

Antônio Menezes

HOMO

educandus, educabilis et formabilis

hominiscência e ambiguidade da
condição humana

Coleção | Temas Contemporâneos



...HOMO EDUCANDUS...

discute polêmicas emergentes a respeito da condição humana, no que se refere aos papéis das instituições educativas, formais ou informais, principalmente a respeito do "futuro da escolarização" no Ocidente. Decerto, as rápidas transformações encontradas nas formas de expressão de dinâmicas societárias contemporâneas prenunciam abalo e/ou abandono de modelos comumente aceitos como referências às ordenações sociais modernas. Não se trata apenas das questões da pulverização das diferenças, sob a égide de identidades, mas um "culto às identificações evanescentes", de modo que a constituição de relações sociais ordinárias acabam por produzir "colapsos de reciprocidade" entre agentes sociais individuais, suas filiações e pertencimentos. Ao situar o processo de escolarização com maior destaque que a instituição escolar, o autor apresenta perspectivas analíticas mais voltadas às tessituras das ordenações sociais com base na mobilização de agência, emocionalidade e ethos cognoscitivo de figurações sociais contemporâneas. Sem dúvidas, esse é um convite ao estranhamento do que nos parece familiar.

Homo educandus, educabilis et formabilis

Antônio Menezes

Homo educandus, educabilis et formabilis
hominiscência e ambiguidade da condição humana



|2024|

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Menezes, Antônio

Homo educandus, educabilis et formabilis
[livro eletrônico] : hominiscência e ambiguidade
da condição humana. 1. ed. Aracaju, SE : Edições
Seminalis, 2024. (Coleção Temas Contemporâneos)
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-01711-2

1. Condição humana 2. Educação 3. Educação -
Filosofia 4. Filosofia 5. Relações humanas
I. Título.

24-205725

CDD - 370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Filosofia 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Homo educandus, educabilis et formabilis: hominiscência e
ambiguidade da condição humana

Antônio Menezes

1ª edição - abril de 2024

Edições Seminalis

Copyright 2024



**Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Sem-
Derivações 4.0 Internacional**

Esta licença exige que os reutilizadores atribuam crédito ao criador. Ela permite que os reutilizadores copiem e distribuam o material em qualquer meio ou formato, de forma não adaptada e apenas para fins não comerciais.

Dedicado ao
Prof. Dr. **José Mário Aleluia Oliveira**
(DED|UFS)...

...pelas muitas **andanças em dialogia**
entre nossas aventuras
intelectuais e humanizadas

Sumário

011		Palavras iniciais
022		A condição humana
048		Vias cruzadas: hominescências
076		Educabilidade e formação: conceitos fundantes à pedagogia
103		Homo educabilis
123		Homo formabilis
147		Da paidéia à escolarização
284		Dialogias (im)pertinentes
353		A humana docência
370		Inquietações
385		Referências

Palavras iniciais

Este livro teve origem em reflexões sistemáticas, fruto de interação direta que tive em torno aos processos de escolarização de crianças, jovens e adultos no cenário brasileiro, ao longo de mais de três décadas¹. Nesse período, pude observar crises sucessivas da instituição escolar,

1 O que envolve meu ingresso na docência em 1994, atuando na educação básica (classes de alfabetização, ensino fundamental e, posteriormente, no curso de formação de professor(a), magistério de primeiro grau, ofertado no ensino médio) e a partir de 2000 no ensino superior (UEFS| UNEB| UFS).

que, pouco a pouco, mostrava-se limitada quanto às exigências de reorganização estrutural de dinâmicas socioprofissionais de seus agentes, enquanto eu me envolvia ao redor de análises de sistemas de ensino, sistemas de formação humana, ligados à economia, ao mundo do trabalho, à pedagogia e à política. Logo, as questões de currículo, quer sejam aquelas ligadas às políticas públicas de educação, à qualidade da formação de professor(a); quer sejam aquelas ligadas às reformas educacionais prementes à época; e, ainda, destaca-se a criação de fundos de financiamento, investimentos em diferentes níveis de escolarização da educação básica, fizeram-se presentes em todo território brasileiro².

2 Refiro-me aos esforços empreendidos pelo Governo Federal na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) quando se deu início no Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a publicação oficial, em 1997 e 1998, respectivamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL. MEC, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL. MEC, 1998), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995. Além disso, faço referências ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Em seguida, destaco a Emenda Constitucional n. 53 pela MP - Medida Provisória n. 339 de dezembro de 2006, que substituiu o FUNDEF pelo FUNDEB.

Nesse sentido, destaco, a partir dos anos de 1990, circuitos de pressões políticas para adotar modelos econômicos neoliberais nos cenários educativos. Estivemos diante de aumento do comércio internacional e de fluxos de capitais; mal pudemos acompanhar a expansão da nova economia, ocorrida pela ascensão da internet e da economia digital, marcadas pelo início da popularização de computadores pessoais, *hardwares* e *softwares*, periféricos e todo aparato instrumental associado a rede mundial de computadores, ao mundo do trabalho e das comunicações; vimos defesas à emergência de firmar tratados de livre comércio em conformidade às privatizações, desregulamentações de setores como telecomunicações, transporte e energia; sem esquecermos da formação da União Europeia e da introdução do Euro como moeda comum à integração econômica e financeira de países europeus, além de efeitos em cascatas, associados às crises financeiras, recessões e recuperações econômicas nos Estados Unidos da América e em outras partes do mundo, a exemplo do Brasil.

Todavia, não se pode perder de vista três fenômenos, inicialmente imbricados às complexidades da reestruturação de sistemas econômicos, típicos a década de 1990 e seus efeitos nos *processos de escolarização*, a saber: (1)

descompasso no desenvolvimento tecnológico e metodológico aplicados ao ensino escolar, quanto às inovações, demanda de mercado e qualidade de formação de professor(a); (2) prenúncio da fragmentação social de coletivos humanos e aumento exponencial de acesso à escola; (3) desafios de relevância curricular que respondessem às problemáticas de crescimento social, humano e econômico, considerando as condições sociais de existência de trabalhadores e trabalhadoras que enfrentavam graves limitações em subsistência, moradia, saúde, emprego e renda.

A motivação para escrever **Homo educandus, educabilis et formabilis** emerge desse contato prolongado com as práticas de *institucionalização da escola* e de *processos de escolarização*. Entendo que esses fenômenos são inseparáveis das transformações supracitadas, e que a escola brasileira no contexto contemporâneo, ainda não conseguiu melhor entender os *efeitos de certas tentacularidades* desse processo em muitos setores das atividades que desenvolve junto a população. Atualmente, encontramos emergentes polêmicas que questionam a condição humana e o papel das instituições educativas, tanto formais quanto informais, colocando a escolarização e seus prolongamentos históricos, no centro do debate.

Além disso, a obra é fruto da necessidade de *tornar o ensino de filosofia* em diferentes licenciaturas, e nos cursos de pedagogia, *mais próximo às problemáticas e situações concretas do tempo presente*. Isso implica em evitar que a circularidade ao redor da prática de ensino da área mantenha-se centrada na história da filosofia, ocupando os territórios tensivos da formação de professor(a) no Brasil, de modo que possa abranger dimensões epistemológicas e heurísticas dos estudantes em contato inicial com o campo filosófico. Então, o que se propõe nesse livro é permitir que os estudantes da graduação possam estreitar dialogias com sistemas de pensamento, mantendo fecundo interesse ao redor de especificidades das práticas formacionais situadas, implicadas e com significação pessoal, para aqueles que perscrutam nos espaços acadêmicos a aprendizagem inicial da docência.

Essas discussões são particularmente intensas quando se trata do **futuro da escolarização** no Ocidente. Principalmente, porque os modelos tradicionais de educação escolar são confrontados com a necessidade de reconhecer as problemáticas sociais que atravessamos. Nesses termos, ganha centralidade analítica o *Homo educandus* - o homem educado. Em tal perspectiva, entendo que as rápidas transforma-

ções de dinâmicas societárias contemporâneas indicam abalo ou mesmo abandono dos modelos tradicionalmente aceitos como referências, quando adotamos as ordenações sociais modernas. Este livro problematiza, pois, *como essas mudanças afetam* a estrutura da escola e a permanência do processo de escolarização à sociedade ao longo do tempo.

Essa obra aborda o constructo do *Homo educabilis* - homem educável - a partir da questão da pulverização das diferenças sob a égide de identidades múltiplas e frequentemente evanescentes, que desafiam as noções tradicionais de pertencimento e filiação social. O **culto às identificações evanescentes** contribui para o que chamo de **colapsos de reciprocidade** entre indivíduos, afetando suas relações sociais ordinárias e, por extensão, a própria tessitura social. Ao focar mais no processo de escolarização do que na instituição escolar em si, este livro oferece perspectivas analíticas voltadas para as ordenações sociais baseadas na mobilização de *agência, emocionalidade* e um *ethos cognoscitivo* de figurações sociais contemporâneas.

Cada uma dessas dimensões é mobilizada durante partes do livro para entender como a **condição humana** passou a ser *pré-fabricada* pelas práticas comumente encontradas durante os percursos de escolarização. Emerge,

o constructo do *Homo formabilis* - o homem formável. O emprego do termo **pré-fabricação** e seus derivados semânticos devem ser entendidos como *espectros ligados às figurações sociais contemporâneas* e não à modelagem ou modelos. Isso significa que a pré-fabricação é sempre *rabisco, improviso e forma momentânea de arranjos* que sempre se desintegram a posteriori. Não permanecem em organização e manifestação, apesar de apresentarem traços de decalque, cópia-de-cópia (estrutura) que, sempre, irrompe em traçados autênticos com contornos próprios. Nesse sentido, notemos, pois, a centralidade da *agência*, da *emocionalidade* e do *ethos cognoscitivo*, quanto às interpretações do que nos propomos analisar. Os limites de análise desse livro são os *processos de escolarização* e as manifestações de tais elementos a partir das interações sociais originadas na escola, e em qualquer outra instituição social, que atingem porção vasta de pessoas, de tal modo que encontram a hominescência, esse **estado outro da emergência hominiana** e as ambiguidades que se expressam na condição humana.

Esse livro, ainda, tem inspirações nas recentes andanças formacionais que tive como professor de componente curricular no curso de pedagogia da Universidade Federal de

Sergipe, denominado *fundamentos filosóficos da educação*. Quero destacar que a prática de ensino de filosofia para cursos de licenciatura no Brasil, quase sempre, mantém-se nos liames da *história das ideias e/ou de sistemas filosóficos* europeus ou norteamericanos. É possível, ainda, encontrar críticas a respeito da predominância de abordagens de práticas ligadas à *história da história das ideias*, o que pouco auxilia na produção de conhecimentos filosóficos, que possam nos permitir entender a *brasilidade e suas ramificações* nas práticas educativas. Nesse contexto, procurei atender - e atravessar - elementos estruturantes da organização pedagógica das aulas. O ementário apresenta seleção de sistemas de pensamento em filosofia - chamados comumente de *correntes filosóficas* - gravitando ao redor de definições mui particulares de curriculistas que, junto aos seus pares, em cada uma das inúmeras composições colegiadas, delineiam esse ou aquele conteúdo, pautado em preferência ao *espírito da época* e suas políticas de sentido.

Nesses termos, o ensino de filosofia em cursos de licenciatura nos meios universitários enfrenta barreiras à consolidação de interesses formativos direcionados a produção contemporânea de conhecimentos, práticas e saberes de professor(a). Uma das principais dificuldades

reside na percepção partilhada entre os estudantes dos cursos de formação de professor(a) de que a filosofia, como disciplina, não possui aplicabilidade direta ou imediata em situações que englobam resolução direta de problemas emergentes, encontrados nas práticas pedagógicas cotidianas, principalmente dentro da sala de aula. Essa visão conduz-nos, inevitavelmente, a uma alocação insuficiente de recursos, tanto em termos de tempo, quanto de investimento em programas de formação que integrem a filosofia de maneira contextualizada, considerando as necessidades atuais da educação, destacadas por mim anteriormente.

Ademais, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura muitas vezes não acompanha as mudanças rápidas e complexas no campo educacional e social. A filosofia, que poderia oferecer uma base sólida para a reflexão inter-crítica sobre essas mudanças, frequentemente é confinada a um papel marginal, sem conexões explícitas com as metodologias de ensino, as tecnologias educacionais emergentes e as discussões sobre diversidade e inclusão, que são imprescindíveis no contexto educacional contemporâneo.

Outra barreira é a **formação dos formadores**, ou seja, os próprios professores de filosofia, que podem não estar em contato direto com

pesquisas voltadas às abordagens contemporâneas em educação. Isso resulta em análises desatualizadas ou desconectadas das realidades e desafios enfrentados pelos futuros professores nas salas de aula do tempo presente. A falta de desenvolvimento profissional contínuo para os professores de filosofia cria barreiras para que estes se tornem facilitadores efetivos de um ensino de filosofia que seja relevante aos questionamentos necessários em meio aos contextos atuais nos quais interagimos socialmente.

Assim, essa obra exige abertura à *composição interdisciplinar* devido ao modo como os assuntos foram desenvolvidos. A filosofia, em suas análises sistemáticas, sem dúvidas, enriquece outras áreas de conhecimento, oferecendo perspectivas, outros modos de visualizar, compor e entender sistemas teóricos, conceitos e suas formulações estruturais, de modo que torna possível o entendimento a respeito de *como determinados campos disciplinares funcionam*. Quanto ao campo da educação e da pedagogia, em suas diversas associações com outros campos de conhecimentos disciplinares, a filosofia os atravessa, fecundando-os.

No entanto, o professorado brasileiro, sobretudo, é afetado por tais contingências. Sem a atenta preocupação a esse tipo de trabalho integrativo, a filosofia reduz-se ao *isolamen-*

to ou solipsismo, limitando seu impacto no desenvolvimento de um pensamento crítico robusto, que é fundamental para a formação de professor(a). Sem falar em possibilidades fecundas que o campo filosófico nos permite vivenciar no que se refere à problematização de muitas realidades, marcadas por relações, por vezes, contextuais, circunstanciais e até mesmo *situacionais*. O fato é que nos movimentamos na seara pedagógica, no ensino e no exercício da docência mantendo buscas por novas perguntas e/ou respostas aos desafios do ensino contemporâneo. Finalmente, este livro é, sem dúvida, um convite ao estranhamento do que nos parece familiar, desafiando-nos a repensar e reavaliar nossas premissas básicas sobre educação, escolarização e a condição humana em um mundo polilógico, rapidamente mutável, com aspirações à evanescência e a aleatoriedade do sentido e da aparição do *sem-sentido* em toda parte. É uma obra destinada ao envolvimento heurístico de professor(a), educador(as), pedagogos(as), sociólogos(as), filósofos(as) da educação e todos aqueles(as) interessados nas complexas interações entre educação e sociedade.

Antônio Menezes

abril de 2024

A condição humana

A condição humana, abordada sob uma perspectiva epistemológica, refere-se ao conjunto de características e circunstâncias que definem a existência humana em seus aspectos mais fundamentais. Essa análise envolve a compreensão de como os seres humanos **percebem, interpretam e interagem** com o mundo ao seu redor. A condição humana é afetada por fatores biológicos, sociais, psicológicos e culturais, que juntos formam a base de nossa experiência vivencial e de nosso entendimento do Ser en-

quanto tal. No entanto, é necessário estabelecer distinções entre humanos e não-humanos.

Um traço distintivo da condição humana em comparação com espécies não-humanas é a capacidade de autoconsciência e reflexão³. Enquanto muitas espécies demonstram níveis de inteligência e até emoções, o ser humano é capaz de pensar sobre seu próprio pensamento, questionar sua existência e **projetar futuros** possíveis. Esta autoconsciência permite uma complexidade de comportamentos sociais e culturais que são únicos entre as espécies.

No contexto filosófico, a condição humana é ligada às questões de **essência** e **existência**. A essência, frequentemente entendida como a natureza fundamental de algo, é um conceito que, em seres humanos, torna-se problemático, devido à nossa capacidade de mudança e adaptação. A existência, por sua vez, refere-se ao modo como os indivíduos se encontram no mundo, um estado que é continuamente influenciado por escolhas e ações. A interação entre essência e existência nos seres humanos revela uma dinâmica através da qual a essência **não precede** necessariamente a existência, mas é, quase sempre, delineada por ela. Nos terrenos

3 Hanna Arendt (1906-1975) diferencia três atividades do homem: o trabalho (manutenção da vida); a obra (produção de algo novo); e ação (vida pública, política).

da educação e suas práticas institucionalizadas, podemos encontrar as **pedagogias da essência** e as **pedagogias da existência**⁴.

Em reflexões sobre a relação essência e existência nos terrenos da filosofia ocidental, Sócrates (470-399 a.C) e Platão (427-347 a.C) são figuras centrais na filosofia antiga. Destaque-se que as ideias socráticas e platônicas sobre o assunto têm influenciado profundamente o pensamento de outros filósofos em diferentes épocas. Embora Sócrates não tenha deixado escritos, seu pensamento foi documentado por seus discípulos, especialmente Platão, que desenvolveu e expandiu as ideias de seu mestre em uma estrutura filosófica fecunda.

Nesses termos, Sócrates é conhecido por seu método de questionamento (ironia e maiêutica), que visava descobrir a essência de definições das virtudes e outros conceitos abstratos. Para Sócrates, entender a idealidade de justiça, beleza ou bondade era o que definia as condições necessárias para viver socialmente uma vida virtuosa. Por isso, Sócrates acreditava que o conhecimento verdadeiro dessas essências era **inato** e poderia ser alcançado através

4 Essa expressão foi desenvolvida por Bogdan Suchodolski (1907-1992) em sua obra clássica intitulada *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicada em 1972 pela Editora Horizonte em Lisboa, Portugal.

da introspecção e do diálogo crítico ante as problemáticas circundantes. Nesse sentido, a essência de algo é **anterior** e fundamental para a sua existência prática no mundo; conhecer a essência de uma virtude é o primeiro passo para poder concretizá-la na vida. Platão, por sua vez, desenvolveu a Teoria das Formas, que é central para entendermos sua abordagem filosófica a respeito da relação entre essência e existência.

Segundo Platão, as Formas (ou Ideias) são realidades **eternas, imutáveis e perfeitas** que existem em um domínio transcendental. Estas Formas são as verdadeiras essências das coisas que experimentamos no mundo sensível. Em outras palavras, todas as coisas belas participam da Forma da Beleza, que é a essência da beleza em si. Por isso, em Platão, a existência das coisas no mundo sensível é uma imitação ou participação nas Formas eternas. Assim, a essência (a Forma) **precede e é superior** à existência das imitações imperfeitas encontradas no mundo físico.

Nesse sentido, Platão também argumenta que o conhecimento verdadeiro só pode ser alcançado através do **entendimento das Formas**. A educação, portanto, é um processo de recordação (**mnese**) dessas verdades eternas, e não simplesmente a aquisição de informações novas. Assim sendo, as ideias de Sócrates e

Platão sobre essência e existência estabeleceram as bases para muitos debates filosóficos subsequentes. Ambos introduziram a ideia de que entender a essência verdadeira das coisas é fundamental na construção do conhecimento e na adoção à ética em distintas situações da vida social. Além disso, a distinção platônica entre o mundo das Formas (essência) e o mundo sensível (existência) preparou o terreno para futuras dualidades ontológicas e epistemológicas na filosofia ocidental.

A relação entre essência e existência é uma das questões mais persistentes na filosofia, abordada de maneiras variadas ao longo da história. Portanto, entender como diferentes filósofos conceituaram essa relação, refletindo mudanças no pensamento filosófico e nos contextos históricos em que esses pensadores operavam, torna-se parte importante no estudo do tema.

Na antiguidade clássica, Aristóteles (384-322 a.C) também apresentou uma abordagem fundamentada na **metafísica** para a relação entre essência e existência. Para Aristóteles, a essência de uma coisa é o que ela é, definida por suas **características fundamentais**, enquanto a existência refere-se ao aspecto factual em relação a coisa que é tal qual ela mesma *é-em-si*. No conjunto do sistema aristotélico existe distinção entre **potencialidade** e **atualidade**

(potência e ato). Argumenta-se que a essência de uma entidade é realizada em sua forma mais plena quando atinge sua **finalidade** ou telos. Esta visão tem como premissa que a **essência precede a existência**, pois a existência de uma entidade é a realização de sua essência pré-definida.

Durante a Idade Média, a filosofia foi fortemente influenciada pelo cristianismo. Santo Agostinho e mais tarde São Tomás de Aquino continuaram a analisar a relação entre essência e existência dentro de um contexto teológico. Agostinho não separou claramente essência e existência; para ele, Deus é o criador de ambas. Tomás de Aquino, influenciado por Aristóteles, desenvolveu uma distinção mais explícita, afirmando que em todos os seres criados, exceto Deus, essência e existência são distintas. Para Aquino, Deus é o único Ser para quem essência e existência são idênticas; Deus é a existência pura, sem potencialidade.

Com o advento da modernidade, René Descartes trouxe uma nova perspectiva sobre essas questões. Descartes, famoso por seu método, a dúvida metódica, concluiu que a única coisa que não poderia ser posta em dúvida era sua própria existência enquanto pensava: *Cogito, ergo sum* (Penso, logo existo). Para Descartes, a **existência do eu pensante** é a primeira certeza,

um fundamento sobre o qual todo o conhecimento é, em visão cartesiana, construído. Aqui, a existência vem antes da essência, pois é a partir da afirmação da existência que qualquer concepção de essência é formulada. Finalmente, no século 20, Jean-Paul Sartre ofereceu uma visão diferente no contexto do existencialismo. Para Sartre, "**a existência precede a essência**". Isso significa que, para seres humanos, não há uma natureza humana determinada, antes de sua existência. Cada pessoa primeiro existe, se depara com si mesma, surge no mundo, e só depois define a si mesma. Portanto, a essência de uma pessoa é algo que é formado ao longo da vida, através de suas escolhas e ações. Contudo, e quanto às dimensões culturais, sociais e políticas ligadas à **condição humana**, o que podemos encontrar?

Em torno à antropossociogênese

A condição humana é composta tal qual tapeçaria complexa de elementos que interagem *in continuum*, refletindo as dimensões culturais, sociais e políticas de uma sociedade, grupos de indivíduos, coletiva ou isoladamente. Não é possível entender em profundidade as dinâmicas que delineiam as distintas facetas da condição humana sem fazer uso de abordagem antropos-

sociogenética. De início, justifico que a definição na escolha da abordagem antropossociogenética para entendimento da condição humana dá-se por questão epistemológica e metodológica. A abordagem antropossociogenética da condição humana engloba **método genético comparativo** de análise, a partir do qual se considera a evolução humana tanto do ponto de vista biológico, quanto sociocultural. Este termo combina *antropo*, referindo-se ao humano, com *sociogenética*, indicando a gênese social do comportamento e das estruturas humanas. Essa abordagem reconhece que as características humanas desenvolvem-se através de processos biológicos, em complexas interações sociais e culturais, mediados por objetos técnicos.

Caracterizar a condição humana sob esta ótica envolve examinar como as práticas culturais e as estruturas sociais influenciam a biologia humana e vice-versa. Por isso mesmo, a maneira como uma comunidade valoriza certos tipos de conhecimento, afeta o desenvolvimento cognitivo de seus membros, as ações sociais práticas, aquelas do cotidiano, assim como estruturas sociais podem influenciar padrões de interação social, comunicação e trocas de sentidos partilhados. Então, torna-se necessário analisar como as configurações sociais e os arranjos sociais interferem na constituição e

desenvolvimento de novos modos de abordar a condição humana.

As configurações sociais e os arranjos sociais desempenham papéis fundamentais na maneira como a condição humana é compreendida e estudada. Esses arranjos não são estáticos; eles evoluem e adaptam-se em resposta a mudanças internas e externas, influenciando e sendo influenciados por novas ideias e tecnologias. Nesse caso, entende-se que, recentemente, a ascensão das tecnologias (intelectuais, sociais, digitais e seus aparatos técnicos) tem transformado as interações sociais, com impactos profundos na formação de processos ligados às identidades e às identificações, além de afetar diretamente as dinâmicas de poder que deles emanam.

Tais mudanças exigem novos modos de abordar a condição humana, que levem em conta tanto os benefícios, quanto os desafios que surgem com as nuances dos modos de ser na contemporaneidade⁵. Além disso, a condição

5 Além disso, é preciso fazer destaque às crises globais, como pandemias e mudanças climáticas, forçam uma reavaliação das estruturas sociais e políticas. A resposta a essas crises, quase sempre, resulta em mudanças significativas nas normas sociais e políticas, afetando tudo, desde a mobilidade individual até a segurança nacional e global. Assim, a análise da condição humana em tais contextos deve considerar como as respostas a essas crises refletem e remodelam as configurações sociais e políticas.

humana está profundamente enraizada nas **configurações e arranjos** sociais. Estes termos descrevem as estruturas e os sistemas dentro dos quais os indivíduos operam. As configurações incluem estruturas familiares, comunidades, instituições e sociedades mais amplas, enquanto os arranjos referem-se às maneiras específicas pelas quais os aspectos da vida social são organizados, como hierarquias de poder, distribuição de recursos e normas culturais. Configurações e arranjos sociais influenciam a maneira como vivemos, interagimos uns com os outros, e, reestruturam nossa percepção de mundo, nossa autoconcepção. Portanto, a condição humana é um conceito multifacetado que engloba a interação entre nossa biologia, nossa capacidade de reflexão consciente, nossa existência individual e coletiva, e as estruturas sociais dentro das quais essa existência é vivida. A compreensão desses elementos é fundamental para entender a amplitude e a profundidade da experiência humana.

Em vias da interdisciplinaridade

Analisar a amplitude e a profundidade da experiência humana, tendo a condição humana como foco central, requer **perspectiva interdisciplinar** que integre elementos de diversas

áreas do conhecimento, incluindo filosofia, psicologia, sociologia, antropologia e ciências biológicas, entre outras. Cada uma dessas disciplinas oferece ferramentas para desvelar diferentes facetas da experiência humana, desde a compreensão de nossos processos mentais internos até as maneiras pelas quais interagimos em sociedades complexas.

Na **filosofia**, a investigação sobre a condição humana frequentemente engloba temas como liberdade, moralidade e o sentido da vida. Estes temas ajudam a sondar as questões existenciais que todos enfrentamos, considerando como as escolhas e as ações individuais se entrelaçam com questões de valor e propósito. A filosofia também questiona a natureza da realidade e nossa capacidade de conhecer verdadeiramente o mundo e a nós mesmos, desafiando as percepções e crenças que muitas vezes tomamos como certas. A **psicologia**, por sua vez, oferece análises sobre os processos cognitivos e emocionais que fundamentam o comportamento humano. Ao estudar como as pessoas percebem, pensam, sentem e reagem, os psicólogos, quase sempre, fornecem uma compreensão mais profunda de como os indivíduos se adaptam a seus ambientes, enfrentam desafios e desenvolvem sua identidade pessoal.

Nesse âmbito, a **sociologia** e a **antropologia**

examinam as estruturas sociais e culturais que põem em ativação a vida humana. Ao estudar sociedades e culturas diversas, essas disciplinas trazem à tona como os seres humanos se organizam, criam significado e mantêm sistemas de crenças que influenciam praticamente todos os aspectos de suas vidas. Essa análise ajuda a entender como as normas, as instituições e as tradições configuram as interações humanas e contribuem para a diversidade de experiências sociais em diferentes contextos. As **ciências biológicas**, incluindo a neurociência e a genética, fornecem uma base para entender a condição humana a partir de uma perspectiva biológica. O estudo do cérebro humano contribui para entender como as estruturas e funções cerebrais abragem desde processos cognitivos básicos até comportamentos sociais complexos. A genética oferece perspectivas sobre como os traços biológicos são herdados e como eles podem predispor indivíduos a certas condições de saúde ou comportamentos, junto aos processos psicossociais e a construção da realidade.

Leitura matizada sobre a condição humana

Ao integrar essas diversas perspectivas, é possível formar uma visão mais matizada da condição humana. Tal abordagem amplia nossa

compreensão das capacidades e limitações humanas, pois nos permite consolidar apreciação mais rica da diversidade da complexidade das experiências humanas, ao longo do tempo e em diferentes culturas. Tais aspectos nos colocam diante de desafios éticos, sociais e pessoais que surgem na intersecção de nossas vidas individuais e coletivas. Por esse motivo afirmamos que a condição humana é um tema de profunda complexidade, abrangendo uma série de características que distinguem os seres humanos de outras formas de vida. A análise a seguir busca contextualizar cinco aspectos fundamentais que contribuem para uma compreensão mais matizada da condição humana. Vejamos: (a) autoconsciência e reflexividade; (b) emocionalidade e responsividade; (c) comunicabilidade e abstracionismo na linguagem simbólica; (d) moralidade e eticidade; (e) liberdade de escolha e determinismo.

A **autoconsciência** refere-se à capacidade de um indivíduo de reconhecer-se como um ser distinto, com pensamentos e sentimentos próprios. Essa característica é intrínseca à reflexividade, ou seja, a habilidade de ponderar sobre os próprios atos e experiências, autopercebendo-se e se orientando por meio de repertórios idiossincrásicos. Desse modo, permitem que os seres humanos examinem suas vidas, façam

escolhas baseadas em uma compreensão de si mesmos e do mundo ao redor. Quando falamos em **emocionalidade** humana estamos fazendo referências às respostas complexas que englobam uma gama de modos de ação inseparáveis de julgamento ou interpretação, desde alegria até tristeza, que influenciam profundamente o comportamento humano. A **responsividade**, por sua vez, descreve a capacidade de reagir a estímulos emocionais, tanto internos quanto externos. É a habilidade de dar respostas. Nesse sentido, a interação entre emocionalidade e responsividade elicia as relações humanas e é fundamental para a adaptação ao ambiente social e físico.

A **linguagem simbólica** é uma ferramenta central para a comunicação humana. Uma vez que permite a expressão de ideias complexas e a transmissão de cultura, a capacidade de usar símbolos abstratos para representar conceitos que não são imediatamente presentes ou tangíveis é uma das características distintivas da comunicação humana. Entendo que essa habilidade facilita a interação cotidiana, a acumulação e a transmissão de conhecimento ao longo das gerações. Em complemento, a **moralidade** envolve a capacidade de discernir o certo do errado, baseando-se em normas, valores e princípios que são, em grande parte,

socialmente construídos. A **eticidade**, por outro lado, refere-se à aplicação desses princípios morais em decisões e ações. Juntas, moralidade e eticidade formam a base para o comportamento ético, orientando indivíduos na interação com outros e na tomada de decisões que afetam a comunidade e o ambiente.

Nesses termos, a tensão entre a **liberdade de escolha** e o **determinismo** se apresenta em qualquer tipo de esforço para a compreensão da condição humana. A liberdade de escolha consiste na mobilização da capacidade de indivíduos de fazer escolhas autônomas, enquanto o determinismo implica que eventos e comportamentos são resultado de causas antecedentes, muitas vezes fora do controle do indivíduo. A interação entre essas duas forças imprime contornos definidos à percepção de agência no sentido de mobilizar a responsividade, influenciando como os indivíduos veem a si mesmos em suas capacidades de influenciar o mundo. Por conseguinte, esses elementos, quando considerados em conjunto, oferecem uma visão detalhada das nuances da condição humana, destacando a interconexão entre as capacidades internas do indivíduo e as influências externas de seu ambiente.

O fenômeno da escolarização

A escolarização, como um dos principais processos sociais institucionalizados, envolve **expectativa de pré-fabricação**⁶ da condição humana ao influenciar a formação de indivíduos desde a infância. Este sistema transmite conhecimentos e habilidades necessárias para a participação efetiva na sociedade, incute valores, normas, com ênfase em motivação diretiva sobre as consciências humanas, de modo que têm implicações para o desenvolvimento tanto pessoal, quanto social.

A necessidade de **pré-fabricação da condição humana** é justificada pela defesa segundo a qual emergem contextos de complexidade sociocultural crescente, nos quais a adaptação e a sobrevivência exigem mais do que a mera reação aos estímulos ambientais. Numa abordagem conservadora de educação, as práticas educativas, as normas sociais e as instituições políticas são apenas alguns dispositivos socio-técnicos utilizados para formar comportamen-

6 Conforme já explicitiei anteriormente, o fenômeno da **expectativa de pré-fabricação** é distinto da modelagem e da moldagem. Leia-se, a segunda nota de rodapé, na qual se destaca "...pré-fabricação dá-se, sempre, sob forma de *rabisco*, *improvisado* ou *forma momentânea de arranjos* que sempre se desintegram *a posteriori*".

tos e crenças que sustentam a coesão social e facilitam a cooperação entre os indivíduos. Todavia, a interação contínua entre o indivíduo e a sociedade necessita de experiências que tanto preparem os indivíduos para enfrentar desafios existentes, quanto possam incitar à antecipação de mudanças futuras.

A partir de perspectivas intercíticas e situadas, a expectativa de pré-fabricação da condição humana é analisada sob várias lentes, cada uma proporcionando uma visão distinta das dinâmicas em jogo. No escopo da perspectiva sociológica podemos nos questionar a respeito de como as instituições escolares e as políticas públicas desempenham papéis ativos na formação de cidadãos que se enquadrem nos papéis e funções sociais desejados pelo estado ou pela cultura dominante. Cabe, ainda, examinar como as tradições e práticas culturais passadas de geração em geração contribuem para o *design da identidade* individual e coletiva, enfatizando a transmissão de valores, a perpetuação de normas comunitárias e suas configurações instáveis nas ordenações sociais contemporâneas.

Portanto, a análise da condição humana através da busca de entendimento sobre processos de homogeneização social envolve, com frequência, a supressão de diferenças individu-

ais e culturais, incitando amplificar quadros sociais de estigmatização da diversidade ou da marginalização de grupos que não se conformam com o ideal homogeneizante. Além disso, a imposição de uma uniformidade cultural gera resistência e conflito, à medida que grupos e indivíduos lutam para preservar suas identidades em face de pressões assimilacionistas. Em outras palavras, a compreensão desses processos requer uma abordagem que seja ao mesmo tempo crítica e situada, reconhecendo a variedade de forças em jogo e as consequências de suas interações.

Um dos desafios éticos fundamentais associados à escolarização é a questão da equidade. Acesso desigual a recursos educacionais de qualidade mantém a perpetuação de desigualdades sociais e limita as oportunidades para muitos indivíduos. As disparidades surgem devido a fatores econômicos, geográficos, étnicorraciais ou de gênero, criando um campo de jogo desigual que afeta as trajetórias de vida. Portanto, garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade é uma questão ética premente que desafia as sociedades a refletir sobre seus valores e a implementar políticas que garantam a justiça social.

Do ponto de vista social, a escolarização é um dispositivo instituinte de socialização, no

qual os jovens aprendem a contribuir para a sociedade. As escolas são espaços a partir dos quais as crianças são expostas a uma variedade de perspectivas e aprendem a interagir com pessoas de diferentes filiações institucionais. No entanto, isso também levanta desafios, como a integração de visões culturais diversas e a prevenção de conflitos que podem surgir de mal-entendidos ou, ainda, de resistências culturais. Além disso, a escolarização tem o potencial de eliciar a opinião pública e as atitudes futuras em relação a questões sociais, o que coloca uma grande responsabilidade nas instituições escolares para manejar essas influências de maneira responsável.

No âmbito pessoal, a escolarização influencia a formação da identidade e do senso de autoeficácia dos indivíduos. O ambiente escolar preconiza-se pela finalidade orientada a fortalecer a confiança e a resiliência dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios futuros. Contudo, torna-se, também, fonte de estresse e ansiedade, especialmente quando os alunos enfrentam pressões acadêmicas intensas, rotulações, estigmatizações ou *bullying*. Assim, as escolas têm o desafio de criar um ambiente de apoio que garanta a excelência acadêmica, atenda às necessidades de todos os seus membros no que se refere a aprender a lidar emocional e

socialmente com as adversidades encontradas num mundo instável, cheio de insegurança.

Então, se a escolarização orienta-se ao preparo de jovens para um mundo em constante mudança, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento, adaptabilidade reflexiva e (exo)propriocepção cognitiva. Isso requer uma constante reavaliação e atualização dos currículos e métodos de ensino para garantir que a educação permaneça relevante à preparação dos alunos para os desafios do presente, sem esquecer da perspectiva futura que se vislumbra com maior ou menor dificuldade de compreensão a respeito da condição humana.

Nessa perspectiva, a escolarização é um processo que se encontra na intersecção das vidas individuais e coletivas, apresentando desafios éticos, sociais e pessoais, encontrados em paralelo a outros sistemas complexos de instituições sociais modernas (família, igreja, mundo do trabalho, entretenimento e lazer etc.). A escolarização intersecciona-se com as questões da condição humana em seus elementos históricos, políticos, epistêmicos e societários. Portanto, exige de todos nós esforços concentrados em decifrar seus contornos e nuances, seus efeitos em curto, médio e longo prazos.

Rastros epistêmicos: origens fundantes

Em torno às questões da condição humana encontramos as experiências sociais mediadas por *narrativas míticas*. Nesse sentido, essa parte do capítulo nos permitirá imersões breves em rastros epistêmicos que nos ajudam a entender como nos manifestamos no mundo. Assim, podemos afirmar que as *narrativas míticas* têm desempenhado um papel fundamental na formação cultural e espiritual de sociedades ao longo da história. As *narrativas míticas* oferecem um rico terreno para acompanhar como os seres humanos têm explicado o mundo ao seu redor, bem como sua própria existência dentro dele. Para mais bem compreender a relevância das narrativas míticas para os estudos sobre a condição humana é indispensável apresentar a definição básica sobre o que denominamos como sendo *narrativas míticas*, suas características e finalidades.

Narrativas míticas são relatos tradicionais que geralmente envolvem **seres sobrenaturais**, **eventos extraordinários** e **moralidades arquetípicas**. São geralmente histórias que servem a múltiplas funções: explicam fenômenos naturais, instituem normas sociais, fornecem modelos de comportamento e oferecem conforto existencial. Nessa perspectiva, os mitos são,

portanto, histórias explicativas. São veículos através dos quais valores culturais, visões de mundo são compartilhados e perpetuados. Mas, como os mitos contribuíram para a compreensão a respeito da condição humana, antes do aparecimento da filosofia?

Uma vez que as narrativas míticas oferecem uma interpretação da condição humana de **maneira alegórica**⁷, interessa-nos problematizar a condição humana, considerando o ser humano como integrante de um universo habitado por seres sobrenaturais que exercem influência direta em sua rotina diária. Essas entidades transcendentais variam desde as forças naturais, representadas pela cólera dos deuses, até as emoções humanas e os conflitos que sofrem a intervenção e o impacto divino em cada acontecimento comum da vida cotidiana.

Nesses termos, é preciso compreender que, antes do desenvolvimento da filosofia como um modo de indagação racional e sistemática, os mitos forneciam as principais explicações sobre a origem do mundo, o papel dos seres humanos nele, e os fenômenos naturais ou

7 *Alegorias* são modo de expressão ou interpretação que consiste em representar pensamentos, ideias, qualidades sob forma figurada. Em filosofia são encontradas em textos escritos de maneira simbólica, com intuito de apresentar de modo figurado, ideias e concepções intelectuais.

eventos inexplicáveis. Mitologias de diversas culturas abordam temas como a criação do mundo, a origem do homem, e a justificação dos estados sociais e da moralidade. Esses relatos sempre ajudaram as comunidades a entender sua posição no Cosmos e a lidar com questões de vida, morte, sofrimento e propósito.

Então, os espaços das narrativas míticas na composição da filosofia como sistema racional esbarram-se em contrapontos. Com o advento da filosofia, particularmente na Grécia Antiga, começou-se a questionar a validade dos mitos como explicações aceitas a respeito das origens do mundo, da vida e do Cosmos. Filósofos como Xenófanés e Platão criticaram os mitos por apresentarem os deuses de maneira antropomórfica e moralmente questionável. No entanto, mesmo dentro da filosofia, os mitos não foram completamente abandonados. Platão, por exemplo, utilizou mitos filosóficos em suas obras para ilustrar e comunicar conceitos complexos, como visto no Mito da Caverna.

Por isso mesmo, a dialética entre mito e razão não é, portanto, uma de exclusão mútua, mas de complementaridade em certos aspectos. Se a filosofia busca esclarecer e questionar através da razão, os mitos trabalham no domínio do simbólico e do moral, oferecendo respostas a perguntas que a razão pura às vezes deixa em

aberto. Entendo que as *narrativas míticas* continuam a oferecer um espaço para a expressão de verdades que são mais intuitivas e emocionais, complementando a abordagem analítica da filosofia no que se refere às questões racionais, especulativas e sistemáticas do conhecimento. As narrativas míticas, portanto, funcionam como instrumentos tanto de produção de sentido, quanto de articulação do inexplicável às necessidades de entendimento sobre coisas do mundo humano, físico, político, simbólico etc.

É por isso que afirmamos que as estruturas de relatos característicos das *narrativas míticas*, apresentadas, muitas vezes, por meio de tradições orais ou textos escritos, têm o poder de atravessar barreiras culturais, temporais e geográficas, atingindo um público vasto de pessoas. Insisto em reafirmar que essa funcionalidade de contextualizar complexidades está intrinsecamente relacionada à maneira pela qual os mitos se comunicam com a emocionalidade humana. Dá-se de modo intuitivo, fazendo recorrência a um certo tipo de racionalidade que nos permite tecer leituras possíveis ao redor de determinada explicação do mundo que transcende os mecanismos puramente racionais. Até mesmo nas sociedades contemporâneas, marcadas pela predominância de discursos científicos e tecnológicos, as narrativas míticas

permanecem robustas em sua capacidade de gerar significado. Por meio da metáfora e da analogia, o mito toca em aspectos profundos da psique humana, de modo que os ouvintes ou leitores dessas *narrativas* integrem aquilo que não é concebível apenas pelo raciocínio.

Um fator determinante para o alcance das narrativas míticas é sua interação com a emocionalidade. A estrutura dos mitos, muitas vezes baseada em arquétipos e personagens universais, encontra um espaço privilegiado no inconsciente coletivo. Carl Gustav Jung (1875-1961) destacou que arquétipos carregam valores emocionais profundos, ressoando com experiências humanas universais. Assim, figuras como o herói, o sábio ou o vilão não são apenas personagens ficcionais, mas representações simbólicas de aspectos da condição humana. Essas figuras mobilizam emoções como esperança, medo, coragem e superação, permitindo que os leitores ou ouvintes se identifiquem com a narrativa em níveis que transcendem o racional.

No campo político, as *narrativas míticas* são frequentemente mobilizadas para criar processos coletivos de identificação que passam a justificar simbolicamente ações históricas ou sociais. Em diferentes culturas e épocas, heróis mitológicos, deuses ou eventos lendários são evocados como paradigmas que orientam deci-

sões políticas, em prol da saga pela garantia da coesão social. A base emocional compartilhada por via de símbolos, somada às identificações coletivas, torna-se um guia para interpretar o mundo e agir dentro dele. Nesses termos, portanto, em diferentes épocas a filosofia reflete e influencia a maneira como as sociedades entendem a **condição humana**. Mudanças nos contextos históricos e intelectuais levam a novas perguntas, mas o questionamento fundamental sobre o que significa ser humano permanece um tema constante.

Vias cruzadas: hominescência

Nessa parte do livro, a condição humana está articulada como *via cruzada* ao conceito de *hominescência*, proposto pelo filósofo francês Michel Serres (1930-2019). Considerado o filósofo francês intimista do século 20, trilhou um caminho intelectual fecundo, marcado pela interdisciplinaridade e pela capacidade de dialogar com diversas áreas do saber. As nuances intelectuais de Serres são admiráveis pela habilidade em integrar ciência, literatura e filosofia, buscando sempre entender as com-

plexidades do conhecimento humano e suas implicações para o futuro da sociedade⁸. Sem dúvidas, a obra de Serres reflete uma tentativa contínua de compreender as transformações culturais e tecnológicas de seu tempo, propondo uma nova maneira de pensar sobre a relação entre humanos, a natureza e as práticas sociais.

São três as ideias-chave que compõem esse capítulo. A primeira delas diz respeito aos circuitos da hominescência. A segunda ideia-chave desenvolve-se em torno ao mote na produção de uma obra, é preciso inventar intercessores. A terceira ideia-chave aborda o estado outro da emergência hominiana. Todavia, para melhor desenvolver o assunto, convém delimitar o conceito e as características da hominescência.

8 Em vida, Serres recebeu vários prêmios e honrarias em reconhecimento às suas contribuições para a filosofia e a ciência. Entre eles, destacam-se: (a) Prêmio Médicis (1974) na categoria ensaio por sua obra *Les cinq sens* (Os cinco sentidos), na qual desenvolve a filosofia dos sentidos humanos e a percepção; (b) Grande Prêmio de Filosofia da Academia Francesa (1990) o qual expressa o reconhecimento ao conjunto de sua obra filosófica, que abrange uma ampla variedade de tópicos, desde a história da ciência até a teoria da comunicação e a ecologia. Além disso, é importante destacar que embora não seja um prêmio em si, a eleição para a Academia Francesa em 1990 é uma das maiores honrarias que um intelectual pode receber na França. Serres foi eleito para a cadeira número 18, sucedendo o filósofo Michel Déon. Estes prêmios e reconhecimentos refletem a estatura de Serres como um pensador influente e respeitado, cuja obra continua a impactar diversas áreas do conhecimento.

O termo hominescência foi cunhado por Serres como tentativa de caracterizar uma nova fase na evolução humana, marcada pela presença da expansão tecnológica, por mudanças profundas nos modos de comunicação e pelas interações sociais cada vez mais complexas que passamos a fazer uso social ao longo do tempo. Podemos elencar três circuitos da hominescência: (1) **exodarwinismo dos objetos técnicos**⁹, que explicita como o corpo e suas extensões foram se modificando; (2) **os objetos-mundo**, o que traz à tona os *processos-produtos* que são pré-fabricados por prestidigitadores. Esses processos-produtos aparecem em detrimento às nossas ações sobre o mundo, considerando "[...] uma natureza totalmente nova produzida em parte por nós e que reage sobre nós"¹⁰. Um mundo que se tecniciza - e culturaliza - face a face com nossos *objetos-mundo* e por seu intermédio; (3) **máquinas societárias de denúncia-anúncio**, o que implica em situar o poder

9 Lê-se: Denomino exodarwinismo esse movimento original dos órgãos para com os objetos técnicos que exterioriza os meios de adaptação. Desde os primeiros instrumentos, saímos da evolução e adentramos em tempo novo, exodarwiniano, cuja repercussão original repercutiu neles. Em contrapartida, essa duração original afetou esses mesmos instrumentos. Mergulhando por sua vez numa outra evolução, foram eles que se transformaram e não nós (SERRES, 2003: 51).

10 Idem, p. 161.

das instituições sociais como instrumentos de voz em suas ambiguidades. Os circuitos da hominescência são, portanto, trajetórias que mapeiam essa evolução, mostrando como as novas tecnologias, especialmente as digitais, estão alterando, de modo ambivalente, as capacidades cognitivas e as formas de vida social.

A **segunda** ideia-chave desse capítulo desenvolve-se em torno ao mote *na produção de uma obra, é preciso inventar intercessores*¹¹. A ideia de inventar intercessores, conforme proposto por Serres, envolve a criação de novas formas de mediação epistêmica, sustentada por diálogo entre diferentes campos do saber, e ainda, entre diferentes aspectos da experiência humana. Mas, o que são esses intercessores? Nesse contexto, intercessores são dispositivos de inovação intelectual que se concretizam através de ferramentas, conceitos ou mesmo personagens que facilitam a comunicação, alargando a compreensão entre sistemas distintos de pensamento e de expressão de ideias. A necessidade de tais intercessores surge da crescente complexidade das sociedades modernas, nas quais a especialização, a segmentação do conhecimento, muitas vezes alcança nível de isolamento entre áreas diferentes.

11 Essa ideia é também desenvolvida por Gilles Deleuze (1925-1995). Cf. DELEUZE, 2004.

Através da criação de intercessores, busca-se uma síntese de saberes que possa responder aos desafios contemporâneos. São, pois, elementos estruturantes que põem em movimento ideias, pensamentos, mediante mobilização de sistemas de representação, ação e linguagem.

A **terceira** ideia-chave desse capítulo aborda o estado outro da emergência hominiana. O que isso quer dizer? O estado outro da emergência hominiana refere-se a uma condição emergente da existência humana, na qual as tradicionais categorizações de identidades humanas e não-humanas são reconfiguradas de modo constante. Este estado é caracterizado por uma fluidez de fronteiras entre o humano e o tecnológico, o natural e o artificial, levantando questões fundamentais sobre o que significa ser humano em um mundo interconectado e tecnologicamente saturado. A emergência hominiana não é considerada somente um ponto de ruptura, mas possibilidades de reimaginar, *inventar* e modificar as práticas sociais, políticas e relações éticas, no sentido planetário.

Sendo assim, a abordagem de Michel Serres aos desafios da modernidade sugere um reexame constante das premissas sobre as quais se constrói o conhecimento e a vida em sociedade. Entendo que, diante dos caminhos possíveis encontrados na hominescência, a necessidade

de intercessores e o emergente estado outro da condição humana, o que nos permite Serres é esbarramo-nos no convite às novas possibilidades para entendermos a evolução humana no sentido de inacabamento, algo que é forjado pelas práticas historicamente situadas. A reflexão sobre esses temas nos ajudará a entender um mundo cada vez mais complexo e interdependente e o *lugar da filosofia* em suas interfaces com o campo educativo-pedagógico.

Nos caminhos de Michel Serres

Michel Serres (1930- 2019) foi um filósofo francês cuja obra abrange uma vasta gama de tópicos, incluindo filosofia da ciência, teoria da comunicação e epistemologia. Formado na École Navale e posteriormente na École Normale Supérieure em Paris, Serres emergiu como um pensador no cenário filosófico, notadamente por sua habilidade em atravessar disciplinas e conectar o antigo com o moderno.

As principais ideias de Serres giram em torno da interconexão entre ciência, cultura e informação. Destaca-se a defesa segundo a qual o *conhecimento não está isolado* dentro de domínios rígidos, mas é um fluxo contínuo que atravessa fronteiras disciplinares, sempre atravessando composições porosas, vazadas,

zebradas. Entre suas obras mais influentes estão *O Parasita*, na qual encontramos discussões a respeito de teorias de comunicação. Serres utiliza a metáfora do parasita e do hospedeiro para analisar as configurações sociopolíticas e sociopoéticas de sistemas comunicacionais¹²; podemos destacar, ainda, a obra intitulada *Os Cinco Sentidos*, na qual apresenta e desenvolve reflexão filosófica sobre o corpo e os sentidos, a questão da impressiönabilidade e os regimes de significação, que são gerados através da interação direta do homem sobre as coisas, processos e entes de mundos.

Serres testemunhou profundas transformações, especialmente na ciência e na educação. O período pós-guerra foi marcado por um crescimento exponencial do conhecimento científico e tecnológico, incluindo o desenvolvimento da computação, a exploração espacial e o surgimento da biotecnologia. De fato, essas transformações permitiram avanços na produção de conhecimento científico, de modo que reconfiguraram a relação entre a ciência e a sociedade de modo cada vez mais tensivo.

A segunda metade do século 20 testemu-

12 O livro **O Parasita** de Michel Serres é uma obra filosófica que aborda a relação simbiótica entre diferentes seres vivos e como essa relação pode ser aplicada às interações humanas e sociais (questões de poder, comunicação e interdependência).

nhou o nascimento e a ascensão da informática, marcada pelo desenvolvimento de computadores pessoais, a criação da internet e o desenvolvimento da tecnologia de comunicação digital. Essas inovações permitiram um processamento de dados em grande escala, somado a comunicação instantânea, transformando as práticas científicas, por meio da simulação, modelagem computacional, disseminação e acesso ao conhecimento. A capacidade de coletar, armazenar e analisar grandes volumes de dados com rapidez revolucionou campos como a genética, a física e a climatologia, permitindo descobertas que antes eram impossíveis, devido às limitações de cálculo manual ou analógico.

Não podemos esquecer, ainda, dos avanços ocorridos na biotecnologia e na engenharia genética. A descoberta da estrutura do ácido desoxirribonucleico (DNA) em 1953 foi um marco que abriu caminho para dedicado interesse de pesquisadores da biologia molecular e da engenharia genética. Durante as décadas seguintes, técnicas como a reação em cadeia da polimerase (PCR) e o sequenciamento de DNA foram desenvolvidas, permitindo aos cientistas manipular e entender os sistemas biológicos em um nível molecular. Esses avanços tiveram implicações profundas, desde o

desenvolvimento de novos tratamentos médicos, terapias genéticas até questões éticas e sociais sobre clonagem além das possibilidades da modificação genética de espécies humanas ou não-humanas.

O período também foi marcado pela exploração espacial. Iniciada com o lançamento do Sputnik em 1957, a era espacial marcou uma nova fronteira para a ciência. A exploração espacial expandiu drasticamente o campo da astrofísica e permitiu uma nova compreensão do universo. Além de fomentar avanços tecnológicos que beneficiaram outras áreas da ciência e da tecnologia, a capacidade de enviar humanos e sondas para fora da Terra expandiu a compreensão humana sobre as origens, desenvolvimento e extinção da vida no planeta. Isso também influenciou a perspectiva filosófica sobre o lugar da humanidade no universo.

A teoria do caos e o estudo de sistemas complexos emergiram como áreas promissoras de pesquisa científica durante o século 20. Esses campos analisam como sistemas aparentemente simples podem exibir comportamentos dinâmicos não-lineares e imprevisíveis, que são altamente sensíveis às condições iniciais nas quais se colocam em ativação. Essa perspectiva alterou as abordagens em ciências tão diversas

quanto a meteorologia, a economia e a biologia, desafiando noções anteriores de previsibilidade e controle. Então, as especificidades das transformações científicas ocorridas durante a vida de Michel Serres permitiram acompanhar avanços importantes na produção do conhecimento científico. Podemos afirmar que redefiniram a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, influenciando a maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado, aplicado. Nesses termos, as questões éticas e a problematização das decisões e ações humanas geraram debates acalorados sobre temas ligados ao extermínio de vidas sob o imperativo da guerra, fome, pobreza, desigualdade social e exploração de recursos naturais como fontes de produção de riqueza, incluindo o mito do progresso e do desenvolvimento.

Esses avanços reconfiguraram as sociedades de maneiras sem precedentes, alterando *como as pessoas vivem e trabalham*, como se relacionam com o conhecimento e com a aprendizagem. A escola, como instituição, também passou por mudanças. O acesso à educação **expandiu-se globalmente**, e o modelo educacional começou a se adaptar para incorporar novas tecnologias e metodologias de ensino, refletindo uma mudança de um modelo centrado no professor, para um mais focado no aluno e na

aprendizagem baseada em problemas, com ou sem uso de aparatos sociotécnicos ou máquinas aplicados ao ensino. Sem dúvidas, o conceito de hominescência é central na obra de Serres pois descreve o processo contínuo de tornar-se humano, enfatizando a evolução e a aprendizagem como características definidoras da humanidade. Serres vê a hominescência como um estágio emergente na evolução humana, caracterizado pelo aumento da capacidade de comunicação e pela interconectividade.

Em complemento, Serres desenvolveu o conceito de **multiplicidade** para discutir a natureza complexa e interconectada do conhecimento humano. Ele argumenta que o conhecimento não deve ser visto como algo segmentado em disciplinas isoladas, mas como uma rede interdisciplinar. Este conceito está ligado à hominescência, na medida em que a capacidade de cruzar fronteiras do conhecimento é vista como uma característica da evolução humana.

