas características da evolução biológica, os limites desse discurso foram também questionados por Habermas. Ele se perguntou se é possível haver um tipo de conhecimento antes do conhecimento, como defende Kant, que propõe a crítica da razão como “sala de espera” do conhecimento. A dúvida que não fica respondida é como estabelecer critérios para saber se tais discernimentos já não são uma espécie de conhecimento.

Se a metáfora que definiu o paradigma epistemológico designava o conhecimento segundo a imagem da mente como espelho, conforme refere-se Rorty, no livro *A filosofia e o espelho*

da natureza, as metáforas que exprimem essa nova configuração do saber pragmático são a da “caixa de ferramentas”, proposta por Wittgenstein, ou da “fusão dos horizontes de investigação”, conforme a hermenêutica de Gadamer argumenta, entre outras. Nessa nova simbologia, a ênfase é dada ao uso que se faz do conhecimento ou da teoria, ou mesmo de seu sentido, e se ele serve ou não a tais finalidades ou propósitos requeridos. Portanto, saímos do paradigma centrado no conhecimento, que valoriza a “consciência sobre o real”, para entrar na centralidade da posição ou da atitude (prática e interpretativa), frente a esse conhecimento. Pelo movimento de democratização do saber, não se justifica mais que certas áreas do conhecimento, como as ciências naturais e exatas, por exemplo, recebam tempos e espaços generosos nos currículos. E isso em detrimento de outras áreas do conhecimento, as ciências humanas, com a justificativa de que elas não nos dão o controle do real, não nos oferecem o comando de que precisamos sobre o mundo e os problemas que enfrentamos.

É nesse novo quadro teórico que podemos interpretar o tema do ensino de Filosofia. A pergunta a ser feita não se reduz unicamente em saber: “O que é o ensino de Filosofia?” ou “O que ele representa?”, para daí derivar consequências no sentido de operacionalizá-lo nas instituições de ensino, como faz o modelo *de ensino historiográfico da Filosofia*, por exemplo. Nesta proposta, o ensino ocorre através da exposição dos conteúdos, tendo como parâmetro a história da Filosofia e, nesse sentido, ela é reduzida à história dos seus conceitos. Aqui, podem ser entendidas as interessantes críticas, apresentadas por Pereira às consequências desse modelo de ensino adotado no Brasil:

Porque o temor que me assalta é o de que, levados pela nossa segura consciência de que a Filosofia se alimenta continuamente de sua história, tenhamos ido longe demais na prática da orientação historiográfica. Que, no louvável intuito de assegurarmos a nossos estudantes uma sólida base de conhecimentos historiográficos, de os afastarmos de um achismo inconsequente [...] tenhamos perdido de vista a meta que muitos desses estudantes – e

de nós, também – tinham – tínhamos – em nossos horizontes: a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo (2005, p. 113).

Se a Filosofia fica submetida à sua dimensão histórica simplesmente, logo esta última deve ser tomada como base para repassar os conteúdos ensinados. Um dos problemas dessa abordagem é a dificuldade em fazer aquilo que Sartre denominava como tarefa suprema da Filosofia, isto é, ela deveria “morder o real”. E aí os aspectos atuais da discussão são enfocados apenas quando chega o final do semestre, ou da própria disciplina, ou do curso, porque a ênfase é dada ao processo histórico em demasia.

Diferentemente disso, talvez, seria produtivo questionar-nos sobre: “O que vamos fazer com o ensino de Filosofia?”, “Qual é o seu sentido?” ou “Para que finalidade ele serve?” ou, ainda, “Como o ensino de Filosofia pode aperfeiçoar o processo educativo?” Em consequência, a mudança de paradigma em relação ao enfoque desse tema significa buscar o convencimento para a inserção do ensino de Filosofia nas escolas, não pelo que ela seja ou representa fundamentalmente, mas pelo que se pode fazer com o ato de ensinar Filosofia ou com o filosofar.

Com esse tipo de preocupação, o Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) demarca uma série de experiências acumuladas, as quais servem como referenciais de habilitação e estímulo, ao mesmo tempo para encetar o tratamento do assunto. Estamos procurando reconstruir de maneira hermenêutica e pragmática a proposta de Filosofia para Crianças e Jovens, de forma adequada ao contexto atual de discussão, conforme é exposto a seguir.

Experiências de projetos de extensão em Filosofia

A primeira experiência realizada pelo projeto intitulado Formação de Professores para o Programa de Filosofia com

Crianças e Jovens na Escola⁴⁷ pretendeu colaborar no processo de reconstrução da proposta de Filosofia para Crianças em novas bases teóricas, utilizando os referenciais de Lipman,⁴⁸ Habermas e Freire. Observamos, na realização desse projeto, que existe a possibilidade de iniciar um processo de reformulação da proposta do Programa de Filosofia para Crianças, de Lipman, tendo em vista os diferentes recursos estimuladores da reflexão, que contemplam a vida dos estudantes. Os professores participantes do universo da investigação tiveram oportunidade de desenvolver diferentes alternativas, para despertar a inquirição filosófica, efetivando práticas reflexivas nas salas de aulas, a partir de discussões temáticas baseadas em textos da literatura clássica infantojuvenil, músicas e materiais didáticos muitas vezes por eles mesmos construídos.⁴⁹

A segunda experiência consistiu no desenvolvimento do projeto **A Construção do Livro Didático de Filosofia: Análise de Proposta**,⁵⁰ que teve a intenção de aprofundar reflexivamente a inserção da Filosofia nos ciclos básicos de ensino, de acordo com

⁴⁷ Aprovado no Edital 01/2000 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), com período de execução de 1º/8/2000 a 31/12/2001 em quatro escolas municipais de Santa Maria-RS-Brasil: Zenir Aita, Fontoura Ilha, Júlio do Canto e Vicente Farençena.

⁴⁸ Matthew Lipman é o criador do programa Filosofia para Criança, que compõe o processo de discussão filosófica do pré-escolar até o final do Ensino Médio, para desenvolver as habilidades de raciocínio, por intermédio da metodologia de Educação para o Pensar. Através de comunidades investigativas que partem de situações-problema, os educandos são levados ao processo de reflexão e conversação filosófica. Lipman acredita que dessa maneira, aos poucos, o estudante consegue progredir no pensamento, criar novos conceitos e adquirir postura autônoma e responsável frente à sociedade.

