

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A ABORDAGEM FILOSÓFICO-ANTROPOLÓGIA COMO
ALTERNATIVA PARA A SUPERAÇÃO DAS LIMITAÇÕES CIENTÍFICO-
FILOSÓFICAS DA RECENTE TEORIA EDUCACIONAL BRASILEIRA
SOBRE O TEMA DA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO**

Autor: LUIZ CARLOS FARIA DA SILVA

Orientador: PROFº DR. HERMAS GONÇALVES ARANA

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: História e Filosofia da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

COMISSÃO JULGADORA

CAMPINAS
2002

© by Luiz Carlos Faria da Silva, 2002.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildeir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Silva, Luiz Carlos Faria da.

Si38a A abordagem filosófico-antropológica como alternativa para a superação das limitações científico-filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema da disciplina na educação / Luiz Carlos Faria da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Hermas Gonçalves Arana.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Disciplina. 3. Espontaneidade (Traço da personalidade).
4. Poder (Filosofia). 5. Antropologia filosófica I. Arana, Hermas Gonçalves.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-016-BFE

“... pois a verdade é o *bem* da inteligência e o bem é a *verdade* da liberdade”.

Henrique Cláudio de Lima Vaz.

À Dayane, Lucas e Júlia,
minha esposa e filhos.

AGRADECIMENTOS

A meu pai, Fausto Dionísio da Silva, *in memoriam*, que sem ter trilhado o caminho da formação intelectual mais elevada, infundiu-me o gosto pelo desenvolvimento da inteligência e da razão e a consciência de que é imperativo o esforço constante para o aperfeiçoamento moral.

À minha mãe, Therezinha Faria da Silva, pela constância silenciosa com que cuidou de seus oito filhos, eu entre eles, protegendo-nos no período em que toda vida necessita de aconchego para vingar.

A meus padrinhos de Batismo, Albino Ramos, *in memoriam*, e Custódia Taveira Ramos, pelos prestimosos e indispensáveis auxílios no início de minha vida de estudos.

À Dayane, minha esposa, por ter suportado minha dedicação quase exclusiva à realização desse trabalho por alguns anos.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro recebido.

RESUMO

Este trabalho resultou de uma análise da teoria educacional brasileira recente acerca do tema das relações entre disciplina e educação, inclusive a educação escolar. Ele teve início com um levantamento e classificação dos textos de domínio público que, pondo tal assunto em discussão, materializaram-se em dissertações e teses defendidas nos principais programas brasileiros de pós-graduação em Educação, em artigos publicados nas principais revistas educacionais do Brasil e nos livros editados em território nacional, todos na última década do recém-terminado século XX. O critério utilizado nessa classificação foi o tipo de abordagem teórica realizada pelos especialistas ao elaborarem suas reflexões. Dois desses tipos foram identificados: o primeiro, no qual os educadores se aproximavam do tema da disciplina pela via da interpretação psicológica do fenômeno educativo, transformava tal tema num problema em cujo equacionamento, inspirado na psicologia educacional elaborada no âmbito do escolanovismo, a noção de espontaneidade aparecia como principal raiz, e portanto como forma principal de solução. O segundo, em que educadores abordavam o tema da disciplina visando-o na perspectiva de uma interpretação política do fenômeno educativo, transformava o mesmo tema em um problema em cujo equacionamento, influenciado pela arqueogenealogia foucaultiana, a noção de poder irrompia como raiz mais importante, e assim, como seu ponto de deslindamento. Em seguida, tendo em vista a indicação dos fundamentos científico-filosóficos dos dois tipos de aproximação do tema, bem como o exame crítico dos equacionamentos do problema no qual esses tipos de abordagem transformaram o tema, procedeu-se a uma retomada crítica do conceito de epistemologia, realizando-se, simultaneamente, uma discussão sobre o que significa fazer uma abordagem psicológica tanto quanto uma abordagem política da educação. A retomada crítica da noção de epistemologia e a discussão do significado das abordagens psicológica e política da educação levaram-nos à conclusão de que ao erigir as noções de espontaneidade e poder em raízes pelas quais se soluciona o problema das relações entre educação e disciplina a recente teoria educacional brasileira constituiu uma injustificável e inaceitável redução do fenômeno educativo, ora à sua dimensão psicológica, ora à sua dimensão política. E isso com todas as suas piores conseqüências. Surgiu então o desafio da proposição de uma abordagem do tema da disciplina cuja problematização, ao mesmo tempo em que incorporasse o reconhecimento das dimensões psicológica e política do problema humano e educacional da disciplina negasse-as como definidoras do humano, numa superação que só poderia produzir-se se o transformássemos num problema em cujo equacionamento a principal raiz fosse a centralidade do dado histórico da consciência, vale dizer, se abordássemos o tema da disciplina nos termos em que o faz a Antropologia filosófica, que equaciona o problema da humanidade do homem como mediação subjetiva entre o homem como dado natural e o homem com expressão formal. Essa a tarefa que procuramos cumprir nesse trabalho, isto é, propor e fundamentar uma tal abordagem do tema da disciplina e oferecer novos subsídios para o enfrentamento desse problema que ocupa hoje um lugar tão importante nas preocupações de pais e educadores.

Palavras-chaves: educação, disciplina, espontaneidade, poder, consciência e Antropologia filosófica.

ABSTRACT

An analysis of recent educational theory in Brazil on the relationship between discipline and education, including school education, is provided. Initially research comprised a survey and classification of published texts on the above theme which has been discussed in dissertations and theses in the main post-graduate courses in Education, in scientific articles in streamline educational reviews and in books published in Brazil in the 1990s. Classification criterion included the type of theoretical approach used by specialists in their reflections. Two approaches were identified. In the first approach educators dealt with the theme through the psychological interpretation of the educational phenomenon and transformed it into a problem, whose solution lay in spontaneity, as inspired within the context of New School educational psychology. In the second approach educators discussed the discipline theme within the perspective of a political interpretation of the educational phenomenon. They transformed it into a problem whose solution, influenced by Foucault's archogenealogy, was foregrounded in the concept of power as its important basis. Within the scientific and philosophic bases of the approaches mentioned above and the critical analysis of the solutions wrought by the two approaches, the epistemological concept was investigated. At the same time a discussion ensued on the meaning of a psychological and a political approach of education. The critical investigation on these two items led towards the following conclusion. When the concepts of spontaneity and power are pinpointed as bases for the solution of the problem of the relationship between education and discipline, current Brazilian educational theory boils down to an unjustified and unacceptable containment of the educational phenomenon in its psychological and political dimensions. Needless to say, the worst consequences might thus be heralded. A challenge arose with regard to an approach on the theme of discipline. Its problematization would be the acknowledgement of the psychological and political dimensions of the human and educational problem of discipline and at the same time shunning these factors as humanly defining. A solution will occur when the main basis forms the centrality of the historical datum of the conscience. In other words, the discipline theme may be dealt with as Philosophical Anthropology treats it, or rather, solving the problem of man's humanity as the subjective mediation between man as a natural datum and as a formal expression. This has been done in the current research: the proposal and the foregrounding of an approach of the discipline theme have been forwarded, while subsidies have been suggested for the solution of a problem which is the chief concern of parents and educators.

Key words: education, discipline, spontaneity, power, conscience, Philosophical Anthropology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A TEORIA EDUCACIONAL BRASILEIRA RECENTE SOBRE O TEMA DA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO	11
1.1 O trabalho inicial de pesquisa.....	11
1.2 Observações acerca da escassez de trabalhos sobre o tema da disciplina	16
1.3 Classificação dos textos conforme a perspectiva teórica pela qual o tema é abordado	31
2 SOBRE EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: OS FUNDAMENTOS CIENTÍFICO-FILOSÓFICOS DA RECENTE TEORIA BRASILEIRA DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DISCIPLINA	35
2.1 Sobre a Epistemologia e a Educação	35
2.2 A abordagem psicológica da Educação	45
2.2.1 A sobrevalorização da dimensão psicológica da Educação e o culto do querer pessoal: espontaneidade	57
2.3 A abordagem política da Educação	71
2.3.1 A abordagem política da Educação e a indistinção entre ação educacional e luta política: poder	88
3 DISCIPLINA, EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	101
3.1 Interdependência entre a disciplina, a Educação e as questões da Antropologia filosófica.	101
3.2 Aspectos da conceptualização e do itinerário metodológico da Antropologia filosófica como elementos indispensáveis ao equacionamento educativo do tema da disciplina	104
3.3 Perspectivas abertas a partir de uma abordagem filosófico-antropológica do tema educacional da disciplina	113
REFERÊNCIAS	129

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ABU	–	Association des Bibliophiles Universels
BBC	–	The British Broadcasting Corporation
BNDES	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBN	–	Central Brasileira de Notícias
CCN	–	Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas
CNPQ	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	–	Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação
COMUT	–	Programa de Comutação Bibliográfica
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	–	Fundação para o Aperfeiçoamento da Pesquisa do Estado de São Paulo
GATT	–	Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPPIA	–	Instituto de Psiquiatria e Psicoterapia de Crianças e Adolescentes
ISBN	–	International Serial Book Number
MCT	–	Ministério da Ciência e Tecnologia
OECD	–	Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	–	Scientific Electronic Library On Line
UDEMO	–	Sindicato dos Especialistas em Educação do Estado de São Paulo
UNB	–	Universidade de Brasília
UNCTAD	–	United Nations Conference for Trade and Development
WTO	–	World Trade Organization

INTRODUÇÃO

Um curioso fenômeno manifesta-se hoje na educação brasileira. Trata-se da contradição entre as repercussões provocadas pela recorrente pronúncia dos termos ética e disciplina quando se trata de pensar ou discutir as grandes questões da educação nacional. O primeiro tem o condão de imantar as atenções e os interesses, de atrair um número cada vez maior de frequentadores às palestras, encontros, congressos, simpósios destinados a debatê-lo e, enfim, de mobilizar favoravelmente as energias intelectuais. O segundo não se reveste do mesmo charme, não seduz tanto, e, pelo menos por enquanto, não gera o mesmo número de eventos que o primeiro. Se já começou a fornecer ocasiões para algumas iniciativas desse gênero, dificilmente nelas aparece como tema central, mas sim como tema complementar. O primeiro é eufônico, acroamático, tem uma visibilidade edulcorada, mobiliza positivamente. O segundo é cacofônico, soa acerbo, tem uma aparência turva, soturna. Também mobiliza atenções. Contudo, crispa os espíritos; mais do que os distende.

Que a realidade evocada no termo ética, afigure-se ela como se afigurar, concentra grande atenção nos meios educacionais, é de constatação empírica. Os cartazes afixados nos corredores dos prédios que abrigam as inúmeras faculdades ou centros de educação das instituições de ensino superior, locais de trabalho dos docentes da educação superior, dão disso eloqüente testemunho. E também aos docentes da educação básica o tema não é indiferente, com a variação de que, entre estes, a curiosidade é mais difusa e menos intensa, enquanto entre

aqueles o interesse é mais denso e mais vigoroso. De qualquer modo, entre educadores, o tema da ética tem sido muito inquietante e mobiliza cada vez mais a preocupação de quem ensina.

Já quanto à disciplina, conforme se considere este ou aquele grupo de educadores, os que atuam na educação básica, ou os que atuam educação superior, deve-se levar em consideração que ela engendra distintas reações. Isso expressa o jogo entre a mobilidade da significação e a estabilidade do significante. O tema da disciplina, vê-lo-emos no próximo capítulo, provoca, entre os educadores, uma distribuição muito mais divergente das preocupações e interesses, um quadro deveras variado das inquietações e curiosidades do que ocorre quanto ao termo ética. Entre outras coisas porque, como também veremos a seguir, os episódios que dão causa à discussão do tema da disciplina são, na educação básica, muito mais intensos, recorrentes e dramáticos do que o são na educação superior. Daí, entre outras coisas, a repercussão múltipla, heteróclita, divergente, e até mesmo assimétrica, provocada pela palavra disciplina dentre os que atuam na educação básica, de um lado, e, de outro, dentre os que atuam na educação superior.