Embora mais focado nas relações entre humanos e o ambiente natural, o conceito de **contrato natural** também se relaciona com a hominescência ao sugerir que a evolução humana futura, depende da capacidade de estabelecer novas formas de convivência e de interação entre humanos, não-humanos e o ambiente. Isso implica uma nova forma de

educabilidade, através da quala sustentabilidade e a coexistência entre humanos e não-humanos são possíveis.

Circuitos da hominescência

Ao falarmos em hominescência estamos interessados nas diversas formas de manifestação, registro e descrição de *processos-produtos-dispositivos* que se mesclam às transformações profundas, portanto não superficiais, que são constituídas por composições tanto tecnológicas, quanto socioculturais. O termo é uma fusão das palavras *homem* e *adolescência*, de modo que expressa um período de maturação ou transição para a espécie humana. Serres usa essa metáfora para discutir como as tecnologias modernas, especialmente as digitais e informacionais, estão alterando fundamentalmente a maneira como vivemos, trabalhamos, pensamos e nos relacionamos.

De início, gostaria de destacar que Serres discute como as novas tecnologias¹³, especial-

13 O emprego do termo *novas tecnologias* se justifica pelo largo distanciamento histórico e cronológico do aparecimento e uso social ou coletivo de dispositivos técnicos, e seus emaranhados sistêmicos de agenciamento sobre a condição humana, quando os comparamos entre si. Da pré-história à contemporaneidade há considerável distância.

mente a internet e as tecnologias de comunicação, estão transformando a maneira como os seres humanos interagem entre si e com o mundo. Logo, essas tecnologias como extensões do corpo humano, ampliam nossas capacidades e modificam nossas relações sociais. Além disso, a integração de dispositivos tecnológicos ao corpo e o impacto dessa integração na nossa identidade e percepção de nós mesmos traz à tona questão ética e social, inevitavelmente. É preciso questionar como podemos manter valores humanísticos em uma era dominada pela tecnologia e pela informação.

A hominescência reflete dinâmicas nas quais o ser humano está se redefinindo em relação à sua capacidade de interagir com e através de aparatos sociotécnicos, pertencentes aos sistemas relacionais sofisticados de *agência-efeitos-composições-expressões*. De fato, este conceito abrange a ideia de que estamos nos tornando uma espécie híbrida, integrando cada vez mais as tecnologias ao nosso Ser físico e cognitivo, o que resulta em novas formas de existência e percepção.

Para Serres, essa fase da evolução humana é comparável à adolescência porque é um período de grandes mudanças, incertezas, que concentra imenso potencial de novas possibilidades. Em outras palavras, a hominescência caracteriza-se

como resultante da fusão entre o biológico e o tecnológico, redefinindo o que significa ser humano na contemporaneidade. Para ilustrar didaticamente os circuitos da hominescência, poderemos elencar três principais eixos: (1) exodarwinismo dos objetos técnicos; (2) os objetos-mundo; (3) máquinas societárias.

O termo exodarwinismo deve ser interpretado como uma maneira de descrever a evolução dos objetos técnicos e sua integração com o corpo humano, seguindo uma trajetória que se assemelha a um processo evolutivo. Já sabemos que Serres concebe a modificação evolutiva do corpo e suas extensões através da tecnologia, além de analisar os sistemas afetados pelos instrumentos técnicos, destacando tanto avanços quanto barreiras. Assim, como o corpo humano, suas extensões tecnológicas estão em constante evolução. Esse processo abarca processos extensivos que refletem além de mudanças físicas, outras dinâmicas culturais e sociais.

Na filosofia de Serres observa-se que as tecnologias funcionam como extensões do corpo humano, ampliando suas capacidades físicas e cognitivas. Isso ocorre de modo cada vez mais sofisticado, na medida em que a internet e os dispositivos móveis estendem nossa capacidade de comunicação e acesso à informação, ou

ainda quando as inovações médicas prolongam nossa longevidade e melhoram nossa qualidade de vida. Essa simbiose entre corpo e tecnologia não nos permite afirmar que a evolução humana passa a ser vista apenas através de uma lente biológica; ela apresenta, inclusive, marcações tecnológicas e culturais. Nessa perspectiva, é que podemos falar sobre impacto dos instrumentos técnicos nos sistemas humanos.

Os instrumentos técnicos criados pelo homem afetam uma variedade de sistemas, desde a comunicação, a educação, a cognição, até a maneira como interagimos entre nós, humanos e outras espécies. Cada sistema experimenta tanto vantagens, quanto desvantagens, decorrentes dessas mudanças. Por um lado, a tecnologia tem democratizado o acesso à informação, facilitando a comunicação global e proporcionado avanços médicos que salvam vidas, além de permitir maior visibilidade e interação de milhares de pessoas em torno a problemas emergentes como os ambientais, as guerras etc.

Por outro lado, a dependência crescente de tecnologia gera preocupações sobre privacidade, segurança de dados e um possível aumento na desigualdade social, à medida que o acesso à tecnologia ainda não é para todos. Além disso, a integração de objetos técnicos na vida diária

criou barreiras relacionadas à sobrecarga de informação e à dificuldade em manter interações humanas autênticas em um mundo cada vez mais digital. No entanto, ressalte-se mais uma vez, também proporcionou avanços na forma como interagimos com o mundo e como resolvemos problemas complexos, utilizando ferramentas que ampliam nossa capacidade de análise e entendimento. Por fim, ao enfrentarmos os desafios e as oportunidades apresentadas pela crescente fusão de nossas extensões tecnológicas com nossas capacidades biológicas, somos chamados a refletir sobre o futuro que desejamos criar.

É preciso inventar intercessores¹⁴

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, a necessidade de ferramentas que facilitem a compreensão e a integração de conhecimentos diversos torna-se evidente. Os intercessores epistemológicos, sejam eles reais ou fictícios, não desempenham papel secundário nesse processo. Note-se que os intercessores epistemológicos atuam como mediadores entre diferentes campos do saber, oferecendo novas

¹⁴ Essa ideia tem inspirações na filosofia de Michel Serres e de Gilles Deleuze que defendem que sem intercessores não há obra.

perspectivas e facilitando o diálogo entre disciplinas que, à primeira vista, podem parecer distantes ou desconectadas. Em outras palavras, o termo intercessores epistemológicos se refere a qualquer dispositivo real ou fictício que possa servir como elemento de articulação, dialogia e integração de ideias, pensamentos a respeito de determinado assunto.

Nesse sentido, intercessores epistemológicos são dispositivos, conceitos ou personagens que facilitam a interação, a compreensão e a transferência de conhecimento entre diferentes domínios ou campos de conhecimento. O que mais se destaca nos intercessores epistemológicos é a possibilidade de servir de ponte entre teorias, ideias e práticas, durante processos intelectuais, criativos e epistêmicos. Não se deve perder de vista que os intercessores epistemológicos permitem trazer à tona novos entendimentos e abordagens sobre assuntos complexos. Esses intercessores podem ser tanto elementos reais, como ferramentas e métodos científicos, quanto construções fictícias, como personagens ou narrativas que encapsulam complexidades teóricas.

Existem características e distinções entre intercessores reais e ficcionais. Intercessores epistemológicos reais incluem métodos científicos, tecnologias, ou mesmo instituições que promovem a colaboração interdisciplinar. Estes

são tangíveis e têm aplicação direta no mundo real, facilitando experimentos, análises e a disseminação de conhecimento científico, literário, artístico ou filosófico. Por exemplo, um laboratório que reúne especialistas de diversas áreas para trabalhar em problemas comuns é um intercessor epistemológico real.

Por outro lado, intercessores fictícios, como personagens ou cenários em uma narrativa, embora não existam fisicamente, oferecem um espaço heurístico no desenvolvimento de ideias abstratas, de maneira acessível a tipos de registros e divulgação do conhecimento produzido. No âmbito da prática usual de intercessores fictícios corroboram mutuamente autoria e recepção estética, de modo que os indivíduos experimentam teoricamente situações ou dilemas éticos, científicos ou filosóficos. Mas, como isso ocorre? ...ocorre através da utilização de veiculação de conceitos, através de personagens fictícios, posicionados ao diálogo problematizador e fecundo.

A criação de personagens fictícios como intercessores conceituais é uma estratégia que podemos utilizar para comunicar ideias complexas. Personagens bem desenvolvidos funcionam como *par-criador-criativo*, oferecendo aos leitores ou espectadores uma maneira de engajar-se com conceitos abstratos de maneira

profundamente pessoal e emocional. Nesse ínterim, um personagem fictício que vive em um mundo afetado pelas mudanças climáticas personificará as lutas e desafios associados a essas questões, tornando o problema mais palpável e urgente para o público¹⁵. Desse modo, esses personagens podem ser usados para questionar normas existentes, debater futuros potenciais ou revisitar eventos históricos com uma nova lente. São, pois, catalisadores para o pensamento crítico e a imaginação, incentivando os leitores a ver além do *status quo* e considerar alternativas que antes pareciam impossíveis ou impraticáveis. Assim, ao cultivar e empregar esses intercessores, abrimos novos caminhos para a inovação e a compreensão interdisciplinar.

15 Ao longo de minha itinerância como pesquisador e orientador de pesquisa em diferentes níveis de ensino pude não somente produzir, mas incentivar estudantes de graduação e de pós-graduação à recorrência intelectual de intercessores epistemológicos. Destaco duas dissertações de mestrado da autoria de Menandro Minhain Figueiredo Moitinho (2017) intitulado Universos Paralelos: natureza e cultura em festivais trance (PRODEMA|UFS); e de Camila Andrade Chagas Vieira (2018) intitulado Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa (PP-GED|UFS), nos quais foram desenvolvidas dissertações com o suporte de intercessores epistemológicos.

Estado outro da emergência hominiana

Ao manter contato com a emergência hominiana, é bastante comum encontrar a demonstração de interesse a respeito da etimologia, ou seja, a origem da palavra. O termo *hominiana* deriva da palavra *homem*, cujas origens pertencem às línguas indo-europeias, derivando do proto-indo-europeu, com significado de *terra* ou *humus*. Michel Serres destaca a importância dessa base etimológica, sugerindo existir relação entre o ser humano e o mundo natural. Isso significa que os humanos são ao mesmo tempo parte e produto do ambiente que os rodeia. No latim, o termo *homo* é usado, igualmente, para designar o ser humano, reforçando essa noção de uma ligação essencial com o mundo físico.

A condição humana, portanto, estreita-se ao conceito de emergência hominiana, uma vez que ambas se caracterizam por essa dinâmica de influenciar e ser influenciado pelas relações diretas e indiretas, com o entorno e situações. Dito de outro modo, englobam nossa capacidade de delinear o mundo intraindividual ou interpessoal através de ações, pensamentos e criações partilhados, ao mesmo tempo em que somos influenciados pelas condições ambientais, sociais e culturais em que vivemos. A etimologia de *homem* nos lembra que nossa

emergência está vinculada às nossas realizações individuais, ligada à nossa capacidade de interagir com nosso entorno e produzir alterações, adaptações e rearranjos. O fato é que nos fazemos homem pela hominalidade, esse traço inequívoco de impressões engendradas pela condição humana. Aliás, esse é um dos problemas mais relevantes às ciências da vida, ciências do homem e da semiologia: nascemos humanos ou nos tornamos humanos?

A questão de nascermos humanos ou nos tornamos humanos é profundamente enraizada tanto na biologia, quanto na filosofia e na sociologia, refletindo a interação complexa entre nossa herança genética e o ambiente cultural e social no qual estamos imersos. Biologicamente, nascemos como seres da espécie *Homo sapiens*, equipados com um conjunto específico de características genéticas que nos definem como humanos em um sentido estritamente biológico. Isso inclui nossa capacidade para a linguagem, pensamento abstrato, e uma predisposição para criar e usar ferramentas. Essas características são o resultado de milhões de anos de evolução e são compartilhadas universalmente entre os humanos, independentemente da cultura.

No entanto, o que frequentemente consideramos como *ser humano* transcende essas características biológicas. A humanidade, como

sistema integrativo, *compósito-estruturante* da condição humana, é também influenciada por processos de socialização, aprendizado e interação com outros indivíduos, humanos e não-humanos, seres vivos e não-vivos, reais ou imaginários.

Não nos esqueçamos que, desde o nascimento, somos inseridos em contextos sociais e culturais que começam a delinear nossas identidades, valores, crenças e comportamentos. É por isso que afirmamos que a linguagem, que é biologicamente possível, só se torna uma ferramenta de comunicação efetiva através do aprendizado e da interação social. Da mesma forma, nossos sistemas éticos, práticas culturais, e até mesmo a forma como percebemos o mundo são aprendidos através da experiência e de uma das mais relevantes dimensões da hominidade: a possibilidade de ser educado, educável e formável¹⁶.

Assim, embora nascemos biologicamente humanos¹⁷, o processo de constituirmos em nós estados outros da emergência hominiana é contínuo, e nunca verdadeiramente completo. Isso é evidenciado, conforme já explicitamos anteriormente, pelo fato de que a maneira como

16 Aliás, termos que inspiram o título dessa obra: **Homo educandus, educabilis et formabilis**.

17 Numa perspectiva aristotélica, potencialmente humanos.

vivemos, pensamos e interagimos pode variar de uma cultura para outra e ao longo do tempo. O que é considerado uma expressão típica da humanidade em uma cultura, em aspectos gerais e específicos, é muito diferente em outra.

Portanto, a resposta à questão *se nascemos ou nos tornamos humanos* é que ambos os processos são verdadeiros. Nascemos com uma base biológica que nos define como membros da espécie humana, mas nos tornamos humanos no sentido cultural e social, através de um processo de aprendizado e interação que dura a vida toda, por vias de cruzamentos fecundos com as instâncias da socialização. Essa dualidade reflete polêmicas em torno à condição humana, na qual a biologia e a cultura estão profundamente entrelaçadas.

Debates científicos que perduram por séculos, como a interação entre natureza e cultura, têm consumido extensas discussões na tentativa de entender essa relação, especialmente no que concerne aos elementos que constituem as fronteiras entre **essência** e **existência** humanas. A estrutura sociopolítica ocidental moderna é marcada por concepções sobre a natureza que contrastam com as visões associadas aos estilos de vida tidos como *civilizados*. Esse fenômeno é facilmente identificado nas pautas filosóficas da modernidade apresentadas por pensadores

contratualistas. Hobbes e Rousseau propuseram que, para superar a condição natural na sociedade humana, é necessário estabelecer o Estado para assegurar a vigência do **contrato social**. Destaque-se que a emancipação do homem em relação à natureza é resultado da assumpção do ideal moderno do indivíduo, cujas capacidades racionais são vistas como meios para alcançar essa separação do mundo natural, considerado *selvagem* e cheio de restrições¹⁸.

Uma vez que pudemos demonstrar as tensões iniciais encontradas sobre a emergência hominiana, falemos sobre o significado filosófico delimitado na expressão **estado outro**. O termo *estado outro* deve ser interpretado como uma **condição de ser** que transcende o ordinário, introduzindo uma dimensão de existência, que se distingue radicalmente do *status quo*. Este conceito desafia a noção tradi-

18 Um exemplo emblemático que intensificou a controvérsia sobre essa temática foi o caso de Victor de Aveyron, um menino selvagem descoberto em uma floresta na França do século XVIII e levado aos cuidados do renomado médico empirista Jean Itard. Naquela época, teorias inatistas e ambientalistas colidiram ao analisar a limitada capacidade intelectual de Victor, gerando novas formulações dos argumentos defendidos por essas visões contrastantes. Argumentava-se, na época, nominalmente, que Victor era inatamente "imbecil" ou que sua deficiência era resultado da falta de estímulos ambientais apropriados. Esse caso tornou-se um marco histórico no debate, influenciando muitas das reflexões subsequentes sobre o tema.

cional encontrada na expressão "**outro estado**", que simplesmente se refere a uma alteração ou variação dentro dos mesmos parâmetros de compreensão e existência do Ser e dos entes. Ao invés disso, "**estado outro**" implica uma ruptura e reconfiguração das estruturas fundamentais de percepção e interação sobre o fenômeno da hominescência.

Neste contexto, o "**estado outro**" não é uma mera modificação, mas uma redefinição que questiona e reestrutura as bases sobre as quais entendemos a realidade e a nossa própria hominidade. Portanto, evoca a ideia de uma emergência, um surgimento de **novas formas de ser** que são **descontínuas** com as formas anteriores, proporcionando um novo campo de possibilidades existenciais e epistemológicas. Então, diversos aspectos heurísticos surgem ao considerar o "**estado outro**" da condição hominiana, cada um deles apresenta diferentes facetas de como a hominidade¹⁹ se manifesta.

A primeira faceta diz respeito à **revisão da cognição e da consciência**. Este aspecto en-

19 O termo *hominidade*, nessa obra, refere-se a qualidades, características ou aspectos que definem ou são intrínsecos aos humanos (hominídeos), não similarmente a como o termo *humanidade* é frequentemente utilizado, indicando aquilo que é *humano*, que abrange compaixão, empatia etc. A *hominidade* atravessa tanto as constituições do humanismo moderno, quanto a perspectiva evolucionária ligada aos hominídeos.

volve a expansão e transformação das capacidades cognitivas humanas. Com o avanço da neurociência e tecnologias como a inteligência artificial, novas formas de cognição emergiram, alterando profundamente nossa compreensão do pensamento, da consciência e da autoconsciência como sistemas adaptativos. A segunda faceta corresponde às alterações na interatividade social. O "**estado outro**" implica em por em circuito mudanças nas estruturas sociais e nas formas de interação social. De fato o que já podemos acompanhar em larga escala quando observamos a integração de tecnologias avançadas e aparatos sociotécnicos na vida cotidiana, é que resultam em novos modos de comunicação e modos distintos de formação de comunidades, desafiando as noções tradicionais de sociedade e cultura.

A terceira e quarta facetas incluem, respectivamente, a **reconfiguração da ética e da moralidade** e a **transformação da identidade humana**. Assim sendo, na medida que as capacidades humanas se expandem e as fronteiras entre o humano e o tecnológico se confundem, surgem novos dilemas éticos. Nesse contexto, a necessidade de redefinir o que constitui comportamento ético e moral, em contextos radicalmente transformados, torna-se um imperativo. Além disso, o conceito de *identidade humana*

é, pois, profundamente alterado no "**estado outro**". Questões de gênero, raça e até mesmo a distinção entre humano e não-humano passam a ser vistas sob uma nova perspectiva, exigindo uma reavaliação de como a identidade é construída e percebida, seja pelos processos de identificação ou pelos sistemas de filiação, pertencimento ou até mesmo a radicalização da experiência social, no sentido de romper com parametragens pré-definidas.

Diante do exposto precisamos abordar os processos de hominização e humanização. Ambos são fundamentais para entender como os seres humanos chegaram ao ponto atual de desenvolvimento e como poderiam avançar para a condição hominiana de "**estado outro**". Primeiro, entendo a hominização como sendo referente ao processo evolutivo que levou ao surgimento dos homínídeos e, eventualmente, aos humanos modernos, destacando aspectos biológicos como a bipedia, o aumento do cérebro e o desenvolvimento e uso social de ferramentas. Por outro lado, a humanização aborda o desenvolvimento cultural e social dos humanos. Inclui a aquisição de linguagem, a criação de sistemas sociais complexos e o desenvolvimento de tecnologia. Insisto, portanto, que este processo não se reduz à adaptação biológica, mas envolve a criação de significados, valores e

artefatos que definem a **condição humana** em seus estados hominescentes.

Logo, entendemos que ambos os processos são interligados e contínuos em toda a trajetória da espécie humana. No contexto do "**estado outro**", esses processos são acelerados ou redirecionados, levando a formas de existência que atualmente só podem ser especuladas. A emergência hominiana em um "**estado outro**" sugere uma nova fase desses processos, marcada por uma interação sem precedentes entre evolução biológica e inovação tecnológica. Certamente, é preciso pensar sobre o que se delineia como futuro potencial para a humanidade, refletindo sobre as bases de nossa existência atual. O desafio, talvez, está em equilibrar as promessas de transformação radical com a preservação de aspectos fundamentais da condição humana que valorizamos.

Educabilidade e formação: conceitos fundantes à pedagogia

A pedagogia, como campo de estudo metodológico e normativo, é influenciada por parâmetros que contingenciam tanto a teoria, quanto a aplicação prática da educação em diversos contextos. Nesse capítulo analisaremos os conceitos de *educabilidade* e *formabilidade* a partir do termo **Bildsamkeit**. A tentativa de fazê-lo é compreender *como se caracterizam e se estruturam* as finalidades ou propósitos das instituições educativas e de instituições volta-

das à formação. Interessa-me, nesse escopo de análise, discutir a respeito dos diferentes *lugares da pedagogia*, em termos de adoção de um ou de outro tipo de ponto de partida, ou ambos. Considero-os conceitos fundantes à pedagogia e entendo que, tanto ambientes formais quanto não formais, afetam esses espaços do que chamo de trânsitos formacionais e trânsitos formativos²⁰.

Inicialmente, apresento o conceito de **Bildsamkeit**. Nesse momento, é preciso concentrar atenção nos detalhes que compõem o termo-conceito. A defesa da **bildsamkeit** tem origens nas teorias educacionais de Johann Friedrich

20 **Trânsitos formacionais** possuem caracterização mais aberta, pois assume caminhos polilógicos de composição de instâncias de formação. Em outras palavras, o formacional é contínuo, mobilizado por acontecimentos, situações e contextos que independem de uma ordenação pré-determinada ou fixa. É compósito de multiplicidade de experiências integradas e integradoras de muitos e diversos aprendizados. É ainda resultante de mergulhos incessantes em bacias de significados plurais.

Já os **trânsitos formativos** são constituintes opostos aos trânsitos formacionais, porém, não se excluem mutuamente. Aliás, complementam-se nas tessituras da condição humana e da hominescência. Nesse sentido, trânsitos formativos englobam e dependem de: currículos oficiais, plano de estudos, design ou rota de aprendizagens, cujo foco é o desenvolvimento de habilidades e sua mobilização sob forma de competências requeridas, centradas em conteúdos formais exigidos como condição para realizar atividades específicas, controladas por gestão diretiva que acompanha, avalia e mensura valores, condutas, metas etc.

Herbart (1776- 1841), e faz referência à capacidade inerente de todos os seres humanos de serem **educados e formados**. Este conceito abrange uma visão ampla da educabilidade, sugerindo que cada indivíduo possui uma predisposição natural ao aprendizado e à transformação pessoal através da educação. **Bildsamkeit** exerce influências na organização do trabalho pedagógico, influenciando ambientes escolares, contextos educacionais não escolares e formas de educação não formal.

Em seguida discuto as bases epistemológicas do termo **educabilidade**. A educabilidade, como um conceito derivado e complementar à **Bildsamkeit**, trata da capacidade de um indivíduo receber e se beneficiar da educação. Este termo abarca mais do que a habilidade de aprender; engloba a receptividade ao ensino e a possibilidade de transformação educacional que transcende a acumulação de conhecimento. Elementos como plasticidade cognitiva, que permite a adaptação e aprendizado contínuos, e a interação social, são fundamentais para definir a educabilidade. Este conceito serve como base epistemológica para práticas pedagógicas que buscam transformar, agenciando o desenvolvimento integral do Ser. No escopo dessa obra, elide **ambiguidades** entre as *pedagogias da essência* e as *pedagogias da existência*.

A ambiguidade entre os diferentes tipos gerais de pedagogia decorre de imprecisão quanto à recorrência aos termos-conceitos de **Bildsamkeit** e **Bildung**. Desse modo, inflaciona a complexidade entre educabilidade e formabilidade, peculiares ao **Bildsamkeit** e outro vies de se compreender a formação, que é associado ao **Bildung**. Este termo-conceito abrange a formação como autocultivo. Tal autocultivo engloba o desenvolvimento integral do indivíduo sob o ponto de vista intelectual, moral e estético. Engloba, ainda, processo contínuo de autorreflexão e transformação, no qual o indivíduo se engaja ativamente na cultura, sociedade e política para alcançar uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo ao seu redor.

Logo, a relação entre **Bildsamkeit** e **Bildung** é tensiva. Mas, por quê isso ocorre? Porque **Bildsamkeit** é visto como a capacidade ou potencial para **Bildung**. Em poucas palavras, **Bildsamkeit** é a condição necessária para que o processo de **Bildung** ocorra. Por isso, torna-se necessário discutir os processos educativos, formacionais e formativos com base em tradições e inovações que, mescladas no tempo presente, fazem surgir os vocábulos associados às noções de educabilidade e de formabilidade. Essas primeiras incursões analíticas do tema

me permitem trazer ao debate as heurísticas ligadas às instituições educativas, desde suas origens nas tradições clássicas e medievais, até o surgimento da escola como instituição moderna. De certo, pretoria, curadoria, escolas, locais de trabalho e organizações estão inclusas como elementos que demandam olhar cuidadoso, quando lidamos com as práticas sociais de educação institucionalizada. Notemos que, em cada um desses contextos (formais ou informais), a educabilidade e da formabilidade atravessam *sem nítida clareza* os espaços da formação (e vice-versa).

Não existe nenhuma prática de educação que não esteja cuidadosamente adaptada para atender aos objetivos específicos de quem a demanda. Nas escolas, a educação|formação é frequentemente estruturada em torno de currículos padronizados, enquanto no mundo do trabalho, o foco permanece em habilidades específicas ou competências gerais, como liderança e comunicação. Nas organizações, programas de formação contínua são essenciais para manter os funcionários atualizados com as mudanças tecnológicas e de mercado, destacando a importância da educação como um processo contínuo ao longo da vida. E na vida social prática, que distinções e situações encontramos?

O conceito de **Bildsamkeit**

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão, introduziu e desenvolveu o conceito de **Bildsamkeit**, que se tornou pilar central em sua teoria. **Bildsamkeit**, traduzido frequentemente como *educabilidade* ou *formabilidade*, refere-se à capacidade inata dos indivíduos para serem educados e formados. É expressão maximizadora do **Homo educandus**. Tais delimitações relativas ao conceito nos ajuda a entender a abordagem de Herbart à educação, que combina elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Herbart via a educação como um processo moral e ético, não somente um meio de transmissão de conhecimento.

Para Herbart, **Bildsamkeit** era a propriedade fundamental que tornava os seres humanos suscetíveis à influência educacional e ao desenvolvimento moral. Esta capacidade de ser transformado através da educação é considerada qualidade típica à condição humana através das quais as diferentes sociedades a preconizam. Nesse sentido, a filosofia de Herbart enfatiza que todos os indivíduos possuem um potencial inerente, sempre desenvolvido através de interações cuidadosamente estruturadas. A educação, neste contexto, é vista como um meio

de cultivar as **representações**²¹ que formam a mente do indivíduo. Estas representações são conceitos ou ideias que a pessoa adquire e que regulam seu pensamento e comportamento.

No cerne da teoria educacional de Herbart está sua psicologia das representações, que descreve como as ideias interagem na mente. Segundo Herbart, a mente é um espaço dinâmico no qual as representações competem umas em relação às outras por mais concentrado espaço de expressão. As práticas educativas devem, portanto, gerenciar essas representações para formar um *aparelho de pensamento*, coerente e moralmente responsável.

Nesses termos, Herbart propôs o método de **instrução múltipla**, que envolve a introdução de ideias de maneira sistemática e sobreposta para garantir que se interconectem adequadamente, formando uma *massa de pensamento* que influencia positivamente o caráter e o comportamento do aluno. Com isso, busca-se harmonizar as representações conflitantes com

21 Aqui, é importante trazer à tona a importância do termo em sua origem de campo teórico e conceitual. **Vorstellungen** é amplamente utilizada e filosofia em psicologia. Ao analisar os termos do alemão, o verbo *vorstellen* e o substantivo *Vorstellung*, encontramos dificuldades na escolha de uma tradução de *Vorstellung* para a língua portuguesa. Esse é, sem dúvida, um termo filosófico de inserção secular, cuja é não uniforme ou pouco consensual.

vistas à integração que favoreça o desenvolvimento moral e intelectual.

A prática pedagógica de Herbart é caracterizada pelo que ele chamou de **passos formais** da instrução. Esses passos incluem os seguintes elementos: (a) clareza; (b) associação; (c) sistema e (d) método. Observemos que me interessa, nessa parte do capítulo, demonstrar tessituras de cruzamentos da **Bildsamkeit** com os elementos típicos da **conduta humana**. Então, cada passo é projetado para facilitar a absorção e a integração de novas representações de forma estruturada e funcional, garantindo que a educação seja um processo contínuo de formação e refinamento do caráter. Diante do exposto, gostaria de delinear os contornos da **Bildsamkeit**, quanto a questão de se referir tanto à educabilidade, quanto à formabilidade.

Em parágrafos anteriores, explicitarei que o conceito de **Bildsamkeit** engloba a capacidade inerente de agenciar, sob forma de responsividade e transformação do Ser, a **condição humana**. Trata-se, por isso mesmo, de reconhecer a predisposição genética para aprender e se desenvolver, no sentido de incluir e mobilizar mudanças ao longo do ciclo da vida. Ao fazer destaque às mudanças ocorridas dentro do ciclo vital, desejo chamar a atenção para as dimensões qualitativas e quantitativas, normativas

ou idiosincrásicas, encontradas em indivíduos específicos.

Meu esforço foi, também, de não limitar o **Bildsamkeit** à educação formal, principalmente às instituições escolares. Outrossim, contextos não-escolares e informais são partes de sistemas que agenciam e são agenciados pelo conceito de **Bildsamkeit**. Então, esta concepção implica que o trabalho pedagógico deve ser adaptável e responsivo às capacidades de aprendizagem de cada agente social individual em distintos contextos²². É nessa direção que emergem as ambiguidades da hominescência. O plano de composição que o **Bildsamkeit** põe em movimentação decorre, com maior ou menos amplitude ou abrangência, da apropriação e uso prático da educabilidade e da formabilidade. O que isso significa? Significa que existem traços distintivos entre a educabilidade e a formabilidade. A educabilidade parte do princípio de que qualquer indivíduo possui a capacidade de ser educado.

Nesse sentido, abrange humanos e não-hu-

22 Explicito que em ambientes escolares, esse processo se traduz em métodos de ensino que reconhecem e cultivam as potencialidades individuais. Em contextos não formais, como na aprendizagem ao longo da vida ou em programas de educação comunitária, a *Bildsamkeit* sugere uma abordagem que valoriza experiências e conhecimentos prévios, *pré-fabricando* as oportunidades de aprendizagem para atender às necessidades específicas dos aprendizes.

manos. No que se refere aos indivíduos humanos, esta noção abrange mais do que a mera habilidade de aprender; envolve a **receptividade a formas implícitas de transmissão** de valores, normas e costumes e a **possibilidade de transformação pessoal e social** por meio de práticas intencionais, nem sempre explícitas, muitas vezes sequer perceptíveis aos indivíduos, dado que sua manifestação se apresenta como sendo espontânea em circulação e adesão por parte de membros nativos. Portanto, a educabilidade é uma propriedade atributiva aos seres humanos que fundamenta a prática educacional no sentido amplo e justifica a existência de instituições sociais como a família, igreja, comunidade, sindicato, multimídia etc., e sistemas orgânicos de **enculturação espontânea** como agrupamentos sociais voltados à amizade, ao lazer, ao entretenimento, ou qualquer tipo de ritual social que abarque relações intimistas, corroborando para instituir vinculações de pertencimento ou filiação.

Desse modo, a educabilidade delinea-se pela interação entre vários elementos. Repito: inclui a plasticidade cognitiva, posto que permite aos indivíduos autogerenciar processos adaptativos com vistas a constituir a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, envolve a interação social como um componente do aprendizado no ciclo

de vida. Portanto, os produtos da educabilidade não se estabelecem apenas como uma transmissão de conhecimento, mas como um processo dialógico que ocorre em comunidade. É nesse sentido que falamos em vinculações sociais, pertencimento e filiação.

Contudo, ao falarmos em **formabilidade** estamos diante de novos modos de arranjos do **Bildsamkeit**. A formabilidade deve ser entendida como sendo *elemento disposicional* que permite aos indivíduos compor e transformar, ao longo de sua vida educacional e profissional, experiências pessoais em *planos de referências à adaptação contínua*, sempre estruturada ao redor das instituições sociais das quais faz parte ou que pretende ingressar.

O conceito de formabilidade introduz dimensão adicional ao campo da pedagogia que é o **agenciamento exterodiretivo**. O agenciamento exterodiretivo se define pela capacidade e disposição de um indivíduo para ser pré-fabricado e, sobretudo transformado ao longo de sua vida educacional e profissional. Então, se **Bildsamkeit** refere-se à capacidade inata de ser educado (**Homo educandus**), e educabilidade (**Homo educabilis**) ao potencial de absorver e se beneficiar de diferentes sistemas de educação, formabilidade (**Homo formabilis**) concentra-se na maleabilidade e na adaptabilidade contínua

do indivíduo ao longo de diversas fases e contextos de aprendizado.

A *formabilidade* possui características típicas. A adaptabilidade contínua é a primeira delas. *Formabilidade* implica em uma capacidade de adaptação constante ao ambiente, às exigências e às oportunidades de aprendizado que surgem ao longo da vida. Indivíduos com alta formabilidade são capazes de ajustar seus métodos de aprendizado e suas abordagens para enfrentar novos desafios e integrar novos conhecimentos e habilidades. A resiliência formacional é a segunda característica. Consiste na habilidade de superar obstáculos educacionais e formativos sem perder a motivação para aprender. A resiliência integra a formabilidade em seus planos organizativos, pois permite que o indivíduo persista em seu desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo frente a dificuldades ou mudanças inesperadas.

Notemos que elementos como a plasticidade cognitivo-emocional, autoconsciência e autodireção integram as características da formabilidade. Nesses termos, a formabilidade não se limita apenas à capacidade cognitiva de aprender novas informações ou habilidades, uma vez que envolve a flexibilidade emocional, que é a habilidade de ajustar e gerenciar as emoções em resposta a novos ambientes de aprendizado

ou desafios profissionais. A autoconsciência e autodireção consistem em manter sob os quadros da atenção autodirigida grau avançado de autoconsciência e a capacidade de autodirigir processos de aprendizagem. Logo, o **Homo formabilis** frequentemente coaduna proatividade, busca sempre oportunidades para seu próprio desenvolvimento e mantém-se consciente de suas necessidades de aprendizado, pontos fortes e áreas que necessitam de mais desenvolvimento.

As instituições educativas

Sob o ponto de vista amplo, instituições sociais são estruturas complexas que regulam, organizam e guiam as interações humanas dentro de uma sociedade. Elas são compostas por normas e regras que **são socialmente aceitas e praticadas**, proporcionando um *framework* estável para o comportamento e as relações sociais. Apesar das instituições sociais apresentarem estruturas complexas e multifacetadas, desempenham papéis fundamentais na organização e no funcionamento das sociedades. São entidades, que incluem arranjos formais e informais, regulam, estruturam e orientam as interações humanas em diversas esferas, desde o núcleo familiar até organizações de grande escala, que abrangem aspectos educacionais,

econômicos e políticos. No contexto dessa parte do capítulo, podemos falar em duas categorias específicas dessas instituições: as educativas e as voltadas à formação.

As instituições educativas surgiram da necessidade humana de transmitir conhecimento e habilidades com vistas à sobrevivência. Em tempos recentes, orientaram-se para a manutenção de regras e normas que facilitam as **ordenações sociais**²³. Sendo assim, as instituições sociais são configuradas por práticas recorrentes, apoiadas por sistemas normativos que orientam o comportamento humano a partir de recorrência ao que se pode chamar de **institucionalidade**. São os sistemas de organização da institucionalidade que permitem a previsibilidade e a continuidade das interações sociais, estabilizando as trocas sociais entre as pessoas de distintas sociedades. No âmbito educacional, essas instituições consolidam-se através do **espectro pedagógico**. Entendo que tal consolidação perpetua formas de conhecimento legitimadas por porções reduzidas de membros da sociedade e do Estado, de modo que contingenciam os indivíduos, preparando-os para participar ativamente de sua comunidade e economia.

23 De modo geral, as ordenações sociais são sistemas organizativos que têm por função manter em estado de metaestabilidade as regularidades das práticas sociais.

Ao longo do tempo, essas instituições têm se apresentado de diferentes formas e com diferentes estruturas, em maior diretividade de resposta às demandas sociais, do que aos aspectos econômicos de cada período histórico. Porém, há um detalhe relevante: a educabilidade em períodos anteriores à modernidade está ligada à política, sob forma de concentração, manutenção e transmissão de poder entre governantes, reis, imperadores e aristocracia. Vale ressaltar que as instituições educativas formais articulam-se ao ideário dos conquistadores. Por isso, encontramos estabelecimentos de ensino, como o Liceu e a Academia, que não podem ser comparados à escola moderna. Ambos os termos tiveram origem na Grécia Antiga.

O termo Liceu é frequentemente associado a Aristóteles, que fundou sua própria escola em um local conhecido como *Lyceum* em 335 a.C. Historicamente, o Liceu representava uma instituição dedicada ao ensino de uma variedade de disciplinas, com ênfase na filosofia, nas ciências e nas artes. É importante ressaltar que, na Europa, particularmente durante o século 19, o Liceu evoluiu para designar escolas secundárias que preparavam os alunos para a educação superior, focando em uma ampla gama de disciplinas acadêmicas. Já a palavra Academia deriva de *akademia*, que é o nome

do local no qual Platão ensinava seus discípulos. A academia, desde então, tem sido sinônimo de instituições voltadas para o ensino e a pesquisa, especialmente no ensino superior. As academias modernas abrangem universidades e outras instituições de ensino superior que são centros de estudo avançado e pesquisa em diversas disciplinas.

Nesses termos, existem contornos específicos às instituições educativas. Podemos, pois, encontrar mudanças na busca de concretização de finalidades dessas instituições, ao considermos a fundação de mosteiros, conventos e universidades, que se adequaram para preservar o conhecimento, expandindo-os através da arquivística e das primeiras iniciativas acadêmicas de catalogação e divulgação de conhecimentos, nos campos dos estudos filosóficos, com maior ênfase durante a Patrística, cujo foco se manteve nos domínios teológico-hermenêuticos.

No contexto contemporâneo, essas instituições atravessam larga história de crises. Mesmo assim, são vistas como estruturantes ao desenvolvimento social e às ordenações das práticas sociais. É nesse sentido que o conceito de *educabilidade* é mais predominante do que a formabilidade. Mesmo com a existência de sistemas estruturados minimamente ao redor de finalidades, não podemos afirmar que existiram

práticas voltadas aos critérios da *formabilidade em períodos anteriores à modernidade*. Então, torna-se explícito que as instituições educativas no Ocidente têm suas raízes em tradições religiosas e filosóficas que remontam distintos sistemas de pensamento e épocas. Inicialmente focadas em ensinar uma elite de clérigos e administradores, estas instituições evoluíram para incluir uma gama mais ampla de sujeitos e disciplinas com o advento da modernidade e da ideia de educação como um direito humano universal.

As instituições voltadas à formação

Em contraponto, podemos afirmar que as instituições educativas voltadas para a formação abrangem uma variedade de espaços, incluindo escolas, locais de trabalho e organizações. Em cada um desses contextos, a formação é adaptada aos objetivos específicos, gerenciado por grupos estruturados de pessoas que, além de pré-definir, avaliam, mensuram e estabelecem ranqueamento entre os indivíduos, com base nos produtos e resultados de trabalho. Nas escolas, esse tipo de formação é frequentemente estruturada em torno de currículos padronizados que visam desenvolver competências acadêmicas e sociais. É esse o ambiente propício às manifestações da **formabilidade**.

No mundo do trabalho, a *formabilidade* almeja a concreta realização de competências. Acrescente-se que nas escolas, existem várias iniciativas que afetam práticas clivadas pela presença da *formabilidade*. Vale ressaltar que todas elas, mesclam-se e são orientadas para as questões da empregabilidade. Podemos citar programas de educação de adultos, formação profissional, educação em museus, bibliotecas e centros comunitários, e até mesmo plataformas de aprendizado online. Cada uma dessas iniciativas atende a diferentes necessidades educacionais, oferecendo flexibilidade e acessibilidade para diversos públicos. Por conseguinte, emerge um questionamento: o que justifica o vasto aparecimento da *formabilidade* em sociedades modernas e contemporâneas?

É que as instituições voltadas à formação pré-definida emergiram em contextos nos quais habilidades específicas estão sempre requisitadas no atendimento de demandas de mercados. Notemos que, inicialmente ligadas a contextos artesanais e comerciais, essas instituições evoluíram para abranger uma variedade de profissões e disciplinas. Atualmente, justificam-se pela necessidade de atualização contínua de habilidades e conhecimentos, em um mundo no qual as exigências profissionais são constantemente transformadas pela ino-

vação tecnológica e pela globalização. Assim, entram em cena competitividade e colaboração profissional entre indivíduos e instituições.

A *pregnância da formabilidade* nessas instituições traz à tona a necessidade de inovações, adaptação às mudanças rápidas no mercado de trabalho e na tecnologia. Os programas que visam ao aprimoramento de competências específicas são a marca registrada desse fenômeno. Desde os antigos *guildas*²⁴ que treinavam artesãos até os modernos programas de desenvolvimento profissional e cursos online, essas instituições têm sido fundamentais para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada e, não nos esqueçamos, adaptável. Por isso mesmo, cabe, mais uma pergunta: e a hominescência, como se estabelece nos limites da *formabilidade*?

24 *Guildas* ou corporações de ofício eram chamadas as associações formadas por artesãos profissionais e independentes, em igualdade de condições, surgidas na Baixa Idade Média (séculos 12 ao 15). De modo consensuado entre eles, protegiam seus próprios interesses com vistas a manter os privilégios conquistados. Destacam-se, também, outras *guildas*, sem relevância econômica, mais orientadas ao caráter religioso, beneficente ou de lazer. Por fim, não se pode esquecer as *hansas*, associações de comerciantes que dominavam determinados segmentos do mercado.

Lugares da pedagogia

Ao manter em *ativação intelectual* o repertório de minhas itinerâncias, pertencendo ao conjunto de ideias até aqui apresentadas, exponho-me através de reflexões a respeito dos *lugares da pedagogia*, ante o **estado outro** da condição hominiana, da educabilidade, da formabilidade e da hominescência. Essa *démarche* me permite afirmar que todo e qualquer lugar, posição, posicionamento ou referências a *modos situados* em relação à pedagogia, consiste em um **lugar epistemológico**. Não me refiro a *pos-tos de trabalho* destinados ao exercício profissional de pedagogas(os). *Lugares epistemológicos* dizem sempre algo a mais sobre determinados campos de conhecimento, movimentando-nos em multiplicidades de direções não-lineares e nem sempre seguras pelo endosso das certezas que carregamos e pela suspeição que provocam em nós. Por isso mesmo, na análise epistemológica sobre o conhecimento pedagógico e sua validação, não deveremos evitar os contextos a partir dos quais o saber, o conhecimento e a informação pedagógicos são **gerados e interpretados**.

Esses contextos, frequentemente referidos como **lugares epistemológicos**, são fundamentais para entender as dinâmicas da ciência e da

filosofia em seus diálogos com a educação. E para entendê-los é preciso chamar ao diálogo personalidades de ciência, principalmente para que nos coloquemos no limite da intercrítica, em comunicação estreita com a reflexão filosófica. Iniciemos. Thomas Kuhn (1922-1996), em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, introduz o conceito de paradigmas científicos. Estes paradigmas representam conjuntos de práticas, normas e conhecimentos que definem uma comunidade científica. Das muitas definições do termo paradigma, por didatismo, poderemos destacar aquela que a delimita como *um entre muitos modelos* pelos quais os cientistas orientam suas atividades. Kuhn argumenta que a ciência avança por meio de revoluções, que são mudanças de paradigmas, provocadas pelo acúmulo de anomalias que o modelo anterior não consegue resolver. Este processo destaca a natureza cíclica e histórica do desenvolvimento científico.

Por outro lado, Karl Popper (1902-1994), com sua teoria do falsificacionismo, destaca a importância da refutação na validação do conhecimento científico. Segundo Popper, as hipóteses devem ser constantemente testadas e apenas aquelas que resistem à refutação devem ser mantidas. Este método de tentativa e erro sublinha a importância do ceticismo metodo-

lógico na ciência. Já Ludwik Fleck (1896-1961), menos conhecido mas igualmente relevante, oferece a noção de **estilos de pensamento**, que são definidos por comunidades específicas de pensamento. Fleck observa que a percepção, interpretação e comunicação do conhecimento científico são profundamente influenciadas por esses *estilos de pensamento*, que são compartilhados por grupos de cientistas.

Não poderia deixar de trazer à tona as contribuições de Michel Foucault (1926-1984). Foucault investiga como as relações de poder influenciam o que é aceito como conhecimento. Partindo desse pressuposto, descreve os **regimes de verdade** que determinam as normas para a verdade e o conhecimento em diferentes contextos. Essa perspectiva desvela como o conhecimento está imbricado com as estruturas de poder e como essas estruturas regulam a pesquisa e a produção do conhecimento na universidade.

Finalmente, Donna Haraway (1944-****) argumenta que todo conhecimento é situado pelas contingências sociohistóricas. Logo, reconhecer a parcialidade e a localização do conhecimento é de vital importância para uma compreensão mais completa sobre suas fontes, processos de produção e produtos. Nesses termos, critica-se a noção chamada por ela

de **objetividade total** e defende uma visão de ciência que reconhece suas próprias limitações e o papel das perspectivas individuais na formação do conhecimento. Notemos que esses pensadores, embora partam de premissas diferentes, convergem na ideia de que o conhecimento não é um entidade neutra ou universal, mas é contingenciado por contextos históricos, culturais e sociais. A compreensão desses *lugares epistemológicos* permite uma análise mais matizada da pedagogia como campo de conhecimento.

Em tal perspectiva, os **lugares da pedagogia** podem ser interpretados de várias maneiras, dependendo do contexto e da abordagem que deles fazemos. No entanto, geralmente, o termo se refere aos diferentes contextos, funções e dimensões nos quais a pedagogia é aplicada, estudada e percebida. Logo, a referência aos *lugares da pedagogia* nos conduzirá, inevitavelmente, aos **variados ambientes** nos quais a pedagogia é praticada. Isso inclui escolas, universidades, ambientes de educação não formal, comunidades, ambientes virtuais e locais de trabalho. Cada um desses contextos demanda abordagens pedagógicas específicas que atendam às necessidades e características particulares dos aprendizes e dos objetivos educacionais, já o sabemos.

O termo é usado para descrever as diferentes subdisciplinas, ramos de estudo ou campos de pesquisa encontrados dentro da pedagogia. Por exemplo, pedagogia crítica, pedagogia social, pedagogia inclusiva, entre outras. Cada uma dessas áreas foca em aspectos distintos da educação e do ensino, oferecendo diferentes perspectivas e métodos para abordar questões educacionais. Em complemento, nos *lugares da pedagogia*, podemos elucidar a distinção entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica. Isso implica uma análise de como as teorias educacionais são aplicadas na prática e como as práticas educativas podem, por sua vez, redefinir as teorias pedagógicas. Por isso mesmo, trata-se de campo dinâmico de interação, no qual a pesquisa e a aplicação prática se retroalimentam.

Em um sentido mais filosófico ou epistemológico, *lugares da pedagogia* faz referências aos fundamentos teóricos e conceituais da educação. Afinal, em que consiste esse aspecto? Consiste em incluir debates sobre as origens do conhecimento, do aprendizado e da sociedade. Questões sobre o que é educar, por que educamos e como nossas compreensões de mundo influenciam as práticas pedagógicas são centrais nessa interpretação. Sem dúvidas, essas articulações e parametragem nos farão alcançar

a tessitura movente das práticas sociais, que estão diretamente ligadas aos papéis sociais e às performances culturais de indivíduos e grupos de indivíduos. Nesse (des)encontro possível, emergem desafios à pedagogia, aos pedagogos e pedagogas.

Refiro-me aos (des)encontros com os processos de **individualização** e **padronização** que aparecem durante as interações pedagógicas. Desde sempre, venho defendendo em espaços de interação formativa como professor de classes de graduação e pós-graduação que um dos principais desafios enfrentados pela pedagogia contemporânea é equilibrar a necessidade de programas educacionais padronizados com a necessidade de atender às demandas individuais de formabilidade e educabilidade.

Entendo que existem possibilidades fecundas em articular individualização e padronização a partir do uso imaginativo, brincante e construtivo de aparatos sociotécnicos. É preciso não perder de vista que as inovações de tecnologias na educação introduz tanto oportunidades quanto desafios. De igual modo, não se pode perder de vista as ambiguidades de tais dispositivos no que concerne à conduta humana e a hominescência. Logo, ferramentas digitais que facilitam métodos de ensino personalizados também levam a uma dependência excessiva

de soluções tecnológicas, potencialmente negligenciando aspectos críticos do desenvolvimento humano, ligados à hominidade. A tendência de padronização, muitas vezes, passa a suprimir a criatividade e a individualidade, enquanto uma abordagem totalmente individualizada é frequentemente impraticável em larga escala.

Esse é um paradoxo que elide com as ambiguidades que o conceito de **Bildsamkeit** põe em movimento nos espaços de atuação profissional de professor(a). De igual modo, é preciso falar e agenciar as questões relativas à **inclusão e à diversidade**. Respeitar e promover a educabilidade de todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais, linguísticas, físicas e psicopedagógicas, permanece um desafio. A pedagogia deve encontrar maneiras de ser inclusiva, garantindo que cada indivíduo possa maximizar, inclusive, potenciais de formabilidade, sem perder de vista a equidade.

Essas questões não estão fora do alcance da comunidade de professor(a)-pedagogo(a). Como assim? Entendo que, na contemporaneidade, pedagogas(os) são chamados a desempenhar múltiplos papéis que transcendem a sala de aula tradicional. E nesse sentido, eis que encontramos flexibilidade profissional quando se pode manter engajamento em torno de práticas

pedagógicas voltadas à aprendizagem, e não somente ao ensino.

Sob o ponto de vista heurístico, os lugares da pedagogia nos levam à pesquisa, como dispositivo humanamente situado nas contradições das práticas sociais. O que nos mantém alerta quanto a continuar a expansão do entendimento de conceitos como **Bildsamkeit**, *educabilidade* e *formabilidade*, redimensionando estruturas e organicidade de conhecimentos pedagógicos às nuances contemporâneas da labilidade identitária, sobretudo, com atenção especial em produzir novas perguntas a respeito de como os seres humanos aprendem e se desenvolvem, nos trânsitos difusos da **condição humana**.

Homo educabilis

O **Homo educabilis** é o resultado de muitos modos de manifestação pelos quais a condição humana se expressa como *educável*. No entanto, esse traço não é simples de ser apreendido diretamente, já que possui maior aproximação heurística com a *educabilidade*. Os terrenos conceituais da educabilidade são escorregadios. Para entendê-los, torna-se necessário situar a educabilidade em um plano de análise que a decifre, tendo como foco a transitoriedade, a mutabilidade, a circularidade e a evanescência

de suas manifestações nas experiências sociais cotidianas. Tais experiências, por sua vez, funcionam como instâncias que endossam as tessituras das múltiplas identidades e identificações, típicos fenômenos da contemporaneidade. Nesse capítulo, estabeleceremos discussões a respeito dessas ideias com as questões das imposições identitárias e o fenômeno do colapso de reciprocidade, encontrados entre os agentes sociais individuais, como efeitos desse tipo de relações.

A expressão, em latim, **Homo educabilis**, combina substantivo e adjetivo para transmitir ideia *não-simplista* a respeito do potencial de educabilidade hominiana. O substantivo *homo*, que significa *homem*, é acompanhado pelo adjetivo *educabilis*. Os adjetivos em latim, derivados de verbos, indicam diferentes aspectos de capacidades ou qualidades humanas. Logo, sugere aplicar ao termo a referência a *aquele que pode ser educado*, portanto, **educável**. Observemos que o *Homo educabilis* é aquele que pode ser educado, aquele que possui *espontânea inclinação* para o aprendizado. Essa **disposicionalidade para ser educado**, não é estática. Flui e se transforma ao longo do tempo. É a educabilidade que reflete essa dinâmica. Porém, para dar visibilidade e demonstrar nuances do fenômeno em pauta, é indispensável apreender,

assimilar e interpretar as figurações sociais contemporâneas, suas interfaces e aproximações com o que chamo de implosões identitárias e o culto às identificações evanescentes.

Figurações sociais contemporâneas

A categoria de análise que mais se relaciona às figurações sociais contemporâneas é o **tempo**. Não somente se faz notar o tempo cronológico, mas os *prolongamentos*, *extinguibilidades* e *(re)aparecimento* da **duração**. Por isso falamos de instâncias, que são brevidades da duração, alongadas por contornos situacionais. Nesse caso, o tempo, passa a ser temporalidade, posto que sobressaem as qualidades das relações que mantemos com habitual sucessão cronológica de segundos, minutos e horas.

Antes de apresentar o conceito de figurações sociais contemporâneas, é preciso destacar que *o tempo absorve efeitos de construções sociais*, principalmente aqueles que refletem as dinâmicas e as estruturas nas quais os indivíduos estão inseridos. Então, quando falamos em tempo como unidade analítica, afirmamo-lo como algo que é contingente e conteúdo das interações humanas ou das vinculações sociais, variando, esse fenômeno, de modos diferentes entre culturas e períodos históricos. Assim

sendo, as figurações sociais contemporâneas manifestam-se de maneiras variadas nas práticas sociais. Podem ser entendidas como **aparições de brevíssima duração** que afeta e é afetada por quem a apreende pelas vias de sensibilidades perceptivas.

A dinâmica característica das figurações sociais no cotidiano comporta durações intermitentes, salpicadas e fulcrais. Estas figurações expressam **produtos de visualidades**, não predominantemente dependentes do olhar ou da visão, mas são sobretudo *construções imagéticossensoriais*. Os produtos de visualidades fazem-se notar, mostram-se, fazem com que os vejamos não somente com os olhos e, nesse intercurso, impressionam todos os nossos sentidos. Portanto, as figurações sociais são *objetos-processos-agentes* de alto poder de impressionabilidade, que veicula afectos e perceptos, quer seja por vias acústicas, visuais, táteis etc., mas que, em preponderância, mexem diretamente com o plano sensório e proprioceptivo.

Nesse sentido, podemos afirmar, parafraseando Bergson (1859-1941), que as figurações sociais criam planos e quadros de referência às experiências sociais, nos quais o tempo torna-se *aquilo que passa*, e os produtos das figurações sociais contemporâneas tornam-se *aquilo que dura*. Por isso, quando inserimos a *duração*

como ingrediente das figurações sociais contemporâneas, queremos destacar que, os processos moventes que fermentam as massas sociais aumentam e decrescem de volume, à medida que a absorção de particularidades novas colide com a saturação de experiências vividas. Esse fermento social é constituído pelas vinculações sociais e as experimentações sociais que nos permitimos absorver, incorporar e expressar mais variadas tipologias de sentidos e de significações partilhadas.

As figurações sociais contemporâneas são caracterizadas por sua impermanência, diversificação e circularidade. Aliás, esses elementos influenciam diretamente as condutas sociais individuais ou grupais. A **impermanência** é cada vez mais facilmente identificada através da velocidade com que as normas sociais e as identidades se transformam, impulsionadas por avanços tecnológicos e *mudanças glocais*²⁵.