⁴⁹ O resultado produzido desse projeto foi apresentado no Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep-SP), em 2000. Resultou ainda do projeto a organização do dossiê temático *Filosofia e Ensino* (*Revista Educação* – CE/UFSM-RS, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>), em que está inserido o artigo “Formação de Professores para o Programa de Filosofia com Crianças na Escola”, que explica essa perspectiva com mais detalhes. Nele, defendemos a hipótese de que, diante do que está sendo realizado no ensino de Filosofia, podemos pensar pragmaticamente em sua reestruturação, auxiliando os professores na sua qualificação profissional, orientando-os para elaborar suas próprias “cartilhas” e demais estratégias de ensino.

⁵⁰ Aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), em forma de Auxílio Recém-Doutor (ARD), com período de execução de 1º/5/2001 a 2/6/2002.

alguns pressupostos do programa de Lipman, procedendo a uma avaliação crítica dos textos didáticos utilizados por esta metodologia, também conhecidos como novelas filosóficas. Os resultados foram muito promissores, emergindo da experiência de uma produção textual diversificada, que contribuiu para a formação continuada de professores e para o enriquecimento do universo cultural de crianças e jovens participantes do projeto. Foi um período de trabalho com discussões bastante animadoras, registradas em: diversas entrevistas com professores e estudantes de escolas, desenhos de crianças, fotografias e filmagens realizadas, o que possibilitou a produção de uma série de oficinas pedagógicas arquivadas num banco de imagens. O grupo de pesquisa organizou essa produção, e uma parte foi publicada em forma de CD-ROM com o título de “Oficinas Pedagógicas de Imagens”.

Uma das últimas experiências consistiu na realização do projeto **Ensino de Filosofia por Imagens**,⁵¹ buscando coletar dados, debater, interagir e socializar a produção e os resultados da pesquisa em escolas públicas de Santa Maria-RS. O projeto discutiu as possíveis contribuições das interpretações de imagens no processo de filosofar com crianças e jovens. A metodologia utilizada na pesquisa dizia respeito a uma abordagem interdisciplinar, orientada no diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, dada a complexidade do relacional que ela

⁵¹ Financiado pelo Fundo de Investimento à Pesquisa (Fipe) e Programa de Licenciatura da UFSM-RS (Prolicen). O projeto de extensão foi um dos três selecionados, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM), para ser objeto de tese de doutorado “A dinâmica das ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria-RS: a tessitura das redes de relações entre escola e universidade”, de Eliane Aparecida Galvão Santos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. A autora da tese destaca que tal projeto foi escolhido, dada a adoção dos seguintes critérios: “Desse modo, o estudo aqui proposto, ao centrar-se na dinâmica das ações extensionistas de formação continuada de professores, teve o intuito de colocar em destaque a intrínseca relação entre o estabelecimento dessas ações nas instituições escolares e os processos formativos dos professores da educação básica. Compreendemos que as propostas de extensão, que se denominem formativas, devem privilegiar dinâmicas de formação que tenham como propósito mobilizar os professores, tanto os da educação básica como os do Ensino Superior, à reflexão, ao questionamento da realidade, e à realização de investigações referentes ao processo de ensinar e aprender” (SANTOS, 2013, p. 60).

perscruta; constituiu-se na interlocução entre saberes, como o da educação, da estética e, nessa interpenetração, da própria hermenêutica filosófica.⁵²

A preocupação básica do projeto partiu do diagnóstico de que, atualmente, vivemos uma verdadeira “orgia” da contemplação das imagens, que define os padrões não apenas da arte e da estética, nos quais fora enclausurada por uma racionalidade autonomizada, mas, destacando-se de seu nicho próprio, transbordou para todas as esferas, contaminando o conjunto do social. Como bem define Hermann (2005, p. 31), “o horizonte do questionamento ético se desloca para o estético como um modo de enfrentar o caráter restritivo das justificações racionais e expor a fragilidade e os limites de uma ética que pretenda excluir a expressividade estética”. Esse deslocamento, iniciado na arquitetura com o embelezamento das fachadas de prédios, hoje se tornou hegemônico, a ponto de demarcar um novo consenso social: o de estetização do mundo da vida. Um dos sintomas mais visíveis dessa situação está ocorrendo com a ética da alteridade, isto é, a preocupação com a “dor do outro”, que virou, nas mãos de certo discurso empresarial, “responsabilidade social”, isto é, sinônimo da estratégia de *marketing* para projetar uma boa imagem na sociedade, abrindo assim mais facilmente mercado para seus produtos. Quando se pensa finalmente que a solidariedade está em jogo, na verdade está em questão a imagem da empresa, pois fazer o bem ao outro cria-se maior visibilidade e, com isso, mais aceitabilidade a seus produtos. Esse é um típico caso de deslocamento da ética para a estética, conforme falávamos acima e, no mesmo sentido, caminha a estetização da política, da vida privada e da sociedade de consumo, etc. A racionalidade advinda das narrativas fundadoras é colocada então em crise, expondo a razão a um desconcertante caminhar de um fragmento a outro do processo de racionalização. Por isso, torna-se uma tarefa inadiável discutir

⁵² O resultado do projeto foi apresentado em forma de trabalho, com o título “Ideia para um ensino de Filosofia por Imagens”, no GT Filosofia da Educação, da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Poços de Caldas – MG, de 6 a 10 de outubro de 2003.

de que maneira a reflexão sobre as imagens pode contribuir com o aprimoramento do processo do ensino de Filosofia, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo frente à cultura do espetáculo, acompanhando as mudanças e transformações ocorridas nas formas culturais.

Entre os objetivos do projeto, destacou-se diagnosticar os principais problemas da prática docente dos professores de Filosofia. Desse modo, procuramos auxiliar a produção de um filosofar na escola, mais comprometido com a reflexão sobre a cultura das imagens, a qual se apresenta, hoje, como cultura hegemônica na era das *fake news* (notícias falsas), e sua importância na formação de uma opinião pública crítica, embasado em algumas reflexões de Adorno, Gadamer e Habermas.