Mesmo assim, é natural que os educadores cuja atividade se restringe à educação básica, ou nela se concentra, apelem aos docentes do ensino superior quando sentem necessidade de compreender mais profundamente, de discutir mais longamente, tanto o tema da ética quanto o tema da disciplina. Afinal, trata-se de qualificados especialistas, que, atendendo aos chamados de seus pares, comparecem diante dos professores do ensino fundamental e médio envoltos na aura de respeitabilidade que seus títulos lhes conferem. E não há motivos para que assim não seja, pois é de praxe ouvir-se atentamente aqueles cujos títulos chancelam a competência teórica altamente desenvolvida e a perícia para a reflexão, embora quanto a isso, deva-se apresentar um bemol.

O fato é que, secundando uma sempre louvável preocupação com aperfeiçoamento das capacidades e habilidades profissionais, vem-nos nos atingindo, ultimamente, uma maré fraudulenta de busca da qualidade. E, sobretudo no âmbito do aperfeiçoamento docente, o anseio por qualidade torna-se uma contrafação quando, por exemplo, produz uma febre de titulação, uma espécie de corrida massiva e massificante à pós-graduação, como se nos orientássemos pelo afã de, um dia, vivermos numa república de cientistas titulados. Sem contar que o acicate do padrão de avaliação do tipo “publique ou morra” tem levado a um furor editorial que produz mais calor do que luz. Assim, a leitura das obras cujos prazos de

validade não expiram perde espaço frente à exigência de atualização que obriga-nos a pormo-nos em dia com uma avalanche de publicações. Ademais, essa demanda de qualidade, porque é meramente ideológica, cria uma espécie de mito que faz da competência um apanágio da pós-graduação titulada, e contrapõe a tal mito, o engodo, senão da vinculação entre a ausência de título e incompetência, pelo menos da indissociabilidade entre a ausência de título e inépcia. Ora, não há prova nenhuma, e nem mesmo um indício sequer, de que, por exemplo, uma alfabetizadora, zelosa em sua profissão, consciente diante da incontornável exigência de atualização profissional, mas que não confunde essa necessidade com o impulso evanescente de adesão ao último grito da moda pedagógica, com o oportunismo de quem está sempre nas cristas das ondas que fluem e refluem, cumpra com menos eficácia a tarefa de alta relevância social da qual está incumbida, pelo simples fato de não ser pós-graduada. E também não há inconcusso argumento que estabeleça vínculo obrigatório entre competência e posse de título.

Fazer tais observações, tem os seus riscos. Quem assim procede abre o flanco a juízos que nelas bem poderiam ver uma acrítica defesa do ativismo, uma valorização ingênua, canhestra ou infundada, do “saber que brota da prática e que nela se robustece”, uma defesa da baixa produtividade. De qualquer modo, cabe aqui uma pergunta: onde se quer chegar quando se tornam cada vez mais comuns os casos concretos de mulheres – isso é importante porque elas são a esmagadora maioria na educação básica – que as circunstâncias obrigam a, tendo filhos ainda pueris, enfrentar uma estafante jornada de trabalho, por exemplo, na direção de uma escola pública com centenas de alunos e, à noite, correr a dar aulas no curso superior de uma faculdade privada, e como se não bastasse, ter que se deslocar a outras cidades, durante os finais de semana, para seguir um curso de pós-graduação, premidas diante do risco de perder a chance de docência no ensino superior, indispensável para que elas não resvalam para a penúria econômica? Ou quando se generalizam os casos de professores e professoras do ensino básico que se submetem a seguir cursos intensivos nos finais de semana em busca de uma especialização ou um mestrado que lhe garantirá uns trocados a mais decorrentes da subida de um ou dois degraus no plano de cargos e salários e, ainda, quando inúmeros doutores precisam igualmente submeter-se a dar aulas nesses cursos? Onde se quer chegar quando se multiplicam, a não mais poder, os congressos, simpósios e encontros, para cuja realização formou-se um mercado devidamente preenchido por empresas especializadas em promoção de eventos educacionais nos quais fica cada vez mais difícil distinguir a motivação comercial da motivação científica, frente à

necessidade de se formar um rol de qualificações, substituto contemporâneo do vetusto *curriculum vitae*. Onde se quer chegar com a multiplicação de publicação de revistas e livros que, em grande parte, ficarão entregues “à crítica roedora dos ratos”?

Mas feitas tais observações, que pintam alguns traços importantes do pano de fundo do nosso quadro educacional, e que obviamente se relacionam com o tema da ética, voltemos à questão das repercussões diferentes provocadas pelos termos ética e disciplina no meio educacional.

Quanto ao tema da Ética, em primeiro lugar, assinalemos que é um tema da moda. Aborda-se-o e discute-se-o, hoje, a toda hora e em todo lugar. O problema é que, como ocorre com tudo que é do âmbito da moda, o tratamento é superficial. Por uma série de motivos. Mas aqui devemos, para cumprimos o nosso intento de discernir os motivos das diferentes reações frente aos termos ética e disciplina, ressaltar que, entre outras coisas, essa superficialidade aparece, por exemplo, mais do que numa aproximação, numa identificação entre ética e moral, ética e costume, que não distingue o costume como expressão do âmbito no qual o homem é um ser histórico-social, e portanto não circunscrito à determinação natural ou à necessidade transiente da *physis*, por um lado, do costume como expressão do âmbito em que o homem é um ser orientado ao finalismo da razão, que se manifesta na exigência do dever ser, por intermédio da posse de si mesmo, isto é, da virtude como *hexis*. E quando não se faz esta distinção abre-se a porta para a postulação da irreconciliabilidade absoluta entre a liberdade na forma da vontade subjetiva e a liberdade na forma da vontade objetiva, de modo a que a submissão à lei afigure-se como escravidão, e a livre e espontânea expressão do desejo apareça como autonomia, mesmo quando a obediência à lei ponha o homem na posse racional de si mesmo, sob a forma da existência política, e a livre e espontânea expressão da vontade lance o homem na desmesura, ao modo de uma existência na qual, por exemplo, em termos da vida comum, a força e poder se identificam dissipando-se as distinções entre a formalidade, a eficiência, a materialidade e a finalidade da ação humana.

Ou então, observemos em segundo lugar, um sinal dessa superficialidade na aceitação acrítica da postulada assimetria absoluta entre o homem e a natureza, entre *nomos* e *physis*, de tal modo que o caráter histórico-social da vida humana fica absolutamente identificado na cultura como âmbito em que o homem é o construtor, o cultivador de si mesmo, medida de

todas as coisas, identificação resultante de uma concepção da racionalidade como mera aptidão lingüística. Assim, as predicacões pelas quais se afirma que o homem humaniza o mundo ficam sem nenhuma relação com o finalismo da razão que exprime a Ética como a transcrição da *physis* na peculiaridade da praxis, isto é nas ações humanas e nas estruturas histórico-sociais constituídas por essa ação e desconhecem o problema representado pela postulação tanto da *physis* quanto do *ethos* como expressões do mesmo Ser.¹

É óbvio que essas questões envolvem dificuldades demasiadamente grandes. Mas diferentemente do que ocorre com a postulação do princípio de identidade, por exemplo, frente ao qual se pode ver que sua indemonstrabilidade decorre de seu caráter de axioma, a postulação da ausência de fundamento para a lei, a formulação desse fundamento nos termos das idéias de atribuição, repartição, conveniência regrada, sua identificação contemporânea com a idéia de produtividade discursiva, de eficácia tópica da fala, além da crítica ao registro semântico do uso especializado do termo *nomos* como significante da crença, como significante do reconhecimento do que é verdadeiro, defronta-se com uma dificuldade que não é grande; é incontornável. Com efeito, se nenhum fundamento houver para a ação humana, senão a convenção, por que não se poderia acordar que nada será acordado? E se nada for acordado, não seríamos todos tragados pela brutalidade da força? Não ficaríamos na situação da gazela que não tem como afirmar a sua existência perante a leoa ou na condição da relva de uma encosta impossibilitada de negociar com a lava incandescente que se precipita montanha abaixo à procura do vale, outro destino que não o da calcinação? Em nome do que deveríamos nos opor à prática da excisão clitoridiana imposta às meninas em ritos de passagem, largamente praticados na África, particularmente no Quênia? Por que condenar a pedofilia entre tantas outras opções ou *modus faciendi* da sexualidade? Porque ela é tida por violação de um indefeso!? Ora, mas de onde vem que não se deve ou pode violar um indefeso, se nenhuma norma exprime outra coisa senão uma convenção e por isso não vale universalmente?

E, do ponto de vista de uma exploração atenta do conceito de *physis*, o que significa contrapô-lo absolutamente ao *nomos*, em operação crítica que se transformou no baluarte teórico do relativismo ético? Por que negligenciar a problematicidade contida na

¹ Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993, p.11. Coleção Filosofia, n.8.

evolução conceitual dos dois termos, desde Heráclito, passando por Platão e Aristóteles, pelos estóicos, pelo neoplatonismo, pela escolástica, até chegar-se à modernidade, que abre a porta para o confinamento do *ethos* na fabricação e na técnica, operação que se aprofunda no açambarcamento da Ciência pela tecnologia e na preeminência do econômico sobre o político?

E no entanto essas duas posições, aquela que identifica Ética e costume sem distinguir as acepções diferenciadas da noção de costume e aquela que corta qualquer ligação entre *physis* e *nomos*², estão na base das formulações explicitadas nas discussões atuais sobre Ética. Mais do que isso, elas inspiram, cada vez mais, a ação em nossa sociedade, desde que a modernidade cartesiana abriu a estrada para uma tematização da ação calcada na autonomia do sujeito e no estranhamento entre extensão e pensamento, estrada que levou a uma evolução das idéias que permitiu a postulação do inconsciente como condicionante da ação na Psicanálise, que Freud quer estritamente científica, à demolição da axiologia presente na preeminência dos fatos sobre os valores, como o quer a genealogia nietzscheana, ao encerramento do homem em sua imanência histórica, que Marx desvenda com o concurso do conceito de ideologia.

Desde que ela deixou de ser conduzida nos Institutos de Filosofia Ciências e Artes das antigas universidades, sob hegemonia da Filosofia, para realizar-se nos Centros e Faculdades de Educação, sob a hegemonia das Ciências Humanas, a formação dos educadores passou a substituir o tratamento dessas questões relativas à ação humana nos termos em que os filósofos as elaboraram ao longo da história do pensamento, pela sua abordagem e discussão nos termos em que as Ciências Humanas passaram a fazê-lo. Ocorre que, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, as Ciências Humanas sofreram o impacto das transformações pelas quais o saber passou, com o advento da Física contemporânea, com a chamada crise dos fundamentos nas Matemáticas e com a emergência de novos fenômenos sociais relacionados ao extraordinário progresso material do pós-guerra baseado em aplicações tecnológicas dos avanços científicos, sobretudo na área da comunicação. Sabe-se que o resultado principal dessas transformações foi o aprofundamento, em termos irresistíveis, das críticas às idéias de sistema de razões, de teleologia histórica, de evolução progressiva, de certeza, de determinismo, por fim, de verdade. Além disso no pós-guerra inicia-se um empalme de todas as outras dimensões da vida,

² Sobre as noções de *nomos* e *physis* consultar *Encyclopédie Philosophique Universelle*, v. II. Les Notions Philosophiques Dictionnaire. Tome 2. Paris, 1998, p.1764 e 1948.

pela sua dimensão econômica, processo que chegará ao paroxismo no pensamento único que exprime os interesses mundializados do capital. Não é sem razão que a esse tempo começa-se a conceber a educação como capital humano.

Essas transformações no âmbito da Ciência repercutiram nas Ciências Humanas de tal modo que a dissolução dos sustentáculos da certeza científica espelhou-se no desenvolvimento da Epistemologia. Os cientistas sociais passaram a ser os filósofos das suas ciências, isto é, passaram não só a procurar produzir saberes sobre este ou aquele setor da realidade, sobre este ou aquele objeto, mas também a discutir as circunstâncias mais favoráveis à constituição dos saberes em seu campo de conhecimento tendo por referência o solapamento das bases das concepções deterministas da Ciência. Não tardou a chegar então a hora em que, ao olhar de todos os cientistas, o que se apresentou foi uma colcha de retalhos, um caleidoscópio, e a total impossibilidade de um princípio de unificação que desse inteligibilidade ao todo.