Essa fluidez das figurações sociais permite que os indivíduos experimentem e adotem múltiplas identidades, muitas vezes de forma simultânea em uma única experiência, através de múltiplas experimentações sociais. Para além da impermanência, a **adoção majorante ao**

25 O termo **glocal** é neologismo que une o global com o local, em suas relações, nuances, complexidades e características.

diverso é observada no aumento da visibilidade e do reconhecimento de diversas identidades ou traços culturais, que antes permaneciam marginalizadas, estigmatizadas e fronteiriças à insegurança, ao medo e rejeição social. Por isso afirmamos que esse fenômeno é amplificado pelo coletivismo de maneira ascendente, apesar de sua conotação tradicionalmente uniformizadora na contemporaneidade. Quase sempre, alargam-se os coletivismos identitários, em exposição através da composição de plataformas políticas que expressam variedade de vozes e perspectivas, nem sempre em ressonância ao que as vincula diretamente às situações que participam.

Por fim, a **circularidade** refere-se à maneira como as figurações sociais são tanto influenciáveis, quanto influenciadas por práticas e estruturas sociais repetitivas em heterogeneidade. Há uma pulverização das figurações sociais de modo que, a todo momento, são formadas por meio das interações sociais e, ao mesmo tempo, pré-fabricam-nas. As *políticas identitárias* emergem, pois, como resultado direto da necessidade de reconhecimento de grupos específicos, sobretudo como ferramenta que esses grupos utilizam para reconfigurar as relações de poder e reconhecimento, perante os discursos sociais dominantes.

Implosões identitárias

Implosões identitárias é o termo que utilizo para evocar a ideia de uma desintegração ou colapso interno das identidades coletivas ou pessoais. Do ponto de vista semântico, a implosão refere-se ao processo pelo qual uma estrutura colapsa **para dentro de si mesma**, geralmente de maneira controlada e deliberada. Observemos que frisei que a implosão ocorre **para dentro**, e *não para fora* de si mesma. Epistemologicamente, interessa-me entender as origens, desenvolvimento e as consequências do desmoronamento de categorias identitárias que, até então, pareciam estáveis na definição comum de aportes que davam base à luta por reconhecimento social.

Quase sempre, ao falar sobre o assunto, faço uso de analogia com a implosão de estruturas físicas. A intenção é tornar plausível a **fenomenologia da microfragmentação**, encontrada de modo abundante nas cenas sociais contemporâneas, nas quais são pulverizadas políticas e movimentos identitários. Por conseguinte, assim como a implosão de um edifício é uma maneira controlada e planejada com vistas a *desmantelar uma estrutura*, as implosões identitárias atuam como *desmantelamentos internos* das estruturas

de identidades que foram construídas ao longo do tempo e através de lutas, engajamento à guisa da conquista de direitos civis, sociais e humanos. Essas implosões, embora muitas vezes pareçam espontâneas e caóticas, são frequentemente o resultado de pressões internas acumuladas, que não encontram espaço para expressão ou resolução dentro dos parâmetros pré-estabelecidos entre os membros de agrupamentos identitários.

É importante destacar que as políticas identitárias, inicialmente formuladas como estratégias para reconhecimento e empoderamento de grupos marginalizados, têm, paradoxalmente, contribuído para certas formas de implosão identitária. Explico. Ao enfatizar categorizações específicas e muitas vezes rígidas de identidade baseadas em raça, gênero, sexualidade, entre outros, essas políticas podem inadvertidamente restringir a fluidez e a multiplicidade das identidades individuais e coletivas. Em contrapartida, a pulverização e a multiplicação de variações *do mesmo* e *do idêntico* incorre no alargamento de porosidades, fazendo com que as vinculações sociais, anteriormente estabelecidas por associações com base na identificação e pertencimento, enfrentem rupturas na disputa pelo poder, incrustado por controle de dizibilidade, visibilidade e consenso.

Sendo assim, quando aproximamos tais questões das inscrições da **hominalidade** e da **hominescência** encontramos as barreiras do empoderamento identitário, nas manifestações de defesas ao que se lhe é próprio em repúdio a qualquer tipo de apropriação por membros externos às institucionalidades que lhes ordenam lógicas de aceitação, dissenso, confrontos, disputas e *lugares de fala*.

Quero explicitar que minha intenção, aqui, não é sustentar polêmicas vesgas, sob as garras do apagamento da intercrítica. Entendo que esse fenômeno deve ser estudado sob diferentes perspectivas, inclusive através de pesquisa colaborativa entre membros nativos de movimentos identitários, pesquisadores ou não, e a comunidade científica ou acadêmica. Nesse sentido, destaco, que a crescente fragmentação dentro dos movimentos identitários é manifestação dessas implosões. À medida que novas categorias e identidades emergem, há um potencial para conflitos internos e divisões, que podem enfraquecer o movimento como um todo. Essa microfragmentação, portanto, levará, inevitavelmente, a uma competição por reconhecimento e recursos, através da qual as vozes mais marginalizadas, dentro de grupos já marginalizados nas cenas sociais amplas, passam a ser silenciadas ou ignoradas, exacer-

bando a invisibilidade ao invés de combatê-la.

Consequência? As implosões identitárias, portanto, carregam consigo uma *dualidade evitável*. Por um lado, elas refletem as tensões e as inadequações das estruturas identitárias existentes, desafiando-nos a repensar e a reformular nossas concepções de identidade de maneiras que sejam mais inclusivas e representativas da diversidade humana. Por outro lado, elas também ameaçam a integridade e o direito à existência de outros movimentos sociais que dependem de uma certa unidade e solidariedade para alcançar seus objetivos.

Por isso, ao considerar as implosões identitárias, dentro do contexto das políticas identitárias e da microfragmentação dos movimentos, torna-se evidente a necessidade de abordagens mais flexíveis. Certamente, a análise contínua sobre as bases epistemológicas e semânticas dessas categorias deve proporcionar caminhos para um entendimento mais profundo no âmbito das lutas por direitos e políticas de reconhecimento social.

Culto às identificações evanescentes

No contexto dessa obra, quando falamos em *identificações evanescentes*, estamos fazendo referências ao fenômeno pelo qual as identidades sociais e pessoais são percebidas como transitórias, sujeitas a mudanças frequentes e, muitas vezes, de *curta duração*. A partir de uma perspectiva semântica, a palavra *evanescente* sugere algo que desaparece ou se dissolve com rapidez, enquanto *identificação* consiste no processo pelo qual um indivíduo ou grupo é reconhecido ou se reconhece em certas características ou atributos. Pragmaticamente, este conceito ressalta a fluidez das identidades na interação social e como estas são construídas e reconstruídas continuamente através do discurso e da ação.

As identificações sociais são construídas por uma gama de fatores que incluem, mas não se limitam a contexto histórico, interações interpessoais, influências culturais e institucionais. Elas funcionam como **marcadores de posição** dentro do tecido social, ajudando na orientação das interações humanas e na formação de grupos sociais. Estas identificações são tanto *atribuídas* quanto *adotadas* pelos agentes sociais, e podem ser tão variadas quanto gênero, etnia, profissão, afiliações políticas ou assimilações

culturais. No entanto, a *evanescência* nas identificações sociais é uma característica marcante das sociedades contemporâneas, impulsionada por uma série de fatores e fenômenos. É o caso da globalização, que com outros tantos eventos, produziu efeitos e mudanças em torno aos valores sociais. Mais uma vez, não podemos esquecer dos avanços tecnológicos e do uso social de dispositivos sociotécnicos. A rapidez com que as informações são disseminadas e consumidas contribui para a constante reconfiguração das identidades. Em tal perspectiva, indivíduos e grupos podem, assim, adotar ou descartar identidades com uma velocidade antes inimaginável, em resposta a mudanças encontradas no ambiente social ou pessoal²⁶.

As figurações sociais, no campo sociológico, que foram discutidas por Norbert Elias (1897-1990) para descrever as *redes interdependentes de relações humanas*, são, no nosso contexto histórico, profundamente afetadas pela evanescência das identificações. O referido autor destacava que a fluidez encontrada nas identidades

26 A constante redefinição de identidades também impacta as práticas de reconhecimento e representação, consideradas fundamentais para a integração social e política. As figurações sociais, portanto, devem ser capazes de se adaptar e responder a essas dinâmicas fluidas para manter sua relevância e efetividade na articulação de interesses disruptivos à coesão.

pode tanto facilitar como complicar a formação de laços sociais e a coesão grupal. Sendo assim, se por um lado, permite uma adaptabilidade e resiliência em face das mudanças sociais rápidas; por outro, pode levar a um sentimento de desorientação e fragmentação social.

Diante do exposto, a observação das identificações evanescentes e sua relação com as figurações sociais contemporâneas desvela um panorama de constante transformação, no qual a estabilidade das identidades é continuamente desafiada. Este cenário requer uma abordagem reflexiva e crítica das maneiras pelas quais as identidades são formadas, negociadas e vivenciadas na sociedade atual. Reconhecer e entender essa evanescência oferece fecundo material de análise para a ampliação de debates sobre o desenvolvimento de estratégias voltadas à resiliência social, em meio às crises sucessivas nas quais a modernidade foi atravessada durante o século 20.

Ademais, não é exagero afirmar que estamos diante de uma explosão de *culto às identificações evanescentes* na contemporaneidade. Todavia, quais as origens desse culto? Que fenômenos elidem para o entendimento sobre a **condição humana**? O *culto às identificações evanescentes* na contemporaneidade tem origem em fatores interconectados que, em referência à sociolo-

gia baumaniana, caracterizam a modernidade líquida. O termo **sociedade líquida** foi cunhado por Zygmunt Bauman (1925-2017) para descrever a condição fluida e volátil das relações sociais modernas. Primeiramente, apresenta como justificativas a aceleração da globalização e a expansão das tecnologias de comunicação digital que passaram a facilitar, em série de operações sucessivas, a exposição de indivíduos e coletivos humanos, a uma diversidade sem precedentes de estilos de vida, opiniões e culturas. Esta exposição contínua, então, passou a alimentar o desejo por novidade e a experimentação de múltiplas identidades, frequentemente adotadas de forma temporária e superficial.

Além disso, o mercado consumidor soma-se ao plano de análise ao capitalizar e incentivar essa fluidez identitária. Até hoje, produtos, marcas e serviços são frequentemente comercializados por suas funções utilitárias, como emblemas de identidade pessoal. Assim, o consumo torna-se um meio primário através do qual as identidades são expressas e modificadas, reforçando a noção de que estas podem ser rapidamente alteradas como se troca de roupa. Notemos que todo esse panorama produz efeitos nos agentes sociais individuais institucionalizados.

Um dos efeitos mais notáveis desse culto é a **fragmentação da identidade pessoal**. Indivíduos podem se sentir divididos entre múltiplas identidades, muitas vezes contraditórias, sem uma noção clara de autenticidade pessoal. Esta fragmentação produz sentimentos de alienação e confusão, à medida que a constante mudança impede a formação de um senso estável de si mesmo.

A fluidez nas identificações pessoais também pode complicar a formação de relações duradouras. Isso significa que os indivíduos deparam-se com **dificuldades na formação de relações duradouras**. Assim, relacionamentos, sejam eles amistosos, românticos ou profissionais, podem ser desafiados pela falta de consistência nas identidades dos envolvidos. Quase sempre, resultam, pois, em conexões superficiais, através das quais convergem-se à favor da flexibilidade e da novidade de brevíssima duração.

Outro efeito do culto às identificações evanescentes é a **percepção de incômodo ante as estruturas sociais tradicionais**. As estruturas sociais tradicionais, como família, comunidade e instituições estáveis, passam a ser *objeto-processo* de questionamentos, sendo, quase sempre erodidas pela prevalência de identidades evanescentes. Portanto, entendamos que a

fluidez identitária desafia as normas e os papéis tradicionalmente associados a essas estruturas, levando a uma reconfiguração das mesmas, que pode tanto ser vista como libertadora, quanto como fonte de instabilidade social.

Nesses termos, o **anseio à ampliação da liberdade individual** é outro efeito que podemos encontrar, quando estudamos o assunto. Por outro lado, esse culto também pode ser visto como uma ampliação da liberdade individual. Desse modo, a capacidade de assimilação de diversas identidades oferece aos indivíduos a oportunidade de experimentar diferentes aspectos de si mesmos e de resistir a categorizações rígidas impostas por normas sociais arcaicas.

Por fim, é importante reafirmar que a evanescência das identificações pode representar desafios para as filiações epistemológicas ligadas à educação conservadora. A falta de identidades estáveis e compartilhadas afeta diretamente a formação de um senso comunitário e de solidariedade, elementos considerados necessários a diferentes tipos de organizações sociais e instituições educativas. Penso que somente entenderemos em profundidade o **culto às identificações evanescentes** se considerarmos as raízes das dinâmicas sociais e econômicas da contemporaneidade. De certo, já sabemos que

seus efeitos são ambivalentes. Ao oferecer, como *produto-mercadoria*, tanto novas liberdades, quanto novos desafios, retoma a tensão entre individualismo e a comunalidade. A compreensão dessas dinâmicas nos incita, certamente, a mitigar suas consequências mais problemáticas, a fazermos novas perguntas diante do que nos assola em insegurança, medo, adesão hedonista e/ou evitação ao que nos expõe, aniquila, fortalece ou se expressa em nós.

Colapsos de reciprocidade

Defino *colapsos de reciprocidade* como sendo unidades visíveis da ação social que incorporam, integram e produzem (re)arranjos nas composições das condutas sociais, a partir da ruptura de vinculações sociais já estabelecidas. Ao romper tais vinculações, os agentes sociais individuais não emitem e nem recebem endosso à reciprocidade de trocas comunicacionais ou de qualquer outro tipo, nem conta com o interesse ou adesão por parte dos demais membros dos grupos dos quais participa. O colapso de reciprocidade expressa fraturas na correspondência mútua entre as pessoas.

Os *colapsos de reciprocidade* desafiam as normas sociais estabelecidas, proporcionando um campo fértil para a análise socioló-

gica das mudanças nas interações humanas. Esses colapsos revelam como as expectativas normativas podem ser fluidas e contextuais, oferecendo uma perspectiva situacional sobre a construção social da reciprocidade e suas falhas. Em figurações sociais marcadas pela rapidez das transformações e pela reconfiguração de laços sociais, a desconstrução das normas tradicionais de reciprocidade questiona a estabilidade das estruturas sociais e oferece uma nova lente para entender a dinâmica das relações humanas.

Os colapsos de reciprocidade enfatizam a importância da **agência individual** em contextos sociais em transformação. Nesse sentido, ajuda a entender como os indivíduos *respondem e se adaptam à ausência de reciprocidade esperada*, reformulando suas estratégias de interação e sobrevivência social. A agência individual é um dos elementos que são mobilizados em ambientes no quais as regras convencionais de reciprocidade são insuficientes.

A capacidade de agir socialmente com base nessas mudanças reflete e redefine as figurações sociais, de modo que os indivíduos passam, constantemente, a ajustar suas ações e expectativas. A partir dos colapsos de reciprocidade, emergem **novos paradigmas de interação** que desafiam os modelos tradicionais baseados em

trocas equitativas. Esses novos paradigmas incluem *formas de colaboração e solidariedade* que não necessariamente seguem a lógica da reciprocidade direta, mas que são fundamentais para a coesão em contextos sociais fluidos. Porquanto, novos paradigmas encontrados no tempo presente são sustentados por repertórios típicos de incertezas, guiados pela reconfiguração, quanto a permissividade ou não de se manter constantes, as trocas sociais comunicativas entre os membros de determinados agrupamentos sociais. Porém, os agentes sociais individuais podem ou não encontrar alternativas para manter a coesão social, mesmo quando as bases tradicionais de reciprocidade estão comprometidas.

Os colapsos de reciprocidade permitem a *reformulação do conhecimento social*, porque levantam questões sobre como as sociedades funcionam no tempo presente. A necessidade de abordagem epistemológica voltada aos colapsos de reciprocidade permite uma reavaliação crítica das teorias sociais, especialmente aquelas relacionadas à interdependência e à coesão social. Por isso afirmamos que a reformulação do conhecimento social torna-se relevante, em principal aspecto, porque busca entender e responder efetivamente às complexidades das figurações sociais contemporâneas. Eis uma

das mais complexas tensões encontradas nos sistemas organizativos do que estamos aqui, nessa obra, desenvolvendo em torno à **condição humana** e as suas expressões na vida social prática.

Homo formabilis

A expressão **Homo formabilis** está associada às qualidades humanas que permitem tornar concreta a *condição de ser formável*. Nesse sentido, destacam-se contextos específicos nos quais se manifesta a capacidade inerente ao ser humano *de se adaptar a itinerários prescritos* de acordo com situações específicas ao longo da vida, ligadas ao mundo do trabalho, às relações institucionais ou aos sistemas organizacionais. Esses momentos são sempre estruturados. Não acontecem aleatoriamente

ou fora de parâmetros previamente exigidos ou delimitados. Além disso, a **pré-fabricação exigida** comporta propriedades dinâmicas de manifestação relativas à formabilidade, pois que permite ao indivíduo se orientar e aprender, em resposta aos desafios e às oportunidades que encontra. A *formabilidade* distingue os humanos em tipos de agrupamento gerais, desde aqueles que concretizam contínua reinvenção de si mesmos e de suas práticas sociais, até aqueles que passam a não ceder com facilidade às necessidades de mudanças.

O conceito de **Homo formabilis** é orientado à revisão, atualização e, ainda, abandono ou reestruturação de novos arranjos de esquemas cognitivos. Esses esquemas cognitivos são aqueles já desenvolvidos pelos agentes sociais individuais, ao produzir conhecimentos ligados aos **itinerários formacionais**. Portanto, quando falamos sobre as características da *formabilidade* como um atributo do **Homo formabilis**, queremos destacar a importância de discutirmos as aproximações e/ou distanciamentos intercríticos entre sistemas escolares, entre sistemas sociais, no sentido que *informem e denunciem*, que repensem a formação escolar, suas ambiguidades, paradoxos, em relação à **condição hominiana**. Esses sistemas necessitam se voltar diretamente ao *cultivo da*

formação, que saibam responder às questões do presente, que tenham a capacidade de manejar, com menor insegurança social, **o futuro**. De modo incisivo, tal perspectiva envolve retorno aos debates sobre *finalidades da educação* e os pontos de contato, *divergências-convergências*, que tais propósitos mantêm com os sistemas econômicos vigentes.

Nesses termos, entendo que a *formabilidade*, apesar de complementar à *educabilidade*, tem ocupado **lugar secundário** nas instituições escolares. Observamos, nos últimos vinte anos, que nas instituições de ensino, o foco de interesse da educação escolar concentrou-se à **tendência** de se inclinar mais para as questões identitárias, sem rediscutir as problemáticas recentes do mercado e da economia, ligadas às reestruturações do mundo do trabalho, ressignificando *os lugares de expressão* dessas identidades no sentido de condições mínimas de *posições de poder*, que preconize as extensões da agência, transformando efetivamente *vidas humanas*.

Isso implica em iniciar debates comprometidos em identificar, analisar e delinear que tipos de ocupações, profissões e carreiras, são possíveis aos membros de **novos arranjos identitários**. Notemos, entretanto que, em suas figurações sociais, ligadas à contemporaneidade,

o desafio às múltiplas identidades, é encontrar adesão, aderência e acesso, quanto ao ingresso e permanência nos processos do mundo do trabalho, emprego e renda, sem perder de vista as questões básicas da sobrevivência, além de não perder o reconhecimento social, seja em postos básicos de trabalho ou em altos cargos do sistema produtivo.

Para mim, essa tendência de defesa predominante à educabilidade reflete uma perspectiva mais restrita de educação, a partir da qual pouco tem se discutido a respeito de qualidades menos tangíveis, que é capacidade de responsividade das redes de produção e desenvolvimento econômico aos novos arranjos sociais das *identificações evanescentes*, e vice-versa. É nesse sentido que defendo a retomada de debates sobre finalidades da educação e seus pontos de contato, divergências e convergências com os sistemas econômicos atuais. Nesse sentido, não precisamos excluir a formabilidade da educabilidade e vice-versa, mas, rediscuti-las do ponto de vista intercrítico e contextualizado, sem dualismo.

Quando nos deparamos com o posicionamento secundário da *formabilidade* nas instituições escolares, sem dúvidas, iremos encontrar pressão para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Esse quadro

já se delineia há mais de duas décadas, com ou sem a presença explícita dos novos arranjos identitários em questão. Então, como fazê-lo de modo intercrítico, sem que as inúmeras barreiras do absenteísmo, abandono, baixa resiliência cognitiva, recusa à aprendizagem, baixíssimos níveis de atenção e de domínio alfabético e/ou letramento, encontrados desde classes de alfabetização de crianças ao nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), possam colidir com a exigência da demonstração, uso de competências técnicas e conhecimentos específicos, cada vez mais secundarizado pelos agentes da formação escolar, em seus espaços de trabalho?

Entendo que esse é um dos mais nebulosos desafios à *formabilidade*. Porém, para ressignificar essa tendência, seria necessário tentativas de aproximar currículos e metodologias de ensino à dialogia tensiva com a *formabilidade*, reconhecendo-a como um componente tão importante quanto a *educabilidade*, mantendo-os em relação de complementaridade mútua dentro dos sistemas escolares. Mas, o que isso significa?

Isso significaria ceder espaços às pedagogias que articulem reflexão, experimentação e interdisciplinaridade, preparando os estudantes, não só para ter seus direitos sociais e humanos

garantidos pelas políticas públicas de inclusão social e de reconhecimento às alteridades, mas discutir **de que maneira** a vida social prática **seja possível**, principalmente quando requeridos, nas questões contínuas da escolarização, exames, manejo técnico de habilidades, domínio e uso funcional de sistemas cognitivos, de modo que permita aos estudantes enfrentar no mundo do trabalho, os novos arranjos econômicos de maneira proativa e consciente. E, mais, manter sempre em mente a pergunta: estamos promovendo mudanças humana e socialmente pertinentes aos desafios de nosso tempo histórico-cultural, sem deixar de pensar na satisfação de necessidades humanas básicas, através de formas de acesso ao emprego e renda?

Gostaria de ampliar a análise sobre as origens da secundarização da formabilidade nos sistemas escolares. A distinção entre *educabilidade* e *formabilidade* corresponde às relações entre práticas educativas e práticas de ensino, ou seja, **educar** e **ensinar**. Insisto em repetir que a distinção entre educabilidade e formabilidade reflete uma divisão mais ampla entre educar, que é um processo abrangente voltado para o desenvolvimento do indivíduo em repertórios culturais específicos, e ensinar, que muitas vezes se concentra na transmissão de conhecimentos mais especializados. *Educabilidade* está relacio-

nada à capacidade de adquirir conhecimento e habilidades socioculturais, enquanto *formabilidade* envolve a capacidade de aplicar esses aprendizados de maneira adaptativa, criativa, em diversos contextos da vida, principalmente no campo do trabalho ou composições sociais mais recentes de arranjos produtivos, sob forma de oferta de serviços.

Nesse contexto, entendo que as práticas escolares que integram a formabilidade à educabilidade abrangem dimensões integrativas, focadas no desenvolvimento humano. Não abdicam aos enfrentamentos que nos levam à hominescência. A **condição hominiana** inclui a capacidade de pensar criticamente, de se desenvolver em direção ao acesso intercrítico frente novas situações educativas, interagindo de forma empática pelo exercício ético com os outros. Tal *démarche* é importante à preparação de indivíduos para carreiras específicas, para ressignificar as barreiras encontradas em uma vida cheia de mudanças. Então, os debates e redefinição de currículos nas instituições escolares que preconizam as lógicas identitárias e/ou pertencimento, centradas na inclusão e reconhecimento sociais, porém, em desatenta atenção às questões da vida prática como a empregabilidade, ocupações profissionais, etc., produzirá efeitos restritivos a essa população,

bem como afetar a todas as outras. Um deles é a condição limitada de sobrevivência, dado pelo difícil acesso à renda, emprego, moradia, alimentação, aos elementos simbólicos da cultura tão diversa quanto a nossa. Por fim, a formabilidade implica uma abertura ao diálogo e à mudança, características indispensáveis para a convivência em uma sociedade plural. Porquanto, ao enfatizarmos a *condição de ser formável*, reconhecemos a importância de se estar aberto a diferentes experiências de mundo, o que permite circular entre enriquecimento mútuo e a construção de comunidades mais resilientes. Assim, o **Homo formabilis** representa a antítese do dogmatismo, principalmente porque consiste em novas interações em torno a cultura de aprendizado contínuo com vistas à realização de necessidades humanas.

Complexidades das ordenações sociais

As ordenações sociais são sistemas organizativos que têm por função manter em estado de metaestabilidade as regularidades das práticas sociais em seu sentido amplo. Assim sendo, poderemos afirmar que as ordenações sociais compreendem uma gama complexa de normas, valores e instituições que estruturam a interação humana. Esses sistemas são projetados para

organizar e/ou manter um equilíbrio dinâmico dentro do qual as práticas sociais podem ocorrer de maneira previsível. A metaestabilidade, nesse contexto, refere-se à capacidade desses sistemas de absorver pequenas perturbações, sem que haja uma alteração fundamental na sua configuração ou função.

Ao falarmos em estabilidade relativa queremos chamar a atenção para os sistemas funcionais presentes em qualquer sociedade, sem que isso esteja delineado em associação às perspectivas conservadoras de educação. O funcional é aquilo que cumpre, em seus estados possíveis de realização, condições que permitem aos membros de determinado grupo social agir dentro de um conjunto conhecido de expectativas. Sem essa consistência mínima, as práticas sociais passam ao estado incessante de autorrefencialidade. As ordenações sociais, portanto, desempenham um papel central na facilitação de interações sociais, principalmente pelas vinculações sociais que agenciam em termos de manutenção de reciprocidade (com ou sem colapsos entre os agentes sociais individuais).

Além disso, entendo que a existência da metaestabilidade nos sistemas sociais permite que as sociedades vão se modificando configurações de quadros sociais em progressivas

aproximações aos novos arranjos que emergem. Ao invés de mudanças abruptas, as ordenações sociais permitem adaptações incrementais que refletem as mudanças nas necessidades, sempre mediada por aparatos sociotécnicos, articulados à densidade teleológica (valores) partilhada entre seus membros. Esse processo assimilativo é também integrativo, pois encontra terreno fértil para inovação dentro de um quadro de estabilidade relativa.

Em outras palavras, o estado de metaestabilidade encontrado nas ordenações sociais proporciona aos agentes sociais individuais condições de agir sobre as estruturas sociais, mobilizando-as à convergência de seus interesses. Isso quer dizer que a metaestabilidade nas ordenações sociais criam ambiências diversas a partir das quais os indivíduos podem exercer influência sobre as estruturas existentes, ajustando-as às suas aspirações. Este dinamismo é fundamental, pois permite que os membros da sociedade entendam e incorporem estruturas sociais às suas condutas, modificando-as. Assim, as ordenações sociais não são vistas como imposições externas, mas como sistemas interativos que podem ser reordenados. E como isso acontece? Esse processo dá-se através da mobilização de agência.

Mobilização de agência

Esta capacidade de influenciar e modificar as estruturas sociais é um componente-chave da **agência**. Os indivíduos utilizam os recursos e normas disponíveis dentro das ordenações sociais para avançar seus objetivos, negociar suas posições e, por vezes, alterar o curso das práticas sociais. Este processo incide sobre a dinâmica social vigente, de modo que as estruturas se ajustem às realidades em mudança e às diversidades de interesses.

Por outro lado, a capacidade de agir sobre as estruturas sociais, mobilizá-las em direção a objetivos individuais ou coletivos, também implica **responsabilidade constitutiva**. Os agentes sociais individuais ou coletivos devem considerar as consequências de suas ações *para si mesmos* e *para a comunidade* da qual fazem parte. Assim, enquanto a metaestabilidade facilita a agência, também requerirá acesso às redes de interdependências que orientam as práticas sociais cotidianas.

É válido destacar que, nem sempre as ordenações sociais se mantêm estáveis. A estabilidade das ordenações sociais é frequentemente desafiada por fatores internos e externos ao grupo, e/ou ao conjunto de associações, pertencimentos e identificações dos agentes sociais

individuais, que podem perturbar o equilíbrio estabelecido. Essas perturbações podem surgir de mudanças econômicas, conflitos políticos, inovações tecnológicas ou transformações culturais. Cada um desses elementos tem o potencial de introduzir novas pressões que podem desafiar a metaestabilidade de um sistema grupal.

Quando as ordenações sociais enfrentam tais desafios, podem ocorrer períodos de instabilidade. Durante esses períodos, as práticas e normas estabelecidas podem ser questionadas ou rejeitadas, levando a uma reconfiguração das relações e de estruturas sociais já estabelecidas. Este processo pode ser tumultuado, marcado por conflitos, à medida que diferentes grupos lutam para estabelecer suas visões, seus interesses comuns, dentro da nova ordem emergente. Então, apesar de potencialmente disruptivos, esses períodos de instabilidade também são momentos de rearranjos. Eles permitem uma reavaliação das práticas existentes e podem levar ao desenvolvimento de novas formas de organização social que melhor atendam às necessidades de seus membros. Assim, a instabilidade, embora desafiadora, é uma parte integrante das dinâmicas sociais contemporâneas.

Não nos esqueçamos que o aparecimento da instabilidade nas ordenações sociais decorre da

pregnância da agência individual (ou coletiva) que incide sobre os processos organizativos que as mantêm em funcionamento. Nesse caso, a agência individual ou coletiva atua como um motor de mudança dentro das ordenações sociais. Quando os indivíduos ou grupos começam a agir de maneiras que divergem das normas estabelecidas, conduzem, inevitavelmente, ao desencadear de processos de reavaliação das estruturas sociais vigentes. Esta dinâmica é particularmente *factível* em momentos de crise ou quando as demandas de parte da população não estão sendo atendidas pelas configurações já consolidadas entre os membros de determinados grupos sociais. Por isso, afirmamos que a pregnancy da agência individual pode ser vista em movimentos sociais, inovações disruptivas ou mudanças políticas, de maneira que a ação coletiva ou lideranças carismáticas desafiam o *status quo*, de modo que passam a propagar novos quadros de manifestação às relações internas do grupo. Esses agentes de mudança utilizam sua capacidade de mobilização para influenciar as percepções e comportamentos da maior parte de membros de um grupo social, catalisando reformas nas ordenações sociais, a médio e longo prazos.

Contudo, a influência da agência individual ou coletiva não é uniformemente distribuída.

Alguns grupos ou indivíduos podem ter mais capacidade de impactar as estruturas sociais devido a recursos, acesso a plataformas de comunicação ou posições estratégicas dentro das redes de poder. Esta desigualdade na capacidade de influenciar as ordenações sociais leva a conflitos de interesse, à medida que diferentes grupos lutam para mudar a sociedade de acordo com suas próprias visões. Sendo assim, a agência individual, sem dúvidas, interfere em processos de fina estruturação, a saber, arranjos ou arranjos de configurações pré-estabelecidas às condutas sociais. Quero reafirmar que a agência individual desempenha um papel fundamental na (re)configuração das normas sociais. Através de suas escolhas e ações, os indivíduos podem reforçar, ou desafiar, as expectativas sociais, influenciando assim a direção das práticas sociais.

Este impacto é particularmente observado em áreas nas quais as normas sociais são objeto de debate público. Basta lembrar que os indivíduos, ao exercerem sua agência, podem introduzir variações nas práticas sociais que, se adotadas por outros, levam a mudanças nas ordenações sociais. Este processo de influência é amplificado em sociedades que valorizam a autonomia individual, de modo que as novas ideias e comportamentos são rapidamente disseminados e adotados pelo conjunto dos membros

de determinados grupos sociais. Por isso afirmo que, em outra perspectiva, a agência individual também pode resultar em desarranjos. Não é incomum que as ações de um indivíduo ou de um grupo desestabilizam as normas existentes, levando a conflitos ou a uma reavaliação das práticas sociais em voga. Estes desarranjos são frequentemente vistos em contextos de rápida mudança no modo que os membros ativos de um grupo social utilizam quando não conseguem acompanhar as novas demandas que aparecem nessas circunstâncias. Por fim, vale a pena ressaltar que a agência individual é um componente dinâmico das ordenações sociais, capaz de tanto sustentar, quanto transformar as estruturas nas quais se baseiam as práticas sociais. A compreensão dessas dinâmicas nos ajuda a responder efetivamente às mudanças contínuas nas sociedades contemporâneas. Mas, qual a relação desses elementos com as questões da mobilização de emocionalidade?

Mobilização de emocionalidade

Para responder a essa pergunta, é preciso destacar que as práticas sociais são marcadas pela mobilização da emocionalidade. Entendo que as práticas sociais incorporam a emocionalidade de maneira recorrente, influenciando as

interações e as decisões dos indivíduos. Em contextos sociais diversos, desde reuniões formais até encontros casuais, a mobilização de estados emocionais desempenha papel ativo na forma como as pessoas se comunicam, reagem e se conectam umas com as outras. Nesses casos, a expressão emocional, conducto da mobilização da emocionalidade, portanto, não é apenas uma resposta interna, mas um componente-chave que exerce influências na dinâmica social, pois afeta diretamente a percepção mútua entre os membros de grupos sociais.

A mobilização da emocionalidade nas práticas sociais reflete, pois, a capacidade dos indivíduos de responderem a ambiências estruturadas, de forma que sustente ou modifique a ordem social vigente. Em situações de conflito ou cooperação, a maneira como a ativação da emocionalidade é gerenciada facilitará ou dificultará a resolução de tensões ou, inversamente, exacerbará disputas. Assim, a emocionalidade acompanha as interações sociais, de modo que participa ativamente no resultado dessas interações.

Diante do exposto, podemos afirmar que a expressão da emocionalidade nas práticas sociais serve como um mecanismo através do qual os valores culturais e as normas sociais são reforçados ou desafiados. Em diferentes

culturas, a maneira como os traços típicos de emoções são interpretadas influenciam a forma como os indivíduos se entendem e se relacionam mutuamente. A emocionalidade, portanto, não só é mobilizada nas práticas sociais, mas, igualmente, cria ciclos contínuos de influência mútua entre emoção, interação social e cultura.

Assim, a mobilização da emocionalidade permite aos indivíduos transitar entre situações que, em valências distintas, interpõem-nos diante da necessidade de construir quadros novos de interação social. A mobilização da emocionalidade equipa os indivíduos com a flexibilidade necessária para transitar por uma variedade de contextos sociais, cada um exigindo um conjunto diferente de respostas. É o caso da alegria compartilhada em celebrações, que contrasta com a sobriedade exigida em cerimônias de luto. Portanto, consiste na habilidade de ajustar as respostas emocionais ao contexto no qual se desenvolvem as interações sociais, uma vez que facilita a adequação social, *in situ*, no sentido de notarmos a formação de laços interpessoais que são sensíveis às circunstâncias específicas, e não a totalidade das trocas sociais.

A transição entre diferentes valências emocionais em variadas situações sociais também desafia os indivíduos a desenvolverem *seletividade emocional refinada*. Nas interações sociais

complexas, a seletividade emocional é utilizada para a interpretação das nuances das interações sociais e para a resposta apropriada às expectativas emocionais dos outros. Portanto, a mobilização da emocionalidade não é apenas uma reação, mas uma habilidade desenvolvida que sustenta a complexidade das relações humanas. Por isso mesmo, transitar entre diferentes estados emocionais permite ainda que os indivíduos construam novos quadros de interação social. Em ambientes multiculturais ou em situações que exigem a colaboração entre grupos com *diferentes normas emocionais*, a capacidade de responder de maneira emocionalmente inteligente torna-se a chave para estabelecer diálogos efetivos, construir pontes entre divergências culturais ou pessoais.

Mas, quais são as principais características da emocionalidade dentro das práticas sociais contemporâneas? A emocionalidade é caracterizada pela sua **ubiquidade** e pela sua capacidade de **transcender barreiras culturais e linguísticas**. Nesses termos, nas interações que ocorrem tanto face a face, quanto mediadas por aparatos sociotécnicos (smartphone, computador etc.), as emoções continuam a ser um ponto central para estabelecer a conexão entre os seres humanos, demonstrando sua transversalidade semântica em diferentes contextos sociais.

Outra característica relevante da emocionalidade nas práticas sociais contemporâneas é a sua velocidade de mobilização, dada pela amplitude de seu impacto nas tessituras sociais. Com as redes sociais e outras plataformas digitais, a mobilização de emocionalidade é ativada rapidamente, passando a afetar diretamente vasto público interagente. Então, a emocionalidade amplifica-se na formação de opiniões, na mobilização de grupos e na propagação de movimentos sociais, demonstrando a capacidade das emoções de influenciar - e de serem influenciadas - por contextos tecnossociais em larga escala.

Por isso mesmo, destaque-se que a base funcional da emocionalidade é, pois, garantir que sistemas de interação social se encapsulem provisoriamente. A base funcional da emocionalidade, ao garantir que sistemas de interação social se encapsulem provisoriamente, oferece um mecanismo pelo qual grupos passam a formar microcosmos de entendimento. Criam ambiências empáticas. Em situações de crise ou de grande tensão, por exemplo, a capacidade de compartilhar emoções cria um espaço temporário de solidariedade que consolida suporte mútuo entre os diferentes agentes sociais individuais. Este encapsulamento emocional permite que os indivíduos se alinhem rapidamente e

formem uma frente unificada em resposta a desafios externos ou internos ao grupo ao qual pertencem. Nesse sentido, a emocionalidade serve como um meio de demarcação de períodos instáveis de reconhecimento mútuo, ocorridos dentro das interações sociais, que permitem aos participantes distinguir entre diferentes fases ou estados de um relacionamento, ou de um processo social qualquer. Este encapsulamento emocional não é somente uma resposta temporária, mas trata-se de *uma estratégia adaptativa*, com foco em ativação de recursos à mudanças, que permite aos indivíduos e grupos de indivíduos manterem a funcionalidade de seus papéis sociais diante de incertezas. Por isso é que, ao investir emocionalmente em um sistema de interação, os participantes reforçam sua identidade coletiva, fortalecem os laços que os unem, garantindo uma base estável sobre a qual podem enfrentar desafios futuros ou experienciar novas oportunidades.

Entendamos que a instabilidade típica à emocionalidade humana nos posiciona entre duas ou mais contingências, exigindo esforço em reconfigurar novos posicionamentos dentro de sistemas de interação social. A instabilidade inerente à emocionalidade humana reflete a constante negociação entre diferentes contingências que os indivíduos enfrentam em suas interações

sociais. Esta instabilidade não é um defeito, mas permite aos indivíduos responderem de maneira flexível a situações em constante mudança. Ao reconhecer e ajustar suas respostas emocionais, os indivíduos mutuamente negociam entre si os trânsitos que efetuam diante do contraditório que se apresenta em contextos particulares da ação social. Efetivamente, a instabilidade emocional exige que os indivíduos desenvolvam a capacidade de reconfigurar seus posicionamentos dentro dos sistemas de interação social. Esta reconfiguração, então envolve a renegociação de papéis, a revisão de expectativas e a adaptação provisória de comportamentos. Por fim, a instabilidade emocional serve como um indicador de que os sistemas de interação social estão em um estado de fluxo, com novas configurações sendo constantemente *criadas-desfeitas*.

Mobilização do *ethos* cognoscitivo

Ethos cognoscitivos é o termo que utilizo quando faço referências ao conjunto de esquemas mentais produzidos em situações de aprendizagens complexas. O conceito de *ethos cognoscitivos* abrange padrões de pensamento que estão ligados às experiências sociais de educação. Esses esquemas mentais não se formam de maneira isolada; são o resultado de

interações contínuas com ambientes variados de aprendizagem, nos quais o indivíduo é exposto a novos conhecimentos, teorias e práticas que desafiam suas pré-concepções, pois expandem sua capacidade de compreensão a respeito da realidade que o cerca. Destaque-se que essas situações de aprendizagem exige mudanças nas estruturas cognitivas diante da necessidade de interpretação de novas contingências que encontram cotidianamente. Por isso, uma vez desenvolvidos, os esquemas mentais servem como ferramentas intelectuais que auxiliam na solução de problemas e na tomada de decisões em circunstâncias diversas.

O ethos cognoscitivo, portanto, refere-se ao conjunto de habilidades mentais adquiridas que são aplicadas em diferentes contextos com vistas a integrar *processos seletivos de ação*. A formação desses esquemas mentais é influenciada por fatores como o *estilo de ensino recebido*, o conteúdo curricular e as interações sociais *administradas* no ambiente educacional, que juntos contribuem para a formação de um repertório cognitivo característico, idiossincrásico, ou seja, próprios a cada um dos agentes sociais individuais de determinado grupo social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de ethos cognoscitivos está ligado ao crescimento intelectual e autoconsciência sobre seus

processos de pensamento e aprendizado. Este autoconhecimento ativa a autoregulação de outros sistemas como a mobilização da agência e da emocionalidade. Por isso, podemos afirmar que *o ethos cognoscitivo funciona como elemento agenciador das situações formacionais*. Nesse caso, o ethos cognoscitivo atua na mediação entre o conhecimento adquirido e sua aplicação prática, ou seja, funciona como um catalisador na transformação do aprendizado teórico em competências práticas.

A capacidade de agenciar conhecimentos, através da mobilização de habilidades em contextos variados, demonstra como o ethos cognoscitivo influencia diretamente as práticas de ensino e a *formabilidade*. Isso significa que a interação entre alunos e o tipo de conteúdo apresentado pelo(a) professor(a) também é fundamental para a ativação do ethos cognoscitivo. Em ambientes que fomentam a discussão, a colaboração e a experimentação, os alunos mobilizam e expandem esquemas cognitivos já consolidados pelos processos formacionais e formativos. Essa condição ocorre devido aos processos de seletividade que se encontram ativos no ethos cognoscitivo de cada agente social individual. Nesse contexto, é importante afirmar que a seletividade de elementos é a principal característica do ethos cognoscitivo. A seletividade de elementos dentro

do ethos cognoscitivo refere-se à capacidade de discernir *quais informações são relevantes* e quais podem ser descartadas em qualquer processo de aprendizagem ou resolução de problemas. Esta característica permite que o indivíduo mantenha o foco nas variáveis que otimizam a **modificabilidade cognitiva**. Tal seletividade não é inata. É, aliás, produto que decorre de experiências educacionais estruturadas como as experiências de escolarização, centradas na formabilidade.

A seletividade implica em organização interna dos esquemas cognitivos que favorece a economia mental. Em vez de sobrecarregar o sistema cognitivo com informações desnecessárias, o ethos cognoscitivo permite que o indivíduo construa uma estrutura de conhecimento que prioriza dados relevantes às ações que pretende realizar. Assim sendo, a habilidade de selecionar e priorizar informações permite identificar e extrair aquilo que é verdadeiramente útil para a compreensão ou resolução de uma questão específica. No ethos cognoscitivo encontramos o plano de ativação disposto à formabilidade. Em suma, esta disposição para a formabilidade favorece ao indivíduo ajustar seu pensamento e condutas sociais com base em flexibilidade cognitiva, alterando-se em decorrência da mobilização da agência e da mobilização da emocionalidade.

Da paidéia à escolarização: entre sistemas de pensamento no Ocidente

O objetivo desse capítulo é noticiar os trânsitos, portos e passagens trilhados por sociedades ocidentais que nos antecederam, a respeito de processos de educação e de formação humana. Inicialmente, tomamos como ponto de partida o conceito de paidéia, explicitando contornos que delineiam propósitos, características e usos sociais em contextos gregos na antiguidade clássica, situando, ainda, transformações ocorridas no conceito, a partir do advento da modernidade. Considera-se que existiram sistemas

sociais tão complexos quanto os nossos, e que foram determinantes aos modos subsequentes de compreensão a respeito de processos educativos, formacionais e formativos da **condição humana**. Para isso, discutiremos a relação entre educação e filosofia, inspirada na *epistemologia do educar*²⁷. Em seguida, serão apresentados, sinteticamente, os sistemas de pensamento em filosofia que circulam predominantemente entre os intelectuais, nos espaços da formação de professor(a) no nordeste do Brasil, a saber, o idealismo, realismo, racionalismo, empirismo, materialismo, dialética, pragmatismo, fenomenologia e existencialismo.

Em cada um deles mantereí esforço de delimitar conceitos-chave, ao redor dos quais, contextualizarei argumentos, teses e sistemas de explicação em seus transbordamentos

27 A epistemologia do educar foi proposta e desenvolvida por **Dante Augusto Galeffi**, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A epistemologia do educar refere-se às bases epistemológicas de um educar transdisciplinar. Galeffi sinaliza a epistemologia do educar como sendo "tentáculos ou construtos metodológicos de uma prática pedagógica transformativa transdisciplinar". Em outras palavras, é uma abordagem que busca integrar várias disciplinas e perspectivas no processo educacional. Nesta abordagem, o educador é visto como parte integrante do processo educacional, envolvido em um movimento de conjugação de relações de pertença e de estranhamentos, e se encontra diante do seu próprio enigma.

epistemológicos²⁸. Para desenvolvê-los, farei distribuição *temática-contextual*, abordando, inicialmente, as questões relativas às diferentes funções da *instrução e da educação* no processo de formação humana. Em seguida, passarei a discutir o tema das *veredas morais, mundanidade e transcendência*, considerando os contextos e *problemáticas-comuns* ao período medieval.

O *nascimento da modernidade*, a relação entre *sociedade, estado e educação* e as *origens modernas da escola* são apresentadas com base nas tensões surgidas após o declínio medievo, a partir do qual conjugarei esforços para aprofundar análise em torno de processos históricos determinantes ao que conhecemos atualmente como escola. Os esforços nessa parte do livro são direcionados ao entendimento das contigências ligadas ao assunto do capítulo: os sistemas de pensamento.

Não poderemos esquecer de situar as origens e extensões do chamado *projeto científico*, seus desdobramentos em muitos ramos atuais encontrados na produção do conheci-

28 Justifico a delimitação nos sistemas de pensamento enumerados anteriormente por necessidade de adequação ao que nos é predominante nos circuitos das práticas de ensino de filosofia (introdução à filosofia ou filosofia e educação ou filosofia da educação ou fundamentos epistemológicos da educação) em cursos de licenciatura no nordeste do Brasil.

mento acadêmico, no que concerne ao debate interdisciplinar. Assim, passarei a discutir *as muitas naturezas do homem*, sob o ponto de vista de uma antropologia filosófica, de modo que passaremos a refletir a respeito de *questões centrais no nascimento do século 20*. Nesse sentido, interessa-me analisar pontes e contrapontos ligados à crise da escola, a partir dos quais discuto a perspectiva de certo tipo de anarquismo epistemológico, crivando-os em reverberações políticas sobre o assunto, no que concerne às contribuições de autores que defendem *sociedades sem escolas*. E, nesse percurso, sem dúvidas, abordar a emergência de *filosofias mestiças*, far-se-á necessário.

Relação entre educação e filosofia

O conceito de paidéia na cultura grega possui contornos que delineiam propósitos definidos. A paidéia, como elemento central da cultura grega antiga, articula uma visão de educação que ultrapassa a transmissão de conhecimento técnico, não excluindo a integralidade da formação do Ser. Nesse sentido, o conceito reflete aspirações voltadas ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e éticas, visando formar cidadãos com interesse em contribuir para o desenvolvimento e a se-

gurança da Polis. Sendo assim, a educação, é vista como um processo contínuo, voltando-se para o cultivo do caráter e o exercício pleno de faculdades humanas.

A paidéia não se limita ao ensino de habilidades práticas, mas se estende à filosofia, às artes, e às ciências, integrando-as. Portanto, enfatiza a importância de um equilíbrio entre o *saber-fazer* e o *saber-ser*, no qual são referendadas pela aprendizagem da **retórica** e pelo desenvolvimento da capacidade de **argumentação**, aliás, tão valorizadas quanto a capacidade de realizar tarefas físicas ou técnicas. Notemos que nesse primeiro contato com o conceito, a paidéia engloba a busca de harmonia entre atividade laboral e intelectual, ou seja, consiste no cultivo de força física e de domínio de habilidades cognoscitivas.

A paidéia aciona responsividade compartilhada entre o indivíduo e a sociedade. Enquanto o indivíduo é encorajado a buscar a excelência pessoal e a virtude, a sociedade é vista como instância integradora deste processo, através do acesso às instituições, como Academias e Ginásios. Por isso afirmamos que esse sistema educativo reflete as prioridades sociais e políticas da Grécia Antiga, destacando a interdependência entre o bem-estar individual e o coletivo.

Os elementos que caracterizam a paidéia apresentam estruturação organizativa fecunda. A estrutura da paidéia é organizada para assegurar o desenvolvimento humano, sem liames a qualquer tipo de predominância de um ou mais aspectos da vida humana. Ressalte-se que inclui, ainda, uma ampla gama de disciplinas, desde treinamento físico, até estudos filosóficos e estratégias de guerra. A finalidade é cultivar tanto a agilidade do corpo quanto a agudeza da mente, estabelecendo um *ethos* de educação que seja inseparável do *telos* político.

Logo, tipos diferentes de aprendizado exigiam ambientes especializados. Os **Ginásios** não serviam apenas para o exercício físico, eram também locais destinados às discussões filosóficas e debates políticos, demonstrando a integração de atividades físicas e intelectuais²⁹. Destaque-se que essa integração era estruturante à realização dos objetivos da paidéia, uma vez que enfatiza a indissociabilidade entre o pensar e o agir. Em tal perspectiva, a organização

29 Na Grécia Antiga, o termo *ginásio* (em latim *gymnasium*), derivado do grego γυμνάσιον (*gymnasion*), significava *escola para exercícios*. Os ginásios eram instituições públicas, nas quais apenas atletas masculinos na idade de 18 anos recebiam treinamento para as competições em jogos públicos. Os ginásios gregos também realizavam palestras e discussões sobre filosofia, literatura e música, sendo que as bibliotecas públicas encontravam-se frequentemente nas proximidades do local.

da paidéia ligava-se ao desenvolvimento moral e ético. Preconizava-se a formação de valores como a justiça, a temperança e a coragem³⁰. Assim, a paidéia preparava os indivíduos para participar ativamente da vida cívica, sem perder de vista o cultivo de ideias ligadas à **condição humana**, centrado em compreensão polilógica a respeito da vida social. Mas, como ocorriam esses estudos? Através do estudo da filosofia, da retórica, e da literatura, os estudantes eram expostos a diferentes argumentos e pontos de vista, incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento pelo exame analítico de questões várias. Nesses termos, não se limitava ao conhecimento acadêmico, mas se estendia ao entendimento prático de como diferentes ideias podem ser aplicadas para resolver problemas concretos na Polis. Assim, a paidéia formava indivíduos capazes de pensar e agir estrategicamente em contextos sociais complexos. Mas, o que muda no conceito de paidéia com o advento da modernidade?

A modernidade trouxe uma nova perspectiva para a paidéia, convergindo-se, pouco a

30 Este aspecto do currículo é frequentemente mediado por meio de estudos de grandes obras literárias e filosóficas, que situam os estudantes no centro do debate a respeito da herança cultural de sua sociedade, de modo que os incitem a refletir sobre questões morais e éticas.

pouco, à razão instrumental e ao pensamento analítico em vez da virtude e da excelência moral. A paidéia na modernidade se tornou mais focada na formação do indivíduo como um pensador independente, capaz de questionar e analisar racionalmente o mundo ao seu redor. No contexto da modernidade vimos a paidéia se tornar mais acessível, com a educação se tornando ponto comum de defesa ao *status* de **direito universal do homem** em vez de um privilégio para poucos. Finalmente, encontramos a expansão dos ideários de formação para além das artes liberais clássicas, no sentido de métodos não teológicos. Nesse momento emergem as primeiras tentativas de formulação das ciências e outras disciplinas, com base em questões metodológicas mais próximas ao que conhecemos, atualmente, como sendo método científico.

Observemos que, as primeiras tentativas de definir a paidéia na era moderna buscaram equilibrar a tradição clássica com as demandas que englobam marcos peculiares ao mundo contemporâneo. Essas tentativas iniciais enfatizaram a importância da formação intelectual e moral do indivíduo, mas, também houve um esforço para tornar a paidéia mais relevante para a sociedade moderna, incorporando elementos como a ciência e a tecnologia.

Destaque-se que o Iluminismo teve um impacto profundo na paidéia, mantendo foco na razão, na liberdade individual e na busca pelo conhecimento. A paidéia, neste contexto, foi vista como um meio de garantir a autonomia individual e a capacidade de pensar de forma crítica. O Iluminismo e seus representantes enfatizaram a defesa de educação para todos, independentemente de sua origem ou *status* social. A questão ética, as pautas políticas e a busca por melhor entender a condição humana arregimentavam todo esse panorâma³¹.

Contudo, encontramos no final do século 18 a virada da paidéia ao cientificismo. A virada para o cientificismo marcou uma nova fase na evolução da paidéia, com a ênfase mudando da formação moral e intelectual para a aquisição

31 Conforme aprofundaremos mais adiante, o Iluminismo não se limitou apenas à França. Como movimento intelectual esteve toda a Europa operando de modo direto na consolidação de diferentes sistemas de pensamento. Portanto, embora a França tenha sido um dos principais centros do Iluminismo, outros países europeus também tiveram seus próprios pensadores e movimentos iluministas. Podemos destacar, pois, impacto em países europeus, como Itália, Holanda, Suécia e Rússia, nos quais surgiram pensadores e movimentos iluministas em defesa da racionalidade, da liberdade e da igualdade. Não se pode esquecer de influências do Iluminismo nas colônias europeias na América, como Estados Unidos, Colômbia, Argentina e Brasil, cujos ideais iluministas foram decisivos nas lutas por independência e emancipação.

de conhecimento científico e técnico. Nesse sentido, a paidéia, foi vista como um meio de preparar os indivíduos para participar efetivamente de uma sociedade cada vez mais dominada pelas fábricas, pela ciência e pelos aparatos sociotécnicos, que passaram a alterar profundamente os modos de vida, tanto quanto as expectativas em torno às promessas de um mundo promissor. *Entra em cena o progressismo*. Desde então, a paidéia passou a manter maior concentração na utilidade prática do conhecimento. Emerge a definição de atividades cada vez mais especializadas, com a educação se tornando cada vez mais focada em áreas específicas de estudo. Certamente, um ponto de ruptura com a formação integral do Ser. Esses são os primeiros indícios do processo de institucionalização das práticas educativas em vias da escolarização.

Por uma epistemologia do educar

A relação entre educação e filosofia se justifica por uma *epistemologia do educar*. Primeiro, esta relação permite compreender os fenômenos através de uma abordagem *crítico-hermenêutico-implicada*. A filosofia fornece as ferramentas conceituais e metodológicas que permitem compreender princípios que governam proces-

sos educativos e formativos. Nesse sentido, é que podemos falar em orientação sociocrítica às problematizações da realidade. Em outras palavras, que reconheçamos a visibilidade, a dizibilidade e a concreticidade das práticas sociais naquilo que nos afetam diretamente. A epistemologia do educar não se contenta em aceitar o conhecimento como um dado, mas o interroga.

Nesse sentido, explicita origens, validade e implicações da heurística que engloba. Entendo que, por meio de análises contrastivas, a educação é continuamente orientada para que responda às necessidades imediatas dos estudantes, exigidas por meio de usos sociais complexos, individuados e coletivos, de sistemas de cognição mobilizados por polilógicas, diante de um mundo em constante mudança. A filosofia, com seu foco no pensamento crítico, elicia os educadores a questionar e a expandir os limites do que lhes é conhecido. A epistemologia do educar engaja-se com questões sobre *o que significa ser um aprendiz ao longo da vida*, integrando conhecimentos, saberes, informações, ao lado da curiosidade, da autorreflexão situada e da capacidade de **aprender a aprender**.