A partir do desenvolvimento dos projetos surgiram muitos questionamentos, mais do que propriamente conclusões definitivas, que acenaram para uma articulação maior entre a formação na universidade, a disciplina de Filosofia da Educação e a preocupação com o ensino de Filosofia propriamente dito. Pretendo a seguir não apenas apresentar esses “nós” da discussão, mas, também, a partir de experiências realizadas, contribuir com o debate que tenta, de alguma maneira, desatá-los.

A universidade, a filosofia da educação e o ensino de Filosofia

Uma das indagações diz respeito ao modelo de formação inicial proposto pela universidade para os professores de Filosofia. Como é para o ensino que vai a grande parte dos estudantes formados na graduação, isso requer o aprofundamento de alguns dilemas enfrentados pelos cursos de formação de professores em Filosofia, uma vez que o problema do ensino demanda uma preocupação com o curso como um todo. Aqui urge retomar uma velha discussão, porque o problema por ela focado permanece ativo ainda hoje.

No modelo de universidade que adotamos, filiado a ensino com inspiração continental-europeia, que separa teoria e prática,

há uma dificuldade crescente em debater o ensino como um problema do curso de Filosofia. Nesse modelo, o Departamento de Filosofia ficou encarregado de cuidar das disciplinas que compõem a parte dos conteúdos filosóficos, justamente a teórica, enquanto os Departamentos de Educação (Fundamentos da Educação, Administração Escolar e Metodologia de Ensino) cuidam da parte prático-operacional, isto é, as disciplinas pedagógicas como, entre outras, Estrutura e Funcionamento de Ensino, Didática Geral, Didática do Ensino de Filosofia, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Psicologia da Educação e a própria Filosofia da Educação. Nessa proposta, o campo fica livre para que os professores de Filosofia se preocupem com a formação estritamente filosófica, abrindo flanco para que os futuros docentes que atuam nos sistemas de Ensino Fundamental e Médio sejam excluídos da pesquisa, recebendo apenas a catequese, o básico, a filosofia de manual.

Assim as licenciaturas em Filosofia, como de resto as licenciaturas em geral, vivem em nossas universidades um dilema: ou formam o pesquisador (bacharelado) ou formam o professor. Não raro, apesar de oferecer em tese a formação para a docência, na prática se comportam como bacharelados disfarçados. No entanto, isso contraria frontalmente o discurso da formação de professores, hoje, que está assentado na ideia de que não se separa mais pesquisa e ensino, assim como não se isola mais a teoria da prática. Chegou a virar praticamente um jargão no Ensino Superior dizer que se deve formar o professor intelectual transformador, que pesquisa a sua prática e sabe dar respostas inovadoras à sua prática e, além disso, deve ser crítico e participativo.

Esse é, portanto, um falso conflito, pois não se concebe mais um bom professor distanciado da pesquisa, assim como não se concebe o pesquisador distanciado da docência. Na verdade, é um problema ocasionado pela divisão taylorista do trabalho, a qual adentrou a educação a partir da compreensão da escola/universidade, segundo a imagem ou o modelo de fábrica. Nesse modelo, os especialistas (gerentes, supervisores, engenheiros de produção, diretores e orientadores) planejam, e os operários da linha de montagem (no caso das escolas e

universidades, professores e estudantes) apenas executam. Com isso, quem está na linha de montagem, e tem de sujar as mãos no trabalho prático, não precisa nem deve se preocupar com a tarefa de pensar. Não há necessidade de refletir e menos ainda de pesquisar.

Para desconstruir esse falso dualismo entre teoria e prática, pesquisa ou ensino, basta perguntar: O que significa “ser professor” de Filosofia hoje, senão justamente buscar a integração desses elementos? E, além disso, questionar também: Como farão para sobreviver os “pesquisadores”, depois de terminarem seu curso de graduação (ou pós-graduação), senão quase invariavelmente (através) da docência (em Filosofia), em escolas e/ou universidades. Do mesmo modo, é ilustrativo o exemplo de filósofos importantes da contemporaneidade, como Gadamer, Habermas e Rorty, que souberam fazer uma aliança das pesquisas com o ato de lecionar praticamente a vida toda. É exemplar o caso de Gadamer ter permanecido na atividade acadêmica, até próximo de sua morte, que ocorreu aos 102 anos de idade.⁵³

Outra dúvida é quanto ao modelo de Filosofia da Educação que poderia inspirar adequadamente uma reconstrução da proposta do ensino de Filosofia. De certa maneira, ele não pode operar a partir de um leque de preocupações muito amplo ou mesmo genérico, como dissemos anteriormente, pois o perigo é cair numa ausência de critérios de validação ou de legitimação dos saberes. Mas também deve haver um equilíbrio, de modo a não ser estruturada essa reforma de maneira rígida e inflexível seguindo, por exemplo, o modelo das correntes e tendências pedagógicas, elaborado no Brasil ainda no início da década de

⁵³ Hans-Georg Gadamer nasceu em 1900; estudou filosofia em Breslau e Marburgo, de 1918-1922; doutorou-se com Paul Natorp e pós-doutorou-se com Martin Heidegger em 1928. Desde então, foi professor-adjunto de filosofia e depois titular em Marburgo e em Leipzig, onde, em 1945, foi decano da Faculdade de Filosofia e, em 1946, da Universidade. Foi também professor-titular em Frankfurt a.M. e em Heidelberg. Em 1951, foi membro da Academia de Ciências de Heidelberg. Aposentou-se em 1968, sendo presidente dessa Academia, continuando sua atividade docente nos Estados Unidos e na Itália. Morreu com 102 anos de idade, no dia 14 de março de 2002, 42 anos após a publicação de sua obra-prima *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (Vozes, 1997).