Nesse contexto, a Educação, que passou a modular-se pelas Ciências Sociais, abandonou definitivamente a preocupação com as finalidades, pois não há como decidir sobre a superioridade de um fim perante outro, e foi tomada pela preocupação com os meios e a gestão. Foi nesse contexto que os educadores, que não mais têm uma formação referenciada na Filosofia, ou melhor que têm uma formação referenciada nas filosofias em que as ciências se transformaram, desistiram do projeto de uma Ciência da Educação e se renderam às Ciências da Educação. Foi nesse contexto que os educadores abandonaram toda e qualquer preocupação com as finalidades de sua ação e se entregaram ao conhecimento das técnicas de gestão e dos métodos capazes de garantir-lhes mais eficácia e maior rendimento no ensino, ou à luta pela conquista de um prêmio dessas fundações privadas que estimulam a competição entre as escolas como instrumento da melhoria da educação nacional. Foi nesse contexto que os educadores abandonaram paulatinamente o senso de responsabilidade para com a transformação do mundo, pensada num horizonte histórico distendido no tempo à sua frente e pouco a pouco vêm-se, cada vez mais, dedicando-se ao aumento da produtividade e da funcionalidade da democracia nos espaços sociais restritos em que atuam, recauchutando o conceito de cidadania a ponto de nele vermos incluído, desde o esforço para salvar o mico-leão-dourado da extinção, passando pela atitude de não jogar papel no chão, até a doação de um quilo de alimento para saciar, na noite de Natal, uma fome que se representará no Ano Novo, no Carnaval, na Páscoa, e assim por diante.

Esse é o cenário em que a preocupação, não com a Ética, mas com as éticas, se generaliza entre os educadores. E é também o cenário em que iniciativas pedagógicas diversificadas, restritas à abordagem de um problema localizado aqui, outro ali, todas elas procurando por em foco a Ética, por mais celebradas que sejam, por mais prêmios do Unicef que conquistem, não conseguem conter a marcha da ignorância, a escalada da alienação ou o avanço da violência. A renitência com que esses problemas continuam a ocorrer aparece, então, nos episódios de indisciplina, de insubordinação, de rebeldia recalcitrante e autodestrutiva, de indiferença e apatia. E é aí que irrompe o tema da disciplina.

Mas a disciplina, é rebarbativa. Ela lembra ordem, unidade, determinismo, previsibilidade, obediência. O problema é que, acabamos de ver, esses nossos tempos são os tempos da indeterminação, da imprevisibilidade, das orientações probabilísticas, da pluralidade, das autonomias, das subjetividades. Isso é o que sempre ouvem, dos seus pares titulados, os que atuam na educação básica. E eles tendem a aceitar um tal equacionamento. E aceitando tal equacionamento deveriam adotar, no que diz respeito ao tema da disciplina, posicionamento analogamente crítico. Um posicionamento que vituperasse as intenções disciplinares e disciplinadoras tão encontradas nas regulações do tempo e na organização dos espaços escolares. Um posicionamento que tentasse reler, por outra ótica, num contexto de contrapoderes liberadores e educativos, os gestos e ações de rebeldia, tão facilmente classificados pelos que exercem suas profissões nas escolas, como indisciplina e violência. Ou então, um posicionamento que ressaltasse a inutilidade e a ineficácia pedagógica de procedimentos de imposição externa de uma ordem sem significação e valorizasse a idéia de autonomia, frente a de heteronomia, a idéia de construção democrática do ordenamento das interações no ambiente escolar, frente à idéia de um ordenamento autocrático, burocrático, sem significação real, desse mesmo ordenamento. Mas não é isso o que ocorre.

O que tem havido entre os docentes do ensino fundamental e médio é o recrudescimento da inquietação perante a multiplicação de episódios que são, sim, classificados como indisciplina. E um sinal disso é a fácil circulação, entre esses educadores, de uma noção cuja origem está na Matemática e na Geografia, transposta para a Educação sem uma clara explicitação do seu sentido e sem uma justificativa da legitimidade científico-filosófica dessa transposição. Trata-se da noção de limite, a mais nova candidata a gazua no campo educacional quando o assunto é disciplina.

Esta situação, de retomada do interesse pela Ética, de recrudescimento das inquietações frente aos episódios de indisciplina e violência, num contexto de assimetrias nas atitudes dos educadores frente aos dois temas, conforme se considere educadores do ensino fundamental e médio, de um lado, e, de outro, desenha o pano de fundo desse trabalho. Ele parte da constatação de que o tratamento do tema da disciplina carece de problematização filosófica entre nós. A carência dessa problematização se revela no baixo número de trabalhos especializados sobre o tema, comparado com o grau de importância com que ele se manifesta hoje na sociedade brasileira. Isso indica que ele ainda não mobiliza as atenções dos especialistas na proporção de sua importância, levando-se em consideração suas manifestações no cotidiano da realidade brasileira nos últimos dez anos do século passado - encerrado há pouco menos de dois anos - embora esse tema obsede os educadores do ensino fundamental e médio.

O motivo pelo qual optamos por esse período está na caracterização política da década de 90 para o Brasil. Os anos 90 foram, para a sociedade brasileira, o período da consolidação da vigência formal de uma experiência democrática que, após 21 anos de regime ditatorial, terminou no ano de 1985. Logo após, tivemos, em 1988, a promulgação de uma Constituição. Em 1990 iniciou-se o mandato do primeiro Presidente eleito pelo voto popular no país em quase 30 anos. Foi o período em que começamos a testar o equívoco ou o acerto da tese de que nossas mazelas encontrariam remédio na experiência da democracia. No que diz respeito à Educação foi o período em que começaram a se frustrar as expectativas de que, com a redemocratização, que se iniciara em 1985, a juventude seria mais consciente e responderia às possibilidades ampliadas de participação democrática. Como se sabe, essas expectativas foram frustradas, pois de lá para cá tem-se aprofundado o problema da apatia, do desinteresse pela política, ainda que alguns interpretem que o número de jovens com idade entre 16 e 18 anos que acorreram à Justiça Eleitoral para se habilitarem ao voto seja sinal do interesse juvenil pela política.

O objetivo do trabalho é produzir uma alternativa de abordagem do tema da disciplina em educação que constitua uma problematização filosófica do mesmo. Com efeito, os poucos trabalhos dedicados a esse tema no período por nós estudado, abordam-no, ou por sua dimensão psicológica, ou por sua dimensão política. Esse objetivo é alcançado em três movimentos realizados em três capítulos. No primeiro damos a conhecer o resultado de um levantamento das obras publicadas, no Brasil dos anos 90, sobre o tema da disciplina. Tal

levantamento envolveu dissertações e teses de doutoramento, artigos publicados em revistas especializadas e livros e termina com uma classificação desse material pela qual se mostra que a teoria educacional brasileira recente sobre o tema da disciplina na educação elaborou-se predominantemente em torno de dois padrões. Um, no qual a abordagem do tema privilegia sua dimensão psicológica, utiliza como referência as concepções educacionais forjadas no campo teórico do escolanovismo e erige a noção de espontaneidade em categoria. Outro, no qual a abordagem do tema privilegia sua dimensão política, trabalha com o repertório conceitual da arqueogenealogia foucaultiana e erige a noção de poder em categoria. No segundo examinamos os fundamentos científico-filosóficos das referências teóricas que forneceram as bases para tais abordagens. Isso nos leva à constatação da precariedade desses fundamentos e à demonstração de que a consideração dos aspectos psicológico e político não é suficiente para conduzir a uma problematização filosófica do tema. Destarte, com relação a esse tema, foi necessário propor uma abordagem que fosse capaz de cumprir o requisito da problematização filosófica. O trabalho se encerra, então, com a demonstração de que o passo teórico necessário à problematização filosófica do tema das relações entre disciplina educação exige a consideração do dado histórico-antropológico da consciência nos termos em que o elabora a Antropologia filosófica já que:

- 1 – O tema da disciplina é, para todos os efeitos, um tema educacional.
- 2 – A Educação é uma atividade exclusivamente humana, e, portanto, sua compreensão demanda a compreensão do que é o homem.
- 3 – O homem se distingue de todos os outros seres não só como vida consciente mas principalmente como consciência humana da vida, de modo que o determinante para a compreensão do homem é a compreensão do fenômeno da consciência.
- 4 – A compreensão do homem como vida consciente e como consciência humana da vida é tarefa da Antropologia filosófica.
- 5 – Assim, a disciplina é uma determinação educativa da vida humana consciente e, como tal, sua problematização filosófica só pode ser feita nos termos da Antropologia filosófica, cuja tarefa é responder o que é o homem como ser vivo e consciente da vida.

CAPÍTULO 1

A TEORIA EDUCACIONAL BRASILEIRA RECENTE SOBRE O TEMA DA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO: LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO

1.1 O TRABALHO INICIAL DE PESQUISA

Tendo em vista as milhares de editoras espalhadas pelo país e o número de livros anualmente publicados entre nós, considerando-se o número de revistas especializadas vinculadas principalmente a instituições de ensino superior e pesquisa e levando-se em conta as milhares de dissertações e teses já defendidas por brasileiros, no Brasil e no exterior, o universo da pesquisa bibliográfica planejada, mesmo restringindo-se ao campo do tema da disciplina na educação, afigura-se extenso. À primeira vista, lidar com esse conjunto de um tão grande número de elementos, por si só, já representaria dificuldade não negligenciável. Além disso, embora estejamos caminhando a bons passos para a superação desse problema, não é exatamente confortável e lhalano o caminho que se apresenta a quem precisa realizar uma pesquisa bibliográfica ampla no Brasil. As dificuldades se distinguem conforme as publicações se materializem em livros, artigos em revistas especializadas, dissertações de mestrado ou teses de doutoramento. Quanto aos livros, já que no Brasil o decreto lei 1825, de 1907, obriga os editores

a depositarem na Biblioteca Nacional um exemplar de cada obra editada no país, e ainda que saibamos que há um intervalo entre sua chegada à biblioteca e sua efetiva entrada no acervo, intervalo exigido pelo processamento técnico de seus dados, era de se esperar que aí se encontrassem, sobre esse tema da disciplina na educação, inúmeros deles, mesmo considerando-se que o levantamento cobre somente a última década do século que há pouco terminou. Não é, porém, o que ocorre, embora atualmente, com a crescente profissionalização da atividade de edição livreira e a formação de um mercado editorial razoavelmente desenvolvido, as principais editoras, que publicam as obras de maior relevância, não deixem de realizar o depósito. Se, entretanto, a quantidade de obras no acervo não espelhar, com absoluta fidelidade, o número de obras editadas no Brasil, ela, indubitavelmente, representará o que de mais importante se publicou e publica no Brasil, inclusive sobre o tema da disciplina na educação.

Ter essas informações, não é, porém, a coisa mais importante para aqueles que, residindo longe do Rio de Janeiro, cidade na qual se situa a Biblioteca Nacional, deveriam realizar grandes deslocamentos para ter contato com seu acervo. Ora, brevemente esse não será mais um obstáculo. Primeiro porque a biblioteca possui um sítio eletrônico na rede mundial de computadores.³ Segundo porque é crescente a diversificação de informações bibliográficas disponíveis nas páginas desse sítio, sendo inclusive possível realizar levantamentos bibliográficos e solicitação de cópias à distância. Naturalmente há restrições a cópias. Mas já se pode acessar à distância, via rede mundial de computadores, o conteúdo integral de várias obras, ainda que aqui estejamos, pelo menos atualmente, muito aquém de algo como a ABES, Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, que dá acesso ao SUDOC, Système Universitaire de Documentation, ou do projeto Gallica, da Biblioteca Nacional da França, do Projeto Gutenberg e da ABU, Association des Bibliophiles Universels, ou ainda, do Oxford Text Archive.⁴ Por último, observemos que a Biblioteca Nacional põe à disposição do público, um catálogo de

³ Acesso à Biblioteca Nacional na rede mundial de computadores <<http://www.bn.br>>.