Não percamos de vista que a epistemologia do educar **não evita a polilógica** das práticas existenciais situadas. A epistemologia do educar

reconhece a diversidade de experiências que caracterizam a condição humana. Ao fazê-lo, afasta-se de qualquer tipo de modelos educacionais que buscam uniformidade e conformidade, definindo-se e orientando-se por abordagens que reconhece, valoriza e põe em cena pluralidade de vozes e de contextos que as justificam.

Dessa maneira, a epistemologia do educar, desde os primeiros modos de manifestação, consiste em *por em cena* a **suspensão** de qualquer fundamento. O que isso quer dizer? Significa que, ao invés de se basear em princípios pré-estabelecidos, ela se abre para a possibilidade de questionamento e reinterpretação de situações educativas. Em outras palavras, a epistemologia do educar não se prende a um único fundamento, mas sim, permite a suspensão de qualquer fundamento pré-estabelecido.

A base da epistemologia do educar formula-se pela integrativa arquitetura entre o que nos é próprio e/ou apropriado. O interesse da epistemologia do educar gira em torno das interações entre o que é inerente ao indivíduo e o que é adquirido através da experiência. Por isso, podemos afirmar que a base da epistemologia do educar reside na **arquitetura integrativa** entre o que é próprio da polilógica das tessituras das essências e das expressões de modos plurais de existências.

A **transversalidade** é traço característico da epistemologia do educar. A transversalidade, como característica da epistemologia do educar, refere-se à composição de planos de análise que conectam diferentes áreas do conhecimento, incitam e refinam as perspectivas e modos de existência de *objetos-contextos* em suas problematizáveis realizações. Nessa conexão imbricada, os diferentes pontos de vista nem se justapõem, nem se sobressaem uns em relação aos outros. Cruzam-se, no entanto. A epistemologia do educar é sempre **implicada**. Assim sendo, a condição humana é sensível às circunstâncias individuais e coletivas, reconhecendo que o aprendizado ocorre em múltiplos contextos e é influenciado por fatores sociais, culturais e emocionais. Em outras palavras, jamais evita o envolvimento intercrítico frente às situações; de modo algum mantém-se justaposta ou em estreitamento alienante às configurações das práticas sociais e dos sentidos.

Sistemas de pensamento³²

No Ocidente, os sistemas de pensamento filosófico servem como estruturas conceituais ou territórios de expressão de ideias que ajudam a compreender aspectos da realidade e da experiência humana. São **constructos** que oferecem perspectivas e ferramentas intelectuais para questionar, analisar e interpretar o mundo e a existência. Por meio desses sistemas, filósofos desenvolvem teorias, conduzem debates e formulam críticas sobre diversos temas, desde ética até epistemologia.

Os sistemas de pensamento variam em termos de premissas e conclusões que sustentam, o que acaba refletindo a diversidade de abordagens e interesses encontradas entre os pensadores. Portanto, permitem a articulação de ideias complexas, facilitam o diálogo entre diferentes tradições filosóficas. Além disso, cada sistema traz consigo uma metodologia específica para a investigação filosófica, influenciando como os problemas são abordados e quais soluções são consideradas válidas.

32 Essa parte do livro não tem como objetivo apresentar em profundidade elementos pertencentes aos diferentes sistemas de pensamento. Consiste apenas em delinear elementos básicos de cada sistema sob o ponto de vista didático, com ênfase em traços distintivos básicos.

A finalidade desses sistemas vai além da mera categorização de ideias. De pronto, buscam oferecer respostas ou até outras perguntas aos grandes questionamentos da humanidade. Questões sobre a natureza da realidade, o propósito da vida, a base da moralidade e a estrutura do conhecimento são analisadas por meio desses sistemas. Assim, questionamentos fecundos estruturam o pensamento filosófico, impactam a maneira como percebemos e interagimos com o mundo.

Nessa parte do capítulo gostaria de apresentar, de **modo sintético**, os principais sistemas de pensamento que circulam no campo do conhecimento educacional no nordeste do Brasil. Esse esforço é uma tentativa que se mantém ligada às peculiaridades de cenários específicos com os quais pude desenvolver minhas atividades docentes, direta ou indiretamente ligadas ao ensino de filosofia, seja na graduação ou na pós-graduação. Ademais, quero destacar que em meu doutoramento, ocorrido no ano de 2005, a filosofia da diferença de Gilles Deleuze, serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa do que chamei de *A estética da diferença na vida de professor(a)*³³. No entanto, pouco ou quase nada é possível encontrar nos espaços

33 Tese defendida em 05 de agosto de 2005 na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

de formação de professor(a), especificamente, no cursos de pedagogia, a respeito do assunto. Desse modo, não incluirei dentro dos sistemas nem a filosofia da diferença de base deleuziana e nem outros sistemas tão importantes quanto os que veremos a seguir. Logo, advirto que os elementos apresentados nessa parte do livro, cumprem função didático-expositiva e não consistem em elaboração refinada, própria às exigências que a produção do conhecimento filosófico está situada.

Idealismo

O idealismo, como um dos primeiros sistemas de pensamento na filosofia ocidental, propõe que a realidade é construída a partir da **percepção** e da **consciência** humanas³⁴. Argumenta-se, que as propriedades dos objetos são *dependentes das mentes que os percebem*, de modo que **conceitos** desafiam a noção de uma realidade objetiva e independente, fundando-a, delineando-a, construindo-a.

34 Filósofos como Platão e Hegel são figuras centrais no desenvolvimento do idealismo. Platão, com sua teoria das formas, sugere que as realidades abstratas e perfeitas existem além da percepção sensorial, enquanto Hegel vê a realidade como a manifestação do espírito absoluto, evoluindo através de um processo dialético.

O idealismo influencia profundamente o desenvolvimento de teorias em outras áreas da filosofia, como a ética, a política e a estética. Ao enfatizar a **primazia da mente**, este sistema oferece uma base para entender como as crenças, valores e artes afetam a percepção e como elas podem ser usadas para melhorar a condição humana.

Nesse sentido, o idealismo desafia os filósofos a considerar as limitações da mente na formação da realidade. Por que? Porque nos leva a discussões sobre o papel do conhecimento, da educação e da cultura na sociedade, clivando-nos em torno aos debates sobre como as *ideias e as percepções* **afetam** as interações humanas e as instituições sociais.

Se já entendemos que na perspectiva do idealismo, a estrutura do mundo e sua compreensibilidade dependem fundamentalmente da atividade mental, que, aliás, precede e constitui a matéria, a existência objetiva das coisas do mundo, é importante trazer à tona uma segunda característica do idealismo: a **negação da independência da realidade externa** em relação ao sujeito cognoscente.

Isso significa que, para os idealistas, não é possível afirmar a existência de um mundo material *sem a percepção ou consciência que o sujeito tem dele*. O idealismo com frequência

incorpora dimensões éticas ou morais, argumentando que a realidade é pré-fabricada por um propósito ou por **princípios ideais**. Desse modo, decorre a tendência de ver o mundo como uma manifestação de valores ou de uma ordem moral subjacente.

O idealismo **se opõe** ao materialismo e ao empirismo, criticando a ideia de que o conhecimento é derivado unicamente da experiência sensorial. Com o manejo de princípios ideais passa, então, a dar ênfase no papel da razão, da intuição ou da revelação, quando busca construir conhecimento e interpretar a realidade.

Essas características comuns do idealismo filosófico pode ser encontrada em muitos sistemas de pensamento. Desde a atinguidade clássica até os dias atuais é possível reconhecer elementos que delineiam fundamentos filosóficos de variadas escolas em filosofia. Então, sem dúvidas, o idealismo é componente do platonismo, que é baseado nas teorias de Platão sobre as *formas ideais*. Relembremos que, na perspectiva platônica, as Formas (ou ideias) são perfeitas e imutáveis; são a *verdadeira realidade* que está por trás das imperfeições do mundo material.

O idealismo é encontrado no sistema filosófico conhecido como **idealismo alemão**, que teve seu apogeu no final do século 18 e início do século 19. Filósofos como Fichte, Schelling

e Hegel³⁵ desenvolveram teorias complexas que afirmavam a primazia do espírito ou da ideia sobre a natureza (mundo físico).

Em complementação, encontramos na filosofia moderna, o **idealismo transcendental** de Immanuel Kant³⁶. Nesse sistema de pensamento, Kant propõe que o conhecimento da realidade é mediado pelas condições **a priori** da mente humana. Assim, argumenta que o espaço e o tempo são *formas de intuição* que estruturam toda experiência possível, não atributos do mundo em si.

No século 20, o idealismo foi revitalizado em escolas de pensamento filosófico, incluindo o **idealismo britânico**, representado por filósofos como F. H. Bradley (1846-1924) e Bernard Bosanquet (1848-1923). Mas, em que consiste esse tipo de abordagem? Consiste na ênfase da interdependência entre indivíduos e a sociedade como um todo orgânico. Esse tipo de perspecti-

35 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) é um dos expoentes máximos do idealismo alemão. Sua obra **Fenomenologia do Espírito** discute a evolução da consciência e do autoconhecimento, culminando na ideia de que a realidade é essencialmente racional e espiritual.

36 Immanuel Kant (1724-1804), cuja obra **Crítica da Razão Pura** estabelece os fundamentos do idealismo transcendental. Kant investiga as condições sob as quais o conhecimento é possível, concluindo que a mente desempenha um papel ativo na formação da experiência.

va pode ser encontrado nas produções de áreas de conhecimento das ciências humanas, como a sociologia do final do século 19.

As tentativas de retomar o idealismo e suas premissas alargaram-se durante todo século 20. Nesse sentido, poderemos falar em **neoidealismo**. O neoidealismo surgiu com a intenção de atualizar as ideias idealistas clássicas. Nesse percurso, ao incorporar elementos de outros sistemas de pensamento, encontramos tanto a **fenomenologia**, quanto a **hermenêutica**. Contudo, é importante destacar que são retomadas parciais e que em momentos diversos iremos encontrar outros elementos que entram em choque com as noções básicas até aqui apresentadas.

É o caso do **idealismo crítico**, desenvolvido por filósofos como Karl Popper (1902-1994) e Hans-Georg Gadamer (1900-2002). De modo semelhante ao neoidealismo, a combinação de elementos idealistas com uma abordagem críticorreflexiva em relação ao conhecimento e à realidade é o que se propõem os pensadores, dentro desse sistema de pensamento. Portanto, exige de nós atenção ao fazermos generalizações. Precisamos, assim, contextualizar cada um dos tipos de retomada do idealismo em suas facetas históricas.

Realismo

O realismo, como sistema de pensamento considera a realidade **independente da percepção humana**. Em outras palavras, esse sistema é caracterizado pela crença de que os objetos do mundo externo existem independentemente do conhecimento ou consciência que as pessoas possam ter deles. Desde sua concepção, o realismo se ramificou em várias direções, incluindo o **realismo científico**³⁷, que defende que os fenômenos descritos pelas ciências representam a realidade tal como ela é, e o **realismo moral**³⁸, que sustenta a existência de fatos morais objetivos.

Essas ramificações refletem a aplicação do realismo a diferentes áreas do conhecimento e demonstram sua flexibilidade como sistema filosófico. O realismo oferece uma base sólida para o desenvolvimento de teorias em ciências naturais e sociais, fornecendo um *contraponto* ao idealismo e outras abordagens mais subjetivas. Por isso mesmo, o realismo influencia o

37 O realismo científico é uma posição filosófica que defende que as teorias científicas descrevem a realidade objetiva, independentemente da observação ou da interpretação.

38 O realismo moral em epistemologia é uma posição filosófica que defende que os juízos morais são verdadeiros ou falsos independentemente da opinião ou da cultura.

debate filosófico sobre a natureza da verdade, do conhecimento e da investigação científica. Ao enfatizar a objetividade, o realismo desafia os pesquisadores a desenvolver métodos rigorosos e verificáveis para entender o mundo, contribuindo para o avanço do conhecimento científico e filosófico.

Na perspectiva realista objetos e fenômenos têm existência concreta, ou seja, persistem mesmo quando não são observados ou percebidos por um sujeito. Desse modo, existe correspondência entre o conhecimento e o mundo externo. O que bem delinea o realismo é que as percepções sensoriais e as descrições científicas oferecem um retrato do mundo que reflete suas propriedades e estruturas objetivas. É nesse sentido que falamos em *aceitação de uma verdade objetiva*. Nessa visão, as declarações verdadeiras são aquelas que descrevem acuradamente aspectos do mundo, independentemente das opiniões ou crenças individuais.

Outro traço característico do realismo é que o encontramos, quase sempre, associado ao materialismo. Isso ocorre porque, no contexto científico, assume que todos os fenômenos são resultantes de entidades materiais e de suas interações, sem necessidade de invocar entidades não-físicas ou metafísicas. Nesse sentido, na perspectiva realista postula-se que as teorias

científicas devem ser interpretadas com base em descrições da realidade tal como é, incluindo entidades teóricas como elétrons e campos gravitacionais.

Como ponto de partida para entendermos esse sistema de pensamento na filosofia ocidental, encontramos o **realismo aristotélico**³⁹. O ponto central é a ênfase na *substância* e na *forma* como aspectos fundamentais da realidade. Nesse caso, entende-se que todos os objetos são compostos por esses dois elementos. Na filosofia medieval, o realismo foi representado pela **escolástica**⁴⁰, que adotou e expandiu as ideias aristotélicas. Neste contexto, o realismo se manifestou na crença da **existência real de universais**, ou seja, características comuns que podem ser predicadas de muitos objetos diferentes.

No século 20, Hilary Putnam (1926-2016) foi uma figura central no **realismo científico**, especialmente com sua obra *Reason, Truth, and History*, na qual o autor analisa como a ciência

39 Aristóteles é um dos pilares do realismo filosófico, com obras como *Metafísica*, na qual apresenta conceitos de substância, forma e a realidade das essências.

40 Thomas de Aquino, no período medieval, fortaleceu o realismo através de sua síntese do aristotelismo com a teologia cristã, particularmente em obras como *Suma Teológica*, onde discute a realidade de Deus e dos universais como entidades independentes.

fornece um acesso confiável à realidade objetiva. Willard Van Orman Quine (1908-2000), também no século 20, contribuiu para o **realismo ontológico** em obras como *Word and Object*, a partir da qual defende que nossa linguagem e nossas teorias científicas são guiadas pela realidade das entidades que postulam.

Podemos encontrar na contemporaneidade o **realismo modal**. No sistema de pensamento do realismo modal sustentam-se argumentos segundo os quais certos estados de coisas são *possíveis ou necessários, independentemente de nossa capacidade de concebê-los*. Nesses termos, consideramos o realismo modal a partir de posição filosófica que defende a existência de possíveis mundos ou realidades alternativas além do mundo atual em que vivemos. Esses *possíveis mundos* são considerados reais de uma forma diferente do mundo atual, e no realismo modal argumenta-se que as verdades modais - *verdades sobre o que é possível, necessário ou contingente* - são objetivas e independentes das nossas crenças ou concepções.

Existem três premissas⁴¹ do realismo modal que gostaria de dar destaque. A primeira diz respeito à **pluralidade de mundos**. Essa é considerada a premissa básica do realismo

41 Destaque-se, aqui, a influência do aristotelismo.

modal. Consiste na demonstração da existência de uma pluralidade de mundos possíveis, cada um com suas próprias características e leis, em contraste ao modelo atual de mundo já conhecido. A segunda premissa se refere à **objetividade das verdades modais**. As verdades modais são consideradas objetivas e não dependentes das nossas crenças ou concepções. Não são idealidades, mas possibilidades. A terceira premissa consiste na **distinção entre necessidade e possibilidade**. O realismo modal faz uma distinção entre o que é necessário - aquilo que é considerado verdade em todos os mundos possíveis - e o que é possível - aquilo que se expressa como verdade em pelo menos um mundo possível.

Racionalismo

O racionalismo, caracterizado pela **ênfase na razão** como a fonte principal do conhecimento humano, apresenta peculiaridades distintas. Dentro desse sistema argumenta-se que o conhecimento verdadeiro é atingido principalmente através do pensamento lógico e racional, *independentemente da experiência sensorial*.

Filósofos como Descartes (1596-1650), Leibniz (1646-1716) e Spinoza (1632-1677) são proponentes do racionalismo. A tese partilhada

entre si é a defesa segundo a qual certas verdades sobre o mundo podem ser conhecidas apenas através da razão. Essas verdades são **inatas e universais**. Além disso formam a base para todo conhecimento *posterior*.

O racionalismo, como sistema de pensamento ocidental, encontra suas origens na filosofia grega antiga. Então, poderemos falar em **racionalismo clássico**. Destaque-se que, aqui, é preciso não confundir as interseções entre os sistemas de pensamento, especialmente quando podemos afirmar que Platão, tanto pode ser classificado *como idealista e racionalista*, uma vez que compunha suas ideias filosóficas na centralidade da razão para obtenção do conhecimento verdadeiro.

Na Idade Média, o racionalismo é, também, encontrado na interseção de sistemas de pensamento de filósofos escolásticos como Tomás de Aquino, que buscavam *harmonizar a razão com a fé religiosa*. Esse tipo de associação nem sempre é percebido com importância adequada à compreensão desse período do desenvolvimento da filosofia ocidental. O que se nota é uma separação, quase sempre rígida, classificatória de determinados sistemas de pensamento, sem necessariamente estabelecer relações epistêmicas entre a gênese, o desenvolvimento e as transformações que os sistemas

de pensamento passam a integrar ao longo do tempo.

Efetivamente, é durante o período renascentista, entre os séculos 14 e 16, que o racionalismo foi revitalizado por pensadores como René Descartes (1596-1650). Essa contextualização, inclusive, permite-nos afirmar que Descartes é considerado o pai do **racionalismo moderno** devido a ênfase que compunha seu método de problematização filosófica - a dúvida metódica - e na dedicada observação ao *cogito*, ambos processos, entendidos como fontes primárias de conhecimento⁴².

É importante ressaltar que, durante o Iluminismo, o racionalismo tornou-se uma força dominante na filosofia ocidental. A ênfase na capacidade humana de raciocinar logicamente impulsionou a contestação de superstições e autoridades estabelecidas, permitindo abordar a realidade de modo independente na busca da

42 René Descartes é uma figura central no racionalismo filosófico, e sua obra *Meditações Metafísicas* é fundamental para entender esse sistema de pensamento em filosofia. Nessa obra, Descartes propõe a dúvida metódica como forma de alcançar certezas indubitáveis, culminando na famosa máxima *Cogito, ergo sum* ("Penso, logo existo"). Na dúvida metódica, deve-se duvidar de tudo e de todos, inclusive do próprio pensamento. Argumenta-se, pois, que a razão é a única via para alcançar verdades universais, separando o conhecimento verdadeiro das ilusões sensoriais.

verdade. Por isso mesmo, podemos afirmar que o racionalismo impulsionou o desenvolvimento da ciência e da filosofia. Na defesa dos direitos individuais, da liberdade de pensamento e da igualdade perante a lei refletiu a importância da autonomia humana e a necessidade de uma sociedade fundamentada na razão e na liberdade. Emergem figuras como Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) defendendo a ideia de que a razão é a principal ferramenta para entender o universo⁴³. Nesse período manteve-se adesão majorante à busca de compreensão do mundo, através da aplicação sistemática da razão, baseada na lógica e na evidência empírica.

No século 19, o *racionalismo moderno* continuou em plena manifestação, influenciando

43 Baruch Spinoza é conhecido por sua obra **Ética**, na qual apresenta uma visão monista do universo. Spinoza argumenta que Deus e a Natureza são uma **única substância**, e que tudo no mundo pode ser entendido através da razão. Sua abordagem geométrica à filosofia reflete sua convicção de que a lógica e a razão são ferramentas essenciais para compreender a realidade e a moralidade. Já Gottfried Wilhelm Leibniz é outro importante racionalista. A obra **Monadologia** é uma de suas contribuições mais importantes. Leibniz introduz o *conceito de mônadas*, unidades fundamentais da realidade que são indivisíveis e possuem propriedades racionais. Ele também é conhecido por seu princípio da razão suficiente, que afirma que nada acontece sem uma razão suficiente, reforçando a ideia de que a razão é a base de toda explicação.

movimentos como o idealismo alemão, representado por filósofos como Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Esses pensadores consolidaram os traços distintivos do racionalismo ao melhor situar a relação entre a razão e a experiência, argumentando que a realidade é, em última análise, compreendida através de estruturas racionais⁴⁴. As ideias racionalistas também foram fundamentais para o desenvolvimento do sistema de pensamento chamado **positivismo**⁴⁵.

No Brasil, este sistema de pensamento irá exercer influências nos primeiros arranjos de estruturação das instituições científicas, e até na ordenação jurídica e política do país. A elite

44 É o caso de Immanuel Kant, embora frequentemente associado ao idealismo transcendental, também fez contribuições ao racionalismo. Em sua *Crítica da Razão Pura*, Kant apresenta os limites e as capacidades da razão humana. Ele argumenta que existem limites ao que pode ser conhecido apenas pela razão. O mais interessante é que na obra kantiana encontramos síntese entre o racionalismo e o empirismo, destacando a importância da razão na compreensão do mundo.

45 Assim como o racionalismo pode conter traços gerais que são encontrados em outros sistemas de pensamento, o positivismo é atravessado pela noção de experiência (empíria), mas, no sentido de validar os aspectos lógicos e/ou abstracionistas contidos na experimentação científica. Podemos afirmar que o positivismo respalda-se por pressupostos típicos, quais sejam: observação, experimentação, verificabilidade, objetividade, neutralidade, causalidade, regularidade, generalização, ordenação, progresso, formalismo (ciência como única forma de conhecimento)

intelectual brasileira, portanto, é marcada pelas expressões do positivismo comteano cujas tipificações envolvem a defesa da aplicação da lógica e do método científico em todas as áreas do conhecimento humano.

Nos tempos contemporâneos, o racionalismo mantém sua relevância em vários sistemas de pensamento, incluindo o **empirismo lógico** e o **pragmatismo**. Filósofos já citados e incluídos no realismo, a exemplo de Popper e Quine *desafiam as tentativas de demarcação rígida* entre sistemas de pensamento na filosofia ocidental por incidir análises a respeito dos limites e das possibilidades da razão na busca pelo conhecimento. É o caso da **filosofia da mente** que, com robusto *design epistemológico*, demonstra persistência e adaptabilidade do racionalismo ao longo dos séculos.

Empirismo

O empirismo considera a **experiência sensorial** como fonte primária de conhecimento. Diferente do racionalismo, que enfatiza a razão, o empirismo sustenta que o conhecimento deriva diretamente das *observações e experiências*. A percepção e a observação são, portanto, elementos centrais para a formação de ideias e conceitos. A mente, segundo os empiristas,

começa como uma **tábula rasa**, sendo *pré-fabricada* pelas interações com o mundo, com as quais a impressionabilidade imediata deve ser elevada ao patamar de processos cognoscitivos.

Para os empiristas, a experiência é a *principal fonte de conhecimento*. A experiência, nesse contexto, refere-se principalmente às informações obtidas através dos sentidos - visão, audição, tato, olfato e paladar. Nesse caso, acredita-se que todas as ideias e conhecimentos derivam direta ou indiretamente dessas experiências sensoriais. Então, a experiência sensorial é vista como a *matéria-prima do conhecimento*. Ao interagir com o mundo externo, os indivíduos coletam dados através de suas percepções. Essas percepções são, assim, processadas pela mente, formando ideias, conceitos e crenças. É por isso que afirmamos acima que a mente, segundo os empiristas, começa como uma *tábula rasa*, ou seja, uma *folha em branco*, que é preenchida pelas experiências ao longo do tempo.

Uma característica do empirismo que merece destaque é a ênfase na **verificação empírica**. Os empiristas acreditam que as hipóteses e teorias devem ser testadas e confirmadas através de experimentos e observações repetidas. Este método de validação busca eliminar preconceitos e suposições não fundamentadas. Nesses termos, poderemos afirmar que a ciência moderna, em

grande parte, adota essa abordagem, valorizando dados observáveis.

O empirismo **questiona** a existência de ideias inatas. Insisto mais uma vez no destaque a esse pressuposto - para os empiristas, todas as ideias e conceitos são adquiridos através da experiência - porque essa visão **contrasta** com a perspectiva racionalista que admite a existência de conhecimentos inatos. O empirismo, assim, apresenta abordagem mais pragmática e observacional do conhecimento. Ademais, o empirismo também destaca a **importância da indução**. Os empiristas utilizam a indução para generalizar a partir de casos específicos. Este método permite a construção de teorias mais amplas a partir de observações detalhadas e específicas. A indução, embora sujeita a erros, é vista como uma ferramenta útil para a descoberta de padrões e regularidades no mundo.

Como sistema de pensamento, o empirismo possui lugar de destaque na filosofia moderna, especialmente no contexto da **filosofia britânica**. Filósofos como John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776) são figuras proeminentes dessa tradição. Todavia, além da filosofia britânica, o empirismo também encontra espaço na **filosofia da ciência**. A metodologia científica moderna, com sua ênfase na observação e experimentação,

é fortemente influenciada pelo empirismo⁴⁶. Cientistas e filósofos da ciência adotam princípios empiristas ao formular e testar hipóteses, buscando resultados verificáveis e replicáveis.

O **pragmatismo**, como sistema de pensamento norte-americano, também incorpora elementos do empirismo. Filósofos como Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) enfatizam a experiência e a prática como bases para a formação do conhecimento. O pragmatismo, assim, compartilha com o empirismo a valorização da experiência sensorial e da verificação

46 John Locke é um dos principais autores ligados ao empirismo filosófico. Sua obra **Ensaio Sobre o Entendimento Humano** é fundamental para a compreensão do empirismo. Locke argumenta que todas as ideias são derivadas da experiência sensorial e que a mente humana começa como uma tábula rasa. Ele analisa como as percepções sensoriais formam a base para o conhecimento; George Berkeley apresenta importantes contribuições ao empirismo. Em sua obra **Tratado sobre os Princípios do Conhecimento Humano**, Berkeley argumenta que a existência dos objetos depende de serem percebidos. Ele desafia a distinção entre a realidade objetiva e a percepção, propondo que a percepção sensorial é a única realidade; David Hume é uma figura central no empirismo. Sua obra **Investigação Sobre o Entendimento Humano** examina a natureza do conhecimento e a relação entre causa e efeito. Hume argumenta que nosso entendimento do mundo é baseado em hábitos e associações formadas pela experiência sensorial. Ele questiona a certeza das inferências causais, destacando a importância da observação.

prática. Na **epistemologia contemporânea**, o empirismo continua influenciando desde debates sobre *a natureza do conhecimento*, a *justificação de crenças* até a *relação entre teoria e observação científicas*. A epistemologia empirista, pois, busca entender como a experiência sensorial contribui para a construção do conhecimento.

Além desses autores, Francis Bacon⁴⁷ (1561-1626) também contribuiu para o desenvolvimento do empirismo. Em seu trabalho **Novum Organum**, Bacon propõe um novo método científico baseado na observação e na experimentação. Ele **critica a lógica aristotélica** e defende a indução como caminho para o conhecimento. Bacon é frequentemente considerado um precursor do empirismo moderno. Mas, quem foi Francis Bacon?

Francis Bacon nasceu em uma família influente e recebeu uma educação privilegiada, estudando no *Trinity College*, em Cambridge. Destacou-se, inclusive, em carreira política, servindo como procurador-geral e chanceler

47 Francis Bacon, nascido em 22 de janeiro de 1561 em Londres, é uma figura central na história da filosofia e da ciência. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições ao desenvolvimento do método científico e por sua crítica à lógica aristotélica que dominava o pensamento acadêmico de sua época. Bacon foi um filósofo, estadista, ensaísta e cientista, cujas ideias e obras influenciaram profundamente a evolução da ciência moderna.

da Inglaterra. No entanto, é sua contribuição à filosofia e à ciência que o torna uma figura duradoura na história intelectual do Ocidente. Bacon buscou *reformular a maneira como o conhecimento era adquirido e validado*, propondo uma abordagem mais empírica e experimental.

Bacon é mais conhecido por seu trabalho no desenvolvimento do método científico. Ele **criticou a lógica dedutiva de Aristóteles**, que dominava a ciência e a filosofia na época, argumentando que ela era insuficiente para a descoberta de novos conhecimentos. Em vez disso, Bacon propôs o uso da indução, um método que envolve a coleta de dados através da observação e experimentação, e a formação de hipóteses baseadas nesses dados. Além disso, enfatizou a importância da **observação sistemática** e da **experimentação controlada**. Bacon acreditava que o conhecimento deveria ser adquirido através de um processo rigoroso de coleta de dados e análise, não reduzidos à especulação teórica.

Entre as obras mais importantes de Bacon estão **Novum Organum** e **The Advancement of Learning**. Em *Novum Organum*, publicado em 1620, Bacon delineia seu método científico e critica a lógica aristotélica. Repito: argumenta que a verdadeira compreensão do mundo natural só pode ser alcançada através da observação e experimentação sistemática. Em

The Advancement of Learning, publicado em 1605, defende a reforma do sistema educacional e a importância da ciência empírica. Bacon acredita na **utilidade prática** do conhecimento científico. Ele vê a ciência como uma ferramenta para melhorar a condição humana, defendendo que o conhecimento deve ser aplicado para resolver problemas concretos e melhorar a vida das pessoas. Esta visão pragmática da ciência é um precursor do pensamento moderno sobre a relação entre ciência e tecnologia.

Materialismo

O materialismo, como sistema de pensamento filosófico geral, será amplamente desenvolvido ao longo da história da filosofia. Este sistema postula que a **matéria é a única substância existente** e que todos os fenômenos, incluindo a mente e a consciência, são *resultado de interações materiais*, produtos da transformação da natureza pela força humana de trabalho. Filósofos como Demócrito (460 a.C.- 270 a.C), Epicuro⁴⁸ e, mais tarde, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), adotaram perspectivas

48 Nesse sentido, o materialismo pode ser encontrado expresso em muitos sistemas de pensamento, incluindo o atomismo antigo. Filósofos como Demócrito e Epicuro defenderam que tudo no universo é composto de átomos.

materialistas⁴⁹. Argumenta-se que as mudanças ocorridas no mundo físico são suficientes para explicar todos os aspectos da vida humana e do universo. Essa abordagem oferece uma base para o entendimento de fenômenos naturais e sociais a partir de uma perspectiva científica.

O materialismo influencia o desenvolvimento das ciências naturais, fornecendo um quadro teórico para a explicação de processos biológicos, químicos e físicos. Além disso, no contexto social e histórico, o materialismo proposto por Marx oferece uma **análise das condições materiais** como forças motrizes da história e das relações sociais.

No entanto, o materialismo **desafia concepções dualistas e idealistas** ao afirmar que a realidade é unicamente material. Isso provoca debates intensos sobre a natureza da consciência, da identidade pessoal e da moralidade, questionando se esses aspectos da experiência

49 Respectivamente, Karl Marx é uma figura central no materialismo histórico e dialético. Suas obras **O Capital** e **Manifesto Comunista** são fundamentais. Em **O Capital** analisa as leis de funcionamento do capitalismo. Já em **Manifesto Comunista** apresenta a teoria da luta de classes e a necessidade de revolução; Quanto a Friedrich Engels é sabido por todos nós que colaborou estreitamente com Marx. Suas obras **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado** e **Anti-Dühring** são as de maior destaque na produção filosófica. Em **A Origem da Família** analisa a evolução das estruturas sociais; em **Anti-Dühring** defende o materialismo dialético contra críticas.

humana podem ser completamente explicados através de processos materiais, uma vez que *nega a existência de entidades imateriais ou sobrenaturais*. A natureza e os fenômenos físicos são considerados a base de toda a existência e conhecimento. Vale ressaltar que o materialismo também está presente no iluminismo. Pensadores como Diderot (1713-1784) e La Mettrie (1709-1751) sustentavam uma visão mecanicista do mundo.

O materialismo histórico é uma abordagem desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. Essa perspectiva foca na análise das sociedades através de suas condições materiais e econômicas. As relações de produção e as forças produtivas são centrais para entender as transformações e/ou mudanças pelas quais passam as diferentes sociedades. A história é entendida como uma série de práticas concretas, albergadas pelas lutas de classes, principalmente impulsionadas por mudanças nas condições materiais.

O **materialismo dialético** decorre de problematizações nascidas no bojo do materialismo histórico. Ocorre a aproximação com a dialética hegeliana, mas a aplica ao mundo material, de modo inverso ao contexto original de significados atribuídos à dialética. O materialismo dialético enfatiza a interação e a

contradição entre forças opostas. A mudança e o desenvolvimento são vistos como resultados dessas contradições.

O materialismo dialético é uma parte fundamental do marxismo-leninismo. Esse sistema de pensamento foi adotado por líderes revolucionários como Lenin (1870-1924) e Mao Tsé-Tung (1893-1976). O materialismo dialético é usado para justificar e orientar a prática revolucionária. A dialética materialista é aplicada para entender as contradições sociais. Georg Lukács (1885-1971) é um dos principais expoentes do materialismo dialético. Além do marxismo-leninismo, o materialismo dialético influenciou movimentos socialistas ao redor do mundo que adotaram essa abordagem. A obra *História e Consciência de Classe*, escrita por Lukács analisa a consciência de classe a partir da qual aplica o materialismo dialético para entender a alienação como um fenômeno predominante no capitalismo. Nesses termos, a dialética materialista é usada para **analisar e criticar as estruturas capitalistas**. A mudança social é vista como resultado de processos dialéticos.

A dialética materialista também considera a interconexão entre diferentes aspectos da realidade. *A natureza é vista como um processo dinâmico em constante transformação*. O mate-

rialismo dialético rejeita a ideia de uma realidade estática e imutável. A mudança é entendida como um processo contínuo e inevitável.

Dialética

A dialética, como *constructo metodológico* e *constructo de argumentação*, é considerada um sistema de pensamento filosófico. Baseia-se na ideia de que o progresso no pensamento ocorre através da resolução de contradições, nas quais uma tese e uma antítese são integradas em uma síntese. Hegel (1770-1831) é um dos filósofos mais associados à dialética, utilizando-a para explicar o desenvolvimento histórico e filosófico. De acordo com o sistema de pensamento por ele desenvolvido, cada estágio da realidade e do pensamento contém contradições internas que eventualmente levam a sua própria superação, resultando em uma forma mais avançada e integrada.

Marx adotou e adaptou a dialética hegeliana para a análise da sociedade e da história, conhecida como dialética materialista. Nesse escopo de análise, argumenta que as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção são a chave para entender as mudanças sociais e revoluções. Por isso mesmo, a dialética é valorizada por sua capacidade de

promover uma compreensão mais profunda e dinâmica dos processos de mudança, seja no âmbito do pensamento filosófico, da história ou das relações sociais. Portanto, permite-nos análise crítica das condições existentes e a busca por soluções que transcendam as limitações atuais da vida social prática.

As origens da dialética dentro do campo filosófico apresenta significado etimológico e distintos empregos no Ocidente. Mas, é no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos séculos 18 e 19, principalmente em torno à categoria trabalho, que o significado moderno se institucionaliza. Em termos de origens, a palavra dialética significa a **arte do diálogo**, posteriormente, associada à argumentação e clareza no manejo conceitual de um debate. Discute-se a fonte primária, a autoria inicial da dialética com base em Aristóteles, atribuindo-se a fundação da dialética, controvérsias entre Zênão de Eleia (490-430 a. C.) e Sócrates (469-399 a. C.).

No entanto, considera-se Heráclito de Éfeso (540-480 a. C.) o mais importante filósofo a aplicar, desenvolver e demonstrar os princípios da dialética na Antiguidade Clássica. A dialética tem como eixo a contradição do pensamento ou em torno a cosmogonia, na sua acepção filosófica e da realidade, ou a partir das práticas sociais

concretas, na modernidade. No primeiro caso, a dialética é metafísica, inclusive, desenvolvendo o clássico confronto, como verdade e método, entre Heráclito de Éfeso (voltado à mudança) e Parmênides (voltado à permanência).

Nesse contexto, deve-se a Aristóteles a reintrodução da dialética como ligada à metafísica, através de estudos sobre o movimento (potência e ato). Destaca-se, ainda, que no período medieval, pela influência da Patrística (Santo Agostinho e, sobretudo, São Tomás de Aquino que resgata o aristotelismo) a dialética permanece sobre forte exclusão entre os filósofos clássicos e medievais. Uma das justificativas é o domínio da Igreja sobre os processos da formação filosófica, econômica, política e intelectual. É o caso de Petrus Damianus (1007-1072), Abelardo (1079-1142) e Averróis (1126- 1198), ideólogos e monges renovados, que defenderam a independência da filosofia em relação ao conhecimento e doutrina teológica. Sendo assim, nesse período, a dialética manteve-se como lógica.

As transformações sociopolíticas ocorridas durante os séculos 14, 15 e 16 favoreceram importantes avanços ao uso da dialética. A Revolução Comercial e as primeiras revoluções do método científico, originadas no campo filosófico, o Renascimento, a Expansão Marítima, etc., impulsionaram as discussões sobre

as dinâmicas sociais e o reconhecimento de mudanças, à época, bastante aceleradas, devido às novas configurações sociais e as formas de organização política do período monárquico, feudal até o aparecimento do Estado Moderno e das fábricas, com a Revolução Industrial no século 18 e 19.

Destacam-se os seguintes filósofos interessados no tema: Guilherme de Occam (1285-1349), Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642), Descartes (1596-1650), Pico della Mirandola (1463-1494), Giordano Bruno (1548-1600), Pascal (1623-1654), Giambattista Vico (1680-1744). Entre um e outro filósofo, a dialética **ou era defendida, ou rejeitada**. Com ênfase maior, a dialética fortalece-se nas produções de Leibniz (1646-1716), Spinoza (1632-1677), Hobbes (1588-1679), Bayle (1647-1706), Montaigne (1533-1592). Finalmente, as transformações ocorridas nos sistemas políticos e econômicos das sociedades da época, traziam importantes reflexões sobre as mudanças ocorridas nas estruturas sociais e a **condição humana** e sua relação com a natureza pelo emprego da força produtiva. Esse aspecto, torna-se a base do pensamento Iluminista, concentrando-se nas mudanças sociais em pleno desenvolvimento dado pela razão e pela técnica, e, anos mais tarde, o debate sobre as contradições da vida social e política, tornam-se

concretas nos limites da Revolução Francesa, em contundente oposição à ideologia da ordem social pela mudança e tomada do poder, conflitos e disputas entre classes sociais. Fazem parte desse período os filósofos Diderot (1713-1784) e Rousseau (1712-1778), entre outros.

Na Alemanha, é Kant (1724-1804) que se destaca ao desenvolver sua filosofia do conhecimento humano em torno à questão da ação, do pensamento e das antinomias (contradições do próprio pensamento). Em oposição à crença central da filosofia em torno ao conhecimento, Hegel (1770-1831), o mais importante filósofo moderno a influenciar Marx na construção do materialismo dialético, declara-se interessado na ontologia (no Ser), voltando-se, no contexto da época, aos estudos da transformação da realidade feita ativamente pelos homens, mas, destacando a predominância da realidade objetiva no ritmo e nas condições dessas transformações ao próprio sujeito. Logo, os estudos das atividades econômicas e políticas passaram a fazer parte dos estudos de Hegel, principalmente os impactos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, inicialmente, pelo exame dos escritos de Adam Smith, entre outros da economia clássica inglesa.

Nesse percurso, a categoria **trabalho** é situada no centro do debate de estudos hegelia-

nos sobre as transformações sociais da época. Inclua-se a noção de que, com o trabalho o homem objetiva-se diante da natureza, tornando-se sujeito em contraposição aos objetos do mundo natural. A autonomia do homem em relação à natureza, gerado pelo trabalho, permite perceber o domínio do homem sobre o mundo das relações sociais, da produção social e das organizações políticas.

Nesses termos, Hegel incita o que denomina de **superação dialética** (aufheben). O termo em alemão possui três importantes acepções: (a) negar, anular ou cancelar; (b) erguer e manter sob proteção alguma coisa; (c) elevar a qualidade de algo para um nível imediatamente superior. Entende-se, pois, que a superação dialética, consiste em: (1) negar determinada realidade; (2) conservar o essencial existente na realidade negada; (3) elevar a um nível superior a realidade negada. Assim, notemos que ocorrem as primeiras influências de Hegel na produção marxiana. Karl Marx (1818-1883), no entanto, **inverte a perspectiva hegeliana**, principalmente, a Ideia Absoluta, relacionada aos movimentos da realidade material, tendo sobre os movimentos, determinação causal. As primeiras objeções de Marx a Hegel, dá-se pela significação atribuída ao trabalho físico, material, algo, aliás, inexistente no sistema filo-

sófico hegeliano, ligado ao trabalho intelectual. Emergem nesse cenário as leis da dialética.

Lembremos que as **leis da dialética** englobam tanto a história humana, quanto a natureza. São três: (a) passagem da quantidade à qualidade (na qual os ritmos lentos ou acelerados decorrem de mudanças quantitativas e qualitativas, respectivamente); (b) interpenetração dos contrários (na qual as coisas e processos não podem ser vistos de modo isolado, desconexo com as condições sociohistóricas em que se desenvolvem as práticas sociais entre os homens); (c) negação da negação (na qual o processo de síntese é fundamental, pois que, integra as oposições existentes de modo a compor outra realidade, proveniente dos conflitos entre um e outro modo de existência).

Por fim, entendamos que as questões do sistema de pensamento voltado à dialética concentra-se ao redor das relações entre indivíduo, sociedade e a potência fecunda do método dialético na abordagem materialista. Considerando o princípio da totalidade, as relações entre os indivíduos nas arenas da vida social e suas produções concretas, podemos afirmar que a noção de consciência de classe e apelo à unificação entre trabalhadores integram os elementos conceituais até aqui expostos. Todavia, cabe ressaltar que é a **tensão dialética**, presente

nos grupos humanos, como em comunidades que a relação conflituosa entre interesses individuais e coletivos (de classe), que se desenvolve, amplifica-se. É na luta de classe que tal relação é superada e dialeticamente reinserida no conjunto das práticas sociais concretas.

Pragmatismo

O pragmatismo, como sistema filosófico, enfatiza a importância das **consequências práticas do pensamento** e da crença para determinar seu valor. Isso significa que a verdade de uma ideia é medida pela sua **utilidade, eficácia e aplicabilidade** na resolução de problemas concretos. Nesses termos, o pragmatismo também valoriza a **experiência direta** e a **experimentação** como fontes de conhecimento. Em vez de confiar unicamente em princípios abstratos ou a priori, os pragmatistas defendem a importância da observação empírica e da interação contínua com o mundo real. Esse enfoque na experiência prática é visto como um meio de testar e validar teorias e conceitos.

De modo geral, o pragmatismo exerce influências em muitos campos de atividades sociais. Podemos encontrá-lo desde áreas de ciências humanas até áreas de ciências sociais aplicadas, computação, linguística etc. De modo geral,

defende-se que o *pensamento deve ser orientado pela ação* e que as ideias devem ser continuamente testadas e ajustadas com base em suas *implicações práticas*. Advirto que não se trata de qualquer tipo de prática, mas, práticas que expressem significação social e pertinência para indivíduos ou grupo de indivíduos.

Na busca de compreensão do pragmatismo nos sistemas de pensamento encontramos contribuições mistas. Filósofos como William James⁵⁰ (1842-1910), Charles Peirce⁵¹ (1839-1914) e John Dewey⁵² (1859-1952) são figuras centrais no desenvolvimento do pragmatismo. Portanto,

50 William James contribuiu com obras como **Pragmatism: a new name for some old ways of thinking** e **The Will to Believe**. James ampliou o pragmatismo de Peirce, aplicando-o a questões de religião, psicologia e teoria do conhecimento. Ele destacou a importância da experiência individual e da utilidade prática das crenças.

51 Charles Sanders Peirce é frequentemente considerado o fundador do pragmatismo. Suas obras, como **How to Make Our Ideas Clear** e **The Fixation of Belief**, estabeleceram os fundamentos desse sistema de pensamento. Peirce introduziu o princípio pragmático, que afirma que o significado de um conceito reside em suas consequências práticas e observáveis.

52 John Dewey, um dos pragmatistas mais influentes, escreveu extensivamente sobre educação, política e ética. Suas obras **Democracy and Education** e **Experience and Nature** são marcos na filosofia pragmatista. Dewey defendia uma abordagem experimental e democrática à educação, enfatizando a importância da experiência prática e da interação social na formação do conhecimento.

a verdade é vista como algo dinâmico, sujeito a mudanças e adaptações conforme novas experiências e contextos.

O pragmatismo possui influências na produção de conhecimento em educação, na psicologia e na política. Nesses campos, encontramos abordagens que remetem à **função adaptativa ao conhecimento e à ação**, valorizando a flexibilidade e a capacidade de responder às mudanças nas circunstâncias e nas necessidades. Por isso, o pragmatismo não se coaduna às concepções mais rígidas e absolutistas da verdade e do conhecimento. Ao focar nas consequências práticas, propõe adoção à postura mais aberta e colaborativa na pesquisa e na discussão filosófica.

Outra característica central do pragmatismo é a **rejeição de dicotomias rígidas**, como a separação entre teoria e prática. Os pragmatistas acreditam que a teoria deve ser um guia para a ação prática, e que a prática, por sua vez, deve informar a teoria. Isso promove uma abordagem mais integrada e flexível ao conhecimento e à investigação científica. Por conseguinte, o pragmatismo adota uma **visão pluralista e aberta** da realidade, aceitando que múltiplas perspectivas e métodos podem ser válidos. Essa abordagem pluralista reconhece a complexidade e a diversidade do mundo, incentivando a

tolerância e a adaptação a diferentes contextos e situações. A flexibilidade e a abertura ao diálogo são, portanto, características marcantes desse sistema de pensamento. Mas, quais sistemas de pensamento em filosofia poderemos encontrar o pragmatismo?

O pragmatismo está fortemente associado ao movimento filosófico americano do final do século 19 e início do século 20. Nessa perspectiva, surgiu como uma resposta ao idealismo e ao empirismo, buscando uma *terceira via* que valorizasse tanto a teoria quanto a prática.

Atualmente, podemos falar tanto em **pragmatismo clássico**, quanto encontramos influências pragmatistas em sistemas de pensamento contemporâneos como a filosofia analítica e a filosofia da linguagem. **Richard Rorty**⁵³ (1931-2007) é um filósofo contemporâneo que integrou elementos do pragmatismo em seu trabalho, especialmente em sua crítica ao fundacionalismo e na defesa de uma abordagem mais contextual e conversacional ao conhecimento.

O pragmatismo também influenciou a so-

53 Richard Rorty, filósofo contemporâneo, é associado ao pragmatismo. Suas obras **Philosophy and the Mirror of Nature** e **Contingency, Irony, and Solidarity** refletem uma abordagem pragmatista à filosofia. Rorty criticou o fundacionalismo. Defendeu visão mais contextual e conversacional do conhecimento, influenciando debates na filosofia e nas ciências sociais.

ciologia e a psicologia, particularmente através do interacionismo simbólico. **George Herbert Mead** (1863-1931), um dos fundadores dessa escola sociológica, incorporou princípios pragmatistas em sua *teoria da mente e do self*, enfatizando a importância da interação social e da comunicação simbólica na formação da identidade e do conhecimento.

Na educação, o pragmatismo teve forte expressão através das teorias pedagógicas de John Dewey. Dewey defendia uma educação centrada na experiência e na aprendizagem ativa, através da qual os estudantes são incentivados a resolver problemas reais e a aplicar o conhecimento de maneira prática. Essa abordagem educacional continua a influenciar práticas pedagógicas contemporâneas.

Fenomenologia

A fenomenologia emerge no contexto dos sistemas de pensamento da filosofia ocidental como resposta à crise do objetivismo cientificista. Esse movimento ocorre como forma de superar as limitações do empirismo e do racionalismo que se apresentavam em grande medida nos espaços de produção filosófica durante o século 20. Um dos pontos fundamentais da fenomenologia está na centralidade que

atribui à **experiência imediata** e à **percepção** como fundamentos do conhecimento. Busca-se descrever as **estruturas da experiência tal como se apresentam**, sem recorrer a teorias ou suposições prévias. Nesse sentido, quando falamos em *a priori* fenomenológico estamos fazendo referências aquilo que é histórico e temporalmente situado. Engloba vivências que são significantes, pertinentes e relevantes à determinada consciência que percebe no mundo *aquilo que se mostra*, e que, por isso mesmo, orienta-se com base no que se torna **para si** importante, valioso e carregado de sentido.

Edmund Husserl (1859-1938)⁵⁴ é o fundador da fenomenologia. A postura fenomenológica inaugural é **voltar às coisas mesmas**. Em tal perspectiva, enfatiza-se a importância de examinar a consciência e a experiência direta para entender a **essência dos fenômenos**. Como podemos notar a fenomenologia abarca um campo de produção de conhecimento que engloba categorias específicas. São elas: consciência, historicidade, temporalidade, percepção

54 Edmund Husserl é amplamente reconhecido como o fundador da fenomenologia. Suas obras **Investigações Lógicas e Ideias para uma Fenomenologia Pura e uma Filosofia Fenomenológica** estabeleceram os fundamentos desse sistema de pensamento. Husserl introduziu métodos como a epoché e a redução fenomenológica para entender a experiência consciente.

imediate, intersubjetividade, essência, intuição, significados, acontecimento, intencionalidade, experiência, entre outras.

Na fenomenologia a **epoché** - ou suspensão de qualquer tipo de julgamento - é parte indispensável. Esse método envolve colocar entre parênteses todas as crenças e pressupostos sobre o mundo externo para focar exclusivamente na experiência consciente. A *epoché* permite uma análise mais pura e desinteressada dos fenômenos, livre de preconceitos e influências externas.

A **intencionalidade** é um conceito-chave na fenomenologia, referindo-se à ideia de que toda consciência *é sempre consciência de algo*. Isso significa que os atos mentais estão sempre direcionados a objetos ou estados de coisas, sejam eles reais ou imaginários. A intencionalidade revela a estrutura relacional da experiência consciente, destacando a inseparabilidade entre sujeito e objeto.

A fenomenologia também se preocupa com a estrutura temporal da experiência. Ela investiga *como o tempo é vivido e percebido* na consciência, analisando a relação entre passado, presente e futuro. A **temporalidade** é vista como um aspecto fundamental da experiência humana, influenciando a maneira como os

fenômenos são percebidos e compreendidos.

Martin Heidegger (1889-1976) é um dos filósofos mais influentes do século 20 e sua relação com a fenomenologia é profunda. Heidegger⁵⁵ foi inicialmente um aluno e colaborador de Edmund Husserl, o fundador da fenomenologia. No entanto, ele desenvolveu suas próprias ideias, levando a fenomenologia em novas direções, especialmente no campo da filosofia existencial. Em sua obra **Ser e Tempo**, Heidegger aplicou métodos fenomenológicos para investigar a questão do Ser, um tema que ele acreditava ter sido negligenciado pela filosofia ocidental. Ele introduziu conceitos como **ser-no-mundo - Dasein**, para descrever a existência humana em sua totalidade, enfatizando a inseparabilidade entre o indivíduo e seu contexto. Ao fazer isso, Heidegger expandiu a fenomenologia para incluir a análise da consciência, ou seja, a estrutura ontológica da existência.

Heidegger utilizou a redução fenomenológica, mas reinterpretou a **epoché husserliana**. Em vez de suspender todas as crenças sobre o

55 Martin Heidegger, um discípulo de Husserl, desenvolveu a fenomenologia em direções existenciais. Sua obra **Ser e Tempo** é um marco na filosofia do século XX. Heidegger investigou a questão do Ser e a estrutura da existência humana, utilizando métodos fenomenológicos para analisar conceitos como ser-no-mundo e temporalidade.

mundo externo, ele focou na *revelação do Ser através da experiência cotidiana*. Para Heidegger, a fenomenologia deveria revelar as condições pré-reflexivas e pré-teóricas da existência humana, permitindo um entendimento mais profundo do Ser enquanto tal.

A noção de temporalidade é central na fenomenologia de Heidegger. Ele argumentou que o tempo não é um simples fluxo linear de momentos, mas uma estrutura fundamental da existência humana. Em **Ser e Tempo**, Heidegger analisou como o passado, presente e futuro estão interligados na experiência do Ser, influenciando a compreensão e a ação. A temporalidade é vista como um aspecto que delineia a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo.

Heidegger também introduziu o conceito de **ser-para-a-morte** para descrever a *consciência da finitude humana*. Argumentou que a antecipação da morte é uma característica definidora da existência humana, influenciando a maneira como as pessoas vivem e se relacionam com o mundo. Esse *foco na finitude e na autenticidade* diferenciou a fenomenologia de Heidegger da abordagem mais formal e lógica de Husserl, marcando uma transição para temas mais existenciais e ontológicos.

A fenomenologia encontrou, também, ter-

reno fértil na filosofia existencialista⁵⁶. Filósofos como Jean-Paul Sartre (1905-1980)⁵⁷ e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)⁵⁸ integraram métodos fenomenológicos em suas análises da existência humana. A ênfase na experiência subjetiva e na percepção direta influenciou suas reflexões sobre liberdade, corpo e relações interpessoais.

Na psicologia, a fenomenologia inspirou a abordagem humanista e a psicoterapia existencial. Carl Rogers (1902-1987) e Rollo May (1909-1994) aplicaram princípios fenomenológicos para compreender a experiência subjetiva dos pacientes. Essa influência levou ao desenvolvimento de métodos terapêuticos centrados na pessoa e na experiência vivida.

A fenomenologia também teve impacto na hermenêutica, especialmente nas obras de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Gadamer utilizou conceitos fenomenológicos para entender a natu-

56 Iremos abordar esse tópico nas próximas páginas.

57 Jean-Paul Sartre, influenciado por Husserl e Heidegger, aplicou a fenomenologia à filosofia existencialista. Em **O Ser e o Nada**, Sartre explorou a liberdade, a angústia e a relação entre ser e nada. Sua análise da intencionalidade e da consciência reflete a influência fenomenológica em sua obra.

58 Maurice Merleau-Ponty, outro importante fenomenólogo, focou na percepção e na corporeidade. Em **Fenomenologia da Percepção**, Merleau-Ponty examinou como o corpo e a percepção estruturam a experiência consciente. Sua obra destaca a interconexão entre sujeito e mundo, enfatizando a dimensão encarnada da experiência.

reza da compreensão e da interpretação. A fusão de horizontes e a historicidade da compreensão são temas que refletem a influência fenomenológica na hermenêutica. Por outro lado, na filosofia da mente e da cognição, a fenomenologia contribuiu para debates sobre a natureza da consciência e da experiência subjetiva. Filósofos contemporâneos, como Thomas Nagel (1937-****) e David Chalmers (1966-****), examinaram questões fenomenológicas ao discutir a mente e a experiência consciente. A fenomenologia oferece ferramentas para investigar a relação entre mente, corpo e mundo.

A fenomenologia tem sido aplicada em diversas áreas, incluindo ciências humanas, ciências sociais e medicina, oferecendo novas abordagens para entender a relação entre o sujeito e o mundo. Os pesquisadores em ciências humanas passam a mobilizar esforços no sentido de manter relações estreitas com experiências vividas, destacando como os significados são constituídos entre as pessoas na interação com contextos, processos e estados de manifestação fenomênica.

Existencialismo

O existencialismo surgiu no século 20, mais especificamente na década de 1940, embora suas raízes possam ser traçadas desde o século 19. O existencialismo é caracterizado por uma abordagem subjetiva e individualista da existência humana, cujos pressupostos enfatizam a liberdade individual seja na criação de propósito na vida ou atribuição de significados às experiências vividas junto a outros seres humanos.