80, do século XX. Infelizmente, o quadro teórico no qual se pensa a contribuição da Filosofia da Educação para as nossas discussões de currículo, didática, formação de professores, etc., é fundamentado, ainda, em muitos aspectos, num modelo que mais divide e fraciona o conhecimento do que propriamente faz a soma ou inclui.⁵⁴

Porém, se tomarmos a relação da hermenêutica, que serve de base à Pedagogia Escolanovista, com a dialética, que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, existe muito mais afinidades do que pontos díspares, por exemplo. Pelo menos três características básicas aproximam-se na educação: a) ambas são metodologias qualitativas que oferecem embasamento à Investigação-Ação e à Pesquisa Participante; b) elas propõem uma contextualização das intervenções educativas, valorizando a tradição cultural e a dialogicidade; c) defendem uma abordagem diacrônica, com visão dinâmica da realidade, com noções de mundo inacabado e em construção. E ainda veem os fenômenos em seu processo histórico. Certamente, por apresentar essas características (em comum), elas ressurgem atualmente como abordagens produtivas de objetos nas ciências humanas e sociais.

E, se for tomada isoladamente, a hermenêutica, como bem definiu Heidegger, é uma atitude radical da condição humana, isto é, não há como abriremos mão de uma atitude interpretativa frente à realidade. Hermann (2002) salienta que isso fez a hermenêutica migrar da teoria do conhecimento para a teoria do ser. Comenta ainda que Heidegger fez com que a teoria do conhecimento fosse transformada por uma interrogação que a precede, e que visa o modo como um ser encontra outro ser, antes mesmo que esses dois se oponham sob a forma da relação sujeito/objeto. Assim, ao invés de nos perguntar-nos “como sabemos”, passamos a nos preocupar também com quem é o autor, o meio em que ele vive, ou seja, preocupar-nos também em compreender o outro. Por isso se justifica a pretensão de

⁵⁴ Desenvolvo melhor essa ideia no artigo “Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura” (TREVISAN, 2006).

universalidade da hermenêutica, dado que não há como “deixá-la de lado”, para tomar um posicionamento ideológico “mais esclarecido”.

Por todos esses motivos, acreditamos que é preciso mudar a mentalidade formada a partir desse quadro teórico, ou seja, mudar a forma como foi estruturada a compreensão da Filosofia da Educação nos últimos tempos, no Brasil. Temos participado das discussões do GT Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e percebido que ele vem realizando um esforço considerável de renovação dos temas e das propostas sobre a Filosofia da Educação. Mas seu efeito tem sido ainda bastante limitado, porque tais discussões não encontraram a repercussão esperada, em nosso meio acadêmico.

Aqui, podemos então nos perguntar: Por que levar adiante esse modelo de racionalidade (ocidental) na formação, dividida não só entre pesquisa e ensino ou teoria e prática, mas, inclusive, essência e aparência, ser e fazer, objeto e imagem? Afinal, esse modelo, que mais distancia o conhecimento do que o aproxima do mundo da vida, não está conseguindo “ler” adequadamente os novos fenômenos culturais que criam “objetos sem imagens e imagens sem objeto” (MATOS, 1999). Talvez um dos caminhos para desatar esse problema seja o da reforma na concepção dessa racionalidade, não de maneira programática, mas, como afirma Morin, paradigmática. Hoje essa tarefa se coloca como inadiável, revendo os paradigmas que norteiam a prática pedagógica, pois a influência cada vez maior do império da publicidade e da indústria do entretenimento, no cotidiano educativo, colocou instituições formativas, partidos políticos, empresas, etc., literalmente, na defensiva.⁵⁵ E isso requer também a necessidade

⁵⁵ Na vida política, poderia ilustrar esse fenômeno de muitas formas, mas não é possível deixar de fazer menção a uma operação policial como a Lava-Jato, iniciada em 2014, pela Polícia Federal no Brasil. Obteve êxito porque trabalhou articulada com o vazamento de informações, em tempo real, para a grande mídia. E os partidos políticos, que não conseguiram se articular de maneira produtiva com esse universo, ficaram dele reféns. Um exemplo é o apelido atribuído de “Petralha” (MOURA, 2019). É a contração a palavra *petista* com *metralha*, advinda das histórias em quadrinhos (HQ) da Disney, em que os irmãos metralhas eram conhecidos assaltantes de bancos, vivendo atrás das grades.

de rever não apenas as teorias pedagógicas, mas também os métodos, técnicas e conteúdos de ensino e aprendizagem em todos os níveis sociais, do qual a escola não fica absolutamente de fora.

A Filosofia inspirada no horizonte da imagem

Outro questionamento surgido dessas discussões, provocadas pelos projetos, advém da forma como os professores percebem as contribuições da mídia que trabalha, essencialmente, com a tecnologia da imagem. Nas entrevistas realizadas, chegamos à conclusão de que a mídia é vista muitas vezes negativamente, porque rivaliza ou compete, com seu trabalho, distraindo as crianças, criando um mundo irreal e fantasioso, enfim, tudo o que conspira contra a tarefa educativa, que exige concentração, trabalho árduo e esforço abnegado. Deste modo, perguntamo-nos, no decorrer dos trabalhos: Uma das saídas possíveis não seria analisar textos não verbais (imagens culturais) e suas estruturas de linguagem, assim como as influências da cultura imagética na vida dos sujeitos, tendo em vista a formação de opinião crítica? E, ainda: É possível refletir a respeito do uso de imagens midiáticas e de obras de arte na formação estética e crítica de estudantes e professores, utilizando-se, por exemplo, de analogias e metáforas?

Um dos resultados produtivos dessa discussão foi a reflexão realizada a partir do mito grego da caixa de Pandora, que conta a história da mulher preparada pelos deuses para punir os seres humanos, por conta do titã Prometeu ter roubado o fogo aos deuses. Em princípio, os educadores responsabilizaram a mídia, como sendo ela a verdadeira caixa de Pandora, por disseminar todos os males no mundo, desde as guerras, a fome, catástrofes naturais, enfim, todas as misérias humanas. Mas, com o decorrer do debate, chegou-se à conclusão de que a educação também, por certo tempo, teve dificuldade em abrir a sua caixa de Pandora. Ela esteve muito preocupada em fazer a crítica ao estabelecido, esquecendo-se de fazer sua própria autocrítica. Uma indagação interessante levantada questionou se a presença do fogo no mito, sendo sinal de inteligência, não é o preço a ser pago eternamente

pelos humanos, que pretendem desenvolver suas faculdades via processo educativo? Ao voltar-se sobre seu próprio modo de operar, a educação descobre o que está escondido na sua “caixa”, quais são os males que estão sendo soltos no mundo e onde resta a esperança. Afinal, a própria mitologia, numa das versões, se encarrega de atenuar o efeito negativo dessa atitude, dizendo que é justamente dentro da “caixa” na qual ainda reside a esperança.