⁴ Estão em andamento hoje, no mundo inteiro, iniciativas para provimento de acesso livre e irrestrito aos textos das obras científicas, filosóficas e literárias mais importantes que a cultura humana produziu e registrou em papel durante a história. Uma dessas iniciativas, a pioneira, foi de Michael Hart, em Illinois, nos EUA: o projeto Gutenberg. Seu endereço na rede mundial de computadores é o seguinte <<http://www.gutenberg.net>>. Outra, é a francesa Association des Bibliophiles Universels que em junho de 2001 contava com 283 textos, de 100 distintos autores, acessível no <http://abu.cnam.fr>. Há também a iniciativa inglesa do The Oxford Text Archive, com 2500 textos cuidadosamente selecionados entre as melhores edições que cada um deles teve, acessível no <<http://ota.ahds.ac.uk/>>. Enfim, há o projeto Gallica, da Bibliothèque Nationale de France, com 80000 documentos, no <<http://gallica.bnf.fr>>, cujo destaque está numa infinidade de dicionários e periódicos. Quanto às discussões a respeito do futuro das bibliotecas de textos eletrônicos, da função pedagógica que elas podem cumprir na difusão e democratização do conhecimento, e dos problemas econômicos e comerciais ligados ao direito de cópia, há um dossier importantíssimo no sítio da École Nationale Supérieure des Sciences de l'information et de Bibliothèques, na França, cujo endereço é <<http://www.enssib.fr/bibliotheque/index.html>>.

editores brasileiros cujos dados permitem a localização e o contato com cada um deles, inclusive dando acesso aos sítios eletrônicos desses editores, a partir do próprio catálogo, além de séries estatísticas sobre a publicação de livros e sobre a concessão e obtenção de ISBN, o sistema internacional que padroniza a numeração do registro de edição dos livros.

Quanto às revistas especializadas, também ainda há dificuldades. Contudo, algumas iniciativas governamentais, sobretudo do IBICT, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, órgão do MCI, Ministério da Ciência e Tecnologia, e da Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do Ministério da Educação, na área de divulgação dos resultados de pesquisa, começam a dotar o país de instrumentos capazes de franquear o acesso ao conhecimento produzido aqui e no exterior, disponível em publicações científicas de todo o mundo, em bases de dados que cobrem todas as áreas do conhecimento humano, inclusive com possibilidade de identificação, localização e leitura de resumos ou de textos integrais de artigos. É o caso, por exemplo do portal Periódicos⁵, da Capes. É igualmente o caso do sítio eletrônico que o IBICT mantém na rede mundial de computadores. Nele há uma página que dá acesso à base de dados do CCN, Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas. Por seu intermédio pode-se saber, por exemplo, que há no Brasil, em língua portuguesa, 344 revistas especializadas em Educação, recuperáveis na base de dados pelo descritor educação. Ademais, pode-se identificar as bibliotecas que guardam este ou aquele volume desta ou daquela revista. Identificada e localizada a revista numa biblioteca cujo catálogo esteja reunido no CCN e na qual esteja publicado este ou aquele artigo, pode-se solicitar, via COMUT, Programa de Comutação Bibliográfica, ao qual têm acesso atualmente somente as bibliotecas da rede filiada, seja como biblioteca solicitante, seja como biblioteca base, mas que brevemente estará disponível a usuários domésticos, cópias xerográficas do mesmo, ou ainda, nos casos em que as bibliotecas possuem recurso para tal, cópias eletrônicas do artigo procurado pelo consulente.⁶ Há, entretanto, quanto a isso, dois problemas. Um se relaciona ao fato de que a base de dados do CCN não permite acesso aos sumários ou índices das revistas ou aos resumos dos artigos nelas publicados; o CCN é apenas um catálogo que reúne catálogos de várias bibliotecas

⁵ Acessível no sítio da CAPES na rede mundial de computadores em <<http://www.capes.gov.br>>.

⁶ ARIEL é um programa computacional concebido para a transmissão, entre bibliotecas, de documentos em modo texto, inclusive compostos com imagens e gráficos. Por meio dele pode-se enviar e receber cópias digitalizadas de textos de bibliotecas em todo mundo, usando-se correio eletrônico. A Coordenação Geral de Bibliotecas da UNESP oferece, na rede mundial de computadores, por intermédio da EDUCLAD, uma instituição que atua em educação à distância, curso de uso do ARIEL. O endereço é <<http://www.educlad.com.br/ariel/index.html>>.

com informações sobre coleções de revistas do acervo de cada uma dessas bibliotecas. Nesse caso, a Biblioteca Joel Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp, já apresenta dois recursos diferenciados extremamente importantes como o EDUBASE, Base de Dados de Artigos de Periódicos Nacionais em Educação, e o Sumários Correntes de Periódicos Online, criados e desenvolvidos por seus bibliotecários. No caso do segundo a base de dados dá acesso aos sumários de todas as revistas assinadas pela biblioteca, o que facilita e agiliza, consideravelmente, a identificação de artigos desse ou daquele assunto. Era de pouco valor, para nós, por exemplo, saber que em tal ou qual biblioteca havia o número tal ou qual de uma ou outra revista se não tínhamos informação sobre os artigos nele publicados.

Para a identificação de artigos por assunto e autor, além dos Sumários e do portal da Capes acima referido⁷, conta-se hoje com alguns instrumentos. Um é a tradicional revista do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, intitulada “*Bibliografia brasileira da Educação*”, por intermédio da qual pode-se conhecer artigos e livros sobre a educação publicados por brasileiros aqui e no exterior, inclusive, no caso dos artigos, o resumo do trabalho. A publicação foi, embora irregularmente no tempo, editada tradicionalmente em papel, de 1954 a 1991. Atualmente tem somente versão eletrônica disponível numa das páginas do sítio do INEP na rede mundial de computadores.⁸ Trata-se de uma iniciativa de valor incontestável para o pesquisador. Infelizmente ela teve publicação irregular no período em que era tradicionalmente divulgada em meio físico, isto é em papel. Doravante, se ela conseguir realmente acompanhar as publicações da área de educação, provendo informações completas, que permitam uma identificação rápida e fácil do conteúdo dos artigos e livros sobre a educação, da lavra de brasileiros, dados a público no Brasil e no exterior, inclusive com acesso ao sumário e à bibliografia citada nos trabalhos, como o fazia em sua edição tradicional, prestará um serviço de valor incontestável, não só aos estudantes e pesquisadores, mas ao país.

Com efeito, quem estuda a teoria e a prática educacional brasileiras, admitida a afirmação de que as teorizações importantes a respeito de qualquer aspecto dessa área do saber,

⁷ Os textos integrais dos artigos publicados em revistas, disponíveis no portal Periódicos, são acessíveis somente dos computadores cujos números IP de identificação na rede mundial sejam cadastrados pela CAPES. Isso significa que só se pode acessá-los a partir de computadores instalados nas universidades. Para consulta à base de dados, sem acesso às versões integrais dos textos, pode-se usar computadores domésticos; desde que se esteja em posse de senha obtida numa universidade credenciada.

⁸ O endereço é <<http://www.inep.gov.br>>.

bem como as práticas educativas bem sucedidas, ou que suscitem interesse para além do âmbito em que se realizaram, dificilmente deixam de ser relatadas e oferecidas ao exame dos especialistas que, para tal, valem-se do recurso da publicação em revistas ou livros, poderá informar-se com rapidez, comodidade, e, o que não é menos importante, a baixo custo.

Ainda para o fim de pesquisa dos artigos publicados em revistas especializadas, a SCIELO, *Scientific Eletronic Library On Line*⁹, um projeto da FAPESP, Fundação para o Aperfeiçoamento da Pesquisa do Estado de São Paulo, dá acesso ao **texto integral** - dentre artigos de **todas as áreas do conhecimento** - dos que foram publicados nas mais importantes revistas brasileiras especializadas em Educação, como a “*Educação e Sociedade*” e “*Cadernos Cedes*”, ambas do Centro de Estudos Educação e Sociedade, de Campinas, Estado de São Paulo, e a “*Revista da Faculdade de Educação*”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Assim, vem-se tornando mais fácil, há mais ou menos dois anos, a identificação, localização e acesso a artigos publicados em revistas nacionais especializadas em Educação.

Quanto às dissertações de mestrado e teses de doutoramento ocorre algo semelhante. Há uma tendência para que o acesso seja geral e irrestrito. O IBICT, no mesmo sítio eletrônico ao qual nos referimos acima, possui uma base de dados com registros sobre as dissertações e teses defendidas nos principais programas brasileiros de pós-graduação em Educação. A base de dados reúne cem mil registros de dissertações e teses, defendidas por brasileiros, aqui e no exterior, localizadas em cento e trinta e oito bibliotecas de dezessete das maiores e mais importantes instituições de ensino e pesquisa do país. Encontram-se nessa base de dados, além das informações relativas à localização do texto impresso, nesta ou naquela biblioteca, informações sobre a orientação, data de defesa, etc. Ademais, nela também se tem acesso ao resumo de cada uma dessas obras. Por último, vem-se formando uma tendência, já consolidada nas grandes universidades brasileiras, à exemplo do que já ocorre na Universidade de São Paulo, na Universidade Estadual de São Paulo, na Universidade de Campinas, as três no Estado de São Paulo, e na Universidade de Brasília, no estado de Goiás, para o **acesso irrestrito, via rede mundial de computadores, ao conteúdo integral das dissertações e teses produzidas em seus programas de pós-graduação**. Certamente, no curso dos próximos anos, antes que se

⁹ Essa biblioteca científica eletrônica dá acesso à base de dados de publicações brasileiras, chilenas e cubanas. O endereço eletrônico é <<http://www.scielo.br>>.

complete a primeira década do atual século XXI, a tarefa de realização de pesquisa bibliográfica e do acesso à informação científica não guardará mais nenhum dos obstáculos e das dificuldades que sua realização impõe hoje sobretudo se as dificuldades representadas pela ausência de um banco de dados unificado for vencida por iniciativa governamental.

Por último, todo o trabalho de pesquisa pode contar agora com um instrumento importante na iniciativa do Prossiga, um programa do MCT, Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e IBICT, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que oferece uma série de serviços, permanentemente atualizados, como informação sobre a realização de buscas na rede mundial de computadores, sobre bibliotecas virtuais, sobre produção científica brasileira¹⁰, além de também dar acesso a base de dados Teses Brasileiras, do IBICT. Foram esses os instrumentos por nós operados nesse primeiro passo do trabalho.

1.2 OBSERVAÇÕES ACERCA DA ESCASSEZ DE TRABALHOS SOBRE O TEMA DA DISCIPLINA

Ao termo do levantamento, localização, leitura e análise desse material a primeira constatação toca ao fato de que, frente à importância do tema, ao que já nos referimos na introdução, e diante da precipitação generalizada de episódios a ele relacionados no dia-a-dia de pais e educadores, envolvendo famílias e instituições escolares, envolvendo enfim a sociedade, são escassos os trabalhos que o têm explícita e diretamente por objeto. Um levantamento na base Catálogo de Livros, no índice de Assuntos, da Biblioteca Nacional, atualizado em dezembro de 2001, feito sob o termo disciplina, confirma que, no acervo da biblioteca há somente 18 títulos sobre esse tema, ou a ele relacionados. Ainda sobre o mesmo assunto é parco o número de artigos

¹⁰ Endereço na rede mundial de computadores em <<http://www.prossiga.cnpq.br>>.

publicados nas principais revistas brasileiras especializadas em Educação, não passando de algumas dezenas no período por nós estudado. A base de dados do projeto SCIELO, que reúne os artigos das Revistas de Educação mais importantes do país, registra, por exemplo, apenas 6 artigos sobre o tema e seus congêneres. A Bibliografia Brasileira da Educação, do INEP, registra 35. Esta tem o inconveniente de ainda ser pouco conhecida no formato eletrônico atual e de adota uma sistemática pela qual autor e editor é que são responsáveis pelo envio e autorização de divulgação ou cópia das obras. Isso chancela a suposição de que o acervo atual não corresponde à totalidade dos artigos sobre o nosso tema, publicados em periódicos brasileiros especializados em Educação. De qualquer modo, é uma fonte de pesquisa importante e representativa e, futuramente, indispensável. Sobre a disciplina, há muitos artigos, comentários, reportagens, espalhados por todo tipo de revista no Brasil inteiro. Todavia, sua esmagadora maioria serve apenas como sinal da maré montante de interesse pelo tema e do crescente destaque que ele adquiriu hoje em nossa sociedade ao passo que ostenta escassa ou inexistente importância em termos de reflexão filosófica ou científica. Quanto às dissertações e teses, material que pelas suas características de abordagem científico-filosófica sistematizada reúne a quintessência da produção científica sobre o tema no país, a base de dados Teses Brasileiras, do IBICT, não registra senão uma dezena de dissertações e teses dedicadas a seu exame, recuperadas por assunto, com confirmação do levantamento também em janeiro de 2002.