A Europa, especialmente na França e na Alemanha, concentrou o aparecimento e a expansão do existencialismo como sistema de pensamento na filosofia ocidental. No entanto, as ideias que deram origem ao existencialismo podem ser encontradas em filósofos do século 19, como Søren Kierkegaard (1813-1855) e Friedrich Nietzsche (1844-1900). É importante entender que o surgimento do existencialismo está ligado ao contexto histórico da Europa do pós-guerra. A Segunda Guerra Mundial havia deixado a Europa em ruínas, e a perda de vidas, a destruição e a desilusão com os valores tradicionais criaram um ambiente de crise e questionamento.

Nesses termos, a guerra havia mostrado a fragilidade da humanidade e a falta de sentido da vida em face da morte e da destruição. O

nazismo e o fascismo haviam demonstrado a capacidade do homem de cometer atrocidades em nome de ideologias e sistemas políticos e, nesse contexto, os filósofos existencialistas começaram a questionar os valores e as crenças tradicionais, como a religião, a moralidade e a razão.

O argumento básico do existencialismo é que a vida não tem um significado pré-estabelecido e que o indivíduo é livre para criar seu próprio propósito e sentido. A questão ontológica migra do **ser-em-si** ao **ser-para-si**. O existencialismo, portanto, ressalta a liberdade individual, a escolha e a condição existencial do ser humano. Passa-se, então, a por em circulação no campo filosófico temas como a angústia, a liberdade e a autenticidade, focando na experiência individual e na responsabilidade pessoal.

O existencialismo alastrou-se na literatura, no teatro e no cinema, inspirando obras que refletem a complexidade da escolha humana e as consequências da liberdade. A discussão sobre ética e política, com o interesse de superar visões mais deterministas da ação humana foi paulatinamente ampliada através de filósofos como Jean-Paul Sartre (1905-1980), Simone de Beauvoir (1908-1986) e Martin Heidegger (1889-1976). Por isso poderemos afirmar que

Jean-Paul Sartre, considerado um dos principais filósofos existencialistas, defendia a ideia de que a vida não tem um significado pré-estabelecido e que o indivíduo é *condenado à liberdade*, ou seja, é responsável por criar seu próprio propósito.

Por sua vez, Martin Heidegger, embora não se considere um existencialista, influenciou o movimento com sua obra **Ser e Tempo** mediante a análise reflexiva a respeito da questão do ser humano e sua relação com a morte e o tempo. Albert Camus (1913-1960), escritor e filósofo, e, Gabriel Marcel (1889-1973), filósofo e dramaturgo, respectivamente, defendiam a ideia de que a vida é absurda, mas que o indivíduo pode criar seu próprio significado e propósito em face da adversidade; endossa o enfrentamento de adversidades com o debate fecundo sobre a relação entre a existência humana e a transcendência.

As características principais do existencialismo incluem categorias relevantes ao sistema de pensamento. São elas: subjetivismo, liberdade, responsabilidade, absurdismo, individualismo, entre outras. Notemos que essas categorias são de fácil identificação em diferentes sistemas de pensamento. No entanto é preciso articular ao conceito geral, especificidades para cada tipo de sistema no qual eleas se apresentem. Nesse

sentido, podemos afirmar que o subjetivismo é encontrado quando se enfatiza a experiência subjetiva do indivíduo e sua percepção da realidade; a liberdade quando se assume que o indivíduo é livre para criar seu próprio propósito e sentido na vida; a responsabilidade quando o indivíduo é responsável por suas escolhas e ações; o absurdismo quando a vida é considerada absurda e sem significado pré-estabelecido; o individualismo quando o existencialismo enfatiza a individualidade e a singularidade da experiência humana. Por fim, o existencialismo se caracteriza, efetivamente, por uma abordagem subjetiva e individualista da existência humana, enfatizando a liberdade e a responsabilidade do indivíduo em criar seu próprio significado e propósito na vida com base na ideia de projeto (lançar-se para fora), ex-sistere (fora do sistema).

Lastros de instrução e de educação

No campo educacional, considerando as diferentes épocas nas quais a cultura ocidental foi se estruturando a partir de instrumentos, símbolos e objetos de significação social, encontramos entendimentos específicos atribuídos

à instrução e à educação⁵⁹. Atualmente esses elementos englobam o que costumeiramente chamamos de ensino e aprendizagem - e seus modos plurais de aparição na contemporaneidade⁶⁰. Historicamente, na cultura ocidental, a instrução tem sido associada ao processo de transmissão de conhecimentos específicos com a finalidade de *aquisição de habilidades práticas*. Durante a Antiguidade, por exemplo, a **instrução** focava na preparação dos jovens para funções cívicas e profissionais, utilizando métodos que incluíam a retórica e o debate. Essas habilidades práticas sempre foram requeridas por maioria de membros da sociedade sob forma de engendrar o funcionamento social naquilo que corresponde as dinâmicas intelectomanuais, incluindo-se o desenvolvimento moral, emergindo na forma de destreza ou domínio ao exigido socialmente.

Na Idade Média, a **instrução** era dominada por temas religiosos e filosóficos, sendo majoritariamente conduzida em monastérios

59 A esse respeito a psicologia soviética, através de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), já destacava a centralidade dos instrumentos de cultura como recursos de mediação e socialização. Destaca-se a obra *A Formação social da mente* (1985).

60 Os termos ensino e aprendizagem devem ser entendidos no flexão plural, ou seja, ensinos e aprendizagens. Justifica-se tal emprego pela existência diversificada e variada de muitas práticas ligadas a um ou a outro termo.

e catedrais. O objetivo era preparar indivíduos para a *vida clerical* ou para *posições de liderança* na sociedade, com ênfase na interpretação de textos sagrados e clássicos. Com o advento do Iluminismo, a **instrução** começou a incorporar as *ciências naturais e a matemática*, refletindo um movimento *em direção ao racionalismo e ao questionamento de verdades estabelecidas*. Este período viu o surgimento de debates mais amplos a respeito de espaços coletivos destinados a favorecer acesso ao conhecimento filosófico e científico.

No século 20, a **instrução** passou a incorporar avanços tecnológicos e pedagógicos, focando na *capacitação para o mercado de trabalho* e na *promoção de competências* como pensamento crítico e solução de problemas que advinham da reestruturação social que emergiram a partir do surgimento das cidades. Esse modelo continua a exercer predominância entre nós até hoje, destacando a necessidade de **adaptação contínua** às novas demandas sociais e econômicas. Mas, o que diferencia instrução de educação?

A instrução é tipicamente definida como o processo de ensinar habilidades específicas, destrezas ou conhecimentos de *natureza aplicada*. Caracteriza-se por ser *estruturada, direcionada e muitas vezes se concentra em*

resultados quantificáveis, como o domínio de conteúdos que exigem recursos cognoscitivos centrados na memória, atenção e replicação de informações ou conteúdos técnicos. A instrução possui características **informacionais**. A finalidade é informar, reunir e divulgar dados, sistematizando-os sob o crivo de um recorte metodológico. Assim, a instrução é mais visível em ambientes como salas de aula das escolas modernas, nas quais o ensino é direcionado, centrado em objetivos conceituais procedimentais e atitudinais⁶¹.

Em contraste, a **educação** abrange uma abordagem mais ampla que inclui, sobretudo, a construção do caráter e da personalidade. A instrução possui características **formacionais**. Volta-se ao desenvolvimento moral, emocional e social do indivíduo com base nos elementos de cultura predominante. Nesse sentido, a educação é um elemento socializador. O que isso significa? Significa que envolve socialização, sociabilidade e sociação. Esses três conceitos são fundamentais à antropsicossociologia das práticas humanas e aos cenários formacionais. Vamos entendê-los.

Primeiro, a **socialização** diz respeito ao pro-

61 Para aprofundamento a respeito do assunto, recomendo leitura de ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2008.

cesso pelo qual os indivíduos *internalizam* as normas, valores, comportamentos e habilidades necessárias para participar na vida social. Isso inclui, por isso mesmo, a aprendizagem de regras sociais e culturais; o desenvolvimento de uma identidade individual e social e a adaptação aos diferentes papéis que a pessoa exercerá ao longo da vida (por exemplo, como filho, aluno, profissional).

A socialização é o elemento que favorece a estruturação da chamada *coesão social*, permitindo que as pessoas coexistam e cooperem, de modo que acaba facilitando a integração dos indivíduos na sociedade mediante a ativação de **agentes de socialização**, quais sejam a família, escolas, grupos de pares, mídia, instituições religiosas, etc.

A **sociabilidade** se refere à capacidade e à disposição dos indivíduos para interagir e se envolver com outras pessoas. É a habilidade inata ou desenvolvida de formar relações interpessoais e redes sociais. Por isso mesmo dizemos que é um elemento *disposicional*, capaz de eliciar a criação de vínculos emocionais e sociais entre indivíduos. A disposicionalidade típica à sociabilidade facilita a formação de redes de suporte e amizade, de modo que favorece as redes de constituição social ligadas ao bem-estar emocional e psicológico dos indivíduos.

Todavia, a sociabilidade *varia de pessoa a pessoa*, influenciada por fatores como personalidade, cultura e experiências já vividas.

A **sociação** é um conceito elaborado pelo sociólogo alemão Georg Simmel (1858-1918) e refere-se às formas e *processos fundamentais de interação social* que constituem a base de **todas as formas de associações sociais**. Simmel diferenciou entre as formas de interação (sociação) e os conteúdos dessas interações (como objetivos e interesses específicos). A sociação abarca as estruturas e padrões de relações sociais que surgem a partir das interações individuais. Portanto, quando estamos interessados na sociação mantemos nosso foco em torno de dinâmicas e mecanismos através dos quais as relações sociais são formadas e mantidas. Interessa-nos a forma como as pessoas organizam grupos, sociedades e redes sociais e nos concentramos nos tipos de relações sociais que emergem em diferentes contextos (amizade, competição, cooperação).

Sendo assim, façamos uma breve distinção entre os termos, correlacionando-os. Para entendê-los em melhor distinção, façamos algumas perguntas. A primeira é a seguinte: qual a distinção objetiva entre socialização e sociabilidade? A *socialização* é um processo de aprendizado e internalização de normas e comportamentos sociais, enquanto *sociabilidade* é

a capacidade de se relacionar e interagir com outras pessoas. Nesse sentido, a socialização é **mais estrutural** e *imposta pelos agentes de socialização*, enquanto a sociabilidade é **mais pessoal** e *é influenciada pelo temperamento individual*. E, a distinção entre socialização e sociação?

A *socialização* se refere ao processo de internalização dos valores e normas sociais, enquanto *sociação* analisa as formas e processos das interações sociais. Nesse caso, observemos que a socialização é um fenômeno **mais focado no indivíduo**, enquanto sociação é uma abordagem mais macro que **olha para as estruturas de interação**. Por fim, a distinção entre *sociabilidade* e *sociação* é que a primeira - sociabilidade - é a capacidade de formar e manter interações sociais, enquanto *sociação* é o estudo das formas dessas interações. A sociabilidade **se centra nas qualidades individuais** que facilitam as interações, já a sociação é uma **análise das dinâmicas dessas interações** no contexto social. Esses conceitos são inter-relacionados, mas é preciso notar que cada um oferece uma perspectiva específica sobre como os indivíduos e as sociedades se organizam e funcionam. Para o conjunto das discussões nesse livro, interessa-nos suas tensões e pontos de convergência com as questões relativas à **condição humana**.

Nesses termos, a **educação** visa transmitir saberes e/ou conhecimento, cultivar valores, orientar eticamente os agentes sociais individuais. Esses elementos aparecem no discurso pedagógico, desde épocas transatas sob o vocativo de **cidadania**. Quase sempre, encontramos defesas no sentido que se deve preparar o indivíduo para participar de forma ativa, crítica e consciente na sociedade. Notemos, pois, que enquanto a instrução pode ser vista como uma parte da educação, ela não abarca a totalidade da experiência educativa. A educação é um processo contínuo que se estende além das fronteiras da sala de aula e continua ao longo da vida de uma pessoa. Além disso, a educação tende a ser mais reflexiva em relação às necessidades individuais e contextos sociais, enquanto a instrução pode seguir um *currículo prescrito*.

Nos contextos da educação escolarizada instrução e educação produzem efeitos distintos. A instrução, no contexto escolar, proporciona a base para o desenvolvimento de competências acadêmicas e técnicas, conforme já o dissemos anteriormente. O foco instrucional permite que os estudantes adquiram o conhecimento necessário para avançar em sua formação profissional e carreira. A instrução é medida por testes ou avaliações que quantificam o progresso

do aluno (ou profissional) em áreas específicas do saber-fazer.

A educação, por outro lado, influencia o desenvolvimento integral do aluno ou da pessoa, como figuração social. Portanto, preocupa-se com a formação de caráter e com a habilidade dos estudantes de aplicar o conhecimento em variados contextos da vida, sem reconhecer que existem modelos constituídos para fazê-lo. A educação busca desenvolver a capacidade de pensar criticamente, agir eticamente e interagir socialmente, sem descuido aos sentidos e significados partilhados em determinadas contingências culturais. Em um contexto escolarizado, a combinação de instrução e educação mantém foco na preparação de alunos tanto para testes e qualificações, quanto para os desafios da vida cotidiana, que colidem com a participação ativa na sociedade da qual faz parte, direta ou indiretamente.

Entendo que essa dialogia entre educar e instruir ajuda a superar as visões dípticas em relação ao campo educacional, de modo que, tanto o conhecimento técnico, quanto as competências sociais tornam-se necessários para que todos os estudantes tenham acesso aos bens culturais acumulados historicamente; que todos possam se ativar crítica e conscientemente em sistemas de produção econômica, sem

condicionantes de exclusão social por origens de classe social, gênero, raça e variações da interseccionalidade e/ou processos identitários contemporâneos. Então, com a finalidade de mais bem entender os lastros dessas ideias no escopo dos sistemas ocidentais de pensamento, passemos a perscrutar os liames da moralidade no delineamento das práticas educativas em outras épocas. Em seguida, acompanhemolas às transformações da modernidade. Mantenhamo-nos, portanto, em alerta da presença constante da moralidade em diferentes épocas.

Veredas morais, mundanidade e transcendência

Na Idade Média, as veredas morais referem-se aos itinerários de formação que se organizavam a partir da adoção de conjunto de normas e valores éticos. Os itinerários funcionam como trajetórias a serem experienciadas num ciclo de formação. Ambos orientavam o comportamento individual e coletivo da época. Essas normas foram baseadas nos princípios cristãos. Os valores eram ensinados para garantir a ordem social, tendo como foco uma vida virtuosa, sob forma de promessa, seja na terra ou nos Céus. Nesse escopo, encontramos embates de perspectivas entre o que se pode chamar de

mundanidade e transcendência. Desse modo, quando falamos em mundanidade, queremos trazer à tona, inicialmente, as preocupações e atividades terrenas ligadas à gestão do estado e a expansão do comércio. A educação nesse aspecto concentra-se no desenvolvimento de habilidades administrativas e retóricas necessárias para a condução dos assuntos seculares, mantendo as complexas relações entre representatividade de poder, governança, economia, (re)estruturação social e os conflitos de interesse advindos da Fé ante a política.

Sob o ponto de vista educativo, as ordenações sociais passam a estabelecer divisões sociais, estamentos e classes que vão, pouco a pouco, estabelecendo a base de pirâmide social orientada ao distanciamento entre diferentes indivíduos e grupos sociais. Aristocracia, clérigos e plebe são partes desse engenhoso sistema de organização social, política, econômica e religiosa. Observe-mos que a mundanidade passa a ocupar lugar de destaque no que se refere aos princípios que conflituam com as questões da vida espiritual e da salvação da alma.

Nesse contexto, a transcendência relaciona-se à busca espiritual e ao entendimento da existência para além dos sistemas de produção econômica e de representatividade política. A educação voltada para a transcendência era do-

minada por estudos teológicos e filosóficos que variam à adoção de princípios do cristianismo primevo às ideias da escolástica, buscando conectar os indivíduos com o divino e prepará-los para a vida após a morte, sob o ponto de vista especulativo, lógico e propedêutico. Contudo, esses elementos não deixam de ser afetados por contingências sociais de disputa pelo poder institucionalizado por diferentes estratificações sociais.

Assim, cada um desses aspectos servia a propósitos distintos, mas permaneciam interconectados. Visava-se a formação de um indivíduo completo que atendesse tanto às necessidades terrenas quanto espirituais, seguindo a doutrina cristã como um guia para todas as esferas da vida. Santo Agostinho (354-430) é uma figura central quando se trata de veredas morais e transcendência, produzindo obras como *Confissões* e *Cidade de Deus* que discutem a **natureza do homem**, o pecado, a graça e a busca pela cidade celestial, contrastando-a com a cidade terrena. Em tal abordagem, a questão do autoconhecimento e do ascetismo ganham lugar de destaque na filosofia agostiniana. Em que consistia o ascetismo?

O **ascetismo** é uma prática de disciplina e renúncia de prazeres mundanos com o objetivo de alcançar um estado espiritual mais elevado.

Os ascetas adotam um estilo de vida austero, marcado pela contenção de desejos materiais, pela disciplina pessoal e pela busca de uma conexão profunda com o divino. O ascetismo pode envolver a prática de jejuns, abstinência, meditação, renúncia a bens materiais e outras formas de autocontrole.

Vale ressaltar que essa prática não foi inaugurada por Santo Agostinho. É comum encontrá-la em várias tradições religiosas e filosóficas como o hinduísmo, o budismo, o cristianismo e o estoicismo, entre outras. O fato é que o ascetismo como um caminho para a purificação da alma, a superação do egoísmo e a busca da verdade espiritual, passa a orientar práticas de religiosos e inspirar indivíduos da aristocracia e da plebe como norma de conduta que assegure proteção divina e acesso aos grupos seletos de governantes.

Tomás de Aquino (1225-1274), por sua vez, com a obra intitulada *Summa Teológica*, trabalhou a interface entre razão e fé, propondo uma síntese entre o conhecimento aristotélico e a doutrina cristã. Essa obra influenciou profundamente a educação teológica e filosófica medieval. A questão da mundanidade e transcendência na *Summa Teológica* engloba o debate sobre a conciliação entre a fé e a razão, buscando harmonizar o conhecimento da natureza com

o conhecimento revelado. Argumenta-se que existe uma ordem na natureza que pode ser compreendida pela razão humana, de modo que reconhece a existência de uma realidade transcendente, divina, que ultrapassa a capacidade da razão humana. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da fé para alcançar o conhecimento de verdades divinas que vão além da razão. Por isso, discute-se a relação entre o mundo material e espiritual.

Nesse período, é válido destacar que torna-se indispensável reconhecer de modo ostensivo a presença de Deus em todas as expressões de realidades encontradas no cotidiano. Ao mesmo tempo, caberia aos representantes da fé e da política ordenar as mentalidades em relação à supremacia e transcendência divina. Todavia, em Tomás de Aquino podemos entender que a mundanidade e a transcendência estão interligadas. Em outras palavras, é possível encontrar a presença de Deus tanto nas realidades terrenas quanto nas realidades celestiais, mesmo que se configurem de modo conflitivo ou tensivo.

Gostaria de destacar as contribuições de Anício Manlio Torquato Severino Boécio (480-524) a respeito dessa parte do capítulo. Boécio é autor de uma obra intitulada *A Consolação da Filosofia* na qual aborda a **questão da fortuna** e da **providência divina**, refletindo sobre

a mundanidade e a transcendência de uma perspectiva que busca oferecer consolo diante das adversidades terrenas. *A Consolação da Filosofia* foi escrita por Boécio enquanto ele estava no cárcere aguardando execução⁶². As questões existenciais e a busca da felicidade em meios adversos faz emergir conselhos e reflexões filosóficas que servem como *consolo às almas*. Para melhor entender as minudências da obra e a pertinência para nossas reflexões sobre o assunto, poderemos afirmar que a filosofia de Boécio é uma **filosofia mista**. Mas, por que exatamente? Porque Boécio combinou influências da filosofia grega clássica, especialmente do estoicismo e do platonismo, com a teologia cristã. Dessa forma, a obra reflete esforço de sintetizar as relações entre a filosofia pagã e a fé cristã.

Sendo assim, encontramos sob forma de diálogo a apresentação de ideias entre o próprio Boécio e o que podemos chamar de filosofia personificada, aquela que faz uso de intercessores reais ou imaginários, para apresentar seus argumentos e discutir questões filosóficas, éti-

62 Anício Manlio Torquato Severino Boécio foi preso por ordem do rei ostrogodo Teodorico (454-526), o Grande, que o acusou de traição. Boécio foi acusado de conspirar contra o rei, embora muitos acreditem que as acusações tenham sido motivadas por razões políticas e inveja.

cas e teológicas. A teodicéia e livre-arbítrio são temas encontrados durante a leitura da obra.

Nesse ínterim, Boécio discute a questão do mal e da providência divina, analisando o problema da compatibilidade entre o livre-arbítrio humano e a presciência divina. O argumento-chave é que o mal é o resultado do abuso do livre-arbítrio humano, mas que a providência divina governa o universo de forma justa e benevolente. Notemos, pois, o surgimento de conflitos intrapessoais que são estruturados sob forma de reflexões que mantêm relação opositiva entre mundanidade e transcendência. Logo, a relação entre a razão e a fé, somente teria *substratum cognoscitivo* através da ideia de consolação diante do adverso e a busca da verdade.

Esse contexto histórico nos ajuda a entender movimentos como a Reforma e a Contra-Reforma. De modo que o desenvolvimento de um quadro educacional que integrava o ensino de virtudes morais, habilidades práticas para a vida terrena, a prática ascética e a aspiração à união com o divino passou a ser a finalidade de instituições como a Igreja e as organizações de governo. Mas, qual o papel da Igreja nesse sentido?

Na Idade Média, a Igreja desempenhava um papel central na educação, sendo a principal instituição educacional a exercer influências

diretas no escopo das ordenações sociais da época. A Igreja era responsável pela transmissão de conhecimentos teológicos, filosóficos e morais, preparando líderes religiosos e leigos para suas funções na sociedade. Porém, além de ser um centro de formação humana, a Igreja também funcionava como guardião da moralidade e dos valores cristãos, influenciando todas as esferas da vida, desde as leis até as práticas cotidianas. Nesses termos, a educação propagada pela Igreja visava preparar os indivíduos para suas responsabilidades terrenas, para a salvação de suas almas, enfatizando a importância da transcendência e da vida após a morte.

Não nos esqueçamos que as organizações políticas vigentes, aristocracia, reis e rainhas, estiveram associados à Igreja. Reconhecemos impactos dessa associação para que possamos entender as práticas predominantes no cenário da formação e da educação humanamente constituída. Por isso mesmo, é necessário reafirmar que a associação entre a Igreja e as organizações políticas era motivada pela necessidade mútua de legitimação e apoio. A Igreja conferia autoridade divina ao poder dos monarcas, enquanto estes protegiam e promoviam os interesses religiosos. Essa simbiose entre poder temporal e espiritual resultava em uma governança que integrava aspectos religiosos e seculares, com

a Igreja influenciando as decisões políticas e sociais.

No âmbito da educação, essa relação permitia que a doutrina e os valores cristãos permeassem o ensino em todos os níveis, desde escolas para o povo até as universidades que formavam a elite administrativa e clerical. Nesses termos, a educação cristã na Idade Média foi influenciada pela Reforma e pela Contra-Reforma.

A Reforma e a Contra-Reforma tiveram grande influência na configuração de práticas educativas institucionalizadas na Idade Média. A Reforma desafiou os ensinamentos e práticas da Igreja Católica Romana, promovendo mudanças na educação e na sociedade como um todo. A Reforma defendeu o acesso direto e universal à Bíblia, incentivando a alfabetização em larga escala e a interpretação das escrituras pelos fiéis. Isso resultou na criação de instituições educativas para promover a leitura e estudo da Bíblia, bem como despertar maior senso crítico e autonomia intelectual entre os indivíduos. Destaque-se, ainda, que a Reforma também enfatizou a importância da educação secular, incluindo matérias humanísticas e científicas, além das questões teológicas.

Por sua vez, a Contra-Reforma, especialmente por meio da ação dos jesuítas, buscou reafirmar os princípios católicos e fortalecer a

educação sob a perspectiva da fé. A primeira, liderada por figuras como John Huss (1369-1415) e mais amplamente associada a Martinho Lutero (1483-1546), procurou desafiar e modificar os ensinamentos e práticas da Igreja Católica. No entanto, é importante destacar que existiram outros reformadores⁶³ como João Calvino, Ulrico Zuínglio e John Wycliffe. Esses líderes clamaram por uma maior acessibilidade à Bíblia e por uma reforma pedagógica que incluísse a alfabetização em larga escala. Lutero, em particular, defendeu a educação universal, argumentando que todos os cristãos deveriam ser capazes de ler as escrituras por conta própria.

John Huss (1369- 1415) foi teólogo e reformador religioso do século 14. Entre suas ideias podemos destacar as que muito contribuíram à história do pensamento educacional no ocidente: (a) defesa à alfabetização universal. Huss acreditava que todos os fiéis deveriam ter acesso à leitura das escrituras e, portanto, defendia a al-

63 Respectivamente, Calvino, teólogo e reformador protestante francês, conhecido por sua influência na Reforma Protestante e por suas ideias sobre predestinação e governo teocrático; Ulrico Zuínglio reformador suíço que desafiou as práticas da Igreja Católica Romana e defendeu a autoridade das Escrituras como a única base para a fé cristã; e, John Wycliffe teólogo, filósofo e reformador inglês que foi um dos primeiros críticos da Igreja Católica e defendeu a tradução da Bíblia para o inglês como forma de acesso direto às escrituras pelos fiéis.

fabetização universal como meio de autonomia a uma compreensão mais profunda da fé cristã; (b) não olvidar a educação laica. É interessante que Huss enfatizava a importância da educação secular, argumentando que o conhecimento teológico deveria ser complementado por um entendimento amplo das artes, ciências e humanidades para que os indivíduos se tornassem cidadãos completos e críticos; (c) defesa à educação como um meio de questionar e reformar. Huss via a educação como uma ferramenta para questionar autoridades eclesiásticas e sociais injustas, incentivando a reflexão crítica e o pensamento reformista entre seus seguidores.

Lutero (1483-1546) é conhecido como principal representante da Reforma religiosa. Influenciado pelo contexto histórico da época e pelos embates entre livres pensadores e sacerdotes, passa a defender: (a) acesso à Bíblia. Vale ressaltar que Lutero era um defensor fervoroso do acesso direto dos fiéis à Bíblia, que na época estava disponível apenas em latim para poucos clérigos. Ele traduziu a Bíblia para o alemão, permitindo que mais pessoas tivessem acesso às escrituras e pudessem interpretá-las por conta própria; (b) alfabetização universal. Lutero enfatizava a importância da alfabetização universal como meio de possibilitar a leitura e estudo das escrituras e estimular a instrução religiosa.

Ele acreditava que todos os cristãos deveriam ser capazes de ler a Bíblia e compreender sua mensagem; (c) Reforma da educação. Lutero propôs reformas educacionais que visavam fortalecer a formação dos indivíduos, tanto em termos religiosos quanto seculares. Ele defendia a criação de escolas primárias para ensinar às crianças os princípios básicos da fé cristã e aspectos importantes da educação humanista; (d) valorização do ensino e aprendizagem. Lutero valorizava a educação como um meio de crescimento espiritual e intelectual. Ele via o ensino e aprendizagem como ferramentas para fortalecer a fé, formar cidadãos virtuosos e promover o desenvolvimento individual e social.

Por outro lado, os jesuítas desempenharam papéis relevantes à Igreja na Contra-Reforma, especialmente no campo da educação. Fundada por Inácio de Loyola (1491-1556), a Ordem Jesuíta estabeleceu numerosas instituições educacionais, desde escolas primárias até universidades, com o objetivo de reeducar e fortalecer a fé católica. Eles desenvolveram um currículo que incluía não só teologia, mas também humanidades, ciências e artes. Essas instituições ajudaram a formar uma elite intelectual que estava em sintonia com os ensinamentos da Igreja Católica e preparada para defender sua fé contra os princípios reformistas.

Inácio de Loyola sistematizou algumas das ideias e ações que defendeu a respeito de seu ideário de homem e de educação. Essas ideias incluem: (a) educação como instrumento de evangelização. Nesse aspecto, Inácio acreditava que a educação era essencial para o fortalecimento da fé católica e para a propagação do evangelho. A educação era vista como recurso de formar indivíduos comprometidos com os valores cristãos e capazes de comunicar a mensagem de Cristo; (b) criação de um sistema educacional. Inácio estabeleceu um sistema educacional estruturado que incluía escolas primárias, secundárias, universidades e seminários, com ênfase na formação intelectual, moral e espiritual dos alunos, conforme já destacamos, combinava os ensinamentos da Igreja com as artes, ciências e humanidades; (c) formação de uma elite intelectual. As instituições educacionais fundadas pelos jesuítas sob a liderança de Inácio de Loyola visavam formar uma elite intelectual e espiritual que fosse capaz de liderar e influenciar a sociedade. Os estudantes jesuítas eram treinados academicamente em torno a valores como serviço, liderança e compromisso com o bem comum; (d) adaptação à realidade local: Inácio e os jesuítas tinham uma abordagem flexível em relação à educação, adaptando seus métodos e

currículos às necessidades e contextos locais. Eles buscavam se envolver ativamente com as comunidades em que estavam inseridos, buscando o desenvolvimento educacional e social de forma integrada.

Não podemos deixar de fazer referências a Comenius. Jan Amos Komenský, mais conhecido pelo nome latinizado Jan Amos Comenius (1592-1670) foi pedagogo, filósofo e teólogo checo, considerado um dos reformadores da educação mais importantes da história. Desse modo, Comenius tem um lugar de destaque na história da educação cristã da época. Comenius integrou ideias humanistas na educação, defendendo a criação de sistemas escolares estruturados para todos, não somente orientado para a elite.

Essa ideia ganha consistência e visibilidade a partir da publicação da obra *Didática Magna*, na qual propôs uma visão considerada revolucionária da educação para a época. Esse tratado fundamentou a ideia de que o ensino deveria ser guiado por métodos que promovem a aprendizagem gradual. Nesses termos, Comenius enfatizou a importância de um método pedagógico que integrasse a observação direta e a experiência prática. Seu pensamento pedagógico criticava as práticas da época, que se concentravam em uma me-

morização mecânica e descontextualizada. Ao contrário desse pressuposto, teoria e prática deveriam se complementar. Para ele, a educação não deveria se restringir ao desenvolvimento intelectual, mas abranger a formação ética e moral do indivíduo.

Além disso, Comenius foi um precursor na valorização do uso da língua materna no processo educativo. Ele acreditava que ensinar na língua familiar aos alunos facilitava a compreensão a respeito dos assuntos. Essa ideia esteve na base de suas críticas às práticas educativas da época, que frequentemente usavam línguas clássicas como o latim, incompreensíveis para a grande maioria da população. Por fim, notamos que a influência da Igreja na educação preconizava uniformidade cultural e ideológica. Isso limitava o escopo do conhecimento ao que era aceito pela doutrina cristã vigente, retardando o avanço de ideias científicas e filosóficas que contrariavam os ensinamentos religiosos. É esse o sentido das veredas morais neste capítulo. Por meio de suas escolas, mosteiros e universidades, a Igreja teve participação ativa ao pensamento e a cultura europeia, estabelecendo as bases para o desenvolvimento da educação ocidental nos séculos vindouros.

Nascimento da Modernidade

O debate sobre a modernidade é sempre polêmico. Primeiro porque envolve distintas referências quanto as origens do fenômeno⁶⁴; depois, porque não é consenso que chegamos a cumpri-la efetivamente enquanto projeto histórico até os dias atuais, mesmo que falemos sobre pós-modernidade, como traços característicos que englobam alterações e mudanças profundas nas dinâmicas, relações e interações sociais contemporâneas. Não é difícil encontrar publicações que abordam as polêmicas em torno da hipermodernidade, modernidade tardia, modernidade líquida etc⁶⁵. Todavia, precisamos de pontos de partida para entender os impactos das transformações ocorridas em outras épocas e que nos afetam até os dias de hoje.

Sendo assim, tomemos as primeiras manifestações da modernidade em associação com o final do século 15, marcado por trans-

64 Estamos falando sobre a instabilidade, a emergência de crises de todo tipo, a insegurança e a questão das sociedades de risco, parafraseando Giddens, Beck e Lash. Refiro-me a obra intitulada *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*, traduzida por Magda Lopes e publicada pela Editora da Universidade Estadual Paulista.

65 É o caso de Lipovetsky (2005 e 2007), Bauman (2001 e 2004), Beck (2010), Baudrillard (2008), Giddens (1991), Santos (2003) e Debord (2007), entre outros.

formações profundas nos campos da ciência, filosofia, política e economia. Este período é caracterizado pelo **questionamento das tradições e autoridades medievais**, dando ênfase ao racionalismo, ao individualismo e ao progresso científico e tecnológico. As origens da modernidade também foram marcadas pela expansão marítima e colonial e suas influências na alteração das relações econômicas e culturais existentes na época.

Não se pode esquecer do desenvolvimento da imprensa por Gutenberg, por volta de 1440 na cidade de Mainz, na Alemanha. A imprensa revolucionou a disseminação de informações, democratizando o acesso ao conhecimento e fomentando ideais de formação humana que vai se consolidar com mais expressiva contundência no Iluminismo. Além disso, o período viu o **nascimento do sistema capitalista**, em associação com a emergência da burguesia como uma **nova classe social** ascendente que desafiava as estruturas de poder, sob domínio da nobreza e da Igreja. Nesse sentido, a modernidade representa, portanto, uma ruptura com o passado medieval, estabelecendo as bases para o mundo contemporâneo através de inovações em praticamente todos os aspectos da vida humana.

De outro modo, com a modernidade, ocorre

uma superação dessas explicações teológicas, dando origem a uma nova configuração social. A assumpção de explicações científicas transformou aquela sociedade, pois, ao abandonarmos o discurso religioso, buscamos compreender os fenômenos de maneira mais empírica e racional. A modernidade simboliza, assim, a **ruptura com o período teocêntrico** da Idade Média.

Nesse sentido, é preciso trazer à tona ao advento da modernidade, o Renascimento, ocorrido entre os séculos 14 e 16. Este movimento cultural, artístico e político iniciou o questionamento das explicações religiosas e místicas. Ademais, a modernidade trouxe também problemáticas, especialmente no contexto da **colonização europeia**, a partir da qual o **progresso e a civilização** foram impostos de maneira violenta a outros povos, como os indígenas do Brasil e os africanos, resultando em aculturação e resistência. Assim, ao conceituar modernidade, devemos considerar tanto os seus aspectos de progresso como as dificuldades e violências associadas à sua imposição sobre culturas não europeias.

Nesse contexto, a modernidade também representa a **transição do teocentrismo para o antropocentrismo**, no qual o homem se torna o centro das explicações dos fenômenos da vida e da natureza. É importante destacar

que a transição para a modernidade não foi uniforme ou harmônica, especialmente para sociedades fora do contexto europeu, que possuíam formas distintas de organização social e sistemas culturais.

Esse movimento interfere diretamente nas relações de poder, anteriormente sustentadas por discursos religiosos que legitimavam monarquias hereditárias. Com o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade, as monarquias começaram a ser questionadas, culminando nas revoluções burguesas e na separação de esferas políticas e religiosas.

Emerge a **secularização de valores**, aliás, uma característica ímpar da modernidade, que implica a **racionalização das explicações dos fenômenos políticos e sociais**. Sendo assim, a lógica racional substituiu as justificativas religiosas que arregimentavam em fidúncia a monarquia e outras esferas do poder. Com a modernidade, também surge a ideia de cidadania, trazendo direitos civis, políticos e sociais, como o direito ao voto e à associação partidária.

O Estado moderno surge no contexto das transformações da modernidade, caracterizando-se pela centralização do poder político, pela instituição de uma burocracia administrativa e pela soberania territorial definida. Este novo modelo de Estado se diferencia do feudalismo

por sua organização em torno de um governo central que detém o monopólio da força.

O papel do Estado moderno é, portanto, regular a vida social, política e econômica dentro de seus territórios, promovendo a ordem e o bem-estar da população. Outra finalidade a que se destina o Estado é se responsabilizar pela defesa nacional e pela representação política em cenários internacionais. Quando trazemos à tona que a formação dos Estados modernos está ligada ao declínio do poder feudal e ao aumento do poder dos reis, queremos dar destaque aos processos de consolidação de territórios e centralização do poder, muitas vezes apoiados pela burguesia, que buscava estabilidade e um ambiente favorável ao comércio e à indústria. Vale ressaltar, ainda, que a Paz de Vestfália (1648) é frequentemente citada como o marco da consolidação do Estado moderno, com a afirmação da soberania estatal como princípio da ordem internacional. Não nos esqueçamos que a *Paz de Vestfália* refere-se a um conjunto de tratados assinados em 1648 na cidade de Vestfália, na Europa, que encerrou a Guerra dos Trinta Anos na região da Europa Central. Esses tratados são considerados marcos importantes na história das relações internacionais, pois estabeleceram princípios que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do direito

internacional e para a consolidação do conceito de soberania dos Estados.

Nesse período, no campo filosófico, encontramos três importantes pensadores que afetam diretamente as ordenações sociais e os sistemas políticos em vigência. São eles: René Descartes⁶⁶ (1596-1650), John Locke⁶⁷ (1632-1704) e Immanuel Kant⁶⁸ (1724-1804). Esses filósofos e suas ideias propagaram-se no contexto da filosofia ocidental, influenciando as discussões sobre epistemologia, ética, política e direitos humanos. Nesse ínterim, não poderemos esquecer das iniciativas voltadas ao processo de formação humana sob o ponto de vista social, político, econômico e administrativo do Estado moderno.

66 René Descartes é frequentemente citado como o *pai da filosofia moderna*, com sua obra **Meditações Metafísicas** estabelecendo o método do ceticismo sistemático e o *cogito ergo sum* (penso, logo existo) como fundamento do conhecimento.

67 John Locke, em **Dois Tratados sobre o Governo**, articulou a teoria do contrato social e defendeu a ideia de direitos naturais, que se tornariam fundamentais para o desenvolvimento das democracias liberais.

68 Immanuel Kant, com suas obras **Crítica da Razão Pura** e **Crítica da Razão Prática**, desenvolveu uma filosofia crítica que questiona os limites e as condições do conhecimento humano e propõe uma moral baseada no dever.

Sociedade, Estado e educação

O Estado assume protagonismo na organização do sistema educacional, desde sua origem até os dias atuais. Nessa perspectiva, a relação entre sociedade, Estado e educação torna-se cada vez mais interdependente. Porquanto, em sua origem estrutural, objetivou-se em torno à formação de cidadãos que pudessem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de bases econômicas da sociedade. Entre os séculos 17 e 18 as dinâmicas sociais impulsionaram o surgimento de sistemas políticos e estruturas de poder no que podemos chamar de ordenações sociais emergentes, conhecidas como Estados-Nação.

Os Estados-Nação representam uma forma de organização política e social que se consolidou a partir do século 17, especialmente após a Paz de Vestfália em 1648, que marcou o fim da Guerra dos Trinta Anos e estabeleceu princípios à soberania estatal. O conceito de Estado-nação combina dois elementos fundamentais: o Estado, como entidade política soberana com instituições de governança e um território definido, e a Nação, como uma comunidade cultural identitária, com laços comuns de língua, etnia, história e tradições.

Destaque-se que a formação dos Estados-

-Nação foi um processo complexo e multifacetado. Primeiro, está vinculada ao declínio do feudalismo e à ascensão do capitalismo; depois, estreita-se às relações políticas mediante a centralização do **poder por representatividade** de formas de governo. A emergência das monarquias absolutistas na Europa representou parte desse processo, já que essas entidades políticas começaram a consolidar territórios fragmentados sob uma única autoridade central. As linhas de fronteira tornaram-se mais definidas, e a ideia de um território homogêneo com um governo central fortalecido, passou a se materializar em espaços geopolíticos.

Benedict Anderson (1936-2015), em sua obra *Comunidades Imaginadas*, oferece uma perspectiva teórica sobre o conceito de Nação, argumentando que as nações são comunidades construídas socialmente, imaginadas por seus membros que, embora não se conheçam pessoalmente, compartilham um sentido de pertença. Essa *noção de imaginário* é reforçada pelas instituições e práticas que fomentam a identidade nacional, como sistemas educacionais, mídia, rituais cívicos e símbolos nacionais. Essa obra é considerada uma das obras mais influentes no campo dos estudos sobre nacionalismo, identidade e pertencimento. Anderson analisa a origem das comunidades nacionais,

buscando entender como as nações são construídas e percebidas pelos seus membros. O cerne da tese de Anderson é a ideia de que as nações são comunidades imaginadas, ou seja, construídas social e culturalmente por meio de símbolos, rituais, linguagem e narrativas coletivas. Mesmo que os membros de uma nação não se conheçam pessoalmente, eles compartilham um senso de pertencimento e solidariedade baseado em uma identidade compartilhada que é imaginada e mantida ativamente.

Sendo assim, entendendo que a transição do Estado moderno para o Estado-Nação está intrinsecamente ligada à ascensão das ideologias nacionalistas no século 19. A Revolução Francesa e as subsequentes guerras napoleônicas se destacaram na propagação das ideias de soberania popular e autodeterminação. O nacionalismo emergente instigou movimentos de unificação na Itália e na Alemanha, além de inspirações para movimentos de independência nas colônias europeias ao redor do mundo.

Do ponto de vista teórico, Max Weber (1864-1920) define o Estado moderno como a entidade que **reivindica o monopólio do uso legítimo da força** dentro de um determinado território. Esta definição nos ajuda na compreensão a respeito da soberania estatal, na base

da autoridade política no sistema internacional contemporâneo. Os Estados-Nação, portanto, não são apenas unidades administrativas, mas entidades que regulamentam a vida política, econômica, cultural e social de seus membros, determinando a distribuição de poder e recursos econômicos.

O desafio contemporâneo que as Nações enfrentam inclui a **globalização**, que por um lado promove a interdependência econômica e cultural entre os Estados, e por outro desafia a soberania e a identidade nacional. Instituições supranacionais, como a União Europeia, os acordos multilaterais e as organizações internacionais, exemplificam as tensões entre a manutenção da soberania estatal e a necessidade de cooperação internacional. Ademais, movimentos separatistas e autonomistas no interior de vários Estados-Nação refletem as dinâmicas internas de identidade e poder, questionando a coesão e a estabilidade de algumas destas entidades.

Portanto, os Estados-Nação constituem uma combinação entre unidade política e identidade cultural, formando a base do sistema internacional moderno. Suas origens históricas, originadas em processos de centralização política e ideologias nacionalistas, artefatos culturais e práticas institucionais, continuam a influenciar

suas respectivas evoluções e enfrentam desafios no atual contexto globalizado. A contínua relevância e adaptação dos Estados-Nação às realidades emergentes refletem a complexidade e a resiliência deste conceito na organização política mundial.

Nesse sentido, a educação é vista como um meio de **mobilidade social**, oferecendo às novas gerações as habilidades necessárias para participarem da economia e da política. Mas, o que é mobilidade social e por que é importante dentro da análise sobre a relação sociedade, Estado e educação? A mobilidade social é um conceito sociológico que se refere à habilidade dos indivíduos ou grupos de mudar de posição dentro da estrutura social, seja em termos de *status*, classe, ocupação ou poder. Esse tipo de definição nos permite apreender as influências de processos sociais como a escolarização na vida individual e coletiva de membros da sociedade. Nesses termos, a mobilidade social pode ocorrer tanto de forma ascendente, quando alguém melhora sua posição social em comparação com a geração anterior, quanto de forma descendente, quando há uma queda na posição social. Portanto, a mobilidade social reflete a dinâmica e as oportunidades de mudança dentro de uma sociedade.

Existem diferentes tipos de mobilidade so-

cial. Podemos falar em mobilidade intergeracional, mobilidade intrageracional e mobilidade horizontal. Notemos, pois, que a mobilidade social é influenciada por diversos fatores, como origem social, contexto econômico, político e cultural. Num sistema de produção capitalista, fatores como meritocracia, igualdade de oportunidades, redes de contatos e estruturas econômicas exercem influências na restrição da mobilidade social⁶⁹.

Conforme já expusemos, a educação também principia como um instrumento de socialização, no qual valores, normas e conhecimentos são transmitidos, reforçando a coesão social entre os indivíduos. Porquanto, o Estado, ao regular e financiar a educação, busca fomentar o desenvolvimento econômico, garantir a esta-

69 A mobilidade intergeracional refere-se à mudança de posição social entre gerações, ou seja, quando os filhos alcançam um status social diferente dos pais. Por exemplo, uma criança nascida em uma família de classe baixa que se torna um profissional bem-sucedido alcançou mobilidade social intergeracional ascendente. Já a mobilidade intrageracional diz respeito às mudanças de posição social ao longo da vida de um indivíduo. Por exemplo, alguém que começa em uma ocupação de baixa remuneração e, por meio do avanço na carreira e na educação, consegue ascender a uma posição social mais elevada. Nesse contexto, a A mobilidade horizontal refere-se à mudança para uma posição social sem alteração significativa de status. Por exemplo, alguém migra de uma profissão para outra com salário semelhante, mantendo uma posição social estável.

bilidade política e a governabilidade, exercendo legitimamente poder sobre as vontades individuais de acordo com os ideais a que se filiam ou definem o conjunto de suas necessidades, em perspectivas de governança típica aos sistemas políticos vigentes.

No campo da filosofia política, diversas teorias procuram explicar a natureza e a função do Estado na sociedade capitalista. Entre essas, a **teoria contratualista** de Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) apresenta uma visão em que o Estado nasce de um contrato social entre indivíduos que **renunciam a certas liberdades** em troca de segurança e ordem. Este contrato social implica em uma relação de troca na qual os cidadãos *cedem a coercibilidade de suas ações ao Estado* para obter garantias de proteção.

A análise contratualista tem suas raízes no pensamento iluminista, no qual Hobbes descreve um **estado de natureza** caracterizado pela anarquia e o *homem como lobo do homem*. Locke, por sua vez, enfatiza direitos naturais e a propriedade privada, sugerindo um **Estado mais protetor do que autoritário**. Rousseau, no entanto, adota um tom mais igualitário, defendendo que o contrato social deve refletir a **vontade geral** e a **soberania popular**. Essas nuances dentro do contratualismo destacam

diferentes abordagens em relação ao poder e à liberdade individual.

A **teoria marxista**, conforme proposta por Karl Marx, interpreta o Estado como um **instrumento de dominação da classe burguesa sobre o proletariado**. Segundo essa perspectiva, o Estado serve para perpetuar as relações capitalistas de produção, funcionando como uma superestrutura que legitima e mantém a exploração econômica. A teoria marxista caracteriza o Estado como um **meio de opressão que sustenta a desigualdade** e assegura a continuidade do controle burguês. Marx vê o Estado como um reflexo das estruturas econômicas subjacentes e a **luta de classes como o motor da história**. Assim, as instituições estatais, as leis e as políticas são todas vistas como mecanismos para preservar o **status quo** e evitar a revolução proletária. O olhar marxista sobre o Estado traz à tona as aparentes neutralidade e imparcialidade das instituições públicas, posicionando o Estado como um fator ativo na manutenção das hierarquias sociais.

A **teoria pluralista**, defendido por teóricos como Robert Dahl, vê o Estado como um **campo de competição entre diversos grupos de interesse** que lutam por influência e poder. Esta teoria considera que o poder político é distribuído entre múltiplas entidades, sendo o

Estado um árbitro que equilibra esses interesses conflitantes. A abordagem pluralista propõe que nenhum único grupo pode dominar o processo decisório sem enfrentar a resistência ou cooperação de outros segmentos sociais. A análise pluralista traz à tona uma visão mais fragmentada e complexa do poder, sugerindo que a democracia resulta de um **equilíbrio dinâmico e contínuo de forças**. O pluralismo reconhece a importância dos grupos de pressão, sindicatos e outras organizações de interesse que interagem no espaço político, tornando o processo decisório uma constante **negociação**.

Hannah Arendt (1906-1975) propõe a **teoria da democracia participativa**, que enfatiza a necessidade de **envolvimento ativo dos cidadãos nas decisões políticas**. Segundo Arendt, a verdadeira expressão da política exige a participação direta dos indivíduos nas atividades estatais. Assim, a teoria da democracia participativa valoriza a **agência dos cidadãos** como um elemento que permite vitalidade ao corpo político. Arendt critica a alienação e a passividade induzidas pelas democracias representativas e ressalta a importância dos **espaços públicos de debate coletivo** para a realização da liberdade política. Sua preocupação com a *banalidade do mal* e a conformidade burocrática também nos incitam a perceber mais detalhadamente

sua visão a respeito da participação ativa como forma de resistir ao autoritarismo e preservar a dignidade humana.

Michel Foucault (1926-1984) apresenta a **teoria do poder disciplinar**, que analisa o poder de uma forma descentralizada. Foucault argumenta que o Estado exerce controle sobre os comportamentos e corpos dos indivíduos por meio de **instituições disciplinadoras**. Esta teoria enfoca como as diversas instituições sociais ajudam a emoldurar - enquadrar, regular e manter - a conformidade e a obediência aos padrões aceitáveis na sociedade capitalista. Foucault desafia a visão tradicional do poder concentrado apenas no Estado, propondo que **o poder é difuso** e se manifesta através de práticas cotidianas e estruturas disciplinares como prisões, escolas, hospitais e fábricas. A ideia de **biopoder e governamentalidade** expande ainda mais sua análise, mostrando como as tecnologias de controle são internalizadas pelos indivíduos, tornando a obediência um atributo subjetivo. A obra de Foucault explicita que *o verdadeiro impacto do poder está na forma como ele é exercido de maneira sutil* na vida diária, influenciando a formação das subjetividades modernas.

Origens modernas da escola: contextos...

A escola é uma instituição social cujas origens remonta ao contexto histórico da Revolução Industrial. A escola surgiu como resposta à necessidade de preparar crianças e jovens para integrarem-se no novo modo de organização baseada no modelo das fábricas. Nesse sentido, a estrutura e funcionamento das escolas refletiam, em muitos aspectos, tais peculiaridades, com horários rígidos e um currículo que valorizava disciplinas exatas, de modo que requeria aos alunos as habilidades necessárias para atuar no desenvolvimento de tecnologias e manejo de dispositivos técnicos.

Nessa perspectiva, a escola como instituição moderna surge no contexto das demandas por uma força de trabalho qualificada, ao mesmo tempo em que mantém em foco a necessidade de socializar os indivíduos dentro dos valores e normas típicas ao Estado moderno. As exigências sociais e econômicas impunham como requisito a consolidação de habilidades de leitura, escrita e cálculo, além de conhecimentos técnicos ligados ao manejo de ferramentas e maquinário de complexa engenharia. Contudo, é válido ressaltar que, no processo de institucionalização da escola, no contexto do **despotismo esclarecido** no século 18, emergiu

a concepção de educação pública obrigatória e gratuita.

Entendamos o despotismo esclarecido a partir da ideia segundo a qual o definimos como sendo um movimento político que surgiu na Europa no século 18, especialmente durante o reinado de monarcas absolutistas, que, influenciados pelo Iluminismo, buscavam implementar reformas modernizadoras e progressistas em seus reinos. O despotismo esclarecido combinava características do absolutismo monárquico com ideias iluministas, como a racionalização da administração, a promoção da educação, o estímulo à cultura e o desenvolvimento econômico. No entanto, é importante ressaltar que o despotismo esclarecido ainda mantinha a concentração de poder nas mãos do monarca, não concedendo direitos políticos ou liberdades democráticas à população. Apesar de suas reformas progressistas, o despotismo esclarecido era uma forma de governo autoritária, em que as decisões finais ainda eram tomadas pelo monarca.

Esses dois fenômenos estão intrinsecamente ligados. Os governantes do despotismo esclarecido almejavam uma população dócil e obediente, preparada para os conflitos interculturais então emergentes pós-Revolução Francesa. Compreendamos, pois, que o proces-

so de industrialização acelerou a necessidade de uma força de trabalho educada, obediente e disciplinada, capaz de operar máquinas e executar tarefas cada vez mais complexas. Assim, a educação formal se tornou peça-chave para diversos projetos de poder.

Por outro lado, **a escola**, tal como a conhecemos atualmente **em termos organizacionais**, teve sua **gênese** no final do século 18 e início do século 19 na Prússia⁷⁰. Buscava-se, sobretudo, a reconciliação de ideais iluministas com manutenção do regime absolutista. De cunho fortemente hierárquico, baseada inclusive em modos espartanos de organização, a escola prussiana elegeu disciplina, obediência e autoritarismo como princípios norteadores.

O modelo educacional prussiano despertou interesse internacional, influenciando práticas educativas em diversas partes do Ocidente. Educadores das Américas e da Europa viajaram à

70 Prússia era uma região localizada no leste da Europa, que compreendia partes dos atuais países da Alemanha, Polônia, Rússia, Lituânia e Bielorrússia. No entanto, após a Primeira Guerra Mundial e o Tratado de Versalhes em 1919, a região da Prússia foi reduzida e a maior parte dela foi incorporada à recém-formada República de Weimar (Alemanha). Em 1947, a Prússia foi oficialmente dissolvida pelo Conselho de Controle Aliado, durante a ocupação pós-Segunda Guerra Mundial, e as partes restantes foram divididas entre a Polônia e a União Soviética. Portanto, atualmente, a região histórica da Prússia não corresponde mais a um país ou região específica na Europa.

Prússia em busca de capacitação, disseminando o modelo pela via da importação e replicação. Contudo, as bases do sistema prussiano refletiam aspirações elitistas e a manutenção da divisão de classes, sob o pretexto de acesso equitativo à educação. Ironicamente, Napoleão Bonaparte (1769-1821), antagonista dos déspotas esclarecidos, adotou medidas semelhantes visando manipular a opinião pública.

A instituição escolar, como instância administrativo-organizacional, incorpora princípios do positivismo comteano. O positivismo comteano foi um sistema de pensamento desenvolvido pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) no século 19. O positivismo comteano propõe a aplicação do método científico no estudo da sociedade e a busca pelo progresso social por meio da ciência e da razão. Alguns dos princípios fundamentais do positivismo comteano incluem: **(a) Lei dos Três Estados.** Comte propôs que o pensamento humano passa por três estágios ou estados - o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo. No estado teológico, as explicações são baseadas em forças sobrenaturais e divinas. No estado metafísico, as explicações são baseadas em entidades abstratas e conceitos. No estado positivo, as explicações são baseadas em observações empíricas e no método científico; **(b) Ciência**

como Base do Conhecimento: O positivismo comteano valoriza a ciência como a única fonte legítima de conhecimento e acredita que a aplicação do método científico pode resolver os problemas sociais e promover o bem-estar da sociedade; **(c) Ordem e Progresso:** Comte defendia a ideia de que a sociedade deveria ser organizada de acordo com princípios científicos e racionais para alcançar o progresso social. Ele enfatizava a importância da ordem e da harmonia social para o desenvolvimento da humanidade.