Na verdade, observamos que existe um conflito entre duas culturas: a cultura escolar e a cultura midiática, uma cultura moderna e uma cultura dita pós-moderna. Nesse sentido, é preciso apresentar algumas razões que podem contribuir para que o educador se relacione com esse universo, de maneira a transformar o enorme manancial de informações, diariamente posto à disposição pela mídia, em conhecimento e, se possível, em sabedoria. Para isso, uma das possibilidades é percorrer alguns passos teóricos de análise, à luz da perspectiva hermenêutica, desde fazer a relação da parte com o todo (colocar o texto dentro do contexto), passando por encontrar um ponto medial em que a interpretação faz sentido; em seguida avaliar os preconceitos que temos sobre o assunto, buscar o “acordo na coisa” e, assim, deixar que o texto fale. Aquele “que intenta compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto” (GADAMER, 1994, p. 66).

Cabe observar, no entanto, que, embora possamos afirmar que a Filosofia esteja presente nas diversas manifestações do humano, ela não se confunde com nenhuma dessas formas de conhecimentos específicos, mas as condiciona muitas vezes. E é nesse sentido que acreditamos que o professor de Filosofia poder intervir criativamente no debate sobre a formação da opinião pública, desde que se liberou ou se distanciou do “complexo de Atlas”, para ler o que está escondido nos produtos da publicidade, filmes, *fake news*, novelas, séries, vídeos, etc., auxiliando na decifração dos códigos (enigmas e disfarces) da sociedade dos espetáculos e imagens.

A citação de Feuerbach, apresentada como epígrafe no início deste capítulo, foi também destacada por Debord, na abertura

de seu famoso livro *A sociedade do espetáculo*. Hoje essa situação é uma realidade, vivemos um novo consenso social: a estetização de tudo. Ora, como a Filosofia acadêmica no Brasil ainda não está suficientemente atenta à pragmática dos saberes, ela deixa por vezes de se perguntar pelo ensino de Filosofia, estimulando a leitura de conceitos unicamente, esquecendo-se de seu uso no mundo prático e também a necessidade da decodificação de imagens. E, quando não trabalha com o paradigma da hermenêutica, deixa de renovar a força da tradição naquilo que ainda faz sentido para o presente.

Em síntese, tendo em vista a qualificação da formação dos professores e seu interesse em buscar sempre alternativas novas para filosofar, e não cair na repetição técnica das metodologias desenvolvidas, procuramos nos projetos de extensão sair de um modelo preestabelecido, fazendo um movimento em direção a uma perspectiva particular adequada ao contexto contemporâneo. As atividades realizadas até o momento denotam a percepção do falso consenso social da estetização, que ameaça o equilíbrio entre as categorias de mundo da vida e sistema, o que denota nova colonização do império do conceitual sobre o ensino. Desse modo, urge abrir a compreensão da racionalidade filosófica e pedagógica à sua dimensão estética em toda a sua amplitude, superando uma estetização meramente de superfície. Procuramos dar continuidade ao processo de formação de professores, aprofundando os estudos filosóficos, e averiguando, assim, numa nova experiência de filosofar, a partir de imagens. É nesse sentido que podemos pensar em uma não reificação das imagens, colaborando para maximizar a compreensão da massa de informações divulgada pelas novas mídias para transformar informação em conhecimento e, se possível, em sabedoria, passando então de uma estetização superficial a uma estetização profunda do mundo vivido por todos.

Conclusão

O objetivo deste livro foi buscar novas orientações no campo da formação cultural (*Bildung*), a fim de repensar as relações entre a crise das noções ligadas à formação, e os problemas concretos da situação do ensino, nas escolas e universidades, desafiadas permanentemente pela manipulação perversa das imagens. As humanidades não afirmam a existência de uma verdade única, mas também não renunciam à sua busca. Aconselham a necessidade de não perdermos a disposição e abertura para o diálogo, bem como a indispensável tendência a não abrir mão, como diz Habermas, do *telos* ou do caminho do entendimento.

O livro tem a intenção de auxiliar professores de todos os níveis a se relacionarem de maneira mais autêntica e coerente com seus mundos pessoal e profissional, na perspectiva que envolve a relação entre a Filosofia e a Educação. A Filosofia da Educação é um campo dos Fundamentos da Educação que visa repensar os diversos modelos ou as correntes teóricas que influenciam os processos e os sistemas educativos, a sistematização de métodos didáticos e demais elementos que dão embasamento à Pedagogia e às diversas licenciaturas.

O caminho escolhido procura efetuar o relacionamento entre os temas da docência e da Pedagogia, entendida como a área do conhecimento, através da decodificação de imagens culturais (inclusive de professores) que transitam em diversos fluxos de comunicação e da cultura acadêmica. A discussão almeja ser uma espécie de terapia para a docência, na linha da reflexão de que “não existe linguagem fora do sentido e do imaginário”

(COSTA, 1989, p. 88). Assim, o texto procura dar atenção especial às imagens de pensamento propostas por alguns pensadores da cultura, levando em consideração a forma como se apresentam aos nossos sentidos os dados da hiper-realidade contemporânea e a necessidade de a educação se envolver, de maneira mais enfática, com a formação da opinião público-crítica.