Destarte, a primeira observação sobre o levantamento diz respeito exatamente ao fato de que a intensidade com que a discussão sobre o tema da disciplina vem-se impondo nas instituições de ensino, o espaço que ele vem ocupando na preocupação de professores e pais, a recorrência com que ele se torna objeto de atenção dos meios de comunicação, não se espelha na realização de pesquisas, na elaboração de dissertações e teses, na publicação de artigos ou livros. O crescimento da visibilidade desse tema não deixa dúvidas a respeito da gravidade e da intensidade com que ele vem se manifestando. E no entanto ele tem sido alvo de preocupação explícita mais entre não especialistas do que entre especialistas em Educação. As revistas de informação de maior circulação nacional já lhe dedicaram várias reportagens nos últimos anos. A maior emissora de TV brasileira levou ao ar duas grandes reportagens sobre ele, também nos

últimos anos.¹¹ Revistas de discussão e de divulgação de experiências educacionais de interesse mais comercial que científico também vem-lhe dedicando muita atenção.

Se esses sinais não forem suficientes para nos convencer disso, podemos nos lembrar de que cada um de nós ou já viveu ou já presenciou cenas patéticas de pais constrangidos em lojas ou supermercados diante de crianças que impõem suas vontades, muitas vezes dirigindo as compras. Em 2000, um grupo de médicos pediatras do Instituto da Criança, uma clínica pediátrica que reúne vários médicos, na cidade de Maringá, Paraná, promoveu um encontro e debate entre pais, educadores e a comunidade em geral, com a Doutora Amélia Theresa de Moura Vasconcellos, coordenadora regional de Psicoterapia do IPPIA, Instituto de Psiquiatria e Psicoterapia de Crianças e Adolescentes, do Estado de São Paulo. O motivo pelo qual eles foram levados a realizar tal encontro é dramático: pais de crianças postas sob seus cuidados médicos, segundo os pediatras do referido Instituto da Criança, vêm perdendo a capacidade de conduzir a administração de medicamentos e o ordenamento das condutas e atividades infantis, cuja exigência tem em vista a prevenção de enfermidades, a conservação da saúde infantil, a condução dos tratamentos prescritos pelos médicos. Todos sabemos que, eventos como esse, destinados à discussão do que fazer na educação dos filhos, vêm-se tornando ordinários entre nós.

Mas no Brasil, mercê de nossa conhecida carência no recolhimento, tratamento e produção de séries estatísticas de dados acerca de nossa realidade sócio-econômica, não quantificamos os atos e episódios da vida social, nem medimos a variação de sua incidência no nosso território, e nos diversos estratos sociais ao longo do tempo. E quando os quantificamos e medimos, os interesses de manutenção do *status quo* são perfeitamente capazes de os omitirem, ou de tratá-los estatisticamente de modo a que sua divulgação, mais do que ocultar a realidade, mistifique-a. Prova disso são os dados relativos à expectativa de vida no Brasil, divulgados pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, próximos aos dos países mais desenvolvidos no mundo, enquanto o tempo médio real de vida da população, particularmente a população jovem, negra e masculina, residente nas periferias das grandes cidades brasileiras, fica longe

¹¹ A Rede Globo de Televisão, por intermédio do programa Globo Repórter, do Departamento de Jornalismo da emissora, realizou, nos últimos anos, dois programas sobre o tema da disciplina na educação. O último deles teve o título “*Limites*” e foi levado ao ar em 22/06/2001. A Revista Veja, edição do dia 16/06/99, publicou uma reportagem especial sobre o tema, e voltou a ele na edição de 13/10 do mesmo ano. Outras grandes revistas de circulação nacional, como Isto É e Época, têm feito o mesmo.

desses índices e muito mais próximo do tempo médio real de vida dos países ou regiões conflagrados, em guerra ou em descalabro econômico-social.

Uma consulta ao Ministério da Justiça e ao Ministério da Educação, ou às Secretarias de Justiça e de Educação dos Estados, ou ainda às Secretarias de Educação dos Municípios Brasileiros, com o fito de saber o número e a tipificação, a incidência discriminada por horário de ocorrência, o grau de incidência geográfica, o gênero, a idade e a condição sócio-econômica ou educacional dos envolvidos, os tecnicamente denominados dados de vitimização, nos casos de conflitos, agressões, depredações e crimes contra a vida, o patrimônio, a pessoa, ocorridos por exemplo no ambiente escolar, envolvendo alunos professores e pais, está simplesmente destinada ao fracasso. Os brasileiros não temos apenas vagas idéias, impressões empíricas, devidamente influenciadas pela parcialidade dos meios de comunicação, do que ocorre no nosso país quanto a isso. O fato é que a incivilidade e a violência brutal aparecem por todos os lados. E é um escândalo, além de um enigma para a Ciência Política, e um desafio para a Antropologia Social, mesmo depois de Gilberto Freyre, de Sérgio Buarque de Hollanda, de Raimundo Faoro, de Celso Furtado, ou Caio Prado Júnior, para ficarmos em uma lista restrita dentre célebres intérpretes do Brasil, entender a reputação de que gozamos como um povo alegre, pacífico, ordeiro e de que vige uma democracia no país. Quanto a nós, os pesquisadores e professores universitários, os acadêmicos, tão habituados às cautelas metodológicas obrigatórias, sobretudo nas Ciências Humanas, prestamos pouca atenção a um efeito distorsivo que pode estar obnubilando nossa visão dos fatos relativos à relevância do tema¹² da disciplina e às suas manifestações patológicas.

Geralmente residimos nas localidades urbanas mais bem providas de serviços públicos, muitas vezes protegidos por segurança privada. Não usamos transporte público. Não usamos serviços públicos de saúde. Nossos filhos não freqüentam as escolas de rede pública

¹² Durante este trabalho cuidar-se-á em reconhecer a diferença entre um tema e um problema; particularmente um problema filosófico. Isto é absolutamente fundamental para o desenvolvimento de nossa argumentação, preocupada em ressaltar que, do tema disciplina, há, na sociedade brasileira, hodiernamente, uma precária tematização e uma insuficiente problematização. A problematização atinge apenas a configuração e expressão de algumas dimensões da realidade evocada na palavra disciplina. A maioria dos especialistas, por um lado, não a problematiza filosoficamente, dela realizando, no máximo, um equacionamento em termos psicológicos ou políticos. Com ela, por outro lado, os não especialistas mantêm uma relação mistificada e folclórica, ao passo que a sociedade brasileira, em geral, vive-lhe as manifestações num nível apenas pré-compreensivo. Para os esclarecimentos a respeito das noções de tema, problema e problema filosófico consultar os verbetes *thématisation*, *thème* e *problème*, na *Encyclopédie Philosophique Universelle*, v.II. Les Notios Philosophiques. Tomo 2, pag. 2581- 2583 e 2049-2050, respectivamente.

estatal. Nosso trabalho é realizado em localidades, em geral aprazíveis, em regiões urbanizadas e dotadas de todos os serviços públicos, em prédios e salas que, embora venham sofrendo, nos últimos anos, deterioração frente à crise de financiamento das Universidades públicas estatais brasileiras, são dotados de todas as condições de salubridade, e, muitas vezes, até de conforto e comodidade, aliás como deve ser para que se trabalhe a contento. Nossa atividade profissional é intermediada por um corpo de funcionários que, pelo menos no trabalho, tem um padrão de conduta social que se espelha no nosso, o que mantém o ambiente universitário em situação psicossocial favorável, pelo baixo nível de tensão nas relações interpessoais, propiciado, por sua vez, entre outras coisas, pelo padrão de urbanidade no trato, via de regra, característico do ambiente acadêmico. Nossos alunos, sobretudo quando estamos nas Universidades públicas, mesmo que não sejam todos oriundos de classes sociais nas quais vigora um padrão de condições econômico-sociais não potencializador de tensões capazes de elevar o nível de agressividade, em geral comportam-se, no ambiente universitário, de acordo com o padrão de urbanidade característico de uma instituição em que os procedimentos do debate mediado pela razão são de praxe. Quando atuamos somente na pós-graduação, esta situação se apura ainda mais, pois a este patamar da educação superior chega, como é natural, uma minoria da população, minoria em relação à qual, se não podemos dizer nada, nem para o mais, nem para o menos, de seu padrão ético de conduta, podemos classificar o padrão de comportamento no trato interpessoal como ameno, cortês, e, em suma, favorável à produtiva consecução de nosso trabalho. Assim, entre nós, a disciplina não adquire, em absoluto, caráter de problema. Entre nós, a disciplina é, no máximo, tematizada psicologicamente, e assim mesmo, com predominância para sua dimensão intelectual; mas esse é um outro aspecto da questão.

Completamente diversa, e até contrária, é a situação da grande maioria do professorado que atua no Ensino Básico e Médio exercendo sua docência ou atividade técnico-pedagógica nas Escolas das redes públicas estatais espalhadas em todo o território nacional, sobretudo as localizadas nas periferias das grandes cidades. Dispensável é o emprego de qualquer mediação metodológica para afirmar-se que, na situação concreta da esmagadora maioria das unidades escolares constituintes do Sistema Nacional de Instrução Pública, a precariedade e a penúria são de regra. Desde as condições materiais de trabalho, até as condições sócio-econômicas, passando-se pelas circunstâncias psicossociais do exercício do trabalho pedagógico, tanto de docentes quanto de discentes, e também do pessoal de apoio técnico e administrativo,

muitas são as privações, as faltas, de modo a não ser rara a impressão de que entre nós as coisas transformam-se em ruínas antes de terem sua edificação completada.¹³ E aqui há um gravíssimo problema cujo elemento central está relacionado com o baixo grau de convicção democrática sobretudo da classe média brasileira.

Sabe-se que, no Brasil, nunca tivemos uma Educação Pública verdadeiramente democrática, isto é, capaz de garantir a todo e qualquer cidadão, a despeito de sua origem social, de suas posses econômicas, de sua Raça, Credo ou Religião, o acesso à escolarização em nível básico e médio, as condições não só de entrada mas de seguimento integral dos dois níveis do ensino, além de capaz de afiançar o nível de qualidade necessário para que nenhum cidadão, por mais abastado que fosse, renunciasse a entregar-lhe seu filho, a não ser por motivos que em nada se relacionassem com o nível de qualidade. Houve um tempo, principalmente entre os anos 40 e 60, em que ela foi de boa qualidade, não sendo, todavia, acessível à maioria. Atualmente ela é acessível à maioria, mas tem péssima qualidade, por qualquer critério de aferição dessa qualidade. Por esses motivos, entre outros, pode-se dizer que “o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.”¹⁴ E isso é absolutamente injustificável, sob todos os pontos de vista, inclusive o econômico, se levarmos em conta tanto a evolução quanto a posição atual do Produto Interno Bruto brasileiro e compararmos a situação do nosso Sistema Nacional de

¹³ De qualquer modo, há, entre nós, algumas pesquisas cujos dados espelham tais formulações. É o caso de dois estudos intitulados “*Retrato da escola I*” e “*Retrato da escola II*”, planejados pela CNTE, Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação, e executados por órgão da UNB, no caso do primeiro, e pela própria CNTE, no caso do segundo, respectivamente em 1999 e em 2001. O texto completo dos dois está a disposição no sítio da CNTE na rede mundial de computadores em <<http://www.cnte.org.br>>. Consultar também a pesquisa realizada pela UDEMO, Sindicato dos Especialistas em Educação do Estado de São Paulo, realizada em 2000 e publicada em janeiro de 2001. Texto integral da pesquisa disponível em <<http://www.siraque.com.br/udemo.asp>>. Acesso em 02 jan. 2002. Todavia, o indispensável trabalho de coleta metódica e de interpretação sistematizada de dados ou de consulta a esses dados não deve dispensar o contato real, contínuo, com as localidades nas quais se dá o ensino e com as circunstâncias em que ele ocorre.