Então, a escola passou a exigir, em convergência às fábricas, resultados mensuráveis com o menor investimento possível. Isso significa que o modelo escolar reproduzia, metaforicamente, de forma alinhada à produção fabril em linha de montagem, a manufatura de indivíduos aptos ao mercado de trabalho, sustentando-se por um ideário de progresso, cientificismo, controle e previsibilidade. Nesse contexto, é que vamos encontrar empresários interessados em financiar projetos de escolarização, visando formar operários qualificados, porém, obedientes ao sistema, perpetuando a estrutura social que já apresentava largos indícios de desigualdades sociais. Podemos citar como exemplos desse tipo de iniciativa as influências de George Peabody (1795-

1869), Andrew Carnegie (1835-1919), John D. Rockefeller (1839-1937), e Julius Rosenwald (1862-1932).

A escola contemporânea, herdeira das práticas prussianas e princípios positivistas, mantém elementos como exames padronizados, aulas obrigatórias desvinculadas da realidade, sistemas de qualificações, premiações e punições, ordem, progressividade, cientificismo, horários rígidos e estruturas verticais na relação entre professor(a) e aluno(a). Quero destacar que a abordagem administrativa e mecânica reflete a desconsideração pelo indivíduo, subordinado à autoridade e ao engessamento do sistema no qual professor(a), gestor(a) e estudantes são inseridos. Além disso, como já explicitamos, a escola é invenção, filha da modernidade, que nasceu em meio a revolução industrial, francesa e comercial. Por isso mesmo, quero enfatizar a presença do liberalismo político em ampla circulação em ambientes intelectuais que, em pouco tempo, mescla-se, ao mesmo tempo em que entra em choque, com os princípios do liberalismo econômico.

Neste contexto, o liberalismo político exerceu influências na formação do sistema educacional moderno⁷¹. O liberalismo político, com

71 E ainda o faz atualmente.

seu foco na liberdade individual, progresso e meritocracia, postulava a educação como um meio para emancipar os indivíduos e proporcionar igualdade de oportunidades. Observe-mos que, a respeito desse assunto, é preciso destacar que a educação pública surgiu como uma proposta política para garantir as chances de sucesso entre cidadãos, independente de sua origem social.

A filosofia política do liberalismo pode ser entendida em dois principais domínios: liberalismo político e liberalismo econômico. Embora inter-relacionados, eles se focam em aspectos diferentes da sociedade. No **liberalismo político** defende-se a liberdade individual, os direitos civis, a democracia representativa, e o Estado de direito. É centrado na ideia de que os indivíduos devem ter liberdade para agir de acordo com suas próprias crenças e valores, desde que não prejudiquem os direitos e liberdades dos outros.

Os pensadores clássicos do liberalismo político incluem John Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1788) e John Stuart Mill (1806-1873). Esses pensadores apresentam inúmeras contribuições a respeito das questões centrais dos Estados modernos, o que inclui desde a organização dos poderes de Estado, direitos individuais, liberdade etc. A influência de suas ideias são, até hoje, referendadas em debates,

publicações e estudos relativos aos mais variados assuntos⁷².

O **liberalismo econômico** assevera a importância da liberdade econômica, promovendo o livre mercado e **minimizando** a intervenção estatal na economia. Baseia-se na ideia de que a economia funciona melhor quando indivíduos e empresas tomam decisões econômicas independentes. Adam Smith, com sua obra *A Riqueza das Nações*, é um dos principais expoentes do liberalismo econômico.

Além do liberalismo, encontramos o **progressismo** como aporte constitutivo de enten-

72 Montesquieu é conhecido principalmente pela sua obra **O Espírito das Leis** (1748), na qual elaborou a teoria da separação dos poderes. Ele defendia a ideia de que o poder do Estado deveria ser dividido em três poderes distintos e independentes: o poder legislativo, o poder executivo e o poder judiciário. Essa separação de poderes tinha como objetivo evitar o absolutismo e garantir a liberdade e os direitos individuais dos cidadãos. Além disso, Montesquieu enfatizava a importância do equilíbrio e da moderação no governo, a fim de preservar a liberdade e a estabilidade política; John Stuart Mill foi um defensor dos direitos individuais, da liberdade de expressão, da igualdade de gênero e da democracia representativa. Ele é famoso por suas obras **Sobre a Liberdade** (1859) e **A Subjugação das Mulheres** (1869). Mill defendia a liberdade como um princípio fundamental, argumentando que os indivíduos têm o direito de pensar, falar e agir de acordo com suas próprias convicções, desde que não prejudiquem os outros. Além disso, ele defendia a importância da participação política, da tolerância e do progresso social como meios de promover o desenvolvimento humano e a felicidade coletiva.

dimento a respeito da função social da escola. O progressismo é uma filosofia política e social que enfatiza a *necessidade de reformas contínuas* na sociedade para promover justiça, igualdade e bem-estar social. Surgindo no final do século 19 e início do século 20 o progressismo se apresenta como uma resposta às desigualdades e injustiças geradas pelo capitalismo industrial e pelos modelos conservadores de governo.

Sendo assim, o progressismo busca corrigir desigualdades sociais e econômicas profundas, defendendo políticas que promovam equidade. Para tanto, busca introduzir políticas de bem-estar social, como saúde pública, previdência social, e programas educacionais que atendam a todos os cidadãos. Some-se aos traços característicos do progressismo a defesa de necessidades de mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas para atender às novas realidades e desafios que se apresentam nas dinâmicas sociais, recorrendo a uma combinação de mercado livre com intervenções estatais para corrigir falhas de mercado e garantir distribuição justa de recursos. Nesses termos, defende a ampliação e proteção dos direitos individuais e coletivos, incluindo esforços contra discriminações de gênero, raça, orientação sexual, etarismo, e outras formas de opressão, além de enfatizar a necessidade

de políticas que promovam a sustentabilidade e a conservação do meio ambiente.

John Dewey (1859-1952) é um dos mais influentes filósofos progressistas, conhecido por suas ideias sobre educação. Dewey argumenta que a educação deve ser centrada no aluno e conectada à vida prática e ao desenvolvimento humano em prol da consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, a educação deve ser um processo de vida e não uma preparação voltada ao futuro. Dewey acredita que a escola deve se constituir como uma comunidade embasada na democracia, que oferece experiências aos alunos no que concerne ao exercício da cidadania ativa.

Por isso mesmo, contrário ao ensino passivo, Dewey defendia que os estudantes aprendem melhor através da experiência ativa e do emprego de métodos experimentalistas. A escola deve se envolver diretamente as dinâmicas sociais, servindo como um laboratório para a vida social, ao aprendizado interdisciplinar e a integração da escola com a comunidade local. Por fim, cabe destaques específicos às análises desenvolvidas nessa parte do livro. Primeiro, precisamos entender que a estrutura formal da escola tem, desde suas origens, sido caracterizada por uma clara separação entre o aprender e o fazer. Este fenômeno está associado ao legado da Revolução

Industrial e da racionalização da sociedade, que buscava a maximização da eficiência e a especialização do trabalho.

Em seguida, destacamos que, no contexto escolar, o aprendizado teórico muitas vezes é priorizado sobre a aplicação prática. As disciplinas são ministradas de maneira compartimentada, com horários fixos e currículos padronizados. Esta abordagem reflete a divisão do trabalho típica das fábricas, onde o conhecimento é fragmentado e o trabalhador executa tarefas específicas sem necessariamente compreender o todo do processo produtivo.

Essa separação entre teoria e prática pode ter consequências profundas na maneira como os estudantes percebem o conhecimento e seu uso. A desconexão entre o aprendizado acadêmico e a aplicação real do conhecimento resulta em uma educação menos relevante para a vida cotidiana dos alunos. Além disso, a ênfase exclusiva na absorção de conhecimento teórico contribui para a alienação dos estudantes, afastando-os do prazer de aprender e criar de maneira integrada.

Por último, não nos esqueçamos que a escola emerge como uma nova forma de socialização que, pouco a pouco, torna-se hegemônica. Com o desenvolvimento da escola moderna, esta instituição não se limitou a oferecer apenas instrução acadêmica. A escola tornou-se também

um agente poderoso de socialização, modelando comportamentos, valores e normas sociais. Através da educação formal, os indivíduos são introduzidos a uma série de expectativas sociais e culturais que transcendem o conteúdo curricular.

Como espaço de convivência diária, a escola propicia o encontro de diferentes indivíduos, promovendo as interações que são fundamentais para a construção de identidades sociais. É na escola que se formam laços de amizade, solidariedade, além de emergir competição e hierarquia, refletindo a estrutura social mais ampla.

A imposição de um currículo comum fortalece a homogeneização cultural, a partir do qual todos os alunos, independentemente de suas origens, são imersos em um corpo de conhecimentos e valores legitimados por representantes do poder político. De certo, este processo marginaliza ou ignora tradições e saberes locais ou de minorias, contribuindo para a hegemonia cultural.

Por isso mesmo, à medida que a escola se torna a principal forma de socialização das novas gerações, ela também reflete e reforça as normas dominantes. Diante do exposto, não poderemos esquecer de situar as origens e extensões do chamado *projeto científico* e a consolidação

das ciências durante o século 21, de modo que possamos refletir sobre seus desdobramentos em muitos ramos de conhecimento, no que concerne ao debate interdisciplinar.

O projeto científico

Por que falar sobre as extensões do projeto científico na modernidade? O que isso significa em termos de compreensão das práticas sociais e quais são as consequências decorrentes desse fenômeno à **condição humana**? A expressão *projeto científico moderno* refere-se à ascensão da ciência como a principal forma de conhecimento e autoridade. Isso implica, sem precedentes na história, em uma confiança na razão, no método científico e no progresso tecnológico como meios para entender, agir e melhorar as condições de vida, fazendo com que doenças, mortes e periculosidades pudessem ser evitadas.

O projeto científico moderno resultou no que chamamos de **secularização da sociedade**. Isso significa que passamos a dar ênfase à diminuição do poder das autoridades religiosas e a valorizar a experimentação e a observação empírica. A ciência tornou-se a base para muitas políticas públicas, sistemas educacionais e iniciativas de desenvolvimento social, humano e econômico.

Os efeitos da secularização coadunaram com transformações radicais nos modos de vida e estilos de existência dos indivíduos, marcadas por avanços tecnológicos que alteraram desde a medicina até a comunicação e o transporte. No entanto, também levantou questões éticas e morais sobre o impacto da tecnologia na **prestidigitação da sociedade** e nos impactos ambientais, sem evitação às políticas de extermínio em massa como foi o caso das guerras mundiais. Além disso, o projeto científico moderno também levou à **especialização do conhecimento**, criando uma elite de especialistas e uma população geral que depende dessa elite para interpretações e direções em muitos aspectos da vida.

O desdobramento do projeto científico moderno forjou o aparecimento da interdisciplinaridade. Entendamos, pois, que a perspectiva interdisciplinar de pesquisa surgiu no início do século 20, como uma reação à crescente especialização do conhecimento científico. Os pesquisadores começaram a perceber que os problemas complexos que enfrentavam não podiam ser resolvidos por uma única disciplina, e que era necessário combinar diferentes perspectivas e métodos para obter uma compreensão mais completa sobre distintos objetos de estudo em problemáticas variadas.

Nesses termos, encontramos na história das práticas de pesquisa interdisciplinar as contribuições de Georges Gusdorf⁷³. Gusdorf acreditava que a interdisciplinaridade era essencial para o progresso do conhecimento, pois permitia aos pesquisadores abordar problemas complexos de novas maneiras e obter uma compreensão mais completa do mundo. Argumentava que a interdisciplinaridade era importante para a formação de uma cultura humanista mais ampla, que fosse capaz de integrar diferentes perspectivas e valores. Assim, em seu sistema de produção teórico-especulativa afirmava que existem diferentes níveis de interdisciplinaridade. No nível mais básico, os pesquisadores podem simplesmente compartilhar informações e ideias entre si. No nível mais avançado, os pesquisadores podem colaborar para desenvolver novos métodos e teorias que combinem diferentes perspectivas disciplinares.

Desde então, podemos falar em três níveis de interdisciplinaridade: (1) interdisciplinaridade

73 Georges Gusdorf (1912-2000) foi um filósofo francês que se destacou pelos seus estudos sobre a interdisciplinaridade e a história das ideias. Ele foi um dos primeiros pensadores a refletir sistematicamente sobre a natureza e o significado da interdisciplinaridade, e a propor uma abordagem filosófica para o estudo deste fenômeno.

de primeiro nível: envolve a simples justaposição de diferentes disciplinas, sem uma integração real entre elas; (2) interdisciplinaridade de segundo nível: envolve a cooperação entre diferentes disciplinas, com o objetivo de resolver um problema específico; (3) interdisciplinaridade de terceiro nível: envolve a integração de diferentes disciplinas, com o objetivo de criar um novo campo de conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa interdisciplinar envolve a colaboração entre pesquisadores de diferentes disciplinas para abordar problemas complexos que não podem ser resolvidos por uma única disciplina. Ela pode ocorrer em diferentes contextos, como universidades, institutos de pesquisa e empresas.

A interdisciplinaridade de terceiro nível, para Gusdorf, era a forma mais desejável de interdisciplinaridade, pois permitia aos pesquisadores criar novos conhecimentos que não seriam possíveis de serem obtidos por uma única disciplina. Nesse contexto, um dos primeiros exemplos de pesquisa interdisciplinar foi o Projeto Manhattan, que reuniu cientistas de diferentes áreas, como física, química e engenharia, para desenvolver a bomba atômica. Outro exemplo é o Instituto Salk de Estudos Biológicos, fundado em 1960, que reúne pesquisadores de diferentes áreas da biologia para

estudar os mistérios da vida, como origens, individuação e possibilidades de autoexterminio sistêmico.

A perspectiva interdisciplinar de pesquisa ganhou força nas últimas décadas, devido ao crescente reconhecimento da complexidade dos problemas que enfrentamos, como as mudanças climáticas, a pobreza e as doenças. Notemos que esses problemas não podem ser resolvidos por uma única disciplina, e é necessário combinar diferentes perspectivas e métodos para obter uma compreensão mais completa de um problema complexo. A interdisciplinaridade será sempre desafiadora, pois requer que os pesquisadores saiam de suas zonas de conforto e aprendam a trabalhar com pessoas de diferentes culturas e perspectivas. Desse modo, em pesquisa interdisciplinar se reconhece que o conhecimento é construído socialmente e que diferentes disciplinas têm diferentes perspectivas e métodos para entender o mundo, as relações, as práticas sociais. Por isso que a interdisciplinaridade é ao mesmo tempo *démarche*, *episteme* e *ontologia* porque permite aos pesquisadores quebrar as barreiras entre as disciplinas, promover a inovação e não perder de vista os conflitos que a pauta de valores faz emergir nas atividades de ciência.

As muitas naturezas do homem

Quando falamos a respeito das muitas naturezas do homem, tomando como ponto de partida a modernidade, estamos diante de um campo de (des)encontros fecundos. Sem dúvidas, a modernidade reformulou entendimentos anteriores sobre a sociedade e o indivíduo. Portanto, reorganizou as estruturas sociais pós-Revolução Industrial em termos políticos ou econômicos, trazendo ebulições em torno as novas perspectivas sobre a experiência humana em múltiplas facetas. Esse processo demandou a mobilização de análises cujo escopo de sistematização culminou no aparecimento de novas disciplinas científicas que investigam a **condição humana**, a exemplo da antropologia.

Nos terrenos da ciência antropológica, pudemos encontrar diferentes tipos de organizações sociais, cujos sistemas de interação e de representação de costumes apresentaram alta complexidade. Tribos, sociedades agrárias, comunidades urbanas modernas e culturas industriais compõem um vasto mosaico de elementos dispostos à análise científica. Cada organização social pratica e manifesta sua cultura de maneiras idiossincráticas, gerando tessituras sociais que exigem compreensão contextualizada. A análise destes sistemas trouxe à tona estruturas

de parentesco, normas legais, práticas religiosas e modos de subsistência variados, apontando para a pluralidade de estratégias que os seres humanos empregam para viver em sociedade.

Nesse ínterim, o (des)encontro com alteridades, marcadas pelos sistemas de cultura distintos dos circuitos europeus, provocou-nos estranhamentos. Explorações coloniais e comerciais trouxeram à luz modos de vida radicalmente diferentes dos europeus, suscitando questões sobre a universalidade dos valores e práticas ocidentais. Esse contato impulsionou o debate sobre a necessidade de respeitar tais diferenças, evitando julgamentos baseados em visões etnocêntricas. Assim, o estudo da alteridade não só enriqueceu o entendimento do *Outro* como também trouxe novas reflexões sobre a própria cultura ocidental.

A diversidade de sistemas simbólicos e pluralismo de cosmovisões no âmbito de diferentes culturas exige, portanto, novos modos de entendimento a respeito da **condição humana**. Para captar essa diversidade, surgiram abordagens metodológicas e teóricas que valorizam a interpretação e a contextualização relativa aos fenômenos a ela associados. Antropólogos, sociólogos e filósofos do século 20 dedicaram-se a esmiuçar as complexidades das teias de significados que compõem cada cultura. Os resultados

dessas pesquisas apresentam a **condição humana** cifrada por narrativas, símbolos, práticas, rituais e performances que, juntos, compõem desafios à educabilidade e a formação humana na contemporaneidade.

Falar das *muitas naturezas do homem na modernidade* nos lembra de que a identidade humana é multifacetada, influenciada por diversos fatores, incluindo elementos simbólicos, biológicos, culturais, sociais e psicológicos. É preciso analisar a múltipla natureza do homem, enfatizando a necessidade de um estudo que vá além das simplificações. A partir desse escopo, argumenta-se, pois, que a antropologia deve abordar o ser humano de forma integrativa, reconhecendo a pluralidade de expressões culturais. Nesse sentido, é que se destaca a importância da antropologia filosófica.

A antropologia filosófica é uma disciplina dedicada ao estudo das configurações diversas originadas da relação entre constructos plurais de essências, modos de existências e expressões do humano, a partir da busca de respostas sobre seus significados. Portanto, propõe-se a analisar questões fundamentais sobre a condição humana, utilizando métodos de reflexão, análise conceitual e argumentação lógica. Essa área busca compreender a condição humana em seus diversos aspectos, interrogando sobre o que

significa ser humano e sua existência no mundo, as questões relativas à liberdade, consciência, moralidade e identidade, bem como a relação entre cultura, sociedade e indivíduo.

Em outras palavras, a antropologia filosófica busca compreender a natureza dos princípios constitutivos do ser humano em suas ações e existência, por meio da reflexão filosófica sobre suas atividades, destacando-se por apresentar, nesse percurso, abordagem personalista. O que isso quer dizer? Quer dizer que, na perspectiva desse campo, o ser humano é considerado principal agente em todas as instâncias nas quais se desenvolve *ao se ativar* como alguém que produz e se desenvolve pelo conhecimento de mundo, das relações com outros indivíduos (humanos e não-humanos), cujas habilidades de exploração, culminou na invenção de instrumentos e no domínio de técnicas capazes de intermediar constructos a respeito de suas próprias ações e anseios. Desse modo, implica em esclarecer, por meio da reflexão filosófica, a indagação que cada indivíduo coloca a si mesmo: o que significa ser humano? Ou ainda, de forma mais precisa: quem sou eu dentro do contexto humano?

A investigação na antropologia filosófica gira em torno de alguns objetos principais de estudo. Entre eles, destaca-se o sentido e o significado da existência humana, bem como questões de

identidade e individualidade. A liberdade e a responsabilidade são igualmente temas centrais, assim como os conceitos de ética e moralidade, cuja análise dedica-se a entender a maneira como os indivíduos devem agir e interagir na sociedade. Além disso, a disciplina se interessa profundamente pelas relações sociais e culturais, examinando como a cultura e a sociedade influenciam e são influenciadas pelo indivíduo.

Por fim, a condição humana, segundo a antropologia filosófica, é complexa e multifacetada, envolvendo elementos existenciais, morais e sociais. A antropologia filosófica sublinha a capacidade humana de reflexão, criação de significados, tomada de decisões e interação com o mundo. Ao explorar o que significa ser humano, a antropologia filosófica busca iluminar o papel do indivíduo tanto na sociedade quanto no universo, proporcionando outros modos de compreensão da nossa existência e do nosso lugar no mundo. Nesses termos, não se pode reduzir a condição humana a uma única referência. É preciso entendê-lo pela infinidade de atravessamentos históricos. A condição humana é, portanto, multifacetada e desdobrada em diversas realidades e práticas culturais que variam enormemente ao redor do mundo. Por isso mesmo, diante da diversidade, evitemos generalizações apressadas.

Questões centrais do século 20: desdobramentos e incertezas

A história do século 20 é composta por paradoxos. O período foi marcado por contradições que englobam desde avanços em áreas diversas, como tecnologia, medicina e direitos civis, *pari passu* ocorreram eventos devastadores, como guerras mundiais, genocídios e crises econômicas. Os avanços oriundos das atividades científicas tanto aproximaram as pessoas, como também aumentaram as tensões geopolíticas e a possibilidade de conflitos em larga escala. Não se pode esquecer das lutas por direitos civis e igualdade, ao mesmo tempo em que o racismo, sexismo e outras formas de discriminação se tornavam prevalentes em sociedades consideradas avançadas. Além disso, o *progresso científico* e o *avanço no conhecimento da medicina*, salvando vidas e melhorando a qualidade de vida, também levantou questões éticas, como o uso de armas nucleares e a engenharia genética. De igual modo, a **globalização** que conectou o mundo de maneiras sem precedentes exacerbou desigualdades sociais e econômicas.

Para entender essa dinâmica, faz-se necessário, inicialmente, associá-la a estruturação, desenvolvimento e consolidação de campos científicos em termos metodológicos. Nesse sen-

tido, é que falamos sobre efeitos ou consequências que contingenciaram o desenrolar de todo século 20. Notemos que a metodologia científica estabeleceu padrões de rigor, precisão e objetividade na realização de pesquisas e experimentos. Esse proceder contribuiu para a produção de conhecimento confiável e fundamentado em evidências. De fato, o desenvolvimento de metodologias científicas impulsionou avanços inimagináveis em diversas áreas, como ciências humanas, medicina, engenharia, computação, física, química e biologia. Tal perspectiva levou a descobertas revolucionárias e inovações tecnológicas.

Ao mesmo tempo, a consolidação de campos científicos estimulou a interação entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Emergem abordagens multidisciplinares para resolver problemas complexos e desafios emergentes. Fez-se uso de padronização de procedimentos de pesquisa e a replicabilidade de resultados. Em tal perspectiva, quando os estudos passaram a ser verificados e validados por outros pesquisadores, aumentou a confiança na ciência.

Nesse sentido, a estruturação e desenvolvimento de campos científicos impulsionaram o crescimento da comunidade científica ocidental. Tais conquistas foram promissoras ao assegurar maior colaboração, troca de conhecimento

e disseminação de descobertas científicas em âmbito internacional. No prenúncio do século 20 a estruturação, desenvolvimento e consolidação de campos científicos em termos metodológicos passou a vislumbrar as tessituras ambíguas do progresso científico, tecnológico e intelectual da humanidade. Sem dúvidas, passamos a notar impactos na forma como entendemos o mundo social, as práticas humanas e a relação que estabelecemos uns com os outros.

Diante desse contexto, podemos falar em **efeitos práticos** da aplicação das atividades científicas em diversos setores da sociedade. Mas, esses efeitos foram desproporcionais quanto aos diferentes níveis de impactos das atividades científicas em esferas individuais, coletivas, institucionais e culturais. Em primeiro lugar, o acesso ao conhecimento científico deu-se de modo desigual. Nem todas as pessoas ou comunidades tiveram igual acesso ao conhecimento científico e seus aportes tecnológicos. Disparidades socioeconômicas, geográficas e educacionais passaram a deflagrar apologias, acusações e narrativas atributivas a certas limitações de capacidades que certos grupos sociais teriam de se apropriarem das inovações científicas, seus aparatos e recursos. Emergem os estigmas sociais e estereotípias.

Em segundo lugar existiu a priorização de

interesses comerciais. Em sua grande maioria, as atividades científicas foram direcionadas por interesses comerciais e lucrativos, resultando em concentração de beneficiários a específicas parcelas da população. Setores com maior poder econômico puderam se beneficiar mais do que outros, levando a disparidades no desenvolvimento e aplicação de tecnologias no que concerne à finalidade social de sua produção.

Em terceiro e quarto lugar não podemos esquecer das diferenças de impactos culturais e das barreiras institucionais, quanto a distribuição dos avanços científicos. Assim, as atividades científicas geraram impactos culturais e sociais variados em diferentes grupos e comunidades. Enquanto algumas inovações científicas fortaleceram identidades culturais hegemônicas, outras foram marginalizadas com base em critérios de tradicionalidade. Quanto as barreiras e estruturas institucionais a burocracia, falta de investimento em pesquisa e desenvolvimento, além das desigualdades na governança de tais recursos limitava o alcance das atividades científicas nos setores estratégicos da sociedade.

No contexto do século 20 as ordenações sociais passaram a reconfigurar sistemas de interação, comunicação e modos de relação com os artefatos de ciência, sob o ponto de vista de aparatos técnicos. Tecnologias, como sistemas

de sofisticadas e inéditas configurações de arranjos de representação e uso social de coisas e instrumentos de cultura, passaram a interferir nas relações sociais, no mundo do trabalho, provocando transformações nas questões da intimidade, da vida privada e da noção de futuro.

Nesses termos, a volição entre crença no futuro, esperança no progresso e os horrores das guerras mundiais tornavam-se elementos de debate em qualquer parte. Não podemos esquecer que todo esse cenário elicia o desencanto do mundo pelo uso político da atividade científica quando suas consequências concretizam produzir desigualdade, concentrar riquezas e controlar populações sob o escrutínio da padronização, apelo a universalidade como ponto de partida e de chegada, extermínio das diferenças.

O poder político, suas formas de representação e de governo, alastra-se pelas instituições e organizações sociais. Evolucionismo, etnocentrismo, concepções funcionalistas, abordagens estruturalistas e crescimento econômico a respeito da sociedade e dos indivíduos entram em choque com as questões do relativismo cultural, depressão econômica, estagnação de crescimento, aumento de armamentício, lentidão nos processos de urbanização em locais periféricos, aqueles distantes dos grandes centros urbanos,

patologização de condutas sociais divergentes ao padrão, imposto sob forma de resquícios quanto a modelo de família, organização das atividades econômico-produtivas, entre outros.

O século 20 é cheio de ambiguidades. Conquistas sociais no que concerne à participação da mulher nas questões do voto, direitos trabalhistas, aumento de divórcio, surgimento e ampliação de acesso aos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, telefone, cinema, jornais impressos), ao mesmo tempo em que encontramos o retorno aos apelos do nacionalismo, sob as expressões grotescas do nazismo, guerra fria, ascensão a regimes militares de governo e os movimentos de contra-cultura, movimentos feministas, movimentos queer, gay, travestis e transsexuais, movimentos trabalhistas, movimentos ambientalistas, explosão de doenças sexualmente transmissíveis, aumento da fome, e no Brasil as influências de Maio de 1968, Tropicália, movimento Diretas Já e ascensão do neoliberalismo a partir dos anos de 1990, reestruturação geopolítica do mundo e popularização da internet e do computador pessoal.

Por fim, o século 20 também viu a formalização dos direitos à educação, com muitos países reconhecendo a educação como um direito básico, o que levou ao aumento da massificação

de acesso aos sistemas educacionais que passaram a incorporar e expressar contradições sociais intensas. É nesse contexto que aparecem perspectivas anárquicas, fincadas em críticas contundentes ao papel das instituições escolares e ao processo de escolarização.

Sociedades sem escolas

No ápice das crises da instituição escolar, entre os anos de 1960 e 1980, passou-se a questionar radicalmente a função da escola. Encontramos dezenas de produções teóricas nas ciências humanas e nas ciências sociais que iam ao encontro das críticas aos sistemas de produção capitalista pós-industrial, em tensões crescentes com a sociedade do consumo, a questão da reprodução das desigualdades sociais, os aparalhos ideológicos do Estado e a emergência de movimentos contra a cultura de classe social hegemônica.

Em grande parte da Europa, da América do Norte e da América Latina os debates concentravam-se ao redor de perspectivas de base sociocrítica. Erigiram-se problematizações em torno da necessidade de ruptura com modelos de exploração, seja sob o ponto de vista do prestígio baseado em origens de classe social, etnicorracionalidade ou gênero, seja em relação ao capital social ou capital intelectual, seja em decorrência

à busca por tornar a prática educativa e de formação livres das opressões do sistema capitalista⁷⁴. Assim, emerge diversidade de práticas educativas que se estruturam ao redor de abordagens libertárias e de perspectivas libertadoras. No entanto, nesse cenário, mesmo que a escola fosse considerada lugar privilegiado de reversão das desigualdades sociais, mantinha em seu interior polisssemia, ambiguidades e barreiras enormes que dificultavam a transformação das práticas nela desenvolvidas.

A ideia de *sociedades sem escolas* foi amplamente propagada por Ivan Illich. Em sua obra *Deschooling Society*, Illich argumenta que o sistema escolar tradicional se tornou opressivo, autoritário e contraproducente para o aprendizado verdadeiro. De pronto, Illich trazia à tona processos pelos quais as escolas, cada vez mais, limitavam a criatividade e impunham homogeneidade, sob facetas que desvalorizam as

74 Cf. O Aparelho Ideológico do Estado (1970) e Para Ler O Capital (1965) de Louis Althusser; A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (1970) de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria (1976) de Bernard Charlot; Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1975) e Microfísica do Poder (1976) de Michel Foucault; Pedagogia do Oprimido (1968) de Paulo Freire; As Desigualdades Invisíveis (1984) de François Dubet; L'Ecole Capitaliste en France (1971) de Roger Establet e Jean-Pierre Boudon, por exemplo.

habilidades e conhecimentos locais. Então, propôs uma desinstitucionalização da educação, na qual o aprendizado ocorreria através de redes de aprendizagem informal, utilizando tecnologias modernas e a participação comunitária.

Illich defendia que a educação deveria ser uma questão de escolha pessoal e oportunidade, em vez de um sistema formal obrigatório. Ele acreditava que isso permitiria uma verdadeira emancipação intelectual e uma sociedade mais justa e igualitária. Para que entendamos em maior profundidade essa ideia, é necessário explicitar que a crítica de Illich está enraizada na percepção de que a educação formal muitas vezes perpetua as desigualdades sociais e não equipa adequadamente os indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos.

Deschooling Society foi publicada em 1971 a partir de uma premissa básica: crítica incisiva à instituição escolar e à educação formal. Ao invés desse modelo propunha-se um sistema alternativo de aprendizagem autodirigida. Conforme já explicitamos, Illich argumenta que as escolas institucionalizam o aprendizado, restringindo a liberdade individual e a criatividade. Nesses termos, a escolarização obrigatória cria uma dependência desnecessária e uma ilusão de que somente através da educação formal se pode adquirir conhecimento.

Diante do exposto Illich critica a ineficácia das escolas. Parte-se da constatação de que o sistema escolar perpetua desigualdades sociais, beneficiando apenas uma pequena parcela da população e marginalizando os desfavorecidos. Por isso mesmo, propõe um modelo a partir do qual o aprendizado seja voluntário, baseado em redes de troca de conhecimento. Para isso, sugere a criação de *centros de aprendizagem* abertos, nos quais os indivíduos possam acessar recursos e se conectar redes de colaboração, compartilhando experiências mediante a apropriação de canais de aprendizado não mediatizados por instituições. Entendia que a aprendizagem deve ser integrada à vida cotidiana e não confinada a ambientes escolares.

Ivan Illich fazia críticas contundentes à profissionalização. Ao criticar a excessiva profissionalização de várias áreas, argumentava que qualquer um deveria poder aprender e realizar tarefas sem a necessidade de certificações formais. Logo, a ideia de autodidatismo e de redes de apoio mútuo para aprendizado erigia-se como pressupostos inegociáveis.

Inevitavelmente, *Deschooling Society* influenciou diversos movimentos de educação alternativa como a educação domiciliar, escolas democráticas e várias propostas pedagógicas inovadoras. Assim a proposta de uma *sociedade*

sem escola continua sendo um ponto de referência em discussões sobre educação e reforma educacional. Sabemos que a obra desafia as normas estabelecidas sobre como e onde o aprendizado deve ocorrer. Mas, não nos esqueçamos que Illich critica a estrutura educacional existente, de modo que oferece visões alternativas sobre como a sociedade pode reorganizar a educação para assegurar a liberdade e a igualdade. A proposta de desescolarização radical de Illich continua a inspirar e provocar debates intensos sobre o futuro da educação e de como entendemos a aprendizagem sob o ponto de vista social.

Filosofias mestiças

As filosofias mestiças referem-se à fusão e interação de tradições filosóficas distintas, muitas vezes resultantes da tentativa de construir dialogias entre culturas através da abordagem de temas como a colonização, migração e globalização. Nesse sentido, filosofias mestiças desafiam as fronteiras estabelecidas entre diferentes sistemas de pensamento, imprimindo horizontes híbridos à filosofia. Para Michel Serres, a mestiçagem não se limita à mistura de culturas; engloba a mistura de ideias, conceitos e formas de pensar. Por isso mesmo, uma característica central das filosofias mestiças é

a ênfase na hibridização, no pluralismo e na interculturalidade. Torna-se traço característico a superação de dualismos e as hierarquias típicas do pensamento ocidental, valorizando as perspectivas que não são contempladas pelos sistemas ocidentais de pensamento.

Entre os intelectuais associados a essa ideia estão Édouard Glissant (1928-2011), e Walter D. Mignolo (1941-****). Respectivamente, Glissant enfatiza a interconexão e a multiplicidade e Mignolo desenvolve análises em torno ao **pensamento descolonial**, desafiando as narrativas dominantes e reconhecer as vozes dos colonizados. Quero destacar que essas filosofias são importantes referências à ampliação do modo como situamos a **condição humana** no debate filosófico em cenários educativos por questionar os pressupostos universais da filosofia tradicional, fecundando diálogos entre diferentes tradições filosóficas e a contemporaneidade.

Em sua obra, Glissant propõe o conceito de **tout-monde** para descrever um espaço de interconexão e/ou interação entre diferentes culturas e povos. Nessa obra, enfatiza-se a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, linguística e histórica como um elemento que contingencia a experiência humana em territórios abertos e fronteiriços. Glissant rejeita a ideia de uniformidade e homogeneização cultural, de-

fendendo a possibilidade de existir um mundo marcado pela hibridização, pela mestiçagem e pela multiplicidade. Nesses termos encontramos em *Poétique de la Relation* (1990), uma das obras escritas por Glissant, a tese central da *teoria da relação e da interconexão entre as culturas*. Outra produção relevante é *Traité du Tout-Monde* (1997). Neste tratado, Glissant desenvolve a noção de **tout-monde** e sua visão de um mundo interligado e diversificado. Nessa perspectiva, a *diversidade não é um obstáculo* a ser superado, mas sim uma fonte de riqueza e criatividade. Propõe-se uma poética da relação baseada no respeito mútuo, na escuta atenta e na abertura ao Outro, a fim de garantir convivência solidária entre os diferentes povos do mundo. Glissant desafia os paradigmas eurocêntricos e colonialistas, apresentando uma nova visão de mundo que valoriza a pluralidade e a complexidade das experiências humanas.

Walter D. Mignolo tem se destacado por suas reflexões críticas sobre o colonialismo, o poder e a hierarquia no contexto da modernidade e da globalização. Suas ideias fundamentais giram em torno da descolonização do conhecimento e da análise sobre epistemologias plurais e não ocidentais. Mignolo argumenta que o eurocentrismo e a colonialidade do poder estão enraizados nas estruturas do conhecimento e

nas práticas discursivas, impondo uma perspectiva dominante sobre o mundo. Ele propõe a necessidade de descolonizar as mentes e as formas de pensar, destacando a importância de valorizar os saberes subalternos e as epistemologias do Sul Global. Mignolo⁷⁵ também enfatiza a importância da interculturalidade e da interconexão entre diferentes modos de pensamento e conhecimento para a construção de um mundo mais diverso. Sua crítica à modernidade e ao colonialismo epistêmico visa abrir espaço para vozes e cosmovisões marginalizadas, desafiando as estruturas de poder e hegemonia que perpetuam a desigualdade e a opressão. Suas contribuições têm sido fundamentais para a expansão do campo dos estudos decoloniais e para a promoção de uma visão mais plural do conhecimento e da sociedade.

Em complemento às perspectivas de hibridização dos sistemas de pensamento no Ocidente,

75 Entre suas obras se destacam *The Darker Side of Western Modernity: global futures, decolonial options* (2011). Neste livro, Mignolo analisa a colonialidade do poder e do conhecimento na modernidade ocidental, propondo alternativas decoloniais para o futuro global. Em *Local Histories/Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*" (2000) analisa as relações entre colonialidade, saberes subalternos e pensamento de fronteira. Existe também a obra *The Idea of Latin America* (2005) na qual Mignolo discute a construção do conceito de América Latina e as implicações coloniais e pós-coloniais dessa noção, entre outros.

quero destacar o pensamento de Edgar Morin (1921-****) sobre a **condição humana** está profundamente ligado à complexidade e à incerteza inerentes à existência humana. Morin argumenta que o ser humano é um ser complexo, cuja identidade e comportamento são influenciados por múltiplos fatores e interações. Ele propõe uma visão transdisciplinar da condição humana, que reconhece a diversidade, a contradição e a incerteza como aspectos fundamentais da experiência humana.

Por fim, ao noticiar os trânsitos, portos e passagens trilhados por sociedades ocidentais que nos antecederam, a respeito de processos de educação e de formação humana, nossa intenção foi explicitar contornos que delineiam propósitos, características e usos sociais em contextos desde a antiguidade clássica até o século 20. Mais uma vez, considero importante destacar que existiram sistemas sociais tão complexos quanto os nossos, e que foram determinantes aos modos subsequentes de compreensão a respeito de processos educativos|formacionais da **condição humana**. Nesse sentido, espero que tenha contribuído para explicitar problemáticas-contextos sob o ponto de vista epistemológico, sem perder de vista os sentidos políticos de entender, agir e experienciar a condição humana.

Dialogias (Im)pertinentes

Nesse capítulo abordaremos pontos tensivos, porém necessários, ligados às questões da **condição humana** e suas relações com a produção do conhecimento da filosofia da educação no Brasil. Para isso, serão abordados três eixos de análise. O primeiro eixo corresponde ao **fenômeno da escolarização**, ao qual denomino *processo escolarizador*. Considero importante destacar que o processo escolarizador é parte das características que englobam a seculariza-

ção. Nesse sentido, o *processo escolarizador* se apresentou em longa fase de transicionalidade estrutural durante os primeiros cinquenta anos do século 20, considerando-se as principais finalidades a que se destinou, desde suas origens até a alta modernidade. Além disso, considero que o *processo escolarizador* se constitui, atualmente, como fenômeno de expressões inacabadas, em meio a estados frágeis de institucionalidade. Optei por denominá-lo *processo escolarizador* por encontrar elementos de **alta porosidade** que foram se transformando ao longo do tempo, mantendo estruturas de reversibilidade no que concerne ao aparecimento de debates que anunciaram a **crise da escola** em todos os tempos históricos, sobretudo, o aumento dessa crise que se espalha no Ocidente no contexto das sociedades complexas, pós-1960.

Então, analiso que configurações a *crise da escola* inaugura em torno ao *processo escolarizador* como **dispositivo de ativação dos novos arranjos sociais**, aqueles predominantemente regulados por sistemas sociotécnicos de informação e comunicação digital em rede, no entanto, sem encontros com a hominescência, a qual enunciou Michel Serres. É, portanto, em movimentos de reversibilidade de suas expressões na história, é que podemos encontrar manutenção de ordenações sociais e aparecimento

de rearranjos cujas configurações amplificam interretroações, indexalidade e rupturas com institucionalidades gastas.

No segundo eixo de análise contextualizo preliminarmente o *pensamento filosófico brasileiro* no que concerne à defesa do chamado *projeto nacional de brasilidade*, avançando, predominantemente na direção de situar o *lugar das perguntas incômodas*, endereçadas ao campo filosófico em efervescência no solo brasileiro, após o período do Brasil Império. Nesse sentido, pretendo analisar o escopo das agendas intelectuais na busca por respaldar a *brasilidade* com os adornos cheios de estrangeirismos, referência ao mundo branco europeu ou norteamericano. A absorção desses dispositivos são moralmente orientados, fazendo com que as práticas sociais reflitam o conjunto das ideias sobre os brasileiros e brasileiras, no sentido de configurações distorcidas em torno à *brasilidade real*, *brasilidade idealizada* e a *brasilidade possível*.

O terceiro eixo se refere a uma das perguntas instigantes ao trabalho até aqui apresentado, ou seja, estaremos interessados em saber *quem pratica e desenvolve a filosofia da educação no Brasil* - que direções, com quem epistemologicamente dialogam, ao que orientam suas perguntas? Desse modo, pretendo traçar um brevíssimo quadro de pensadores brasileiros que

praticam a filosofia da educação, questionando territórios sobre o que se poderia chamar de filosofia brasileira da educação, aproximações e afastamentos com a porosidade vívida nas dinâmicas sociais contemporâneas.

Por que falar em *dialogias (im)pertinentes*?

A expressão *dialogias (im)pertinentes* reflete a complexidade de diálogos rotos em meio às práticas educativas contemporâneas. Logo, o termo **dialogia** traz à tona a importância de interações, trocas e produção de ideias no cenário educacional ocorridas em qualquer parte do mundo, afetada pelas dinamicidades de agendas ocidentais, de modo que se destaca a necessidade de adoção de **posturas intercríticas** entre educadores, estudantes e demais agentes envolvidos com o que chamo de *processo escolarizador*, seja dentro da escola, no mundo do trabalho, em organizações e/ou instituições sociais voltadas às questões da *Bildsamkeit*⁷⁶.

Por outro lado, a inserção do termo **(im)pertinentes** faz remissão à ideia segundo a qual *esses diálogos não devem se restringir apenas ao óbvio* ou ao convencional, mas devem abar-

76 Esse termo já desenvolvido em outras partes dessa obra. C.f. página 77 em diante.

car *questões incômodas*, visando uma reflexão aprofundada sobre as práticas educativas, sem o afastamento das problemáticas que estruturam, dinamizam e constroem nossa realidade de modo tão fragmentário.

Nesse contexto o presenteísmo⁷⁷, que se caracteriza pela *ênfase no imediato e no utilitarismo*, tanto limita, quanto amplifica a capacidade de diálogo criticorreflexivo em ambiências de formação (formacionais e formativas). De pronto, faz-se necessário manter diálogos que vão além do aparente, abordando questões que estimulem a reflexão, a construção implicada de conhecimento em vias de trânsitos difusos, alternados e intermitentes, em termos socioculturais, éticoestéticos, políticoeconômicos, sem perder de vista as práticas sociais encontradas em plena constituição histórica de *feitos-efeitos*, contornos-deslocamentos, finitude-inacabamento.

Ao relacionarmos pensamento filosófico brasileiro e educação nacional à expressão *dialogias (im)pertinentes*, percebemos que a filo-

77 O presenteísmo nas práticas educativas contemporâneas reflete uma tendência de focar nos problemas e desafios atuais, muitas vezes em detrimento de uma perspectiva histórica mais ampla. Essa abordagem é visível em currículos e metodologias que priorizam habilidades e conhecimentos imediatamente aplicáveis, respondendo diretamente às exigências do mercado de trabalho e às tecnologias emergentes.

sofia da educação no Brasil desempenha papel decisório na garantia de manifestação desses diálogos. O pensamento filosófico brasileiro, ao contextualizar conceitos globais à realidade local, problematiza *modos comuns* às nossas práticas educativas, de modo que transcende as fronteiras do presenteísmo e do imediatismo, tão impregnados no imaginário social brasileiro na contemporaneidade⁷⁸.

Quanto aos agentes que praticam e desenvolvem a filosofia da educação no Brasil, a expressão *dialogias (im)pertinentes* ressalta a importância de educadores, pesquisadores e pensadores engajados nesse processo⁷⁹. São esses profissionais que mantêm vivos diálogos desafiadores, contribuindo para a fecundidade heurística do campo educacional no país. Por isso, pretendo estimular reflexões que vão

78 No contexto do pensamento filosófico brasileiro, a educação nacional tem sido influenciada por uma diversidade de abordagens teóricas que buscam responder às especificidades socioculturais do Brasil. Filósofos e educadores brasileiros têm explorado como conceitos globais podem ser adaptados para refletir a realidade local, criando uma abordagem educacional que é ao mesmo tempo universal e distintamente brasileira.

79 A filosofia da educação no Brasil tem sido desenvolvida por uma ampla gama de acadêmicos que buscam entender e definir as políticas educacionais. Esses profissionais vêm de diversas áreas do conhecimento, como filosofia, pedagogia e ciências sociais, cada um contribuindo com perspectivas idiossincráticas sobre como a educação pode transformar a sociedade.

além do convencional. Entendo que os agentes intelectuais da filosofia da educação no Brasil ajudam a construir um ambiente propício para diálogos que são ao mesmo tempo fundamentais para a compreensão do desenvolvimento de práticas educativas mais implicadas, engajadas na transformação da realidade imediata, que se fundem aos fluxos abertos da condição humana. Então, defendo uma **filosofia brasileira** de educação.

O processo escolarizador

O *processo escolarizador* não deve ser confundido com a **escolarização**. Apesar de existirem relações estreitas entre ambos, tais fronteiras nos incitam a uma análise elaborada a respeito dos principais efeitos que uma e outra noção produz nas tessituras das práticas sociais. Porquanto, dado a complexidade do assunto, de início, não nos esqueçamos que a escolarização ocupa lugar de maior pregnância nos sistemas de representação social dos agentes sociais individuais e seus coletivos, a exemplo da *aceitação* majoritária no que concerne à defesa da formação institucionalizada através da escola. Não é difícil encontrar propagandas comerciais, plataformas políticas, manifestos intelectuais, publicações acadêmicas, campanhas que acumulam todo

tipo de *convicções bem assentadas* em defesa da necessidade da escola como instituição social dedicada a um *futuro promissor*, ou ainda, às conquistas da *cidadania*, à libertação por via da consciência política, autonomia intelectual e *conquista de direitos sociais*.

Modernamente, a escola passou de exigência social de base econômico-produtiva a reverberar persistentes encontros com as impossibilidades de atingir resultados satisfatórios em muitas direções. Do mercado de trabalho, realização intelectual, em nível pessoal, ao reconhecimento social de promessas não cumpridas, a escola e seus agentes, atravessam-se por um *espectro de estagnação e quebras de expectativas*. De certo, esses traços tornaram-se recorrentes e difíceis de serem superados, aqui e ali. Assim sendo, no que se refere ao processo escolarizador, no entanto, encontramos peculiaridades mais sofisticadas, quase imperceptíveis ao olhar apressado, diante da problemática em pauta. É o caso da definição diferencial relativa a cada um dos termos, quais sejam, a escolarização e o processo escolarizador.

Entendemos que a **escolarização** é um dado de grandeza mensurável por *quantidade de tempo* destinada à formação institucionalizada, número de licenças, diplomas ou certificações obtidas para exercícios profissionais e/ou reconhecimento de habilidades, destrezas e com-

petências requeridas socialmente, em termos de funções ou serviços prestados à sociedade. Porém, é importante ressaltar que não dispensa o repertório de trocas sociocomunicativas e interações sociais ligadas às vivências, experiências partilhadas e memórias pessoais, coletivas, organizacionais e grupais, que nascem, todas, a partir dos conjuntos dessas relações. Nesse sentido, tem início, meio e fim. É **dispositivo recursivo-cronológico**, ou seja, poderemos voltar aos ciclos de formação e dedicarmos mais e mais tempo aos programas, somando-se horas, ou cumprir roteiros de atualizações, mas, em nenhum dos casos, esses recursos apresentarão validade *ad infinitum*.

Nessa perspectiva, entendemos que o **processo escolarizador** é um constructo social. Como tal, atravessa nossa mentalidade, tendo como referências sedimentações residuais de todo esforço individual ou coletivo de estar envolvido em trânsitos de *aprendizagens contínuas* que se chocam com as fecundidades da condição humana, naquilo que circunvolucionam, ou seja, naquilo que produz em torno de práticas que confundem *incompletude* com insuficiência; *incertezas* com ausência concreta de produtos; *adaptabilidade* com exaustão por incompatibilidade de papéis. Por isso mesmo, possui traços *in continuum*, e, apresenta-se como litígio

funerário que privilegia rituais permanentes de composição ambígua de planos e quadros iminentes de existência, ostensivos e fragmentários.

Uma das principais características do **processo escolarizador** é que se desenvolve a partir de constructos sociais que se diluem ao longo da história das práticas sociais. Logo, para entender as facetas do *processo escolarizador* será sempre necessário entender as histórias das práticas e as histórias das representações, em seus cruzamentos, interseções ou rearranjos. Como tal, o processo escolarizador se insere ostensivamente em dinâmicas educacionais complexas, que envolvem a interrelação entre o indivíduo e o meio, naquilo que chamo de *vias formacionais* e *vias formativas*. A composição dessas vias ocorre a partir da **endoculturação**, ou seja, dá-se através da internalização de repertórios de crenças e sistemas de significação partilhada entre os membros de determinados grupos sociais, baseados em relações de reciprocidade das trocas sociais, que podem ou não entrar em colapsos, a depender dos eixos estruturantes de arranjos criados entre as pessoas.

É importante explicitar que, quando falamos em **vias formacionais** acentuamos que o elemento formacional, qualquer que seja sua forma, é contínuo em expressão, mobilizado por acontecimentos, situações e contextos que

independem de uma ordenação pré-determinada ou fixa de itinerários. Com isso queremos dizer que é fenômeno antropológico, composto por experiências múltiplas que se integram a partir de aprendizados variados, que sempre são marcados por significados plurais, dentro de quadros culturais delimitados. Todavia, quando falamos em **vias formativas**, apesar de conceitualmente se delimitar no lado oposto às vias formacionais, não podemos vê-las como excludentes uma em relação a outra.

Nesse sentido, **vias formativas** englobam e dependem de currículos oficiais, plano de estudos, *design* ou rota de aprendizagens em uma cultura limitada à escolarização. O foco típico às vias formativas é o desenvolvimento de habilidades requeridas, sempre centradas em conteúdos formais exigidos como condição para realizar atividades específicas, controladas por gestão diretiva que acompanha, supervisiona, avalia e mensura valores, condutas, metas etc. Mas, como esses elementos se expressam na **condição humana** a partir do *processo escolarizador*? Existem características que possam servir como elementos indiciais, no sentido de facilitar a percepção direta sobre a fenomenologia da *Bildsamkeit*? Quais são elas? O que nos permite acompanhar em termos de manifestação, alterações e expressões de suas nuances?

Existem três características predominantes no processo escolarizador: a aderência, a pregnância e maleabilidade funcional. Essas características estão sempre relacionadas às situações educativas, sejam aquelas de vias formacionais ou aquelas outras de vias formativas. Nesse sentido, funcionam como elementos adstringentes, de efeito contritor ou compressor, cuja funcionalidade é garantir que os agentes sociais individuais criem relativa dependência aos sistemas que são associados ao processo escolarizador.

A **aderência**, enquanto característica do processo escolarizador, refere-se aos modos dinâmicos de organização através dos quais elementos dispersos são reunidos por intensidade de atração com base em perspectivas eletivas, portanto, é direcionada por escolhas, orientada a sedimentar *perceptos*, dispostos em grau de significação social, partilhada por indução seletiva. É dessa dinâmica que advém o mote *educar com base na realidade dos alunos*. Desenvolve-se, a partir da aderência a defesa segundo a qual às práticas educativas situadas, atentas ao contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos, devem orientar a estruturação da ação educativa em termos de finalidade, objetivos, procedimentos etc. No sentido contemporâneo, entende-se que as

práticas educativas não são vistas isoladamente, mas como *caminhos, vias e pontes* que devem dialogar com a diversidade ao redor dos quais é possível abordar as problemáticas pertinentes à condição humana a partir das realidades vivenciadas pelos alunos.

Neste sentido, a **aderência** exige posturas intercríticas de cada um de nós. Longe de acusar como dispensável a adoção do mote *educar com base na realidade dos alunos*, convém explicitar que é necessário superar o espontaneísmo, encontrado em abundância nas práticas sociais cotidianas, mediando-o através do exercício do pensamento abstrato, evitando a simplificação, o reducionismo e o imediatismo de ordem sociocognitiva. Finalmente, é preciso trazer à tona que a aderência, como traço típico do *processo escolarizador*, insufla o aparecimento de *afectos e perceptos* contingenciados por uma repetição insistente de sensações que nos colocam diante de *fissuras de sentido*, exigindo de nós, a todo momento, que estejamos assimilando, acomodando e adaptando sistemas de ideias, valores, informações, conhecimentos, práticas e experiências, nem sempre funcionais, úteis e necessários, mas que são, sem dúvidas, orientadores à moda de requisição, dentro de um lapso de tempo de brevidade incontestável.

A **pregnância** é o elemento que posiciona

as conexões das situações educativas. Manifesta-se em seguida à aderência, concentrando-se na produção de significados, com vistas a administrar conexões duradouras entre os membros de uma sociedade, grupo ou segmento de instituições ou organizações sociais. Este conceito está relacionado à ideia de que as experiências socialmente estruturadas a partir do processo escolarizador possui relevância em diversos setores da sociedade, sem o qual, afeta diretamente a vida cotidiana das pessoas. Nesse caso, inclui acúmulo de informações a respeito das realidades socioeconômicas, culturais e políticas que contingenciam as práticas sociais no sentido amplo.

Em tal perspectiva, a pregnancy arregimenta suas tentacularizações. Espalha-se em diversos setores da vida social, efetivando contingenciamentos, fraturando em expectativas sociais tessituras de controle sobre a ação social administrada. Cria-se uma *ambiência de assujeitamento* capaz de constranger, limitar e/ou excluir os agentes sociais individuais em casos de não se apresentar os requisitos disposicionais elencados sob forma de determinados tipos de critérios estabelecidos entre pares ao ingresso no mundo do trabalho, na participação ativa de instituições sociais diversas como universidades, conselhos, sindicatos, escolas, organizações,

partidos políticos, grupos religiosos, associações, movimentos sociais, entre outros. Não podemos esquecer que encontramos a pregnância na aceitação social intragrupos, considerando análises microsociológicas, ou seja, quando passamos a analisar as práticas sociais em microssistemas complexos da ação social.

Por fim, a **maleabilidade funcional**, como característica do processo escolarizador, refere-se aos modos de aparição dos efeitos do processo escolarizador nos quais a aderência e a pregnância não se realizaram em completo êxito nas práticas sociais. Refiro-me à capacidade de incitar os agentes sociais individuais aos processos de *adaptabilidade flexível orientada a propósitos*. O que isso significa? A adaptabilidade flexível orientada a propósitos exige que os indivíduos se apresentem sempre adequados, preparados e mais próximos possíveis às demandas de qualquer tipo de princípios institucionais, quer seja por via de metas, propósitos ou objetivos delimitados por seus idealizadores.

Nesses termos, a *adaptabilidade flexível orientada a propósitos* concretiza-se dentro das práticas institucionais de modo rápido e cada vez mais difícil de ser atingido. A maleabilidade funcional, portanto, excede-se aos critérios da adaptabilidade flexível orientada a propósitos frente às mudanças, e as muitas necessidades

prestidigitadas, que emergem nas propagações de requisitos que configuram diversas situações educativas. O cenário educativo contemporâneo, marcado por constantes transformações, influenciado por inovações tecnológicas, mudanças sociais e novas exigências do mercado de trabalho, concorre no conjunto de sistemas de formação no sentido de se reconfigurar constantemente suas convergências ao que se apresente rentável economicamente.