Por intermédio de uma interpretação metafórica do sentido, a imagem do mito de Atlas, da *Teogonia*, de Hesíodo, é utilizada neste livro como recurso pedagógico para elucidar o tema da docência. A tarefa destinada ao exercício docente, no contexto atual, exige que a reflexão venha a questionar alguns dispositivos teóricos e práticos que a amarram e impedem, ao mesmo tempo, a sua tarefa crítica, autocrítica e criativa. O ato de rever expectativas, retirando a opressão incômoda dos ombros do professor, não é pensado no sentido de que ele venha a cair na anomia ou, então, no anonimato. Antes disso, é para que toda a sociedade eduque, ou seja, toda a sociedade se comprometa com a tarefa de educar, descentralizando uma tarefa que, ao contrário, cada vez mais pesa sobre seus ombros. Assim, por um processo de envolvimento da comunidade, família e de demais elementos da sociedade, com a tarefa educativa, o professor se assume produtor e socializador de capital cultural. Colaboro desse modo para gestar uma educação interpretativo-pragmática, preocupada em produzir ou causar efeitos na realidade em que se vive, fugindo assim das armadilhas da retórica vã e sem sentido. Logo abrir mão dos ideais muito elevados, de longo alcance, de cunho metafísico ou epistemológico, não significa adotar uma atitude de inércia frente ao instituído, mas posturas empenhadas em reformas graduais e continuadas nas próprias escolas, evitando que ela permaneça parada no tempo. Talvez esse seja um peso necessário a carregar, como afirmam Fullan e Hargreaves:

Muitos de nós, envolvidos com o aperfeiçoamento da escola e das mudanças na educação, a duras penas nos damos conta daquilo que, ao longo dos anos, tem sido óbvio – que a pesada carga de responsabilidades pela mudança e pelo aperfeiçoamento nas escolas repousa, em última análise, nos ombros dos professores (2000, p. 29).

É possível questionar-nos sobre se não seria o momento de o professor se envolver em tarefas pedagógicas que possam contribuir para causar um efeito mais produtivo à vida da sociedade, ampliando seu raio de ação para além do trabalho de “transmissão de conteúdos”, no interior de uma sala de aula. Podem ser pensadas, nesse sentido, tarefas teórico-práticas ligadas a materiais educativos, como elaboração de seus livros didáticos e paradidáticos; criação de brinquedos e sites educativos; gravação de documentários formativos em CD-ROM e vídeos; organização de eventos científicos e outras atividades que colaboram, no seu conjunto, para formar uma mentalidade social favorável à educação. Dessa maneira, pode ser vencido o estigma de que os educadores permanecem apenas na retórica crítica, imaginando que a crítica, por si própria, pode modificar o deplorável estado de coisas com o qual nos deparamos. Afinal, enquanto os professores continuarem “afinando os instrumentos” da crítica, o mundo sistêmico estará encarregando-se, cada vez mais, de abastecer o mercado educativo com produtos cuja qualidade é duvidosa.

Para fazer frente aos problemas da formação docente no cenário atual, sugiro a adoção de uma imagem metafórica, envolvendo a relação homem/mundo, que substitua, de forma significativa, o que representa a figura (arcaica) de Atlas. Ela aparece no filme “O grande ditador”,⁵⁶ quando o personagem de Charlie Chaplin brinca com a bola do mundo, imitando Adolf Hitler. Nessa outra imagem do filme “O grande ditador” estão em questão os mesmos elementos da imagem anterior, o homem e o mundo, só que eles estão relacionados de maneira diferente. A metáfora de Atlas representa o lado inflexível da modernidade que ainda não rompeu o mito, conforme consta no diagnóstico de Adorno e Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento*. A permanência na esfera de influência do mito obriga a educação a se manter presa ao círculo vicioso do enfrentamento de problemas rotineiros apenas, restringendo o sujeito a uma atitude unidimensional de coexistência com o mundo. Enquanto

⁵⁶ CHAPLIN, Charles. “O grande ditador”. United Artist 1940. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lV4t5onobY>. Acesso em: 30 jan. 2019.

isso, a outra imagem, a do filme de Chaplin, mostra a ironia do trágico, a fruição do riso, a diluição e a terapia (do rígido Atlas),⁵⁷ que a arte pode auxiliar a fazer no ambiente contemporâneo. Em Chaplin, o mundo é leve, sua presença não é incômoda, opressiva e não constrange a possibilidade de adoção de posturas variadas pelo personagem, que vão do cômico ao trágico. Mas essa é uma terapêutica que não implica anulação do problema simplesmente, mas uma aprendizagem, um saber como evitar a repetição e o engessamento da prática. É necessário adentrar nesse novo cenário, em que a relação que podemos estabelecer com o mundo é marcada por leveza, ludicidade e estética. É nesse contexto também que se tornou necessário debater o fim da política, por exemplo, que se reflete fora de si apenas enquanto preocupação com a imagem, como a das *fake news*, e a alternativa de formação da opinião pública proposta pela razão comunicacional. A atitude de voltar-se para a discussão da esfera pública, como faz Habermas, por exemplo, não representa um passo atrás, como se houvesse um referente sólido, quando todos os sólidos foram liquefeitos. Tendo presente essas questões, o eclipse da política tornado fim em si mesmo pela estética fascista, o qual se reflete fora de si apenas enquanto se preocupa com a imagem, encontra alternativa na formação da opinião público-crítica, proposta pela razão comunicativa.

A partir do revelado, observa-se que a educação ainda se ressentida de dificuldades operacionais que remetem ao estatuto do conhecimento que dava estrutura aos mitos. O grande problema exposto na mitologia – que é a repetição de procedimentos que ocasionava o círculo vicioso das enormidades – manifesta-se ainda hoje no seu discurso. A metáfora do professor-Atlas não mais se sustenta no momento em que for retirado de suas costas o peso do trabalho malremunerado, conforme preconizava a imagem da Pedagogia, na condição do escravo grego, da formação voltada para valores atemporais e fora de contexto, de acordo com a imagem da caverna platônica,

⁵⁷ Não é por outro motivo que fizemos a colocação da imagem de Atlas associada à estética nazista na abertura deste livro, relacionada com a citação de Suzan Sontag (1986).

e do compromisso com a transformação social, manifesto na Pedagogia baseada na imagem da curvatura da vara. O que se observa é que a medida do equilíbrio é dada dentro de determinadas condições históricas. Assim como mudam os padrões de beleza, de acordo com a época e os tipos de sociedade, também aquilo que hoje é aceito como um comportamento ajustado poderá, no futuro, ser considerado um absurdo, ou um exagero. Tudo é um ciclo, as pedagogias crítico-dialéticas tiveram seu auge no Brasil, no fim do período ditatorial, contribuindo significativamente para reviver a normalidade democrática. Não está descartado que, com a ressurgência do pensamento fascista e privatista, que por ora assombra nosso País, as teorias educacionais não venham buscar inspiração novamente na dialética, em uma busca renovada dos seus fundamentos.