¹⁴ Dermeval Saviani. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997, p.7. Faltando apenas três anos para o início do século XXI, um renomado estudioso da educação brasileira fez esse gravíssimo diagnóstico, absolutamente contrastante com a propaganda governamental, segundo a qual o país está passando por uma revolução educacional, propaganda repetida em alto e bom som, pelos meios de comunicação, pelos “formadores de opinião”, e por muitos dos nossos pares acadêmicos. Se é assim, das duas uma: ou somos todos mentecaptos por dar prestígio acadêmico a quem diz uma sandice, ou tem havido muito oportunismo e cinismo, dos meios de comunicação e de muitos dos nossos pares.

Instrução Pública com a situação dos Sistemas Nacionais de Instrução Pública de países com nível de produção de riqueza comparável ao nosso.¹⁵

Compare-se, por exemplo, o estado físico dos prédios escolares da rede privada de ensino, com o estado físico dos prédios escolares da rede pública estatal. Nem a consciência da existência de diferenças consideráveis, se fizermos o exame de tal quesito separadamente, comparando entre si os prédios escolares da rede privada e os prédios escolares da rede pública, impediria a constatação de que, embora haja situações muito distintas entre escolas privadas, a diferença entre a situação média característica de uma e outra é escandalosa. Essa situação seria, para qualquer espírito republicano, absoluta e definitivamente inaceitável.

Comparações semelhantes realizadas, por exemplo, no campo do acesso a serviços médicos de tratamento de enfermidades e de prevenção contra doenças ou do acesso à justiça levariam à constatação de escândalos semelhantes, e à mesma conclusão de inexistência do espírito republicano.

Esse efeito distorsivo, ligado à falta de espírito republicano, pelo qual se produz o esdrúxulo julgamento segundo o qual, enquanto os efeitos das mazelas sociais não me atingem diretamente elas são dadas por inexistentes, explicaria, em parte, a desproporção entre a gravidade, intensidade e recorrência de eventos classificáveis como indisciplina, particularmente em suas manifestações patológicas na vida escolar, e o baixo número de estudos sobre o tema na literatura pedagógica atual. Ora, quem publica artigos e livros, quem escreve dissertações e teses, não trabalha, em geral, nas redes públicas estatais da educação básica brasileira. As mais das

¹⁵ Quanto a isso argumenta-se, como é moda entre nós, com base nos manuais do Banco Mundial, que o Brasil destina ao financiamento da educação pública uma proporção do PIB compatível com o nível de gastos realizados por países que têm PIB semelhante ao nosso. E que a educação pública nesses países tem um quadro muito melhor. Daí porque, aqui, o problema não seria resolvido com elevação de gastos mas sim com aumento de eficiência na realização dos dispêndios. Em relação a isso estamos na mesma situação em que estávamos frente à necessidade de se acabar com a escravidão, na segunda metade do século XIX. Havia acordo entre todos no que diz respeito à sua abolição, mas quanto aos meios, os grandes líderes da nação, aqueles que estavam comprometidos com a "manutenção de bons fundamentos macroeconômicos", fiadores da "governabilidade", queriam um método gradual, responsável, que não levasse a economia do país ao colapso. Quanto à data, conforme nos informa Rubens Ricupero em artigo da Folha de S.Paulo, no Caderno Dinheiro de 16/12/2001, apenas um membro do Conselho de Estado, respondendo sondagem feita por D. Pedro 2º, em 1867, ousou supô-la: Ah! Sim, a data... Quem sabe 1930? Seguindo esse método compatível com a "ética da responsabilidade política", quem sabe em 2065 teremos fechado essa chaga da inexistência de uma educação pública democrática no país? Em compensação, enquanto não temos dinheiro para organizar uma escola em tempo integral com instalações dignas e professores remunerados dignamente, vamos galgando posições na comparação com outros países, por exemplo, em número de proprietários privados de aviões a jato, em número de cidadãos na lista dos mais ricos do mundo, em rentabilidade dos bancos...

vezes exerce suas atividades profissionais na Educação Superior, como é natural, até porque se existe uma relação entre nível de qualificação e nível de remuneração é natural que quem seja mais qualificado assuma os posto mais bem remunerados na estrutura ocupacional e não há motivos para que seja diferente na Educação. Destarte, a descrição e caracterização das condições de vida e de trabalho dos pesquisadores e especialistas em Educação explicaria, em parte, no contexto da falta de espírito republicano, o fato de que o tema da disciplina continue não mobilizando, na proporção que deveria, a julgar pela gravidade de suas manifestações educativas, a atenção dos especialistas.

Mas a explicação para o fenômeno da desproporção entre a intensidade e a generalização das ocorrências relacionadas à disciplina e o baixo número de estudos a ele dedicado não se resume ao acima exposto. Afirmá-lo significaria também afirmar que episódios de indisciplina seriam ausentes na educação escolar de crianças, adolescente e jovens das classes dominantes e dos setores de classe média que ainda dispõem de recursos para pagar uma segunda vez pela Educação/Instrução dos filhos. E isso não ocorre de modo algum. Nessas escolas, episódios de indisciplina são tão ou mais intensos e recorrentes do que nas escolas das redes públicas estatais. Com duas diferenças. Em primeiro lugar, o espaço físico, o mobiliário, os recursos didáticos com que os alunos podem contar nessas escolas são muito mais amplos, diversificados e adequados às atividades escolares. Em geral essas escolas são arquitetonicamente mais bem construídas e contam com equipamentos diversos como quadras de esporte, laboratórios, salas de música, eventualmente piscinas e vestiários, auditórios, campo de futebol, o que permite uma multiplicação e uma variação das atividades que proporcionam maior dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem e uma canalização mais adequada do extravasamento das energias infanto-juvenis. Em segundo lugar, tais escolas contam geralmente com um quadro de funcionários que vai desde seguranças, passando por inspetores e pessoal de limpeza e chegando a pessoal de apoio, inclusive técnico-pedagógico - como orientadores e psicólogos - sem falar nos professores melhor qualificados e mais identificados com o projeto pedagógico da escola, quando não por outros motivos, pelo menos pelo fato de que, em geral, como organizações privadas, as escolas têm uma cultura institucional, sobretudo as religiosas ou não lucrativas, capaz de galvanizar a ação daqueles que estão envolvidos em suas atividades, seja como aluno, seja como professor, seja como funcionário.

Quem tem experiência do que seja a ampla e complexa tarefa de planejar e implementar o funcionamento de uma unidade escolar, às vezes com milhares, e normalmente com centenas de alunos de variadas faixas etárias, sabe da importância desses recursos e instrumentos para a realização das atividades educacionais e, principalmente, sabe da importância que a manutenção do asseio, do bom estado de conservação do prédio e dos equipamentos, de uma cultura organizacional clara e fortemente explicitada, da presença ativa e solícita de um corpo de funcionários qualificados e bem treinados têm na redução das ocasiões para atritos, agressões, fraudes, burlas, etc. e na constituição de uma dinâmica das relações interpessoais capaz de favorecer o ensino e a aprendizagem e apta à configuração de um quadro em que os naturais conflitos sejam administráveis e mantidos sob controle.

Nada disso quer, entretanto, dizer, que episódios de indisciplina não se manifestem com grande intensidade nesse meio. O que ocorre é que nele há formas distintas de episódios de indisciplina e estes não explodem caoticamente em todas as direções. Os professores dessas escolas certamente não temem pela sua integridade física ou pela incolumidade de seus automóveis, guardados nos estacionamentos. Estão sempre certos de que encontrarão, intacto, o material. São poupados das sensações de vulnerabilidade, de insegurança física, seja no interior das unidades escolares, seja quando se deslocam pelas suas adjacências, antes e depois de suas jornadas de trabalho, o que de modo algum acontece com aqueles que lecionam nas dezenas de milhares de escolas das redes públicas estatais das periferias das grandes cidades. Mas não são poupados da tensão psicológica a que estão submetidos, cada vez mais, diante da ampliação do espaço dos “direitos” que a chamada Educação moderna produz, diante do desvanecimento das fronteiras entre adultos e crianças, entre pais e filhos, entre professores e alunos, o que os acaba submetendo às atitudes derrisórias desses mesmos alunos, que cada vez mais, inclusive como resultado de concepções educacionais que cultivam dogmas como o de que o professor é mero coadjuvante do processo educacional, à medida em que os educandos é que devem construir seus conhecimentos, ou como o que diminuiu a distância entre trabalho e brincar, entre estudo e diversão, entre escola e vida¹⁶, são vistos pelos discentes como um serviçal a mais, talvez um pouco mais graduado que as babás ou empregadas domésticas que lhes carregam as mochilas, lhes cozinham a comida, lhes servem as refeições e lhes lavam as roupas, ou no máximo como

¹⁶ Sobre isso ver a análise realizada por Hannah Arendt em A crise da educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972, p.229-233. Coleção Debates, n.64.

um companheiro de diversão, tanto mais que tantos têm caído no engodo de que diminuirão seus problemas se a todos envolverem numa aura de intimidade e se à toda tarefa derem um ar solaz. Não estão livres das tensões resultantes de uma avaliação de seu trabalho cujo diapasão, cuja medida é, crescentemente, a satisfação do cliente, categoria em que vêm sendo transformados alunos e pais. E a contrapartida desse abastardamento da função docente é o crescimento das manifestações de desprezo e desdém frente aos professores, frente aos conteúdos das disciplinas, frente ao trabalho seriamente conduzido, frente a qualquer valor que não esteja sintonizado com o desejo insaciável de comprazimento na dissipação das energias físicas e psíquicas, frente a qualquer mediação, que não proporcione o mais rápido acesso ao fim, isto é, frente a qualquer instrumento de ação ou de pensamento que não produza a consecução instantânea do objetivo visado, num processo em que a idéia de finalidade consciente, de transitividade, de problematização racional da adequação entre meio e fim tende a desaparecer, tangendo todos ao curral do instinto.

Esse processo tem envenenado as relações educacionais no ensino básico e ocorre tanto em Escolas da rede privada quanto nas da rede pública estatal. Há porém duas distinções de cujo realce depende a compreensão clara do efeito de distorção a que estamos nos referindo. A primeira diz respeito ao fato de que em diferentes cenários da educação básica há diferentes sintomatologias da indisciplina. No cenário da rede pública, de precário arranjo dos meios e recursos materiais e de instável agenciamento dos recursos humanos, episódios de indisciplina explodem ruidosamente e impregnam o ambiente, com a estética da violência. No cenário da rede privada, em que o arranjo dos recursos materiais, tanto quanto o agenciamento dos recursos humanos, é muito mais favorável, os episódios de indisciplina são “filtrados” ou “decantados” a ponto de não ferir os olhos e ouvidos do mundo externo ou interno à escola e acabam escorrendo pelos desvãos das próprias instituições em que se dão para serem silenciosamente absorvidos.

Por si só, esse fator relacionado às diferentes condições de meios e de recursos produz uma situação na qual as ocasiões e as motivações de conflito e entrechoque reduzem-se consideravelmente. Só os nefelibatas ou autistas, como parecem ser a maioria de nossas autoridades educacionais, e igualmente boa parte dos educadores, são incapazes de perceber que as estatísticas que eles divulgam, os relatórios que eles elaboram ou recebem e o contato que eles

têm com a realidade não espelham a situação concretamente vivida no dia-a-dia de nossa Educação escolar pública estatal. Aliás a presença de autoridades em Escolas da rede pública, para efeito meramente publicitário é uma ignomínia.