Alicerce do processo escolarizador

Entendo como sendo indispensável ao tema, compreendermos em profundidade as expressões do *processo escolarizador*, a partir do fenômeno da **secularização**. Assim como as origens da escola está associada à modernidade, o *processo escolarizador* encontra na secularização, alicerce que o sustenta e o reconfigura nas dinâmicas contemporâneas das institucionalidades educativas. Então, inicialmente, podemos afirmar que a secularização é um fenômeno social, cultural e político que se refere à diminuição da influência da religião nas esferas públicas e privadas da vida. Nos dias atuais, a secularização ultrapassa esse tipo de definição. Isso porque a secularização ocorre em diversas sociedades, apresentando-se de maneiras

distintas de acordo com contextos históricos, culturais e geográficos. Todavia, vale ressaltar que a secularização não se limita à mera separação entre Estado e religião. É preciso considerar, quando analisamos a secularização, uma série de transformações que afetam a forma como a religião é vivida ou interpretada pelos agentes sociais individuais, bem como o papel que ocupa nas tessituras das relações sociais imediatas, aquelas que são ordinárias, ou seja, que já se estabeleceram no veio dos costumes partilhados por maioria expressiva de indivíduos.

Uma das características marcantes da secularização é a distinção entre o sagrado e o profano. Nas sociedades simples, em oposição às sociedades complexas, muitas vezes a religião estava imbricada na vida cotidiana, permeando todos os aspectos da existência, desde as práticas agrícolas até as exigências morais. Com o advento da modernidade, essa concepção começou a se desmanchar, dando lugar a uma visão de mundo que prioriza a racionalidade, a ciência e o empirismo. Nesse contexto, o sagrado perde sua referência central na vida social, sendo relegado ao âmbito privado, individual ou coletivamente. Assim, uma das primeiras características da secularização é, portanto, essa separação que ocorre em termos de autonomia do indivíduo em relação às normas que se ori-

ginam das relações estreitas, pertencimento e identificação com as instituições religiosas, em seus diferentes sistemas. Na medida em que os agentes sociais individuais passam a aderir ao afastamento de cosmovisões religiosas no que concerne às ordenações sociais de suas práticas cotidianas é que poderemos falar em sociedade secularizada.

Nessa perspectiva, uma outra característica da secularização é a pluralidade de crenças que emerge em uma sociedade secularizada. Com a diminuição da hegemonia religiosa, uma multiplicidade de perspectivas filosóficas (e/ou crenças) pode coexistir. Observamos, portanto, existir diversificação em termos de práticas espirituais e religiosas que não resulta, necessariamente, em uma homogeneização de valores⁸⁰. Ao contrário, normalmente nota-se aumento de tensões inter-religiosas, uma vez que diferentes sistemas de crenças que competem por espaço e reconhecimento entre membros ativos e novos integrantes, já que a pluralidade de sistemas traz consigo tensões e contradições inevitáveis. Ademais, é importante ressaltar que o desenvolvimento da pluralidade religiosa é frequentemente acompanhado por um aumento

80 Nesse contexto, destaque-se o crescente aumento em instituições empresariais, comerciais e laicas.

da tolerância, respeito e identificação no que se refere as diferenças encontradas em um ou mais sistema religioso, ainda que isso não elimine por completo os conflitos entre visões de mundo divergentes.

Notemos que a progressiva autonomia das instituições sociais em relação à religião ocorre de modo lento no bojo das práticas sociais. Em sociedades secularizadas, as instituições educacionais frequentemente têm uma orientação laica, buscando garantir uma formação que não é pautada por princípios religiosos, mas sim por valores universais de direitos humanos, cidadania etc. Essa autonomia institucional é visível também na esfera política, na qual a laicidade é princípio que garante isonomia em termos de decisões governamentais para que sejam tomadas independentemente de influências religiosas dos representantes eleitos.

A secularização é acompanhada pelo que se pode chamar de *desencantamento do mundo*. Esse conceito se refere à perda do significado transcendental nas práticas diárias e na compreensão da vida. Com a ascensão da ciência e da racionalidade como formas principais de responder às questões da existência, muitos indivíduos passam a buscar explicações naturalistas para fenômenos que anteriormente seriam interpretados à luz de crenças religiosas. Embora esse

desencantamento possa, de fato, resultar em um aumento do ceticismo e da dúvida em relação a verdades conforme a tradição religiosa, esse foi um dos principais elementos que consolidou, desde então, o *processo escolarizador* e suas três características centrais (aderência, pregnância e maleabilidade funcional).

Diante do exposto, o uso do termo secularização não está isento de controversas. Por mais que a palavra evoque a ideia de uma “sociedade em declínio espiritual”, consubstancia, em todos nós, a ideia de que estejamos em vias de abandonar ou romper necessidades simbólicas em termos de sistemas religiosos. Essa afirmação é um tanto redutiva. A secularização não é sinônimo de a-religiosidade, mas sim de uma modificação nas estruturas religiosas que implica em podermos coexistir com uma busca intensa por significados, valores e experiências espirituais fora das tradições religiosas estabelecidas. Por isso mesmo, a secularização deve ser vista como um movimento que, ao lado da crescente diversidade cultural e religiosa, ativa espaços de diálogos plurais entre diferentes modos de vida e crenças.

Portanto, podemos afirmar que a secularização carrega consigo uma série de características que vão além da simples separação entre religião e política. Trata-se de processo complexo, que

envolve a autonomia do indivíduo, a pluralidade de crenças e a reconfiguração das instituições sociais. A secularização permite, assim, que nos movimentemos ao redor de questionamentos incômodos a respeito das tradições religiosas, pela emergência de novas formas de espiritualidade que passam a pulular no centro, nas fronteiras e em muitas partes do tecido social contemporâneo. A utilização do termo *secularização* no discurso acadêmico exige que reflitamos sobre as transformações que vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, no qual as divisas entre sagrado e profano, permitido ou cancelado, são constantemente reavaliadas e redefinidas.

Nesse sentido, existe o que chamo de *fase de transicionalidade estrutural* encontrada durante os primeiros cinquenta anos do século 20. Essa leitura a respeito da nuance do *processo escolarizador* está referendada por eventos históricos importantes para a deflagração da crise das escolas como instituição social nos primeiros cinquenta anos do século 20.

A *transicionalidade estrutural* refere-se à dinâmica de mudanças que se observa em sociedades em processo de transformação, nas quais as velhas estruturas começam a ser desmanteladas, ao mesmo tempo em que novas formas de organização social estão em ascensão. Este

fenômeno está intrinsicamente ligado à modernidade, caracterizada por um deslocamento paradigmático da tradição para a inovação, o que consequentemente afeta as instituições, seus papéis e suas funções na sociedade. Durante os primeiros cinquenta anos do século 20, essa fase foi permeada por elementos como a industrialização, a urbanização, a democratização política e as revoluções sociais, convertendo o cenário educativo em um campo de tensões por novas ideias, práticas e cultivos de todo tipo de idealidade.

Um dos principais elementos que configuraram a transicionalidade estrutural é a industrialização. A industrialização trouxe consigo um novo modelo de produção, que exigia mão de obra qualificada e uma força de trabalho educada, desafiando as instituições educacionais tradicionais que não estavam preparadas para atender a essas demandas. A educação formal, até então centrada na transmissão de conhecimentos clássicos, passou a enfrentar o dilema de adaptar-se aos requisitos da modernidade. Desse modo, a industrialização culminou na crítica ao sistema educacional da época, visto como um empecilho ao desenvolvimento econômico e social, e pavimentou o caminho para reformas educacionais abrangentes em diversas países. Até esse momento, a **escolarização** aparece

como projeto a ser realizado de modo acelerado. Nesse período, o *processo escolarizador* ainda se mantinha em estado inicial de constituição de suas expressões. Isso se justifica pelo quantitativo de necessidades, ainda refratárias aos sistemas de produção e de consumo que vão se expandir ao longo do tempo.

A urbanização é outro elemento fundamental que caracteriza a fase de transicionalidade estrutural do *processo escolarizador*. O êxodo rural e a migração para cidades industriais provocaram um aumento populacional em centros urbanos, elevando a demanda por educação. Entretanto, as escolas, muitas vezes concebidas sob um modelo rural e homogêneo, mostravam-se inadequadas para atender a uma população urbana cada vez mais diversificada, com diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas. A crise das escolas enquanto instituições sociais emergiu, portanto, como uma resposta à incapacidade dessas instituições de dialogar com a realidade urbana em constante mutação, gerando a necessidade de uma reestruturação educacional que contemplasse a pluralidade de experiências, conhecimentos, habilidades, e, adiante, informações, saberes, com foco em atualização e competências.

O contexto político também desempenhou papel central nesse processo de transicionalida-

de. A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, por exemplo, alteraram as hierarquias sociais, questionaram os valores que circulavam nas escolas. Nesse sentido, a ideologia desenvolvimentista e a formação de operários alienados em sua força de trabalho foram mobilizadas de formas diversas. A busca por novos métodos que dessem maior concretude de resultados rentáveis às fábricas ganhou força, refletindo uma demanda patronal de uma educação operária que fosse qualificada para executar suas tarefas sem perda de tempo, perda de matéria-prima e aumento de produtividade. Em contrapartida, nesse contexto, o modelo tradicional de ensino que se mostrava anacrônico, muitas vezes voltado à sistemas clássicos de formação, enclausura-se, deteriora-se, ao mesmo tempo que apresenta persistência, durabilidade e presencialidade nas instituições escolares. Assim, a educação profissional, dentre outras modalidades das institucionalidades educativas, tornou-se um campo de contestação e de exploração mercadológica, no qual as ideias de cidadania, igualdade e liberdade passaram a ser desafiadas criticamente. Aqui, mais uma vez, encontramos as facetas do *processo escolarizador* em seus estágios mais avançados.

Nas sociedades complexas, os movimentos sociais que emergiram durante este período,

incluindo os direitos civis, o feminismo, defesa ao meio ambiente e a luta contra a discriminação étnicorracial, discriminação de gênero e discriminação de origem de classe social, também tiveram um impacto contraproducente junto às instituições educacionais. Por quê? Porque tais movimentos defenderam a ideia de que a educação deveria ser um direito acessível a todos, independentemente da classe social, etnia ou gênero, sem levar em conta as manobras do sistema político e o abuso de poder. A exigência de uma educação inclusiva evidenciou a fragilidade das escolas que, ao longo do tempo, haviam perpetuado desigualdades sociais. O descontentamento gerado pelos movimentos sociais e as reivindicações populares expuseram a crise das escolas como instituições sociais, que se mostravam incapazes de atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais plural. No centro da institucionalidade do *processo escolarizador* esses *perceptos e afectos* emergiram como necessários. No entanto, foram astutamente incluídos pelas organizações empresariais, dando ambiguidades na direção de intentos. Ao mesmo tempo que exigiam um redesenho dos paradigmas educacionais para que estes pudessem corresponder às novas demandas sociais, culturais e econômicas da modernidade, imprimiram como papel da

educação, reconfigurações sucessivas, através das quais as velhas certezas foram questionadas, novas possibilidades foram engendradas e consciências foram exploradas em exponencial proporção, refletindo assim as tentacularidades do *processo escolarizador* frente as estagnações da escolarização, em um mundo em constante mudança. Nesses termos, é possível falar em estruturas de reversibilidade.

Estruturas de reversibilidade

As estruturas de reversibilidade são sistemas projetados para serem *invertidos ou revertidos* em termos de operação ou função que executam esquematicamente, permitindo um retorno ao estado inicial de um fenômeno qualquer, após serem apropriados por diferentes agentes sociais em busca de satisfação de necessidades cognitivas, econômicas, intelectuais ou científicas. Esses agentes sociais, pessoas ou instituições, tanto podem produzi-los, quanto podem utilizá-los ou ambos os modos. Efetivamente, estão sempre orientados a tipos de controle sobre processos e produtos de suas intencionalidades. Por isso mesmo, as *estruturas de reversibilidade* agenciam as formas de composição do processo escolarizador naquilo que é capaz de abarcar. Nesse sentido, estão incluídas as situações educativas.

As situações educativas, institucionalizadas nas escolas ou em organizações sociais que estão diretamente envolvidas com o *processo escolarizador*, são atravessadas por paradigmas. Em outras palavras, enquanto instâncias que operam em torno a elementos socioculturais ligados à formabilidade humana, caracterizam-se por processos contínuos de transformação, os quais refletem as mudanças sociais, econômicas e filosóficas de cada época. Entre os períodos de 1776 a 1901, que datam da Revolução Industrial até a chegada do século 20, diversas estruturas de reversibilidade se manifestaram, anunciando e refletindo uma crise educacional marcada por debates que transcenderam a mera implementação de currículos.

Nessa parte do livro caracterizo essas estruturas considerando dois momentos históricos: o período de 1776 a 1830, com destaque para a Revolução Industrial e a publicação de **Cours de Philosophie Positive** de Auguste Comte; e o intervalo de 1830 a 1901, focando nos efeitos do período anterior nas práticas dos agentes escolares e suas relações com o advento de **A Interpretação dos Sonhos** de Sigmund Freud que aparece como um divisor de águas no entendimento a respeito da razão e da consciência humana. Considero importante destacar que outras publicações foram lançadas no período.

E, em grande medida, com impactos decisivos em debates, polêmicas e propostas sobre a questão educativa. As obras supracitadas, no entanto, correspondem a sistemas de pensamento que inauguram, dentro de uma mesma matriz de cientificidade, pontos de vista controversos. Portanto, o espírito positivo entra em suspeição de credibilidade, dado que o inconsciente freudiano, estrutura-se como parte integrante de sistemas lógicos, teóricos e demonstrativos. Emergem as arranhaduras entre *atos* e *feitos*, evidênciação e testagem, produzindo incômodos fecundos a respeito dos limites políticos da ciência, suas ramificações, *status ético*, rigor e legitimação.

1776 a 1830: Revolução Industrial e Cours de Philosophie Positive

A Revolução Industrial trouxe consigo transformações profundas nas relações sociais. Tais transformações partiram de influências determinantes, oriundas dos meios de produção e de alterações nos modos de vida das sociedades ocidentais. Sabemos que o surgimento de novas tecnologias e a transição do modo feudal para o industrial alteraram a estrutura econômica e impuseram novas demandas sociais que reverberaram no surgimento das escolas. Esse

processo não ocorreu de modo idêntico em diferentes partes do mundo ocidental.

Podemos encontrar divergências quanto às demandas de escolas e o sistema de produção das fábricas. Os britânicos, sobretudo, mantiveram-se mais interessados que os franceses e germânicos no que se refere a adoção de sistemas operativos, predominantemente mecânicos, em razão de que estiveram liderando a expansão comercial através das fábricas e indústrias, além de que consideravam que os processos cognitivos mais elaborados pouco contribuiriam para garantir aumento de produtividade. Nesse momento histórico, a escola tornou-se um instrumento fundamental para a formação de mão de obra qualificada, barata e operativa, adequando-se aos modelos produtivos da época.

No entanto, muitas disputas emergiram durante o período de surgimento das escolas. Os debates iluministas, franceses e ingleses, convergiam no que concerne ao tipo de finalidade precípua, atribuída às instituições escolares. Porém, acirravam-se confrontos de ideias em torno a divergências quanto a centralidade da escola, como espaço de formação de mão de obra qualificada, sem levar em consideração as dimensões típicas à secularização, entendida como artefato de orquestração de um novo

período da humanidade, no qual a liturgia religiosa, os dogmas, fossem substituídos pelas qualidades da razão, da ética política e dos direitos humanos, de base universal (para os franceses, sobretudo). Desse modo, pontos de encontro entre iluministas franceses e ingleses puderam ser matéria controversa, dentro do espectro político, em relação às primeiras bases da institucionalidade da escola como espaço destinado à formação de uma cultura massificada. Antes, recordemos que o Iluminismo inglês, destacou-se por sua ênfase na razão, na ciência e nos *direitos individuais*, frente à tradição e autoridade política. Já os Iluministas franceses tinham como base a busca de nova consciência social à época, mas, concentrando esforços nos *direitos universais do homem*.

Nesse contexto, a defesa da instituição escolar *forjou institucionalidades ad continuum*. Ambos preconizaram a endoculturação do **Zeitgeist** (espírito do tempo) no que até hoje reverbera em muitos espaços de formação de professor(a) sob forma de defesa explícita da necessidade de *formar cidadãos*. Naquele contexto, acrescentaríamos os adjetivos *esclarecidos, não-despóticos, iluminados etc.*, cujas expectativas eram que participassem ativamente da vida cívica. Nesse sentido, encontramos um lastro teóricopolítico, concernente às defesas

da escola e da escolarização, com vistas a ampliar o acesso ao conhecimento, transformar as estruturas sociais e convergir às políticas de resistência daquele período que, passava por muitas transformações nas práticas, ideias, interesses e modos de vida .

A publicação do *Cours de Philosophie Positive* de Comte em 1830 representa uma virada epistemológica que teve alto impacto no Ocidente. É importante ressaltar que a obra supracitada foi desenvolvida entre 1830 e 1842. Para entendermos o contexto dessa produção em termos filosóficos, é necessário considerar que o século 19, na Europa, foi um período caracterizado por intensos debates. Não nos esqueçamos que o Iluminismo, com suas promessas de razão e progresso, havia plantado as sementes para uma nova forma de entender a humanidade. Nesses termos, o legado das Revoluções Francesa e Industrial exigiu uma reflexão sobre o futuro da sociedade, seus sistemas de moralidade, ciência e política.

Auguste Comte (1798-1857) viu nestas transformações o pano de fundo em que sua obra se desenvolveria. A Revolução Francesa, com suas ideologias de liberdade, igualdade e fraternidade, trouxe à tona uma nova visão de mundo, que, direta ou indiretamente, gerou descontentamento e incerteza social. O caos

político e a instabilidade econômica que se seguiram demonstravam a necessidade urgente de uma nova abordagem para resolver os problemas sociais emergentes. Comte, portanto, teve a ambição de entender a realidade social, sem perder de vista a necessidade de oferecer soluções que garantissem a ordem, o progresso e a pretensão de assumir rupturas de desenvolvimento, com as quais muitas dinâmicas sociais passariam por mudanças inevitáveis. É importante ressaltar que essas mudanças seguiriam um rumo tensivo na direção de *certo tipo de apogeu*, aquele que tirasse o homem da ignorância, que o distanciasse dos excessos da ordinariedade, espontaneísmo, de modo que assentasse, efetivamente, ações, mentalidade e condutas em torno à racionalidade científica.

Nesses termos, a obra *Cours de philosophie positive* é, portanto, um resultado direto da busca por um conhecimento que superasse a especulação metafísica, as noções de conhecimento oriundas do dia a dia. Comte propôs que a filosofia deveria ser baseada em evidências empíricas e na observação científica, marcando um rompimento com as tradições anteriores que, segundo ele, estavam anacrônicas e limitavam as potencialidades da razão humana. Comte defendia o progresso e a ciência. Esse tipo de ideia estava em consonância com o

espírito da época, no qual a física, a biologia e outras ciências naturais estavam se estabelecendo como fontes de conhecimento confiáveis. Assim, a busca de Comte por uma *filosofia positiva* reflete sua crença de que a verdadeira compreensão do mundo e dos fenômenos humanos só poderia ser alcançada por meio do método científico.

Lembremos que Comte dividiu a história do conhecimento humano em três estágios: o teológico, o metafísico e o positivo. Essa categorização organiza a evolução do pensamento em direção a um estado mais elevado de conhecimento. Desse modo, a fase teológica, associada a explicações sobrenaturais, foi sucedida pelo estágio metafísico, que procurou fundamentos abstratos para a realidade. Finalmente, o estágio positivo se fundamenta na ciência, na observação e nos dados empíricos. Essa transição é central para a proposta de Comte. Assim como a ciência física alcançou explicações mais precisas sobre o universo, Auguste Comte acreditava que a ciência social poderia fazer o mesmo para entender a sociedade humana e sua complexidade.

Entendo que o *Cours de philosophie positive* é um tratado pedagógico. Comte tinha a intenção de educar acadêmicos, intelectuais, cientistas, mas não deixou de lado a busca por

tornar seu projeto acessível a sociedade em geral. De modo explícito, Comte incentivara a secularização quando propôs uma reorientação dos valores sociais, afastando-se dos dogmas religiosos tradicionais, trazendo à tona uma **ética** baseada na solidariedade e na cooperação científica. Com isso, Comte visava contribuir para estabelecer uma nova forma de conhecimento, sem dissociá-la a novas maneiras de viver em sociedade.

As ideias de Comte influenciaram profundamente o desenvolvimento das ciências sociais. Comte foi um dos fundadores da sociologia como disciplina científica. Sua obra incentivou outros pensadores a abordar os fenômenos sociais com rigor científico, estabelecendo um legado que perdura até os dias atuais. Entretanto, o positivismo de Comte também enfrentou críticas e limitações, especialmente na sua ênfase quase exclusiva no empirismo e na ciência, muitas vezes desconsiderando as dimensões subjetivas e interpretativas da experiência humana. No contexto da escola, essa nova perspectiva promulgava uma crise nas estruturas tradicionais de ensino, que se baseavam em paradigmas metafísicos e religiosos, propondo uma visão mais pragmática e utilitarista da educação.

Nesse sentido, as estruturas de reversibilida-

de se tornaram perceptíveis. A crise da escola, que se manifestava como uma desconfiança na educação tradicional, gerou um movimento em busca de reestruturação curricular e metodológica que, desde seu início, enfrentou acirradas oposições. Sob a influência comteana debates questionavam a eficácia do ensino baseado em modelos antagônicos à razão e ao empirismo, de modo que a primazia do conhecimento positivo sinalizava a emergência de uma nova forma de entender as institucionalidades educativas, que se refletiria nas práticas educativas subsequentes.

1830 a 1901: efeitos nas práticas escolares e a análise freudiana

O período de 1830 até 1901 registra a consolidação das ideias positivistas em setores estratégicos do campo político. Não falamos apenas de tipos de governo, em diferentes sistemas de economia, mas, observemos que ganhou espaços nas universidades, nos centros de formação profissional, abarcando sistemas de ensino e organizações educativas, institutos de pesquisa, entidades, órgãos e circuitos filosóficos e científicos. A introdução de currículos concentrados em aspectos do método científico, a valorização do empirismo e da

experimentação, tornaram-se tendências em ascensão. Contudo, esse acelerado percurso não se desenrolou sem questionamentos. A publicação de **A Interpretação dos Sonhos** de Sigmund Freud, em 1900, marca um ponto de reflexão que culmina em *pôr em xeque* a noção de um homem puramente racional e consciente.

Os postulados de Freud (1856-1939) traziam ao debate público aspectos do inconsciente e da subjetividade humana. Durante a juventude de Sigmund Freud coexistiram variedades de sistemas de pensamento em filosofia que mantiveram acirradas disputas na interpretação do *fenômeno humano*. Essas disputas concentram grande parte das discussões a respeito do que significa *ser humano*, no sentido originário do termo. Assim sendo, a produção de conhecimento em filosofia já apresentava críticas à razão, por exemplo, seja através de Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche (1844-1900). Na época, convictos de que já havíamos superado as críticas nietzschianas⁸¹ quanto à racionalidade

81 Entendamos que Nietzsche não negava o valor da razão em si, mas subestimava sua capacidade de capturar a totalidade da experiência humana. Nesses termos, a razão muitas vezes se opõe aos instintos fundamentais que ditam grande parte do comportamento humano. Para o filósofo, é preciso entender a expressão dos instintos, a experiência visceral como componentes da existência humana, sem dar predominância aos aspectos racionais.

humana, atordoaram-se com a publicação feita por um jovem médico austríaco, cuja robustez de ideias abalavam as certezas do antropocentrismo, do evolucionismo darwiniano e do racionalismo. Abriu-se, portanto, crise na base de inspiração positivista, de modo que os princípios do progresso, da racionalidade e do desenvolvimento foram abalados por suspeição, afetando diretamente os movimentos que se tornarão referências até os dias atuais na história da educação ocidental, a exemplo do Escolanovismo, gestado no segundo quartel do século 19 e que teve incursão no território brasileiro a partir da segunda década do século 20, após o amadurecimento do sistema de pensamento freudiano. Destaque-se que Freud amplia suas pesquisas e publica outras obras nesse período, tão importantes quanto a **Intepretação dos Sonhos**.

O Escolanovismo se caracterizou por apresentar críticas diretas aos modelos tradicionais de ensino. Ao invés de entender o ensino, predominantemente, a partir de técnicas de memorização, com centralidade autoritária do conteúdo e da transmissão pelo professor, o Escolanovismo propôs a fundação de um novo homem, ativo, autônomo, criativo, inovador, comprometido socialmente com pautas que se mantinham no estado de *cárcere de sentido*.

As raízes do Escolanovismo estão entrelaçadas com as ideias do movimento progressista de educação que ganhava força também na Europa. Influenciado por sistemas de pensamento como o Pragmatismo, a Psicanálise e as teorias de educadores como John Dewey e Maria Montessori, o movimento começou a encontrar eco nas terras brasileiras a partir da interação entre intelectuais e educadores que buscavam reformar as ideias e as práticas encontradas no campo educacional.

No Brasil, sob a influência de movimentos internacionais, o Escolanovismo foi trazido aos brasileiros a partir da produção intelectual de Anísio Teixeira⁸² (1900-1971). O contexto social e político da época, marcado por um crescente

82 Anísio Teixeira é considerado um dos educadores mais influentes do Brasil, sua trajetória acadêmica e profissional foi marcada por um comprometimento com a educação e a justiça social. Formou-se em direitos pela Universidade Federal da Bahia, mas foi na área da educação que encontrou sua verdadeira vocação. Teixeira foi pioneiro na defesa da escola pública e da educação democrática. Em 1931, assumiu a direção do Departamento de Educação da Bahia, cargo que lhe permitiu implementar diversas reformas educacionais. Inspirado pelas concepções progressistas de John Dewey, defendia uma educação que priorizasse a vivência e a experiência prática dos alunos, em oposição ao modelo tradicional e memorístico então predominante. Seu trabalho também se destacou na fundação da Universidade da Bahia e do Colégio Pedro II, instituições que se tornaram referência em ensino de qualidade.

desejo de modernização e por um movimento de industrialização, impulsionou a necessidade de pautas políticas que estivessem alinhadas com os novos tempos, ou seja, que estivesse orientadas ao público, ensejasse programas de representatividade democrática, apresentasse qualidade em termos de resultados e estruturasse sistemas de ensino com base no ideário do *novo homem*. As reformas educacionais que começaram a surgir, especialmente a partir da década de 1920, foram reflexo de tais demandas.

Com a publicação de **A interpretação dos sonhos** de Freud surgiram discussões acirradas nos terrenos da educação. A partir de sua perspectiva, a educação não poderia se limitar a um processo de mera formação técnica ou científica; era imprescindível considerar os aspectos psíquicos, emocionais e culturais do indivíduo. Para Freud, *educar* é impossível. Conceitos como *inconsciente*, *pulsão*, *sexualidade*, *repressão*, *mecanismos de defesa*, *libido*, *censura*, *compensação*, entre outros, foram apresentados sob forma de anúncio e de denúncia do *estado de civilização*, filho da longa modernidade. Essa nova compreensão a respeito do *humano* erigia, através de sintomas, os *monumentos dos costumes* em declínio em todas as esferas sociais. Do público ao privado, passamos a fenomenografar, a nos voltarmos para o entendimento *do que se*

mostra, aquilo que foge à censura, desde eventos subjetivos como intimidade, desejos ocultos, tropeço na língua (lapsos e chistes), até grande soma de *non sense*, aqueles dados sem nexo, sem sentido aparente. Logo, a defesa aos ideais positivistas ou escolanovistas, no âmbito das reformas pretendidas, estaria em rota de colisão por não respeitar as complexidades da psique humana em suas manifestações de incertezas, imprevisibilidade, simulacro. Destaque-se que todo esse aparato teórico foi desenvolvido a partir de rigor de ciência que, diretamente, não se distanciava do requinte positivista *stricto sensu*.

As estruturas de reversibilidade, portanto, se evidenciam novamente nesse contexto. À medida que a crise da escola se expressa em uma dificuldade crescente de articular *formação do espírito científico* à formação integral do ser humano, inclusive considerando as fissuras do inconsciente, as pulsões e as irrupções sintomatológicas do *mal-estar da civilização*, é que entramos em colapsos sucessivos, encapsulando-nos diante de crises alongadas, estagnadoras, ao mesmo tempo que fecundas à **condição hominiana**. A educação positivista, marcada pela busca do conhecimento baseado na razão, passava a ser questionada por abordagens que enfatizavam a subjetividade e o inconsciente, criando assim um ambiente plural e conflitu-

oso. Por fim, insisto em reafirmar que Freud, ao avaliar os sonhos e as simbolizações do inconsciente, desafia a ideia de que o ser humano é um agente consciente e racional. Diante do exposto, observemos que, se durante as primeiras décadas do século 20 encontramos sucessivos questionamentos a respeito da escola, o *aumento dessa crise* se espalha no Ocidente, no contexto das sociedades complexas, pós-1960.

A crise da escola brasileira

No Brasil, a crise da escola, fenômeno intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das sociedades ocidentais modernas, tem se intensificado amplamente desde a década de 1960. Este período histórico é caracterizado por transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que deslocaram o paradigma educacional vigente, de base desenvolvimentista, pró-industrial, para as questões do acesso popular e a superação das desigualdades sociais. Aliás, foi período de tensivas lutas e resistências políticas. Podemos afirmar que, *intelectuais engajados* na defesa da gratuidade, acesso para todos e qualidade de ensino-formação, *exigiam* reavaliação crítica das instituições escolares, quanto aos seus principais desafios, propósitos, modos de organização e funcionamento.

Para compreender as raízes e os desdobramentos dessa crise, é necessário analisar uma série de elementos, interligados historicamente. É preciso elencar às reflexões, acirradas disputas políticas, pressões internacionais nas estruturas de governo, iminência do golpe militar, diversificação dos discursos pedagógicos, marcados por elitismo, instaurado com base em origem de classe social, gênero e etnicorracialidade, somados à estagnação econômica, desigualdades regionais, altos índices de analfabetismo, fome, desemprego, lado a lado com os desafios que, movimentos sociais de base trabalhadora, movimentos culturais, ambientalistas, feministas, revolução sexual, entre outros, puseram em evidência.

Nesse contexto, a escola brasileira prolifera (des)encontros com a heterogeneidade. A escola brasileira, na época, não conseguiu acompanhar dinâmicas de sociedades que se tornaram mais e mais pluralistas, com a emergência de novas vozes, de modo que perspectivas que desafiavam as narrativas tradicionais de ensino, não eram absorvidas com facilidade. Nem no sentido de inovações metodológicas, modelos pedagógicos pulverizados pelo surgimento de tendências pedagógicas; nem as questões da interculturalidade, do multiculturalismo, do (des)encontros com as alteridades em sala de

aula. Pairava no ar, desconforto diante de temas libertários. A transformação dos papéis familiares, a ascensão dos direitos civis, e a demanda por igualdade de gênero, contribuíram para a reconfiguração das expectativas sociais em relação à educação. Todavia, a escola brasileira continuou *fechada em si mesma*, pressionada a se manter conservadora, dependente de modelos pedagógicos orientados ao liberalismo, sem composição participativa no que concerne à transformação da realidade social vigente, em termos de representatividade de coletivos sociais.

A escola brasileira paralisava-se diante de um mundo em intensas disputas de poder. O comércio internacional, antecipando sistemas típicos da globalização, por sua vez, introduziu novas dinâmicas que impactaram diretamente a instituição escolar. Com a intensificação das interconexões econômicas e culturais, as escolas brasileiras enfrentaram a tarefa de preparar os alunos para um mundo competitivo, diversificado, multilateral. Sequer dispúnhamos de sistemas de ensino que pudessem desenvolver intentos mínimos no que se refere à preparação para o mundo do trabalho, focado na qualificação do trabalhador. Ensaiávamos, com dificuldades, oferecer a formação mínima necessária que respondesse às demandas de um

mercado de trabalho em constante evolução. Entendíamos que nosso *apego epistemológico* aos conhecimentos ilustrados, sobejamente teóricoespeculativos, evitaria o didatismo requerido na época, a perspectiva de uma razão instrumental, aplicada, operativa, procedimental.

No entanto, pouco a pouco, foram ocorrendo mudanças nos discursos pedagógicos. Dos anos de 1960 em diante, as práticas educativas formais, aquelas institucionalizadas no ambiente da sala de aula na escola, passou a ser duramente criticada. No centro da educação popular, liderada por Paulo Freire, as terminologias comumente aceitas espontaneamente, a exemplo de *autoridade, conhecimento, realidade* etc., foram contrastadas por leituras intercríticas, feitas de dentro da própria ambiência em que se desenvolviam o ensino, a aprendizagem e a formação institucionalizadas. Logo, movimentos pedagógicos, como a educação progressista e a pedagogia crítica, emergiram com uma proposta de valorização do aluno como protagonista do seu aprendizado. Falava-se de uma *educação bancária*, na qual a transmissão de conhecimento esmagava experiências, interações e vivências dos estudantes, sustentada pelo argumento segundo o qual a soma de conhecimentos descontextualizados de seus

campos de origem científico-político-econômico-filosófico e ético, garantissem mobilidade de classe social, superando pobreza, desigualdades e alienação de consciências.

Entretanto, é possível falar em recrudescimento da resistência à democratização nos espaços escolares da sala de aula. Persistência à manutenção de modelos educacionais antiquados, tradicionais, no que se refere aos princípios adotados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, somava-se a certos tipos de tradicionalidades invisíveis aos olhos da maioria dos agentes sociais individuais que, diretamente, *faziam a escola*. O professorado brasileiro pouco se interessava pelas questões culturais pertinentes à brasilidade. Aliás, confundimos *cultura da brasilidade*, com educação moral e cívica, exórdios à bandeira, imputando cultivos nacionalistas, em um mundo recém-destruído pelos punhos da Segunda Guerra Mundial, com o lastro sanguinolento do nazifacismo, conclamando patriotismo, *pureza racial*, em nome de tal soberania estúpida pelo controle do poder político. Então, a *cultura da brasilidade*, sempre tão heterogênea, *vestia-se de uniformidade*; *perfumava-se* com os odores de ditatoriais vigilâncias, em conúbios, desfiles e aglomerações de multidões, órfãs de si mesmas, em abandono do autocultivo. E, ao invés, de

autônomos, autômatos; ao invés de ativamente críticos, despreocupados com as questões políticas; ao invés de mobilizados a entender as raízes profundas de nossos costumes, alienávamos ao *estrangeirismo* em variados estilos.

Há quem acrescente, fecunda pergunta, ao contexto dessa análise. E, se esse for o traço comum da *cultura da brasilidade*? Miscelâneas, hibridização, mestiçagem, bifurcações, *tudo muito junto e misturado...*! Em caso afirmativo, entre as possibilidades contrárias, então, por que encontramos (e mantemos) a instituição escolar tão refratária a esse mesmo estado, de modo que a manifestação da *cultura da brasilidade* mais se apresenta estagnada, *circular na apatia ao conhecimento* historicamente acumulado, voltada ao que nos é apresentado como mais valioso ou *melhor*, externo, *estrangeiro*? Por quê é tão difícil superar o *fantasma* de crises nas escolas brasileiras, nas quais subsistem práticas pedagógicas engessadas, muitas vezes incapazes de engajar os estudantes contemporâneos naquilo que lhe é de intenso e centrado interesse?

Entendo que as atuais configurações pelas quais a crise da escola se apresenta inaugura férteis terrenos à **condição hominiana**. Observo que, em torno ao *processo escolarizador*, entendido como dispositivo de ativação dos novos arranjos sociais emergentes, temos en-

contros seminais com a **hominescência**, a qual enunciou Michel Serres. Por isso mesmo, insisto que a crise da escola brasileira, um fenômeno que se intensificou nas duas últimas décadas, não pode ser compreendida como desvio ou abandono aos paradigmas pedagógicos da tradição estacionária à manutenção de certas práticas da *cultura da brasilidade*. Igualmente, entendo que essa afirmativa gera incômodos na reflexão sobre o tema. Há justificativas, todavia. As *ambiguidades* encontradas no *processo escolarizador* elidem a fenomenologia do "**estado outro**" da condição humana. Produzem *ruídos*, ecoam inesperadas aparições das muitas facetas do *humano*. Nesta perspectiva, a **hominescência** emerge nos períodos em que a crise prolonga desdobramentos na história das práticas sociais, dentro das instituições escolares.

Nesse novo cenário, o *processo escolarizador* se apresenta como um dispositivo dinâmico. Como tal, produz *agenciamentos*, faz com que *ativemos interesses*, para integrar múltiplas linguagens, conhecimentos, informações e saberes. No entanto, essa integração não ocorre de forma acadêmico-intelectual. Dá-se de modo artístico, propagando-se entre planos de forças imaginativas, brincantes, em contato com as fronteiras do *inventivo*, *risível*, cheias de performatividades, semióticas, simulacros. Um

mundo-vida revirado pela *alteração de ritmos*, que não se estremece diante da fúria de Chronos, nem se esquivava das travessuras errantes de Eros. A hominescência proposta por Michel Serres se torna mais uma *rede furada*, que reúne e dispersa, do que *farol-guia* para navegarmos por estas águas turvas do tempo presente. Portanto, endereça nossas *aventuras intelectuais* aos porões da sensibilidade humana, aquela que agoniza sob a *vigilância da razão*, como problema filosófico aberto, sem pretensão de se obter respostas. A crise da escola, portanto, não deve ser vista apenas sob a ótica do colapso, mas como uma oportunidade de transformação e reinvenção do próprio conceito das práticas educativas, do ensino, da formação, dos modos de vida e de convivência entre nós, humanos e não-humanos.

O pensamento filosófico brasileiro e o projeto nacional da brasilidade

As expressões da filosofia através de sistemas de pensamento no Brasil envolve disputas de interesses políticos. Há sempre possibilidades de encontrarmos embates entre uma e outra forma de entendimento a respeito do poder, da fé, da razão. Primeiramente, é necessário admitir que esses embates representou aban-

dono de certas características do catolicismo e suas contradições no solo brasileiro. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica procurava reunir inspirações da Fé, através de textos filosóficos da Patrística, abertura às novas perspectivas do racionalismo filosófico e ideias liberais, sob o escrutínio da política. Nesse veio, a relação entre os problemas, as perspectivas e seus contextos fundia-se tal qual arranjo de difícil montagem. Logo, ao falarmos de uma *filosofia brasileira* deveremos estabelecer conexões entre problemas concernentes à história de nossa própria formação cultural, social e política. Mas, é realmente possível falar em filosofia no Brasil nos diferentes períodos da nossa história? É possível falar de filosofia desenvolvida ou originada no Brasil *por brasileiros*?

Objetivamente, a resposta a esses questionamentos é afirmativa. Porém, apresenta-se em duas direções. Não somente houve uma fecunda produção filosófica no Brasil arregimentada por intelectuais, literatos ou religiosos nos diferentes períodos da nossa história, como também, poderemos afirmar que a filosofia no Brasil se desenvolveu de formas tensivas quanto a absorção, reinterpretação e resistência à produção encontrada no contexto de cada época em relação às problemáticas estrangeiras, particularmente

da europa⁸³. Assim sendo, encontramos tanto os tentáculos da *autoimagem negativa*, como intelectuais, aquela autoimagem que alimentamos sobre nós mesmos, tanto quanto duvidamos da possibilidade de uma identidade nacional robusta, consistente e estruturada em relação ao pensamento filosófico ocidental.

O contexto no qual se desenvolve a filosofia no Brasil está associado ao que se pode chamar de segunda escolástica portuguesa (1500-1750), que se desmembra com maior ênfase no período iluminista (1750-1822). Considere-se, como importantes elementos na caracterização da época, tanto a ausência de universidades, a escassez de publicações de caráter filosófico e o paralelismo com a literatura do Brasil colonial. Em especial me refiro a Gregório de Matos Guerra (1636-1695) e Cláudio Manuel da Costa (1729-1789). Portanto, poderemos falar de entrelaçamento entre filosofia, política e cultura num Brasil que, em meio à luta entre tradição e modernidade, desenhava as primeiras linhas de um discurso filosófico próprio. Entendo que tal reconhecimento da alteridade

83 Respectivamente, encontramos referências a tais argumentos na produção de Miguel Reale e de Antônio Paim (primeiro argumento) e por outro lado, os trabalhos de Silvio Romero, Leonel Franca, Lima Vaz e mais recentemente Ivan Domingues (segundo argumento).

da filosofia brasileira é sempre marcado por questionamentos a respeito do lugar da filosofia brasileira num cenário que inclui igualmente as filosofias robustas como a inglesa, francesa, alemã e posteriormente, a filosofia norteamericana. Por isso mesmo, a construção de um pensamento filosófico nacional, erigido em meio a convulsões sociais e históricas, faz-se notar através de uma vasta coletânea de ideias de pensadores que, em muitos casos, foram silenciados. Ao falarmos da filosofia brasileira, exige-se de cada um de nós, a análise a respeito da brasilidade.

A relação entre pensamento filosófico brasileiro e o *projeto nacional da brasilidade* possui vasta historiografia. Porém, não entendamos que essa relação se estreite fora dos desdobramentos de certas *narrativas épicas*, nas quais o embate entre o *velho* e o *novo* não esteja marcado pela "vitória da política de unificação", versada por intelectuais *ilustrados* a favor do Estado. Tais desdobramentos ocorrem, sobretudo, pós-Império. Esse período, engloba os esforços ocorridos sob forte tendência de *otimismo pedagógico*, naquilo que pretendia convergir às reverberações da modernidade em constante ciclos de reformas, que seguem até os dias de hoje.

Nesse sentido, entender as origens e desen-

volvimento da filosofia da educação brasileira nos coloca diante daquilo que é chamado de *projeto nacional da brasilidade*. Precisamos analisar a questão sob o ponto de vista de *esforços individuais*, quase isolados, mesmo que sob a tutela estatal, no sentido de constituir o intento. Essa pretensão tão-somente foi possível de ser posta em prática, após ocorrer a Proclamação da Independência, em 7 de setembro de 1822⁸⁴. Então, é importante destacar que, qualquer tipo de projeto desenhado ou posto em debate nos diferentes períodos da história do Brasil, anteriores ao período republicano, apresentará reflexos de uma mentalidade agenciada pelos portugueses. Podemos afirmar que *são visões portuguesas, entre portugueses e para portugueses*.

Os desdobramentos do *projeto nacional da brasilidade* reproduziram o *ethos* da civilização branca europeia. Costumes, linguagens dos mais variados tipos, condutas e comportamentos foram reproduzidos sob forma de demonstração de que *estávamos em meio do caminho da civilização*, ao padrão europeu. Nesse contexto, a camada restrita da população nascida no solo brasileiro,

84 D. João VI retornou a Portugal em 1821, após a Revolução do Porto, tão logo Napoleão Bonaparte fora exilado definitivamente em 1821 na ilha de Santa Helena, no Atlântico Sul, após sua derrota na Batalha de Waterloo, em junho de 1815.

os filhos legítimos do Brasil, nativos indígenas, ou ainda, a grande parcela da população africana, e os negros nascidos em solo brasileiro, em nada se beneficiava, ou pouco se via mobilizada a integrar qualquer pauta, sob a condição de estruturar as instituições, as ordenações sociais da época. Sendo assim, o delineamento de reflexões sistemáticas a respeito da *brasilidade* dá-se através de um processo tardio de incômoda aceitação da *multiplicidade do diverso*, porque a preocupação em educar os *filhos gentílicos da "Pátria Amada, Brasil"*, ocorrerá a partir de referências a um *projeto romântico* que busca escrever a gênese de brasileiros, brasileiras e sua *brasilidade*.

Nesses termos, os estudos dos problemas brasileiros tornavam-se matéria restrita às ciências como a geografia, medicina, história, direito, demografia. Quase sempre, o interesse voltava-se aos censos, divulgados sob forma de relatórios e pareceres jurídicos, cuja relevância, até hoje, constituem valiosas fontes históricas a respeito da época. A dimensão espacial do Brasil e a diversidade física e geográfica mantiveram-se como desafio administrativo-político em todos os períodos da história. Desde a chegada da Companhia de Jesus em 1539, com a finalidade de catequisar os povos nativos, os problemas brasileiros e a certa inclinação de se referir a um *modo comum de ser* das pessoas, traziam

referências à necessidade de *educar moralmente* os indivíduos, orientá-los nas questões religiosas, no temor e obediência a Deus, para a conquista da salvação das almas, já que a maioria dos indivíduos, ou eram negros ou índios escravizados pela Coroa Portuguesa.

Do período inicial da colonização até o período republicano, o esforço foi de explorar as riquezas naturais e a insurgência dos habitantes, no sentido de rebelião, oposição e resistências ao *status quo*. Romper com a dependência administrativo-política da Corte portuguesa, ao mesmo tempo que manter *certos cultivos aos modos de vida europeus* se nos apresenta como um desafio. Em tal perspectiva, analisar as origens históricas do pensamento filosófico *brasileiro* não é tarefa simples. Podemos falar em história de sistemas de pensamento que circularam no Brasil. No entanto, no campo da historiografia é possível encontrar dezenas de resultados de pesquisas atuais que apontam para a riqueza da produção do pensamento filosófico brasileiro, abrangendo, sobretudo, análises sobre dinâmicas sociais em todas as épocas. Pouco a pouco, os historiadores passaram a reconhecer que a complexidade das relações sociais, políticas e administrativas não passou despercebida por intelectuais nascidos no Brasil. Mas, e quanto à **condição humana**, em específico, quanto à educação e suas instituições

(escolas, famílias, organizações), o que é possível encontrar?

O pensamento filosófico brasileiro a respeito da educação, como uma forma de exercício de um pensar sistemático sobre a educação, ou seja, o *pensar o fenômeno educativo*, procurando entendê-lo em suas complexidades, tem contornos próprios. Essa forma de pensar a *fenomenologia das situações educativas* foi marcada por modelos universais de filosofia, que se mantiveram assentados em tipos específicos de sistema de pensamento filosófico não genuinamente originados no Brasil, e nem desenvolvidos *pelos brasileiros* e ao redor da *brasilidade*. Em outras palavras, observa-se que os pensadores brasileiros da filosofia da educação mantiveram estreita vinculação com os modelos estrangeiros, de modo que os sistemas de pensamento filosófico ou eram importados dos países norteamericanos ou europeus.

Não estou negando a importância da circulação de ideias filosóficas entre os intelectuais brasileiros⁸⁵. O fato é que *pensar o fenômeno*

85 Na recente história da produção de conhecimento em educação e em filosofia da educação encontramos Moacir Gadotti que nos oferece vasto material de estudo sobre **o pensamento pedagógico brasileiro** (1987). Nessa obra encontramos referencialidade a vasto número de pesquisadores brasileiros que contribuíram com as *teorias de educação*, principalmente no que concerne ao pensamento pedagógico progressista brasileiro.

educativo, sistemática e rigorosamente, exige que levantemos *questões incômodas*, relacionadas às situações educativas, com e a partir dos agentes sociais individuais que desenvolvem suas práticas, atividades e influências dentro de contextos formacionais e formativos. Por isso, entendo que a *fenomenologia das situações educativas* exige que compreendamos os produtos, processos e cruzamentos entre realidades distintas, originados a partir do campo da Filosofia da Educação, enquanto partes indissociadas de cada contexto específico em que passamos a *filosoficamente* questionar certas práticas, seus efeitos e expressões. No entanto, ainda é bastante raro que na Filosofia e, especificamente na Filosofia da Educação realizada no Brasil, que os filósofos tomem *as situações educativas* (formativas e formacionais) como problema central de interesse.

A *fenomenologia das situações educativas* só passou a ser um problema para a Filosofia com a implantação das escolas normais, em 1835, dentro dos cursos de formação de professor(a), originados a partir do campo da Filosofia da Educação, enquanto partes indissociadas de cada contexto específico em que passamos a filosoficamente questionar certas práticas, seus efeitos e expressões. No entanto, ainda é bastante raro que na Filosofia e, espe-

cificamente na Filosofia da Educação realizada no Brasil, que os filósofos tomem as situações educativas (formativas e formacionais) como problema central de interesse. Por isso, torna-se necessário entender que as escolas normais no Brasil, responsáveis pela formação de professores, foram oficialmente implantadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 1º de dezembro de 1961.

Nesse contexto, a extensão da necessidade de problematizar as *situações educativas*, nasce, em predominância, entre um dos muitos grupos que compõem o *professorado brasileiro*, os *professores praticantes*. Quase sempre, não emerge entre os filósofos, aqueles com formação acadêmica, creditados pelo Estado (licenciados ou bacharéis). O professorado enfrenta cotidianamente vasta manifestação de fenômenos em seus espaços de trabalho, de modo que muitas perguntas aparecem, desconcertam, incomodam, colocam em suspensão *certos princípios* da ação educativa. Em particular, são pedagogos e pedagogas que muito se esforçam para relacionar fragmentos, aqueles manifestos em práticas escolares vividas dia a dia, que aparecem sem aviso prévio, de modo que procuram reuni-los com a intenção de minimamente a *dar-lhes um sentido*, ou pelo menos, *encontrar algum sentido* nas expressões do que se lhes parece obtuso,

estranho, pontiagudo, persistente, fissurado, desmantelado, *puzzle*.

Diante do exposto, é preciso fazer ressalvas. A primeira é que o aparecimento da Filosofia da Educação, entre os *filósofos brasileiros*, abrigou-se ao redor de sistemas de pensamento que perpetuavam a situação vigente, o poder da Igreja e do Estado. Como campo de conhecimento disciplinar era desenvolvida através do ensino de conhecimentos dogmáticos. Logo, os questionamentos sobre si mesma, suas fronteiras, especificidades, objetos, produtos e instrumentos, além de demarcação de campo de estudo (as finalidades da ação educativa?), não foram mobilizados no sentido de entender *o que é que se faz, como, por quê e para quê se faz*, quando se pratica filosofia da educação no Brasil.

A segunda ressalva é que o *estatuto epistemológico* da Filosofia da Educação, no Brasil, é fenômeno bem recente. É somente a partir da criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação e, particularmente, da abertura de Programas de Pós-Graduação em Educação em 1960 é que temos o marco da Filosofia da Educação como ramo de conhecimento a ser desenvolvido no Brasil, *pelos brasileiros*, a respeito de problemas da educação nacional, em suas efervescências ligadas às complexidades das situações educati-

vas, formativas e formacionais. Em 1966 é criado o primeiro mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁸⁶, a incluir como eixo estruturante nas linhas de pesquisa, a Filosofia da Educação. A partir dos anos de 1970, expandiram-se a pesquisa e a produção de conhecimento na área, carregando *embates* entre inspirações anglo-saxônicas e norteamericanas - com suas concepções analíticas, históricas e prescritivas - frente ao marxismo, que se fortalece a partir dos anos de 1980.

No campo de conhecimento educacional encontramos outra importante referência à consolidação da Filosofia da Educação no cenário brasileiro. Trata-se da criação de um Grupo de Trabalho em Filosofia da Educação no quadro institucional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, a ANPEd. Uma vez que essa associação volta-se à produção científica e avaliação de pesquisas

86 Severino (2000) aponta que o referido Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* surgiu ocorreu por iniciativa do professor Joel Martins que concentrou seus esforços na empreitada a partir da década de 1970. Alerta-nos, que a preocupação central do Prof. Joel Martins era criar trincheiras à Filosofia da Educação como campo de pesquisa, e que deveríamos evitar aspirações a manter as influências da escolástica tomista no desenvolvimento das futuras pesquisas, uma vez que se notava muito predominante no Departamento de Filosofia da referida Universidade esse tipo de abordagem, ou sistema de pensamento filosófico.

educacionais no país, encontramos *ambiências dialógicas*, fecundidades na absorção, visibilidade ou circulação de ideias em cenários internacionais, de pesquisas que passamos a desenvolver sobre os problemas brasileiros da educação, numa perspectiva filosófica e epistemológica.

Entendo que a história da institucionalização da filosofia da educação no Brasil é também a história de um diálogo constante entre teoria e prática, entre o pensamento filosófico e as realidades concretas das salas de aula. Enfim, entendo que os percursos da filosofia brasileira no século 20 apresentam-se, ainda, desafiadores no sentido de contribuir para o apoio, incentivo e acolhimento de estudos que contextualizem nosso modo de pensar, refletir e problematizar as situações educativas, de modo que possamos, igualmente, abarcar produções sobre nossa *fenomenologia diferida*, que vem agenciando o pensamento contemporâneo de professor(a), mexendo com outros modos de convivência, solidariedade e comunhão, *estar-junto-com*, ao redor de muitas de nossas hominescências.

Quem pratica e desenvolve a filosofia da educação no Brasil?

No século 20, o Brasil foi palco de uma rica produção filosófica. Contudo, não podemos derivar simplesmente filosofia da educação de sistemas filosóficos no sentido geral do termo. Poderemos encontrar pensadores que contribuíram para o desenvolvimento intelectual e cultural do país. Somente para citar alguns, encontramos entre os filósofos brasileiros mais influentes desse período, *Mário Ferreira dos Santos*⁸⁷ (1907-1968), formado em Direito na Faculdade Livre de Direito, hoje, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, considerado autodidata que desenvolveu uma vasta obra abordando temas como metafísica, lógica e ética. Outro nome de grande relevância é o de *Miguel*

87 Encontramos dentro de sua vasta produção intelectual as seguintes obras: **Teses da Existência e da Inexistência de Deus** - com pseudônimo de Charles Duclos. Editora e Distribuidora Sagitário, 1946; **Filosofia e Cosmovisão**. Editora Logos, 1954, É Realizações, 2015 (2ª edição); **Lógica e Dialética**. Editora Logos, 1954, PAULUS, 2007 (2ª edição); **Teoria do Conhecimento**. Editora Logos, 1954; **Análise Dialética do Marxismo**. Editora Logos, 1954; **Tratado de Simbólica**. Editora Logos, 1955, É Realizações, 2007 (2ª edição); **Filosofia da Crise**. Editora Logos, 1955 (1ª edição), É Realizações, 2017 (2ª edição); **Aristóteles e as Mutações**. Editora Logos, 1955; **Filosofia Concreta** (3 volumes). Editora Logos, 1956, É Realizações, 2009 (2ª edição), entre outras .

*Reale*⁸⁸ (1910-2006), formado em Direito pela Universidade de São Paulo, e com importantes contribuições à filosofia do direito a partir da teoria tridimensional do direito, ao integrar dimensões sociológicas, filosóficas e jurídicas. Não podemos esquecer de Álvaro Vieira Pinto (1908-1990), Gustavo Corção (1896-1978), Vicente Ferreira da Silva (1916-2006), José Arthur Giannotti (1936-****), Rubem Alves (1933-2014), Sérgio Paulo Rouanet (1934-****), Hilton Ferreira Japiassu (1934-2019), entre tantos outros, a quem se nos pede a dedicação de escrever tomo específico sobre cada um de seus sistemas de pensamento em filosofia, dado as complexidades, nuances e relevância de suas obras, ideias e itinerâncias intelectuais, para a compreensão da filosofia brasileira do século 20.