Este trabalho de aspepsia crítica deve ser permanente, para uma educação estar atenta às mudanças que ocorrem na cultura contemporânea. O desafio atual é livrar-se dos obstáculos históricos, devolvendo as metáforas de professor para seus respectivos contextos. O que não se pode é alimentar um pensamento dualista, que dicotomiza a realidade. Ao contrário, é necessário questionar a racionalidade de nosso sistema de crenças e valores, que divide a racionalidade ocidental entre essência e aparência, corpo e alma, normativo e vivido, teoria e prática, e demais binômios aparentemente irreconciliáveis. Desse modo, as teorias e práticas não se tornam reificadas e passam a produzir novas experiências do tempo presente. Certamente essa atitude contribui para situar o professor-pedagogo em melhores condições para relacionar-se com os outros, com seus mundos pessoal e profissional.

Referências

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Companhia Nacional Editorial e Editora da USP, 1971.

_____. Educação após Aushwitz. In: COHN, G. (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Filosofia e superstición*. Madrid: Taurus Ed., 1969.

_____. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

_____. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao cms/documentos/profs/sergioalcides/contempagamben.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ARENDT, Hanna. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relumé Dumará: Ed. da UFRJ, 1992.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Ed. da Unimep, 1998.

AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Trad. de José Horta Nunes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

BARBOSA, Ricardo Corrêa. Para a ideia de uma estética discursiva. In: CERÓN, Ileana Pradi; REIS, Paulo (org.). *Kant: crítica e estética na modernidade*. São Paulo: Ed. do Senac São Paulo, 1999. p. 111-132.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Teses sobre o conceito de história (1940)*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília-DF, 2000.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula) história de deuses e heróis*. Trad. de David Jardim Júnior. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 2001.

_____. Prefácio. In: BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CALVO, Manuel. *Filosofía para la era digital*. Córdoba: Ed. Almuzara, 2018. (Col. filosofía y pensamiento).

CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. Esculturas públicas em Curitiba e a estética autoritária. *Revista de Sociologia e Política – Dossiê Democracias e Autoritarismo*, Curitiba, n. 25, nov. 2005. Disponível em: <C:\Documents and Setting\Quantum\Desktop\Revista de Sociologia e Política – Public sculpture in Curitiba and authoritarian aesthetics.htm>. Acesso em: 14 nov. 2006.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CARDOSO, Miguel. Deus ex machina. In: CEIA, Carlos (org., ed.) *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/D/deus%20ex%20machina.htm>. Acesso em: 30 mar. 2008.

CARVALHO, Mario Cesar. Indústria é acusada de ter criança como alvo. *Folha de S. Paulo*. Cotidiano. 8 set. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0809200201.htm>. Acesso em: 31 jan. 2019.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica: introducción a uma filosofia de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

CEIA, Carlos. Metanarrativa. In: CEIA, Carlos (org., ed.) *E-dicionário de termos literários*. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metanarrativa.htm>. Disponível em: 30 mar. 2008.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

COSTA, Jurandir F. As sombras e o sopro. A psicanálise na era da linguagem. *Revista Novos Estudos*, São Paulo: Cebrap, n. 24, 1989.

DA ROSA, G. A.; TREVISAN, A. L. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 719-737, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00719.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago., n. 17, p. 1-17, 2001.

DUNKER, C. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, C.; TEZZA, C.; FUKS, J.; TIBURI, M.; SAFATLE, V. (org.). *Ética e pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 9-41.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na cultura europeia*. Trad. de Antonio Angonese. Bauru, SP: Edusc, 2001.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (org.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1993. v. 15. (Col. Grandes cientistas sociais).

FRIDMAN, Luis Carlos. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. *Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./out. 1999. Disponível em: C:\Documents and Setting\Quantum\Desktop\História, Ciências, Saúde-Manguinhos – bPost-modernity-b bsociety of images, and society of knowledge-b.htm. Acesso em: 11 nov. 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Trad. de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de uma hermenéutica filosófica*. 6. ed. Salamanca: Sígueme, 1996. V.1.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método II*. Trad. de Manuel

Olasagasti. Salamanca: Ed. Sígueme, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo G. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Introdução à filosofia*. Barueri, SP: Manole, 2003.

HABERMAS, J. Crítica conscientizante ou salvadora: a atualidade de Walter Benjamin. In: FREITAG, B.; ROUANET, S.P. (org.). *Habermas: sociologia*. São Paulo: Ática, 1980. (Grandes cientistas sociais).

_____. Cuestiones y contracuestiones. In: GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1994. p. 305-343.

_____. Cuestiones e contracuestiones. In: GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1994. p.195-220.

_____. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Trad. de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública: investigação quanto uma categoria da sociedade burguesa*. Trad. de Flávio R. Khote. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *O caos da esfera pública*. Folha de S. Paulo. Caderno Mais. 13 ago. 2006. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm>. Acesso em: 1º fev. 2019.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987b. v.1.

_____. Theodor W. Adorno: pré-história da subjetividade e autoafirmação selvagem. In: FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (org.). *Habermas*. São Paulo: Ática, 1980.

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10. ed. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.

HERMANN, N. M. A. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí – RS: Unijuí, 2010. v. 1.

_____. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 32, p. 137-149, 2011.

_____. Conversando com Nadja Hermann. In: RAJOBAC, Raimundo;

BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2016. p. 15-28.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. (Col. Filosofia).

_____. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Ed. Iluminuras LTD., 2003.

INGRAN, David. *Habermas e a dialética da razão*. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

ISER, Wolfgang. O ressurgimento da estética. In: ISER, Wolfgang. *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. (Filosofia política. Série III, n. 2).

JAEGER, Werner W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMES, William. *Ensaio em empirismo radical*. In: JAMES, William; DEWEY, John; WEBLEN, Thorstein. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).

JAMESON, Frederic. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Trad. de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paulo Soares. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____. *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp; Editora Bomtempo, 1997.

_____. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. de Maria Elisa Cevasco. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

JAY, Martin. *Habermas y el modernismo*. In: GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, 1994. p. 195-220.