Quem já trabalhou, em períodos longos, nas redes pública e privada - e isso tem sido cada vez mais raro - tem a exata consciência da diferença de circunstância representada pela ocupação regularmente planejada do tempo escolar e pela existência de espaços adequados à realização das atividades. Raríssimas vezes ver-se-á uma Escola da rede privada iniciar o ano letivo sem que seu quadro de professores esteja completo. Raríssimas vezes ver-se-á a atividade de Educação Física ser suspensa pela ocorrência de chuvas. Em nenhuma ocasião ver-se-á uma Escola da rede privada na qual os alunos tenham dificuldade de acesso à água e a banheiros. E basta somente o bom senso para ver que todas essas são variáveis das quais depende a manutenção de um padrão de interação necessário à convivência social minimamente ajustada, e que a realização das atividades educacionais em locais que costumam reunir por várias horas, centenas, às vezes milhares de crianças, adolescentes e jovens, longe dos olhares dos pais, exige um naipe de recursos, instrumentos, meios e preparo técnico profissional de alto grau, em condições otimizadas de ação, que, se não são regra na rede de Escolas privadas, não são aí tão precários quanto o são em nossa rede pública estatal de Escolas. Esse é pois um dos motivos pelos quais os episódios de indisciplina não explodem cruamente na rede privada de ensino e assumem formas de manifestação menos chocantes, menos perceptíveis. É o motivo pelo qual eles parecem - atente-se para o verbo - não ser graves na rede privada de ensino.

A segunda distinção diz respeito ao fato de que as classes dominantes, e também as classes médias, resguardam ciosamente do olhar público, certos cantos e meandros de sua vida privada, enquanto movem-se para dar maior visibilidade possível a outros. Assim é que nas Escolas das redes privadas, gravidezes indesejadas e abortos em adolescentes, atos de depredação, como instalação de pequenos artefatos explosivos em banheiros, consumo de drogas, agressões, furtos, são tratados de acordo com o espírito de auto-preservação da imagem, seja a da pessoa envolvida, seja a da instituição. Ao contrário, o carro novo do pai ou da mãe, as viagens, os aparelhos de telefone celular mais sofisticados, o material escolar mais colorido, reluzente, opulento, tudo isso é ostentado como sinal de superioridade e de prosperidade econômica, área da

vida privada que, nesses casos, são mantidas permanentemente devassadas, a não ser quando a luz vem dos órgãos da Receita Federal ou Estadual.

Esses são alguns dos motivos pelos quais a disciplina não se transformou ainda num problema, num objeto de reflexão importante para os pesquisadores em Educação. As manifestações desse fenômeno e o contato com sua realidade estão longe de suas vistas. Sim, porque como já assinalamos, só escreve e defende dissertação e tese quem ultrapassou barreiras e chegou à pós-graduação. E quem tem título de Mestre ou Doutor raramente atua na Educação básica, principalmente nas unidades escolares da rede pública localizadas nas regiões inóspitas das grandes cidades. No máximo atua em cargos de planejamento e administração, mantendo-se, assim, longe das manifestações mais cruas e ruidosas dos episódios de indisciplina e violência escolares. Não temos notícia, por exemplo, de sequer um docente, Mestre ou Doutor, lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e é insignificante o número dos que o fazem no Ensino Médio, sobretudo em unidades escolares da rede pública estatal e quanto mais naquelas unidades localizadas nas periferias das grandes cidades.

A esmagadora maioria dos profissionais qualificados nesse nível trabalha na Educação Superior, cujas circunstâncias e condições acima descritas, sobretudo nas instituições públicas estatais, praticamente elimina a possibilidade de irrupção dos episódios relacionados ao tema da disciplina na forma em que eles se manifestam na Educação Básica. Tais episódios raramente se manifestam, na Educação Superior, sob a mesma forma em que se manifestam na Educação Básica.

E para além desses motivos pelos quais a disciplina não aparece como problema, ocorre um outro fenômeno possivelmente implicado nesse fato. Com a avassaladora hegemonia do dogma da virtude sacrossanta da competição no mercado, vem-se implantando no país, desde 1990, um modelo de planejamento, organização e gestão da Ciência, Tecnologia e da Educação Superior em que a principal virtude do pesquisador tende a ser, não sua qualificação ou a contribuição que seu trabalho possa trazer à sociedade, mas a capacidade de identificar os temas cujo estudo tem maior probabilidade de financiamento, seu faro para identificar as áreas em que a pesquisa será mais facilmente irrigada por recursos financeiros. Em plena vigência da ideologia do Estado mínimo, as áreas de maior apelo mercadológico no campo da Educação são hoje as de novas tecnologias de ensino, restritas basicamente ao ensino à distância e ao uso de computadores

em rede na educação, por um lado, e, por outro, ao que se costuma chamar hodiernamente de gestão da Educação, além da Educação ambiental. Tudo que se relaciona à discussão das finalidades da Educação, ou às Humanidades, tende a perder importância e significação, e isso aparece até na renovação dos programas dos cursos de Pedagogia e no enquadramento que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dá à formação de educadores nos termos do chamado Curso Normal Superior.

Há, pois, um duplo efeito distorsivo expresso em dois dinamismos, ambos decorrentes da falta de espírito republicano que faz com que nós, que somos a elite intelectual do país, não problematizemos o tema da disciplina.

Por um lado, aquele da aceitação desse verdadeiro escândalo expresso nas condições precárias e miseráveis da Educação Básica nacional da grande maioria da população brasileira na faixa de 7 a 18 anos de idade, expresso no nosso silêncio diante de um ensino em que crianças e jovens têm efetivamente 3 ou 4 horas diárias de atividades, na nossa falta de coragem em reagir quando governantes se regozijam com uma remuneração de R\$300,00 em média, para os professores, ou quando fingimos não ver que a indignação material de nossos professores do Ensino Fundamental transformou-se em indignação intelectual.

Por outro lado, o da esquizofrenia sócio-política, característica do julgamento segundo o qual, valendo mais a privacidade das classes economicamente superiores e das classes médias, os problemas de inadaptação social das crianças, adolescentes e jovens, desse extrato social, ou de infrações por eles praticadas, são no máximo encaminhados para “resolução” junto a orientadores educacionais e psicólogos, ou “tratados” nas catarses coletivas de cultos religiosos do novo cristianismo de resultados, seja ele católico, protestante ou evangélico, de modo a que, para todos os efeitos, ou são absolvidos ou não existem; e, valendo menos a privacidade desse contingente imenso de não consumidores, de não contribuintes, de não cidadãos, de “inimpregáveis”, de não-pessoas, para os quais a ideologia da moda julga ter concedido tudo que se pode conceder sem abalar a saúde dos dados macro-econômicos, destinando-lhes a rede de proteção social da propaganda governamental, os problemas de inadaptação ou de infração às normas praticados pelos que a ele pertencem são devidamente encaminhados ao Distrito Policial ou SOS Criança mais próximo, ou então “tratados” preventivamente nesses novos hospitais sócio-educacionais da moda organizados muitas vezes por jogadores de futebol e artistas globais,

ou pagodeiros, ou por iniciativas como o sórdido, mas festejado, Criança-Esperança, tudo com a máxima publicidade, é claro, para melhorar a imagem pública, da pessoa ou instituição que os promovem, no melhor estilo propagandístico. No primeiro caso, os daqueles enviados ao Distrito Policial, para o mórbido deleite de jornalistas, cinegrafistas, repórteres e telespectadores lobotomizados pela espetacularização da notícia. No segundo caso, o daqueles tratados preventivamente nos chamados projetos sociais, tão na moda ultimamente, para a promoção pessoal de quem os patrocina e para a incrementação do calendário de eventos de premiação nesses tempos de voluntariado.

Assim é que todos, tantos os afortunados quanto os deserdados da sorte, irmanam-se na anomia em que ninguém é responsável por nada, ninguém tem culpa de nada e todos se absolvem mutuamente, uns sob a desculpa de que são vítimas das injustiças sociais, outros porque se ninguém respeita nenhuma regra, não sou eu que vou fazer o papel de Cristo. Assim é que a falta de republicanismo, que está na raiz dos grandes e principais problemas do Brasil como país e nação, está também na origem dessa distorção pela qual o tema da disciplina não constitui um problema para os pesquisadores da Educação brasileira, a julgar pela reduzida quantidade de trabalhos investigativos dedicados a esse tema.

Ora, sabe-se que a palavra república significa a coisa pública e que, na Antigüidade, essa coisa pública designava o Estado. Sabe-se também que modernamente, embora empregada na mesma acepção de coisa pública, embora mantendo o significante, mudou-se-lhe o significado. Desde então a idéia de coisa pública se opõe à idéia dos privilégios da Monarquia típica do Antigo Regime, e tende a identificar-se à idéia burguesa de Democracia. Assim, seu conteúdo agora refere-se à idéia moderna que, fundada no pressuposto de uma disponibilidade para o uso da Razão, presente em todos os homens, e portanto numa identificação de todos os homens como seres racionais, postula a autonomia individual, a auto-determinação pessoal, a absoluta igualdade formal perante a Lei, como fundamentos da ordem social, rejeitando, por absolutamente injustificáveis à luz natural da Razão, qualquer tipo de privilégio em função dos quais se limite de antemão as possibilidades de pleno desenvolvimento de qualquer ser humano. O mecanismo psicossocial pelo qual não só se valoriza diferentemente, portanto anti-republicana e anti-democraticamente, a privacidade das classes dominantes e a privacidade das classes médias, mas também se cria uma proteção especial à vida privada dos indivíduos pertencentes às

classes dominantes, franqueando-lhes a seleção dos espaços e tempos de sua privacidade acessível ao grande público, para agregar-lhe valor e para realizar lucros nessa época dourada do "reality show", ao mesmo tempo em que se devassa a vida privada dos miseráveis pela seleção dos espaços e tempos mais sórdidos e bizarros, de modo também a produzir uma agregação de valor, só que dessa vez aos produtos televisivos das redes de comunicação, formados por espetáculos grotescos e nauseabundos, numa macabra simbiose entre a penúria das vítimas e o fausto dos algozes, é o mesmo mecanismo que opera para mimetizar os episódios de indisciplina entre os educandos das classes dominantes e média e caricaturar os episódios de indisciplina entre os educandos dos contingentes formados pelos miseráveis. É o mesmo mecanismo que permite ao consciente cidadão classe média da Zona Sul carioca, ou da região paulistana dos Jardins, trajar-se em branco publicamente, pela manhã, nas passeatas e eventos do tipo Eu Sou da Paz, para, logo mais, à noite, alimentar o crime e a violência dos pobres com a frenética procura das sensações multicores proporcionadas pela alvura de uma "veste descartável para o espírito" (leia-se cocaína). É o mesmo mecanismo que nos permite ignorar o escândalo da inexistência de uma Educação Pública democrática no país.

Esses mecanismos, nascidos da ausência da verdadeira atitude democrática e republicana que postula a igualdade de todos perante a Lei, engendrados, seja na aceitação da decretação a priori da danação sócio-econômica de imensos contingentes populacionais nessa época do horror econômico, para usar a expressão de Viviane Forrester¹⁷, seja no conformismo perante a destinação antecipada dessa legião de párias ao limbo da economia informal ou à deambulação por precários "campos de refugiados" e infectas periferias do mundo, tomados por realismo nesses tempos de fim da história, formam a moldura do seguinte quadro em que se manifesta a não problematização do grave tema da disciplina na educação brasileira: o que não faz parte da minha vida social e profissional não existe, a não ser como cenas diante das quais qualquer um se consterna para nutrir uma veleidade de boa consciência. E o que na minha vida social e profissional e familiar não se manifesta cruamente e a olhos nus, também não existe, não carecendo pois de investigação. Ou pior, passa a ser investigado nos termos dos novos paradigmas que redesenham o quadro de discussão da chamada questão democrática no mundo

¹⁷ Viviane Forrester. *L'horreur économique*. Paris: Éditions Fayard, 1997.

da globalização, do suposto desaparecimento do Estado-nação, da transformação da Política em espetáculo, da desconstrução dos padrões de julgamento da racionalidade moderna, racionalidade moderna que, aliás, constitui a pré-história de um pensamento que hoje cede à tentação do cinismo, ao apelo do vazio, e deixa como alternativa o refúgio na dissidência.¹⁸ É assim que novos enquadramentos aparecem, deslocando toda a discussão para o âmbito da subjetividade mistificada: questão de gênero, problema das minorias raciais, opção sexual, ação afirmativa, etc.