No entanto, nosso interesse nessa parte do livro é delimitada à **filosofia brasileira de educação**. É bastante diferida da ideia de apresentar

88 Miguel Reale desenvolveu fortes influências no campo da filosofia brasileira. Foi, inclusive, um dos fundadores da Academia Brasileira de Filosofia, criada em 1989, com o objetivo de defender, divulgar e preservar a *memória da cultura filosófica brasileira*. Miguel Reale foi cofundador do Instituto de Filosofia Brasileira de Lisboa, em Portugal. É autor de obras importantes tais quais *Filosofia do Direito* (1953) e de *Lições Preliminares de Direito* (1973), *O Direito como Experiência* (1968), *Horizontes do Direito* e da *História* (1956), *Experiência e Cultura* (1977), *Nos Quadrantes do Direito Positivo*, (1960) entre outras.

a *filosofia* da **educação brasileira**. Meu esforço é fenomenografar *quem pratica a filosofia brasileira*, genuinamente *nossa*, e toma como *agente-objeto-processo* de estudo, as práticas educativas, naquilo que chamei de *situações educativas*. Portanto, não estou interessado em analisar os *efeitos* de apropriações, releituras, paralelismos com base em *importações de sistemas de filosofia* ocorridas por tipos específicos de interesses intelectuais, marcados por estéticas acadêmicas eletivas, agendas políticas, no cultivo de cárceres fecundos do teórico, formal, instituído. Antes, quero me dedicar às aventuras de entender, nas *fenomenologias das situações educativas*, **nosso jeito brasileiro**, no que concerne ao como podemos em funcionamento, ativamos, mantemos e alteramos os sistemas práticos de educabilidade e de formabilidade que circulam abundantemente nos espaços de trabalho de professor(a), marcado por *desvios de cumprimento* ao normativo instituído pela legislação, pelos órgãos de fiscalização estatal, pelas pressões governamentais. Entendo que esse é um empreendimento intelectual que exige fôlego. Mas, ao mesmo tempo, entendo que é nesse *intermezzo* que encontraremos nossos modos de pensar, analisar, praticar e construir as situações educativas.

Quando analisamos a **filosofia brasileira de educação**, nos voltamos para *como refletimos*,

analisamos, entendemos e explicamos nossas práticas nas variadas *situações educativas*, aos modos próprios de **brasilidade real** - aquilo que somos enquanto tal. Inscrevemo-nos como autores, *uma ator-autor social* que reflete sobre suas próprias práticas, na medida em que estas se expressam em ambivalências, ambiguidades, hominescências. Mas, quando nos propusermos a entender a *filosofia* da **educação brasileira**, estaremos fazendo outra coisa. Estaremos assentados em um ou mais sistema de pensamento filosófico, geralmente personalizados em torno a *pensadores-autores-filósofos*, assumindo que determinadas premissas de uma determinada filosofia são válidas no sentido de explicar, no sentido de nos fazer entender *por que agimos como agimos*, justificando, com base em legitimação de um escopo teórico-sistêmico universal, as práticas, discursos, cosmovisões que permeiam as *situações educativas*. Então, são caminhos distintos que abarcamos ao falarmos sobre **filosofia brasileira** de educação ou filosofia da **educação brasileira**.

Nessa perspectiva, responder ao questionamento *Quem pratica e desenvolve a filosofia da educação no Brasil?* consiste em obter respostas dentro da delimitação anterior. Há, portanto, **filosofia brasileira** de educação e a filosofia da **educação brasileira**. Em ambos os casos,

a *brasilidade* atravessa particularidades, fronteiras e traços característicos que as delineiam. Nesse sentido, não estão livres de disputas ideológicas que se associam diretamente ao desenvolvimento de uma identidade filosófica tipicamente nossa. Entendamos que esse plano de análise nos coloca diante de lutas ocorridas entre intelectuais que ousaram questionar o **status quo**, quando levanta outras perguntas relacionadas às possibilidades de conseguirmos criar uma filosofia que não seja só uma cópia do que vem de fora ou suas ressonâncias. Por fim, é importante acrescentar que não estamos interessados em fazer relações entre a busca de identidade do pensamento nacional e o campo educacional em diferentes épocas. Aliás, sem dúvidas, esse material é possível de ser acessado atualmente, através da leitura de obras de rica envergadura científico-intelectual encontradas na historiografia da educação, nas ciências sociais e na pedagogia.

A **filosofia brasileira** de educação exige um vasto esforço de pesquisa. Não é tarefa de rápida imersão. Não se pode, portanto, desconsiderar a produção já consolidada em outros campos de conhecimento científico e nem se manter dependente de cada um dos estudos realizados. O esforço é, no entanto, simples. Faz-se necessário delinear campo inaugural

de pesquisa, cujos traçados metodológicos favoreçam a qualidade, rigor e consistência no tratamento de dados, fontes e conhecimentos que considere para-além do *pensamento educacional*, as práticas dos praticantes no sentido de rastrear suas reflexões *sobre, na e pelas práticas*, que desenvolvem em diferentes *situações educativas*, sem dissociá-las de estados contínuos de reflexividade profissional. É esse o veio robusto de heteroecoreferencialidade que emerge nos trânsitos de uma **filosofia brasileira** de educação, ou melhor, de um campo de conhecimento voltado à fenomenografar as situações educativas e epistemologicamente constituir *compreensão situada* a respeito das origens, desenvolvimento, processos, produtos, instrumentos e finalidades das situações educativas, *a partir, na, pela e sobre* particularidade de *pensar* tudo isso nos contornos da *brasilidade*.

Durante o século 20 e nas duas primeiras décadas do século 21, a **filosofia brasileira** de educação expressa mosaico de vozes dissonantes. Engloba ideias que refletem a diversidade, a riqueza do pensamento de brasileiros que, enraizados nas particularidades culturais e históricas do Brasil, atravessam territórios es-corregadios. É o que fez, particularmente, Paulo Freire (1921-1996) quando *diante das problemáticas concretas* do analfabetismo de milhões de

brasileiros e brasileiras erigiu a Pedagogia do Oprimido. Não apenas denunciou os *efeitos nefastos da ignorância* na produção das desigualdades sociais, mas, sobretudo, anunciou *fecundas interrogações* a respeito da consciência, da autonomia, da liberdade, da dignidade e da **condição humana**. As *situações educativas*, dentro ou fora da escola, foram analisadas por Freire como forma de entender a mobilização de *agência* sem se deixar distante de qualquer tipo de tomada de decisão, expressa como *ato político* por excelência.

Atualmente, tanto Silvio Gallo (1963-****), Joaquim Severino (1940-****), Ghiraldelli Júnior (1947-****), Dermeval Saviani (1934-****), quanto Moacyr Gadotti (1933-****) apresentam contribuições inestimáveis ao campo da filosofia da educação no Brasil. Em diferentes perspectivas, ou a partir de distintos sistemas de pensamento, a motivação comum a todos eles é a reflexão sobre a *identidade da filosofia da educação*. De modo que esse tipo de pesquisa, desenvolve-se em muitas publicações de grande impacto na comunidade de professor(a), pesquisador(a) e estudantes do campo educacional brasileiro. Desse modo, subsistem fronteiras pertinentes em relação a busca de entendimento sobre a **filosofia da educação** - e suas reverberações quanto à **filosofia bra-**

sileira de educação ou à filosofia da **educação brasileira** - pelo questionamento em torno a essa identidade como *campo disciplinar* (eixo epistemológico), *disciplina ensinada nas escolas* (eixo didático-axiológico), *campo de pesquisa* (eixo metodológico).

Por fim, entendo que os programas de pós-graduação em filosofia e os programas de pós-graduação em educação no Brasil, portanto, tem longo percurso ao enfrentar o desafio de produzir essa nova **filosofia brasileira** de educação. Atualmente, esses programas ainda se orientam por uma filosofia da **educação brasileira**. As pesquisas mais recentes ainda se mantêm ao redor de ampla gama de temas e abordagens, demarcadas por *status de sistemas de pensamento* em filosofia, considerados, ou mais ou menos importantes para a produção do campo de conhecimento em voga. Nesses termos, ao analisarmos a produção do conhecimento científico em educação, a história da educação brasileira, as chamadas *correntes clássicas de pensamento* e as *concepções filosóficas presentes* na educação brasileira, ainda estamos longe de uma **filosofia brasileira** de educação. Por mais que sejam importantes contribuições, esses estudos apenas mapeiam a trajetória de expressões de sistemas de pensamento sob o ponto de vista que versam *autores-filósofos*

estrangeiros ou *autores-filósofos-brasileiros* que adotaram perspectivas estrangeiras de filosofia a respeito do campo educacional encontradas no nosso país. Cabe-nos fazer esse nebuloso atravessamento e criar ânimos para darmos início a uma travessia que nos permita dialogar com os desafios atuais das *situações educativas*, formulando propostas que sejam orientadas por *perguntas incômodas* a respeito de nossos modos de refletir e de praticar educação.

A humana docência

Para-além de uma *sociedade administrada* estamos envolvidos em *sociedades educadas*. Encontramo-las em qualquer parte, a qualquer hora do dia ou da noite. As manifestações de suas tentacularidades mais acerbadas são rastreadas pelos *efeitos* que provocam nos agrupamentos humanos. Tanto podem direcioná-los aos estados de libertação de consciências, quanto podem domesticá-los sob o escrutínio do constrangimento moral, tornando-os cativos, sob

pressão de sutil beligerância, astuta, *morna*. Aceitar que poderemos ou não evitá-las, foge-nos do alcance. Já nos é um *a priori* que se estica em direção ao *vivido*, mas, é igualmente anterior a qualquer experiência desinteressada, pois *está ali*, em pacotes bem definidos, por centuriões esguios da *fabricação pedagógica* que vocifera sempre, *intencionalidades*, finalidades, programas, planos e projetos. Tenta refletir um *tipo de homem que se deseja formar*. Logo, as expressões das *sociedades educadas* estão em nós como uma segunda pele, da qual não temos como extrai-la do conjunto sistêmico em que se instala. É residual e sedimenta-se pouco a pouco pela soma abusiva de muitos outros códigos assimétricos, compondo um mosaico de possibilidades, disputando aceitação, convergência, dissensos e finitude.

Esses códigos estão em nós como um *resíduo* *pregnante*, visguento, a direcionar *modos de ser, pensar, sentir e agir* de cada um de nós, pelas fissuras de sentido de experiências partilhadas. Direccionam, principalmente, experiências de mergulhos despropositados que fazemos em circuitos errantes nos caminhos do contemporâneo, abraçados na companhia de qualquer coisa que nos mantém vinculados à incorporação, *in corpore acto*, absorção e esquecimento de sistemas partilhados de crença, conhecimentos,

informações, saberes, *modos de fazer*, estados, *modos de dizer*, estilos de existência, cujos significados reverberam em nós na palidez de assujeitamentos, atravessando-nos com a força das mentalidades *certas das próprias convicções*, a orientar nossas escolhas, nossos *afectos e perceptos*. Todavia, para a angústia labiríntica de pedagogos e pedagogas, os *trânsitos errantes* dos agentes sociais individuais não mais lhes creditam realização de intentos, pois, em movimentação evanescentes, saltam de um lado a outro, mudam de rota, praticando erraticidade. Os códigos, portanto, são insistentemente *re-editados* diante de um apanágio de sintomas inevitáveis. Há (des)encontros com um *sem sentido* em toda parte. Nesse contexto, qual o significado da expressão *humana docência* para a compreensão do *homo educandus, educabilis et formabilis*?

Em *sociedades educadas* a **humana docência** transversaliza-se por fecundas contradições. A expressão humana docência nos lembra tanto do *homem que ensina*, quanto da relação compósita do ensino orientado a *outros homens que aprendem*. Isso implica no reconhecimento de dinâmicas sociais que medeiam *formas específicas* a partir das quais o conhecimento é compartilhado, recriado, produzido. Neste contexto, a **humana docência** se caracteriza

pelos esforços individuais em se **ativar**, se **engajar** e se **expor** diante de mútuas relações de interesses comuns às tradições, perfilando contornos da emergência hominiana nos cenários das situações educativas⁸⁹.

Entendo que a ativação da emergência hominiana nas situações educativas consiste em nos colocarmos em movimento dentro de um campo específico, *campos de experiências*, ou *um campo disciplinar*, ou *um campo profissional*, que nos diz, porque é um campo de referência, *como ver*, *como fazer*, isto é, prescreve uma forma de agir coerente com princípios ordenadores, que o sustenta enquanto tal. **Ativar-se** é, portanto, *operar dentro de um território familiar*, que faz sentido para o sujeito, e é aprender esse sentido ao mesmo tempo ativamente (fazer) e pateticamente (suportar). É sempre o nascimento de um **sentido novo**, ou o (des) encontro com um *sem sentido* que possibilita aos agentes sociais individuais, mobilizados pela humana docência, agir sobre as coisas do mundo junto a pessoas historicamente situadas, em interação direta com os instrumentos de cultura que disposicionam *o ato político de ensinar-aprender*.

89 Deleuze e Guattari (2004; 1997 e 1994) discutem três dimensões estéticas, três maneiras de ser, em meio a multiplicidades, que são para eles, inseparáveis: se ativar, se engajar e se expor.

O **engajar-se** diz respeito às possibilidades de eliciar o envolvimento do outro (e dos outros) em nossa ativação primeira. Considerando que as práticas humanas são coletivas, nossas ações necessariamente dizem respeito aos outros, isto é, em prática, *estamos sempre afetando o outro*. O engajamento ético tem por princípio a *recusa de ter controle sobre o outro* à medida de que se trata de um ser humano e não de uma coisa. Ao estarmos ativados, nossas atitudes produzem interferências em outras figurações sociais e, dessa forma, estamos constantemente expostos e expondo o outro aos riscos das fragmentações, aos riscos de somas de multiplicidades em territórios híbridos que tanto se desfazem, quanto permanecem diferindo de si mesmos. Na **humana docência** esse é o atributo que nos coloca diante de limites. Um dos principais limites é o encontro com a *falência de nossas intencionalidades*, tão bem conformadas ao que pensamos ser mais importante às outras pessoas.

O **expor-se** se refere à escolha entre permanecer fixado pela regulação de um território já conhecido e correr o risco da inovação. Aqui, encontramos a *ruptura*. Estaremos diante de uma linha fina, cortante, quase invisível, que nos faz refletir e tomar como referência nossas próprias escolhas. Aparece como solilóquio,

conversa consigo mesmo, que nos endereça perguntas, nos alerta da impossibilidade de não podermos voltar atrás. Tal perspectiva trabalha com a ordem da *irreversibilidade* e da *posição radical do novo*. Nesse sentido, o que se vive, óbvio, é da ordem do vivido. É o que está feito. *Não há como modificar sua estrutura originária*, mas, pode-se, evidentemente, posicionar-se como autorreferência, radicalmente de outra maneira, ressignificando a experiência, sem, contudo, reconhecê-la igual à anterior. Esse processo ao mesmo tempo em que é individual, somente tem sentido se for elaborado em referência à coletividade, ao contexto social e às circunstâncias históricas em movimento. Na **humana docência** esse momento nos coloca diante de fecunda reflexividade socioprofissional. Atravessamos esse caminho com as reverberações, por vezes cheias de insegurança e culpa de nosso poder de agência. Então, passamos a entender as extensões da **emergência hominiana** naquilo que se nos apresentam as interretroações. Mesmo em zigue-zague, abraçamos a errância, sem querer apaziguar nossas aventuras nos braços cansados das "certezas pedagógicas".

Nessa perspectiva, se o significado da humana docência articula as relações possíveis entre o *homem que ensina* e *outros homens que*

aprendem, então precisamos levantar perguntas incomuns que nos permitam encontrar rastros, planos de expressão, quadros metaestáveis de realização da humana docência. Digo, *perguntas incomuns*, porque não estão no centro visível das pautas formativas. Ao invés de orientarmos nossas perambulações intelectivas ao redor de questionamentos sobre *o que se ensina, como o faz, porquê e para quê*, que são variáveis resultantes da *soma de feitos* encontrados nas tessituras autobiográficas daqueles que partilharam experiências em situações educativas, poderemos agenciar nossas inquietudes ao nos voltarmos ao entendimento sobre *como acontecem as experiências de formação em sociedades educadas* considerando as *situações educativas no tempo presente*, de modo a nos aproximarmos e nos afastarmos, em zigue-zague, em espiral, em torno de saber *como se torna o que se está sendo*. Então, perguntar mais uma vez: *como se chega a se tornar*, o que em nós se nos aparece como parte visível e dizível, do que se é circunstancialmente vivido no tempo-presente, na manifestação irrompida de um ou mais instantes, aqui-agora, em *expressão de multiplicidades*?

Sendo assim, a humana docência atravessa os porões cerrados das ordenações sociais, discursos oficiosos e oficiais, ligados à razão pedagógica. Entendo que o campo pedagógico,

a pedagogia como campo de conhecimento, é matizada por horizontes, fronteiras e demarcações morais. Por isso, constitui-se como campo de conhecimento normativo, prescritivo, ligado às expectativas sociais de coletivos hegemônicos ou contra-hegemônicos, que, historicamente, disputam a *administração* de mentes educáveis, formáveis (*homo educabilis et formabilis*). Por isso mesmo, precisamos reconhecer que *somos parte* de uma das muitas *sociedades educadas* (*homo educandus*). Tal empreitada só é possível porque nos tornamos humanos, hominescentes, em dilemas heterorrecursivos frente à condição hominiana. Fazemos hominalidades.

Entendamos que *ser humano* não é acidental. O estado humano em suas múltiplas facetas é consequência do que nos foi ensinado e do que aprendemos. São os repertórios culturais que nos atravessam há milênios que nos constituem na *aparência possível* da hominalidade expressa. Portanto, *tornar-se o que se é*, nas expressões rabiscadas, momentâneas e metaestáveis do humano, não é espontâneo. É resultado de esforços coletivos que se realizaram em diferentes épocas, *corsi e recorsi*, pela **humana docência**. Esse proceder exigiu seletividade entre escolhas. De igual modo, nos manteve, até aqui, em vocativos de atenção aos instrumentos de cultura. Efetivamente, nos transitos difusos

do contemporâneo, distância ou proximidade aos instrumentos das culturas digitais nos coloca em direção à errância. Nisso, entendo que é a **errância** e não a certeza que delinea a humana docência.

Entre matizes e errâncias

Nesse sentido, a humana docência não apela ao humanismo moderno. Entendo que análises contemporâneas a respeito das manifestações da humana docência supera os princípios do humanismo histórico. O humanismo moderno, tradicionalmente, apoia-se em ideias universais com vistas a *fazer ver e colocar em cena* uma essência tal da humanidade. O humanismo moderno em suas diversas facetas não é confortável ao professorado, intelectuais ou prestidigitadores das sociedades administradas, diante de complexidades que questionam pressupostos essencialistas e universalistas. A base que sedimenta a condição hominiana não é estabelecida em ideais pré-definidos ou em uma abstração do sujeito humano, mas sim em uma realidade dinâmica, que constantemente dialoga com demandas e transformações sociais do tempo presente. Em fluxos da humana docência, não nos interessa exaltar determinada visão universal do ser humano, essa possível

realização datada da hominalidade. Por que? Porque levamos em consideração trajetórias plurais e as erraticidades humanas. Dessa forma, não se presta a reforçar ideais ou valores fixos, concorrendo a apaziguar os incômodos das aparições de multiplicidades que caracterizam a existência social contemporânea.

A humana docência mantém estreitas associações com o conceito de hominescência. A hominescência está ligada às integrações de habilidades humanas pela imersão, uso social e reinvenção de aparatos sociotécnicos. A humana docência, portanto, esbarra-se ativamente com essas alterações, de modo que o ato de ensinar e de aprender, próprios à humana docência, interage e, frequentemente, reestrutura-se frente as dinamicidades das práticas sociais, respondendo sempre de modo insuficiente, inconcluso, às novas configurações das conexões entre o humano e seus aparatos culturais. A percepção residual desses movimentos humanescentes é de que estamos nos tornando *outra coisa* na hominalidade.

A humana docência possui matizes que nascem da intersecção ocorrida entre vida social prática, figurações sociais contemporâneas e as situações educativas. Reafirmo que o cenário contemporâneo, marcado por uma pluralidade de experiências sociais e por contextos educa-

tivos complexos, evidencia como a humana docência está interligada às realidades práticas, a um estado incontrollável que se oblitera em rabiscos, provocando a racionalidade pedagógica, conformada com o *tipo de homem que se quer formar*. Essas interseções tornam as situações educativas *território híbrido*, a partir do qual anseios coletivos e propósitos individuais se (des)encontram.

Os espaços nos quais a humana docência se realiza, entre eles, a sala de aula, são ambiências. Não são apenas localidades, mas territórios, lugares ubíquos. Neles, presença intersecciona-se com ausência, forjando absenteísmo, *estar-(não)-estar aí*. Por isso, as ambiências, longe de ser em tabernáculos sagrados nos quais se realizam encontros, são contingências vibráteis, filhas de demandas sociais, espelhando contradições, fecundas insuficiências de se realizarem como modelos arbitrários, impostos por deliberação política das representatividades identitárias, pela gula mercadológica maquiada de necessidades econômicas, ou ainda, impostas através do reconhecimento social de interculturalidades expostas à mesa farta de intelectuais dispersos pela gluttonia narcísica de *achar feio o que não é espelho*.

A humana docência é delineada pelas errâncias. As errâncias, enquanto desvios ou

experiências experimentais, permitem que a hominidade provoque o que é não-conven-
cional. A palavra errância deriva de erratici-
dade. Erraticidade deriva do latim **erraticus**,
que significa *aquela que se desvia* ou *é vagante*.
Sendo assim, o termo se refere à característica
de algo ou alguém que age de maneira instável,
imprevisível ou irregular. Sob a perspectiva so-
ciológica, a erraticidade incorpora as dinâmicas
sociais contemporâneas, marcadas por incerte-
zas, mudanças rápidas e comportamentos volá-
teis. E, certamente, a erraticidade, e em melhor
destaque, a errância, é associada a fenômenos
recentes que se apresentam como sintomas nas
relações de trabalho, na fluidez identitária e no
impacto das tecnologias das culturas digitais
no cotidiano, de maneira que nos chama a
atenção para o processo fragmentário com o
qual as estruturas sociais tradicionais passam
a ser questionadas, analisadas, processadas em
termos analíticos e reflexivos. Por outro lado, as
errâncias também refletem a imprevisibilidade
inerente às situações educativas. Como *desvios*,
longe de se configurarem como aleatórios, as
errâncias refletem a interação entre múltiplos
fatores pedagógicos, sociais e intersubjetivos.
Nesses termos, é que falamos em perspectivas
críticas e situadas.

Perspectivas intercríticas e situadas

A humana docência exige de cada um de nós perspectivas intercríticas e situadas frente a fenomenologia das situações educativas. Para isso, faz-se necessário que utilizemos marcos teóricos que ampliem a compreensão de diferentes experiências sociais. É o caso das perspectivas intercríticas e situadas. Embora interligadas, cada uma das perspectivas possui dimensões próprias. No campo da fenomenologia das situações educativas, emerge como foco de interesse para um entendimento analítico das interações pedagógicas, especialmente quando se busca captar dinâmicas particulares da humana docência, sem perder de vista implicações para os agentes envolvidos.

As **perspectivas intercríticas** são compreendidas como aporte analítico que incorpora o olhar crítico sobre um fenômeno a partir de uma inserção orgânica no mesmo. Essa análise é *feito de dentro*, por membros ativos que perfazem relações entre si em jogos sociais de alta complexidade. Nesse sentido, diferem de abordagens externas ou estritamente teóricas, pois emergem da realidade vivida por aqueles que experienciam diretamente o contexto estudado. Assim, o cerne das perspectivas intercríticas está na capacidade de observar,

interpretar e questionar fenômenos sociais, imbuída de experiências implicadas. Nesse tipo de perspectiva, há uma *relação simultânea* entre análise crítica e um posicionamento interno aos membros de determinado grupo. Seja pesquisador(a) ou participante os membros nativos não se limitam, portanto, a observar fenômenos, mas reflexionam suas nuances, tomando como fundamento a própria vivência, convivência e tramas mantidas ao longo do tempo com o objeto de estudo. Amplifica-se *modos de ver e de dizer* a respeito de nuances que muitas vezes escapam a perspectivas mais distanciadas. Por isso mesmo, tornam-se perspectivas intercríticas e situadas.

As **perspectivas situadas** remetem à compreensão do fenômeno a partir de uma posição concreta, que permite entendermos as extensões da agência dos membros nativos no contexto no qual se movimentam. Essa abordagem rejeita noções universalizantes que desconsideram as particularidades das experiências humanas e sociais. Em vez de buscar generalizações abrangentes, as *perspectivas situadas* valorizam a análise de *como os fenômenos se configuram* em contextos específicos, considerando os fatores sociais, culturais, históricos e individuais que lhes dão contorno próprio. Nesses termos, a *perspectiva situada* reconhece que *agentes-fe-*

nômenos-objetos-processos são influenciados - e influenciam - o contexto em que estão inseridos, de modo que evita reducionismos, dando ênfase a fecundidade interpretativa das experiências locais. Portanto, interessa-se pelas formas de constituição de diferentes dimensões contextuais que entrelaçam acontecimentos, processos, expressões.

A formação de perspectivas intercríticas e situadas ocorre no cruzamento entre a experiência vivida e o processo crítico-reflexivo. Esse processo, também, não é espontâneo, mas construído a partir do envolvimento de membros ativos, engajados que se expõem junto ao fenômeno atravessados pela habilidade de observar o contexto acima de meras interpretações pessoais. Sendo assim, exige uma postura que alie intimidade com o objeto de estudo, sensibilidade interpretativa e rigor crítico. Em **humana docência** essa perspectiva emerge por meio da vivência direta em situações educativas. Principalmente naquelas situações através das quais as pessoas envolvidas — sejam educadores ou educandos, professor(a) ou estudantes, ensinantes ou aprendentes — ocupam uma posição ativa na construção do entendimento sobre o fenômeno de interesse comum. Notemos que essa atuação não é pautada apenas por vivências subjetivas ou intuitivas. Isso significa que o

componente intercrítico exige distanciamento reflexivo, atitude que possibilita desvendar as estruturas subjacentes de determinado fenômeno, problematizando suas dinâmicas e revelando dimensões menos evidentes.

Dessa modo, o processo de formação das perspectivas intercríticas combina elementos intersubjetivos e objetivados por leituras plurais. A intersubjetividade reside no posicionamento do coletivo dos membros nativos de um determinado grupo social, ou agrupamento, que nasce da vivência do fenômeno em pauta, *feita de dentro*; a objetivação exige análises que ultrapassam impressões imediatistas, em direção a teorizações que se sustentam na observação criteriosa, no confronto dessas observações com outras abordagens e perspectivas, sempre postas em suspeição, atravessadas por outras possibilidades de leitura.

No âmbito da *fenomenologia das situações educativas*, as perspectivas intercríticas e situadas desempenham um papel que merece nossa atenção. Reconhecer as especificidades educacionais implica considerar que os sujeitos, contextos e práticas pedagógicas são heterogêneos. Nessa heterogeneidade, as perspectivas intercríticas e situadas (des)encontram ferramentas práticas que emergem dos estados hominescentes em voga. E, diretamente, a análise das

dinâmicas que ocorrem no interior dos espaços educativos, em *situações educativas* diversas, alcançam os *modos de ver*, os *modos de dizer* e os *modos de fazer* de quem vivencia o cotidiano de muitas expressões da hominalidade. Então, um aspecto relevante destas perspectivas é o reconhecimento da pluralidade de vozes, já que considera como essas dinâmicas se manifestam em diferentes realidades. Nesse sentido, a *fenomenologia das situações educativas* nos permite colocar em conexão múltiplas formas de produção de conhecimento, sem ignorar as especificidades contextuais. Esse é um caminho pelo qual a **humana docência** se realiza.

Inquietações

Nessa parte do livro, dedico-me a desenvolver reflexões provocativas a respeito da *condição humana na sociedade pós-moderna*. Esse é o propósito de toda escritura. Após longo percurso de incitação interpretativa de um dado fenômeno, inevitável é, esbarrarmo-nos com inquietações que vão se delineando na medida que fenomenografamos nossas itinerâncias, mobilizando fecundo *devir* na pesquisa impli-

cada, envolvida nas tramas de nossas errâncias intelectuais.

A emergência hominescente, na propositura serreana, demarca os movimentos de minhas reflexões. E, no bojo de nossas andanças, dentro da tessitura da obra, a condição humana fora apresentada como sendo resultado de todo esforço de compreender como os seres humanos **percebem, interpretam e interagem** com o mundo ao seu redor. E, no *intermezzo* de argumentos, encontramos a defesa segundo a qual a condição humana é afetada por fatores biológicos, sociais, psicológicos e culturais, que juntos formam a base de nossa experiência vivencial e de nosso entendimento do Ser enquanto tal. E, falamos de artefatos e *dispositivos sociotécnicos*. Nesse instante fecundo, é que esbarramos com a **ambiguidade** da condição humana. São as fronteiras da relação do nosso corpo biológico com os sistemas tecnológicos e as tecnologias digitais de comunicação e de informação o ponto de convergência que direciona minhas inquietações há mais de duas décadas. O que estamos nos tornando?

Considero que desde a invenção da fotografia, no início do século 19, a percepção que tivemos de nós mesmos e a nossa relação com o mundo mudou radicalmente. O uso de tecnologia para mediar as relações humanas, para

consolidar aprendizagens e mobilizar ativação de engajamento, exposição, visibilidades, dizibilidades políticas e a busca de entendimento de mundos tão plurais, aumentou exponencialmente de modo que temos a impressão de que atravessamos uma fronteira tênue, a ponto de nos questionarmos se não nos tornamos outra entidade, substancializada por relações que ultrapassaram o que nos referendava como humanos. Refiro-me as questões da identidade fixa, estável, a autoconsciência e o estatuto sociológico como pessoa, a crença na soberania da racionalidade científica e do papel da escola para resolução de problemas sociais, a conquista de direitos civis, sexuais, econômicos e políticos, a liberdade e autonomia intelectual, a criatividade e, sobretudo, o estado peculiar de pensar sobre o próprio pensamento, a reflexividade. E o que vem após as sucessivas crises desses traços característicos?

Emergem as **ambiguidades** da condição humana. A ambiguidade é um conceito de relevância incontestável em diversos sistemas de pensamento e campos de conhecimento, incluindo a linguagem, a lógica e a filosofia. Denomina-se ambiguidade a propriedade que uma *palavra, expressão ou enunciado* admite **múltiplas interpretações** ou significados. No campo filosófico, a ambiguidade se manifesta como um desafio interpretativo. Ao mesmo tempo, funciona como

um ponto de partida para discussões profundas sobre a natureza do significado, da comunicação e da realidade.

O filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C) reconhecia que a linguagem utilizada para descrever a realidade pode ser muitas vezes imprecisa. Essa imprecisão leva a diferentes conclusões. A ambiguidade ocorre, portanto, quando um termo possui mais de uma acepção, permitindo que uma afirmação *possa ser aparentemente verdadeira em diferentes contextos*. Esse fenômeno é observado em diversas esferas do discurso filosófico, desde a ética até a metafísica.

Na filosofia da linguagem, a ambiguidade levanta questões sobre a relação entre signo e significado. O filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) argumentava que o significado de uma palavra é determinado por seu uso em contextos específicos. Nesses termos, a ambiguidade emerge como uma característica isolada de certos termos, como um *reflexo das práticas sociais e das convenções linguísticas* em que essas palavras se inserem. Wittgenstein, com seu conceito de **jogos de linguagem**, enfatiza que a variedade de interpretações que uma palavra apresenta está intimamente ligada ao contexto em que é utilizada, desafiando a noção de que existe um significado fixo e inalterável.

A ambiguidade é bastante discutida dentro

dos ramos da ética e da moralidade. Em textos filosóficos, as questões éticas muitas vezes são apresentadas de maneira ambígua, com conceitos como *justiça e bem*, apresentando múltiplas interpretações. Autores como John Stuart Mill (1806-1873) e Immanuel Kant (1724-1804), apesar de suas abordagens distintas sobre a moral, enfrentam o problema da ambiguidade ao definirem o que constitui uma ação moralmente correta. A falta de consenso sobre os termos utilizados em tais discussões leva a disputas filosóficas intensas. Emerge o que chamamos de **ambivalência**. Em outras palavras, em torno dos termos adotados no ramo moral não implica que a o ramo da ética seja irrelevante.

Na metafísica, a ambiguidade se torna um elemento ainda mais intrincado. A própria natureza da realidade é analisada considerando as elasticidades de sentido que a ambiguidade provoca. A questão do Ser — o que significa *Ser* ou *existir* — é frequentemente envolta em ambiguidades. Filósofos como Martin Heidegger (1889-1976) dedicaram partes de sua obra a investigar as formas ambíguas do Ser, argumentando que o conceito do Ser é fundamental para compreender a **condição humana**. Para Heidegger, a ambiguidade *não é um obstáculo a ser superado*, mas um aspecto da experiência que revela a complexidade da existência.

A ambiguidade também pode ser vista como um reflexo das limitações da linguagem humana. A dificuldade de expressar plenamente as nuances da experiência humana leva à *inevitabilidade da ambiguidade*. Nesse sentido, pensadores como Friedrich Nietzsche (1844-1900) opõem-se à ideia de verdades absolutas e universais, enfatizando que a interpretação, e conseqüentemente a ambiguidade, *está no cerne da compreensão do mundo*. Nietzsche nos leva a *questionar se podemos mesmo aspirar a uma linguagem que capture a totalidade da experiência*, ou se, na verdade, a ambiguidade é *uma parte intrínseca da vida e do conhecimento*.

Então, o que mais próximo ao que pretendo trazer à discussão é tratado no campo das ciências humanas e das ciências sociais como sendo *arranhaduras inevitáveis do pós-humano*. Mas, o que significa o *pós-humano*? O aparecimento do tema inaugura suas andanças na cena intelectual dos anos 1980, quando foi lançado o **Manifesto Ciborgue** de Donna Haraway (1944-****) nos Estados Unidos. Basicamente, esse Manifesto teve vários desdobramentos na política intelectual contemporânea, especialmente para as feministas norte-americanas. Mas, o que podemos trazer de importante ao tema desse acontecimento?

Donna Haraway (1944-****) chamava

a atenção do público para o problema filosófico da transformação do corpo por meio das tecnologias. O ponto central é que essas transformações foram se avolumando cada vez mais. Atualmente, o *pós-humano engloba* quatro escalas possíveis de análise: (1) **escala do corpo** (estrutural anatômico), que é o mais visível, apesar de que transformações advindas da sociotecnia, e que estão tornando cada vez mais difusas as estruturas e formas precedentes; (2) **escala da inteligência humana**, que está em crescimento incessante. O problema da *inteligência coletiva* que tem sido trabalhada por vários autores, primordialmente por Pierre Lèvy (1956-****), filósofo francês; (3) **escala dos ambientes**, que estão ficando cada vez mais inteligentes, podemos citar as cidades inteligentes, produção agrícola inteligente; (4) a **escala da biosfera**, considerando a chamada nova era geológica, o antropoceno. Então, a questão do *pós-humano* é uma questão de que nós não podemos mais conceber o humano da mesmas maneiras como fora esboçado em outras épocas da história.

O *pós-humano* é resultante da própria condição humana em suas expressões de ambiguidade. Sabemos que estamos nos transformando de modo mais acelerado que em outras épocas. Nesse sentido, a noção cronológica esbarra

com a noção de temporalidade, indexada a bifurcações cronológicas em termos de duração. A experiência socialmente vivenciada é outra. Ocorre sem paralelo ao que irrompeu com nossos ancestrais hominídeos. É preciso lembrar que, quando nossos antepassados estavam concorrendo com os grandes felinos e com os grandes caninos, foi necessário atravessar as barreiras encontradas com a engenhoca instrumental, dispositivo sociotécnico, concernente a *pedra lascada*, pontiaguda e polida, e dominar o fogo. Foram essas primeiras tecnologias, como sistemas sofisticados de relações complexas com produtos simples, oriundos da natureza, que nos colocou em *processo de distinção* entre as espécies não-humanas. Então, a partir do uso coletivo de engenhocas manuais, fomos construindo o que é chamado por Pierre Lèvy de tecnologias da inteligência (oralidade, memória, escrita etc.).

De algum modo, prevalecemos perante as outras espécies. Por isso mesmo, pode-se afirmar que a **condição humana** nos permitiu, desde os mais remotos períodos da história, erigirmos como humanos pelo atravessamento de nossas próprias invenções técnicas. *Somos adamicamente tecnológicos. O Homo Sapiens Sapiens* vai se desenvolvendo em relações imbricadas com as tecnologias e com os dispositivos

técnicos que se aceleram em diversificação e em sofisticação, nas recentes mutações da comunicação e da informação mobilizadas pela cultura de massa. O fato é que essa relação se intensifica a tal ponto de produzir efeitos de mudanças, em integrações antropossociocognoscitivos, retroagindo sobre psicossociogênese de coletivos humanos institucionalizados. Esse influxo é uma grande interrogação.

Observemos que essas transformações vão se tornando mais visíveis a partir da Revolução Industrial, principalmente a partir da revolução digital, que produz *culturas digitais*, hibridizadas, matizadas, cruzadas por mestiçagem e polilógicas (inter)retrorecursivas. Parafraseando Sigmund Freud (1856-1939) *o ser humano é um ser desnaturado*. Em tal perspectiva, as transformações humanas pela tecnologia se tornaram mais visíveis porque, ao *inventar-se como tal*, como tal possibilidade, foi colocado fora da natureza. Não se assujeita aos limites circunscritos a determinadas espécies não-humanas, em seus modos de vida, bandos, comunicações e associações gregárias, dependentes das condições de provisão de sua sobrevivência em termos de calendário natural (estiagem e abundância), nem sempre possível de ser adaptado, superar obstáculos e empreender com a força do trabalho a transformação

da matéria, transformando-se a si mesmo, em consciência e reflexividade. Nesses termos, não confundamos máquinas com tecnologias, contudo, não deixemos de estabelecer relações pertinentes entre ambas.

Lúcia Santaella (1943-****) classifica as máquinas em três tipos. Primeiro as **máquinas musculares**. As máquinas musculares são "máquinas burras". Não é o caso da fotografia que deu início a um novo tipo de máquina inteligente. Em seguida, são as **máquinas sensórias**. Essas máquinas funcionam como extensões dos sentidos, do olho e do ouvido em especial, e no caso do audiovisual, o que se insere como aparato técnico, produto de conhecimento científico que *aparelhou a escuta e a visão humanas*. McLuhan (1972) aponta em seus trabalhos esse tipo de inteligência que passa a afetar sensivelmente a construção de nossa sensoriedade. Em terceiro, aparecem as **máquinas cerebrais**. Nestas, imitação e simulação de processos mentais ganham destaque. O uso do computador pessoal e da informática aplicada à comunicação e a criação de infoprodutos foram bem-sucedidos no intuito de integrar sistemas de sensibilidade e cognição humanas. Portanto, as máquinas e suas tecnologias, como extensões do homem, permeiam-se por multiplicidade de práticas de apropriação e usos sociais que

imprime performatividade às culturas digitais, de modo que, **se somos humanos, é porque somos tecnológicos.**

O fato é que estamos mantendo historicamente relações cada vez mais estreitas com dispositivos técnicos que nos eliciam à sociotecnia. E esse imbricamento nos faz retomar uma das ideias centrais que defendemos a respeito da condição hominiana, respaldado pelo conceito de hominescência de Michel Serres (1930-2019). Conforme já explicitamos em capítulos anteriores, o termo **hominescência** busca compreender *uma nova fase na evolução humana* a partir da qual a presença da expansão tecnológica e mudanças profundas atingem os modos de comunicação e interação sociais que passamos a nos endereçar como códigos outros, de significação profunda, através das constantes apropriações de aparatos sociotécnicos contemporâneos. De modo que, deixei explícito que os **circuitos da hominescência** são, portanto, *trajetórias que mapeiam essa evolução*, mostrando como as novas tecnologias, especialmente as digitais, estão remodelando as capacidades cognitivas e as formas de vida social por *intermezzo* das *culturas digitais*.

Entendo que é preciso reconsiderar perspectivas a respeito da relação intrínseca entre homens, máquinas e tecnologias. Porquanto,

em consideração à **condição hominiana** é necessário entendê-la como *processualidade in acto*, ou seja, entender que os trânsitos da hominescência não admite compreender o ser humano como ser acabado, pronto, produto final da evolução. Sobretudo, não podemos perder de vista que somos um corpo biológico, espécie que se desenvolveu em contingências específicas, acumulando outras dimensiona- lidades que se articulam aos elementos mor- fofisiológicos. Refiro-me aos tipos de variados corpos que passamos a desenvolver, a exemplo do corpo mental, corpo emocional, corpo es- tético, corpo simbólico, corpo sexual, corpo político, corpo sagrado e profano, cultivados entre distintos corpos identitários, matizados por traços múltiplos de corporeidades, que são formas individuadas de experienciar e expressar os muitos corpos que nos constituem.

Assim, desde as primeiras reflexões a res- peito do *homo faber*, aquele que fabrica algu- ma coisa, estamos nos orientando à elementos indiciais segundo os quais *a tecnologia*, como sistema sofisticado de relações que se desenvol- vem em contingências de interações com mun- dos, outros homens, muitos corpos, perante a noção de finitude, que *já foi instalada no nosso próprio corpo*, de modo programático, através da apoptose. Podemos falar a respeito das mãos,

do sistema de locomoção, sistemas sanguíneos, e ainda, podemos falar do aparelho fonador que, literalmente, roubou funções da respiração, da deglutição para produzir a fala...! Então, a tecnologia foi sendo desenvolvida no homem que, elide em todo pensamento, a questão do atravessamento da linguagem.

Sendo assim, as tecnologias estão nos transformando numa outra coisa? Não, exatamente. Isso significa dizer que continuamos sendo humanos por causa disso. Quando se fala do pós-humano, a partir da condição hominiana, em expressões da hominescência, quer dizer que: (a) aquilo que a gente conhecia como humano está passando por transformações profundas, sob forte agenciamento de figurações sociais contemporâneas em seus colapsos de reciprocidade; (b) o humanismo, tal qual suas primeiras reverberações nas vias de sociedades complexas, foi se esgotando como problema filosófico - e também sendo orientado por outras pautas, tão importantes quanto as originais - na medida em que intercorrências de ordem econômica, fundiram-se com as dinâmicas sociotécnicas, marcadas pela rapidez, interatividade e ubiguidade na manifestação de sentidos, significados e desorientação frente aos *sem sentido algum* das novas gerações, em circuito nas cenas sociais contemporâneas. No

entanto, estamos começando apenas mais uma nova fase de suas expressões. É o que chamo de *sintomatologia do pós-humano intercrítico*.

A sintomatologia nos permite enveredar por caminhos de (des)encontros com a *reunião daquilo que andou disperso*. Etimologicamente, é esse o sentido do termo. Entendo que esse processo não está fora dos circuitos de ambiguidades. É nos modos de apropriação, nas tessituras hermenêuticas que podem ser entendidas as peculiaridades fenomênicas de tal envergadura intelectual. Por isso mesmo, como *sintoma*, o pós-humano intercrítico se nos apresenta como fractal, mosaico suspensivo de nossas supeitas ao redor da hominalidade e da hominscência.

O pós-humano intercrítico nos leva a enfrentar interrogações incômodas, ou seja, põem-nos em confronto da ideia segundo a qual o homem possui uma essência imutável. Não porque esse esse pós-humano, que o humano está se transformando, deixe de fazer parte da natureza. Mas, fomos alterando nossas composições humanas, quando transformamos a natureza pelo emprego de força material na busca de satisfação de nossas necessidades. Então, inventamos um plano de ação peculiar ao gregarismo contemporâneo: ao mesmo tempo tribal e dissociativo; estabelecendo fronteiras

porosas, vasadas, entre pertencer, identificar-se e se diferir, autenticamente; mesclar visibilidades com narratividades, a tal ponto que a ação social se recomponha pelas somas de muitas arranhaduras, perfilando fissuras que funcionam como *caminhos errantes*, nos quais aprendemos a lidar com constructos, realidades tão diversas, proxemias e distanciamentos. É nisso que me movimento com tantas perguntas, diante disso e que me inquieto...!

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Filosofia da educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e busca de uma identidade. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFMG/MG, 1996.

ALEXANDRE, B. S. O ensino de filosofia entre a "história da filosofia" e a "filosofia": uma questão não esgotada. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 965–989, 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas; Papirus, 2000.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência:** o dilema da educação. São Paulo; Loyola, 2004.

ANDERY, Maria Amália (Org.). **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1992.

APPLE, Michael (Org.). **Conhecimento oficial:** A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis RJ, Vozes, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo. Moderna, 2006.

ARANTES, Paulo. **Um departamento francês de ultramar.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

ARON, R. **Les désillusions du progrès:** essai sur la dialectique de la modernité. Paris: Gallimard, 1969.

ATHAYDE, Belchior Maia de. **Fundamentação filosófica da educação.** São Paulo, Pioneira, 1975

AVER, Gisleine. **Das ruas à academia:** por onde anda o filósofo? Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

BAIRON, Sérgio. **Interdisciplinaridade:** educação, história da cultura e hipermídia. São Paulo; Futura, 2002

BAKUNIN, Kropotkin, Mella, Robin Faure

Pelloutieus. **Educação libertária**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Asa, 2003.

BARRÈRE, A e SEMBEL, N. **Sociologie de l'éducation**. Paris: Nathan, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **Sociedade de consumo**. Editora Martins Fontes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECK, Ulrich. **A sociedade do risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BERNARDO, J. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**. São Paulo: Boitempo, 2000.

BOUDON, R; BULLE, N e CHERKAOU, M. (Dir.), **École et société: les paradoxes de la démocratie**. Paris: PUF, 2001.

BREZINKA, Wolfgang. **Philosophy of Educational Knowledge: an introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics**. Dordrecht: Springer, 1992.

BRUNER, Jerome S. **Child's Talk**. Nova Iorque: Norton, 1983.

BÜTTNER, Peter. **Mutação no educar**: uma questão de sobrevivência e da vida plena - o óbvio não compreendido. Cuiabá. EdUFMT, 1999.

CABRERA, Julio. Europeu não significa universal. Brasileiro não significa nacional. **Revista Brasileira de Humanidades**, nº2, nov. 2014/ jan e fev. 2015.

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

CANDIDO, Celso & CARBONARA, Vanderley (Org.). **Filosofia e ensino**: um diálogo transdisciplinar. Ijuí; Ed. UNIJUI, 2004

CAREL, Havi e GAMES, David e Colaboradores. **Filosofia contemporânea em ação**. Porto Alegre; Artmed, 2008.

CARVALHO, J. M. **Brasil**: nações imaginadas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Paradigmas filosóficos da atualidade**. Campinas. SP, Papirus, 1989.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. O novo, o velho e o perigoso: relendo, A cultura brasileira. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Tradução . Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CASTEL, R. **Les métamorphoses de la question sociale**: une chronique du salariat. Paris: Fayard, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**: As encruzilhadas do laboratório. 3 - Filosofia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. **Filosofia Brasileira**: ontogênese da consciência de si. Petrópolis: Vozes, 2002

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHÂTELET, François - Volume 11, 12, 13. 14. **História da Filosofia**: de Platão a S. Tomás de Aquino. Lisboa; Dom Quixote, 1995

CORDON, Juan Manuel Navarro. **História da filosofia**: Os filósofos, os textos. Filosofia contemporânea. Lisboa, 70, 1990.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Portugal, Porto, 1998.

COUTINHO, Carlos N. **O pensamento inquieto**. Brasília: UNB, 1992.

CROCCO, Gabriella. Méthode Structurale et systèmes philosophiques. **Revue de Métaphysique et de Morale**, n. 1, p. 69-88, 2005.

CROUCH, C. e STREECK, W. (Dir.). **Les capitalismes en Europe**. Paris: La Découverte, 1996.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo, Cortez, 1986.

CUSSET, François. **Filosofia francesa**. A influência de Foucault, Derrida, Deleuze & CIA. Porto Alegre; Artmed, 2008.

DALBOSCO, Cláudio A., CASAGRANDE, E. A. e MÜHL, E H.. **Filosofia e pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. São Paulo; Autores Associados, 2008.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, Vozes, 1981.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007.

DELAMOTTE, E. **Une introduction à la pensée économique en éducation**. Paris: PUF, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Prefácio de José Gil. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. 2ª. ed..Trad. Bento Prado Jr e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro, 34, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 1). Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995[3a. impressão em 2004].

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 2). Trad. Ana Lucia de Oliveira Aurélio e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995[2002].

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia (Vol. 3). Trad. Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1996[3a. impressão em 2004].

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4). Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1995[3a. impressão em 2004].

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia (Vol. 5). Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caifa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1991. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O ato de criação.** 1999.

DESCAMPS, Christian. **As ideias filosóficas contemporâneas na França.** Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil:** legados e perspectivas – Ensaio metafilosófico. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

DUBET, F. e MARTUCELLI, D. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris: Seuil, 1998.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution.** Paris: Seuil, 2002.

DUSSEL, Enrique Domingos. **Método para uma filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1986.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: Formando professores. Campo Grande. UFMS, 1999.

FEARN, Nicholas. **Aprendendo a filosofar** - do poço de Tales à desconstrução de Derridá. Rio de Janeiro; Zahar, 2004.

FERRO, M. **As sociedades doentes do progresso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FIGUEIREDO, Vinícius de. **Seis filósofos na sala de aula**. São Paulo; Berlendis & Vertecchia, 2006.

FLECK, A. de O. Mal-estar na filosofia nacional. Leitura estrutural: impasse e críticas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 349–370, 2019.

FLEISCHER, Mardot (Org.). **Filósofos do século XX**. Vale do Rio Sino. Ed. UNISINOS, 1995.

FREIRE, Ida Maria (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo. Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo; UNESP, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FULLAT, Octavio. **Filosofias da educação**. Petrópolis RJ, Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987.

GALBRAITH, J.K. **A sociedade da abundância**. Lisboa: Sá da Costa, 1963.

GALLO, Sílvio, Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **Eccos. Revista Científica**, v. 9, p. 261-284, 2007.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo e PRESTES, Nadia H. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP7A, 2002

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da educação**. São Paulo; Ática, 2006

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização.** Lisboa: Presença, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo, Cortez, 1987.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias da reprodução. Petrópolis RJ, Vozes, 1986.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. GOLDSCHMIDT, Victor. **A Religião de Platão.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOMES, Roberto. **Crítica à razão tupiniquim.** São Paulo: FTD, 1994.

GREEN, A. **Education, globalization and the Nation State.** London: MacMillan Press, 1997.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. **Revista de História**, v. 37, n. 75, p. 189-211, 1968.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Org.). **Diалética hoje.** Petrópolis, Vozes, 1990

HALL, Stuart; FEATHERSTONE, Mike. **A modernidade e seus Outros.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio Janeiro. Contraponto, 1999.

HENNING, Leoni Maria Padilha; MAURANO, Laura Maria dos Santos. Filosofia da educação brasileira, origem e importância. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RE-SAFE), [S. l.], n. 21, p. 47–71, 2014.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo:

HORKHEIMER, Max. **Filosofia: teoria crítica** I. São Paulo. Perspectiva, 1990.

HOUAISS, Antonio. **Perfil do pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro, Correio da Serra, 1988.

IUB, Mônica. **Filosofia Clínica e Educação**. Editora Wak.

JAIME, Jorge. **História da Filosofia no Brasil** (Vol. 1, 2). Petrópolis; Vozes, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo; Letras & letras, 1999.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. São Paulo; Nova Fronteira, 2006.

KNELLER, Georges F. **Introdução à filosofia da educação**. 8. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

KOHAN, Walter. (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2002

KONDER, Leandro. **Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro; Forma e Ação, 2006.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo; Perspectivas, 2000.

KUIAVA, Evaldo Antônio et alli (Orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí; UNIJUI, 2008

LARA, Tiago Adão. **A filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias**. Petrópolis; Vozes, 2001

LESSER, J. **A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LINHARES, Célia Frazão (Org.). **Políticas do conhecimento** – velhos contos, novas contas. Niterói; Intertexto, 1999

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo; Nova Alexandria, 2001

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do vazio**: ensaios Sobre o Individualismo Contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação** – debates contemporâneos. São Paulo; Autores Associados, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARGUTTI, P. O que é filosofia brasileira?” CARDOSO, D. e MARGUTTI, P. (Orgs.). **II Colóquio Pensadores Brasileiros**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020b. p. 115-139.

MARGUTTI, P. **Nísia Floresta, uma brasileira desconhecida**: feminismo, positivismo e outras tendências. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

Margutti, Paulo R. **História da filosofia do Brasil** - o período colonial (1500- -1822). São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARGUTTI, Paulo R. **História da Filosofia do Brasil**: A ruptura iluminista (1808-1843). São Paulo: Editora Loyola, 2020a.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país. **Kriterion**, n. 129, p. 397-410, 2014.

MARQUES, L. **Philosophie Brasiliensis** - his-

tória, conhecimento e metafísica no período colonial. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAUGÜÉ, Jean. O Ensino de filosofia e suas diretrizes. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. 5, n. 20, p. 642-9, 1955.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Filosofia da educação**: uma outra filosofia? PERSPECTIVA. Florianópolis, V. 17, n. 32, p. 15 -32, jul./dez. 1999.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutemberg**. Trad. Leonidas C. de Carvalho e Anísio Teixeira. São paulo, Cultrix, Companhia Editora Nacional , Edusp, 1972.

MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, Carlos A. R. de. Historia stultitiae e história sapientiae. **Revista Discurso**, n. 17, p. 151-171, 1988.

MURCHO, Desidério. A Natureza da filosofia e seu ensino. **Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, 2008.

NOBRE, Marcos. A filosofia da USP sob a

ditadura militar. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 53, p. 137-150, 1999.

NOBRE, Marcos. Da formação às redes: Filosofia e cultura depois da modernização. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 19, p. 13-36, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014.

PAUL, R.; ELDER, L. **Pensamento crítico: a arte de argumentar de maneira inteligente**. São Paulo: É Realizações Editora, 2016.

PENIN, S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. **Fundamento**, v. 1, n. 1, 2010.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Meu ceticismo. **Revista Discurso**, v. 46, n. 2, 2016.

QUEIROZ, J-M. **L'école et ses sociologies**. Paris, Nathan, 1995.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RIFKIN, J. **A era do acesso: a revolução da Nova Economia**. Lisboa, Presença, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. DOMINGUES, Diana. **Arte no século XXI**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SANTOS, B.S. (Org.) **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto, Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. GHIRALDELLI, Paulo Junior. **O que é filosofia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMMEL, Georg. **A Filosofia da Moda**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SIMMEL, Georg. **A Sociedade**. Traduzido por Egon Schaden. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 1999.

SIMMEL, Georg. **O conflito**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1989.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIMMEL, Georg. **Sociologia: estudos sobre a**

forma da socialização. Traduzido por Eduardo S. D. P. Barroso. São Paulo: Ática, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa, Horizonte, 1972.

TEIXEIRA Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** - a escola progressista ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. **Revista Discurso**, n. 40, p. 09-38, 2010.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de filosofia ilustrada**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares** - cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. NOVAES, Adauto. **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



EDIÇÕES SEMINALIS

Copyright ©2024

ANTÔNIO MENEZES é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais e Aprendizagens Contemporâneas. É pesquisador em neurociências cognitivas, ciências humanas e ciências ambientais. Possui formação multidisciplinar, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e campos disciplinares. Atuou como professor nos cursos de pós-graduação em educação e na pós-graduação em desenvolvimento e meio ambiente na Universidade Federal de Sergipe, orientando dezenas de pesquisadores entre 2009 e 2019 a partir da pesquisa de base interdisciplinar. Atualmente, dedica-se aos estudos sistêmicos da neurociência cognitiva aplicada ao ensino, tecendo articulações e dialogias com campos epistemológicos convergentes, multirreferenciais e intercríticos.





ISBN: 978-65-01-01711-2

CDL



9 786501 017112