JOSSO, Mari-Christine. *Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais*. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

KURTZ, Adriana S. *A teoria crítica e o cinema de propaganda totalitária: convergência entre o nazi-fascismo e a indústria cultural (e algumas palavras sobre Riefenstahl e o pós-moderno)*. Disponível em: C:\Documents and Setting\Quantum\Desktop\N Texto Estetização da polis.htm. Acesso em: 10 nov. 2006.

LACLAU, Ernesto. Apolítica e os limites da modernidade. In: HOLANDA, Eloisa Buarque de. (org.). *Pós- modernismo e a política*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1992.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. de Bragança de Miranda 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. de Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Col. Educação Contemporânea).

MAFFESOLI, Michel. *A transformação do político: a tribalização do mundo*. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lo Monaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARTINI, Rosa M. F. *Ação comunicativa e ação educativa: recuperando o éros e o éthos pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1993.

MATOS, Olgária. As humanidades e sua crítica à razão abstrata. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

MATOS, Olgária C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

McCARTHY, Thomas. *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1995.

MOURA, Flávio. A escatologia de Olavo de Carvalho, guru do bolsonarismo. *Nexo Jornal Ltda*. 26 jan. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/A-escatologia-de-Olavo-de-Carvalho-guru-do-bolsonarismo>. Acesso em: 1º fev. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Ed. Moraes, s. d.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Fernando. A politização da arte – impressões de um debate. Disponível em: C:\Documents and Setting\Quantum\Desktop\CMI Brasil – A Politização da Arte – Impressões de um debate.htm. Acesso em: 15 nov. 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. (Col. Filosofia e Ensino).

PRESTES, Nadja H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis – RJ: Vozes; São Carlos: Edefiscar, 1994.

ROCHLITZ, Rainer. De l'expression au sens: perspectives esthétiques chez Habermas. *Revue Internationale de Philosophie*, n. 194, p. 409-435, 1995.

_____. O desencantamento da arte: a filosofia de Walter Benjamin. Trad. de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: Edusc, 2003. (Col. Ciências Sociais).

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1988.

_____. Prefácio. In: MURPHY, John. *O pragmatismo de Peirce a Davidson*. Trad. de Jorge Costa. Porto, Portugal: Ed. Asa, 1993. p. 5-13.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão. *A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria-RS: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-RS. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan, 2103.

SAVIANI, Dermeval. *A escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 1993.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995. V.40. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

SERNA, Justo. Fake news. Todo es falso salvo alguna cosa. In: FANÉS, Jordi I. (ed.). *En la era de la posverdad*. Barcelona: Calambur, 2017. p. 101-116.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Thomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 1998. (Col. L&PM Pocket).

SONTAG, Suzan. *Sob o signo de saturno*. Porto Alegre: LP&M, 1986.

SOUSA, Eudoro. *Mitologia I*. Mistério e surgimento do mundo. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva, ou a transformação da escola*. 6. ed. São Paulo: DP&A Ed., 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A educação da sensibilidade humana pelas imagens estéticas. In: _____; ROSSATTO, Noeli Dutra (org.). *Revista Educação*. Dossiê: Filosofia e Ensino. Santa Maria-RS: UFSM/CE, v. 27, n. 2, p. 83-92, 2002a.

_____. TREVISAN, A. L. A filosofia no horizonte da imagem. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: Eduel, p. 357-380, 2010.

_____. Estetização da política vs. formação da opinião pública: uma aporia da razão comunicacional? *Revista Educação*, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, n. 2, p. 299-312, maio/ago. 2007.

_____. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educ. rev. [online]*. 2011, n. 42, p.195-212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

_____. Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade. *Conjectura: Filosofia e Educação* (UCS), v. 25, p. 17-33, 2020.

_____. Paradigmas da Filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 31, p. 23-36, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/22999/13273>. Acesso em: 31 jan. 2019.

_____. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002b.

_____. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

TREVISAN, Amarildo Luiz ; ROSA, Geraldo Antônio da. Indústria cultural, biopolítica e educação. *Pro-Posições* [online], 2018, v. 29, n. 3, p. 423-442. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0004>. Acesso em: 31 jan. 2019.

TRINDADE, Hélgio. *O nazi-fascismo na América Latina: mito e realidade*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

VALENTIM, Felipe. *Fact-checking* como possível ferramenta qualificadora do debate público. *Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 197-215, jan./jun. 2019.

VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Revista Tempo Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 108 – interdisciplinaridade, jan./mar. 1992.

WELLMER, Albrecht. La dialéctica de la modernidad y posmodernidad. In: PICÓ, J. (org.) *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

_____. *Sobre la dialéctica de la modernidad y la posmodernidad: la crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor, 1993.

WELSCH, Wolfgang. Esporte: visto esteticamente e mesmo como arte? In: ROSENFELD, Denis L. *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar. 2001. (Filosofia política, Série III, n. 2).

_____. Estetização e estetização profunda: ou a respeito da atualidade do estético. *Rev. Porto Arte*, Porto Alegre. v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A escola de Frankfurt*. História, desenvolvimento teórico, significação política. Trad. do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; Trad. do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WILLIS, Paul. A metamorfose das mercadorias culturais. *In*: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo *et al.* *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WOLLIN, Richard. Utopia, mímesis e reconciliação: uma crítica redentora da teoria estética de Adorno. *In*: TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002b. p. 185-214.

ZACHARAKIS, Georges E. *Mitologia grega: genealogia das suas dinastias*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ZUBEN, N. A. V. Formação de professores: da incerteza à compreensão. *In*: Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.). *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: Ed. da Universidade do Sagrado Coração. 2003. p. 47-84.

O livro tem a intenção de auxiliar professores de todos os níveis a se relacionarem, de maneira mais autêntica e coerente, com seus mundos pessoal e profissional. O caminho escolhido pela reflexão procura efetuar o relacionamento entre os temas da docência e da Pedagogia, através da decodificação de imagens culturais, que transitam em diversos fluxos de comunicação. Pretende fazer uma crítica terapêutica a dois tipos de discursos sobre o desenvolvimento profissional docente, os quais se posicionam afirmativamente em relação ao “complexo de Atlas”. Com isso, afirma que o professor deveria reelaborar melhor essa mentalidade em sua prática, para conseguir um trânsito com mais desenvoltura, no cenário contemporâneo.



ISBN 978-65-5807-002-3