1.3 CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS CONFORME A PERSPECTIVA TEÓRICA PELA QUAL O TEMA É ABORDADO

A segunda observação sobre o conjunto de textos levantados na pesquisa diz respeito à possibilidade de uma classificação quanto ao rol de idéias ou de proposições que ele traz ao debate sobre o tema da disciplina. Aqueles que se defrontam, ou já se defrontaram, com as tarefas da Educação, em períodos mais ou menos longos de docência na Educação Básica, e aqueles que têm formação pedagógica superior, sem dificuldades reconhecerão, nessas idéias e proposições, as idéias que vêm orientando a prática educativa quando se concretizam os episódios que fazem os educadores se lembrarem do tema da disciplina. E a primeira marca dessas idéias é a da recusa e a de uma certa anatematização da realidade à qual o termo disciplina faz referência. Diríamos que elas pertencem a uma linhagem de pensamento que vem se formando de longa data e se expressando em todas as áreas da Educação, indo da Aprendizagem, Avaliação e Didática, até o problema da Administração, das Políticas Educacionais, das Relações Sociais na Escola, e enquadrando-se naquilo que Suchodolski¹⁹ chamou de Pedagogia da Existência. Uma Pedagogia que, em suas expressões contemporâneas, “naturaliza”, “historiciza”, ou “culturaliza” o existir humano, e, conseqüentemente, a Educação, reduzindo à pura imanência, e aprisionando na intransitividade, a discussão educacional, inclusive sobre a disciplina.

¹⁸ Fórmula usada por Jean Cluzel em conferência pronunciada em 19 de novembro de 2001 na sessão anual da Académie des Sciences Morales et Politiques da França.

¹⁹ Suchodolski, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*: pedagogia da essência e pedagogia da existência. 3.ed. Trad. Líliliana Rombert Soeiro. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1984.

Assim é que, nas dissertações e teses, artigos e livros, as fontes bibliográficas citadas, a inspiração teórica, o repertório conceitual empregado, concentram-se de tal modo no âmbito de certas expressões dessa Pedagogia da Existência que se cria um outro efeito distorsivo, com outra grave repercussão quanto ao tema da disciplina. Aqui o efeito distorsivo é da ordem da racionalidade explicativa posta em funcionamento pelos educadores. Ora, tendo o pensamento educacional em geral sido aprisionado na imanência pela consagração das expressões contemporâneas da Pedagogia da Existência e pela total e avassaladora deslegitimação das Pedagogias da Essência, tomadas indistintamente por metafísicas, anti-científicas, autoritárias, opressivas, a teoria educacional sobre o tema da disciplina ficou encerrada em dois cômodos dessa morada imanentista-existencialista: aquele que dá acesso ao fenômeno educacional pela via da abordagem de seus aspectos psicológicos, com privilégio para a modelagem da ação educativa e do tema da disciplina nos termos da Biologia, tal qual se realiza no âmbito daquilo que veio a se chamar de Escola Nova, particularmente da Psicologia Genética²⁰, e aquele que dá acesso ao fenômeno educativo pela via da abordagem de seus conteúdos e repercussões sociais com privilégio para a modelagem do pensamento educacional e da discussão sobre a disciplina nos termos da teoria política, particularmente da reflexão pós-estruturalista foucaultiana.

Há entretanto um problema. A confusão na elaboração dessa teoria e na condução metodológica dessa reflexão é tão grande, o abandono de toda perspectiva transcendente e transcendental - tanto na acepção que se refere à abertura do homem para a realidade ilimitada do Ser, quanto no sentido kantiano moderno - presente nas Pedagogias da Essência, é tão temerário, tão açodado, que levam à dissolução do tema da disciplina e à impossibilidade do reconhecimento de seu caráter problemático, de tal modo que, se pelo primeiro efeito distorsivo, ligado à ausência de uma atitude republicana, simplesmente o problema da disciplina, como tal, não existe, aqui ele é tratado por uma mera disfunção e efeito da ação educativa, que não levaria em conta a livre e espontânea manifestação das vontades, ou que se materializaria como intenção disciplinar da produção de ordenamentos tópicos e momentâneos, sempre mercedores de

²⁰ Veremos adiante como a Biologia é uma referência importante para a psicologia educacional da pedagogia moderna, mas por enquanto é importante observar que durante sua viagem ao Brasil, em 1949, Piaget demonstrou descontentamento com o fato de tanto ter sido interrogado sobre Educação e tão pouco sobre Biologia e Epistemologia. Sobre esse fato consultar o livro de M. S. Vasconcelos. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996.

questionamento e de confrontação uma vez que todo ordenamento é existencial, provisório e imanente.

O longo e meticoloso contato com os textos dessa recente teorização brasileira sobre o tema da disciplina permitiu-nos, então, classificá-los em dois grupos: um primeiro grupo, em que o tema da disciplina é abordado pela dimensão psicológica da questão educacional e em cuja abordagem privilegia-se a noção de espontaneidade, que se transforma em categoria. Um segundo grupo, no qual esse mesmo tema é abordado pela dimensão política da questão educacional e em cuja abordagem privilegia-se a noção de poder de modo a que, nesse caso, a noção de poder é que se transforma em categoria. Vejamos então, dados os comentários acima, os fundamentos científicos e filosóficos dessas perspectivas teóricas pelas quais a maioria dos educadores que se debruçou sobre esse tema, no Brasil recente, trata o tema da disciplina na Educação.

CAPÍTULO 2

SOBRE EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: OS FUNDAMENTOS CIENTÍFICO-FILOSÓFICOS DA RECENTE TEORIA BRASILEIRA DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DISCIPLINA

2.1 SOBRE A EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO

No capítulo anterior, informamo-nos das teorias brasileiras recentes cujas elaborações procuram compreender e explicar a dinâmica das relações entre Educação e disciplina em diversas circunstâncias dos processos educacionais. Como, entretanto, este trabalho não se esgota em sua dimensão descritiva passaremos agora a examinar tais teorias com o fito de explicitar seu equacionamento científico-filosófico. Isto quer dizer, muito direta e simplesmente, que agora analisaremos as referências científicas e filosóficas a partir das quais essas teorias, aos discorrerem sobre a referida dinâmica, tentam, não somente apreendê-la intelectualmente, mas também propor, sugerir, ou inspirar, práticas sócio-educacionais “adequadas” ao enfrentamento dos obstáculos interpostos por suas manifestações à realização das diversas finalidades educativas.

O usual seria denominar esta operação por intermédio do adjetivo epistemológico e, já no título do capítulo, falar em referências ou bases epistemológicas das teorias que serão objeto de nosso estudo. Todavia, a renúncia ao emprego de tal locução significa a opção pela abordagem frontal e direta de uma dificuldade característica nas situações em que a ela se recorre, dificuldade que deriva da pluralidade semântica do substantivo próprio singular Epistemologia, ao qual se refere o adjetivo plural epistemológicas, formador da referida locução. Pretende-se, assim, evitar o uso vago, impreciso, do termo epistemologia, dado que, mesmo no âmbito de seu emprego técnico em Ciência e Filosofia, não se está sempre livre dessa dificuldade.

Para termos uma idéia da dimensão vultosa das dificuldades poderíamos começar pela significação atribuída ao adjetivo epistemológico(a) no âmbito lexical da nossa língua portuguesa. Quanto à Epistemologia, da qual provêm os adjetivos epistemológico e epistemológica, o Novo dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, registra sua origem no grego *epistème* e, depois de identificar *epistème* à Ciência, assim a define: [Do gr. *epistème*, ‘ciência’, + - o - + - log (o)- + - ia.] *S.f.* Filos. Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência. [*Teoria do conhecimento e metodologia* (...)].²¹ Embora seja esta uma definição lexical, há nela uma expressão de conteúdo e uma delimitação de significado que, em termos gerais, correspondem à expressão do conteúdo e à delimitação de significado presentes no uso técnico específico do termo Epistemologia tal qual o utiliza hoje parte considerável dos cientistas e filósofos, como veremos adiante. Contudo, diante dela, confrontamo-nos com pelo menos três dificuldades. Vejamo-lo.

Em primeiro lugar, sabe-se que Ciência significa, uma coisa se nos reportarmos ao ambiente cultural filosófico-especulativo da Antiguidade Grega, outra, se temos em mente a atmosfera intelectual especulativo-contemplativa da Idade Média, outra, se pensamos na Modernidade dos séculos XVI e XVII, ou no Racionalismo e na Filosofia das Luzes dos séculos XVIII e XIX, e, por último, completamente outra, se pensamos na contemporaneidade, a partir do século XX, seja em suas preocupações fenomenológico-existenciais, seja nos desdobramentos do avanço dos conhecimentos, particularmente na Física (Relatividade Geral, Relatividade Restrita, Teoria Quântica) e na Biologia (Biologia e Genética Moleculares), sem falar no que as

²¹ Aurélio B. H. Ferreira. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

investigações lógico-matemáticas, lingüísticas, econômicas, sociológicas, antropológicas, trouxeram de discussões e de questões para a concepção hodierna de Ciência. É curioso notar, entretanto, que, por uma espécie de atavismo intelectual, mesmo entre aqueles que freqüentam as Universidades, não é raro encontrar-se hoje um conceito de Ciência que nada tem a ver com a contemporaneidade. Ao contrário, ancora-se na Antigüidade, ou na Idade Média, quando arma uma equação em que científico equivale a objetivo, certo, indubitável, universal e verdadeiro. Ora, sabemos o quanto, a partir da Idade Moderna, começou-se a rejeitar uma tal concepção de Ciência. E sabemos igualmente que, chegada a contemporaneidade a tendência foi de uma rejeição quase que completa, dessas notas distintivas do que era assim tido por Ciência e por científico.

Em segundo lugar, esta definição incorpora, dando-lhe posição fundamental em seu próprio corpo, uma noção cujo conteúdo e significado não são, de modo algum, evidentes e inequívocos. Trata-se da noção de crítica. Crítica é um desses termos que hoje gozam de prestígio ilimitado. Entre os educadores, por exemplo, ele forma, com a noção de criatividade, um par de palavras que produz muito fascínio e que atualmente tem presença obrigatória na descrição das finalidades da ação educativa. Atentemos para o fato de que a definição que ora visamos, definição lexical de Epistemologia, diz: “estudo crítico...”.

Se tomarmos as referências etimológicas do vocábulo crítica, no verbo grego *Krinô* (distinguir, escolher, julgar, decidir, passar ao crivo de) e no substantivo *Krîsis* (distinção, escolha, julgamento, decisão), e se levarmos em conta a história do conceito no âmbito do pensamento filosófico, poderemos fazer três observações. A primeira delas para indicar que, entre a acepção de crítica, fundada no sentido original do verbo *Krinô*, acepção pela qual se designa toda “ação de escolha, de decisão, de tomada de posição, sem referência a um domínio determinado, no interior do qual se opera a escolha”²² e a acepção de crítica cujo sentido fixou-se no uso do termo em seu emprego substantivado, nos tribunais e no processo judiciário, há, senão uma contraposição, pelo menos um contraste. Sem embargo, o verbo exprime e refere-se a uma ação isenta de classificação predeterminada, seja quanto aos resultados, seja quanto às intenções, seja quanto ao modo dessa ação. Ao contrário, o uso técnico do termo, fixado no substantivo

²² Achache, G. *Critique*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*. v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.517-518.

krisis, indica que a crítica institui um direito, o direito da Razão. A crítica não só institui o que é direito, reto, justo, mas instaura esta ordem reta, justa, a ordem da Razão. E tudo submete a ela, Razão. A segunda, para apontar que, ao longo do tempo, o sentido que prevaleceu e se firmou, derivado, como vimos, de seu uso nos tribunais e no processo judiciário – lembremo-nos da tradição de debate e julgamento público na *pólis* – passou a ser o que se fixou na substantivação do verbo *Krinô*, substantivação que, por sua vez, leva a uma acepção cada vez mais apropriada para descrever ou exprimir a ação instituinte dessa ordem, desse direito, que são a ordem e o direito da Razão. Desde então, seu uso técnico refere-se ao empreendimento racional de julgamento e a crítica passa a ser uma atividade da Razão que julga um outro produto da própria Razão.

Ocorre que, a partir do século XVII, produziu-se uma ruptura na própria ordem da Razão e introduziu-se, assim, uma atitude de crescente autonomia, frente à tradição especulativo-contemplativa da Filosofia Grega – que as sínteses augustiniana e tomista medievais, produzidas no âmbito do cristianismo, aprofundaram e acentuaram – frente ao domínio de um exercício autocrático, absoluto, do poder, característico da Monarquia Absoluta, e, ademais – mercê de uma renovação do interesse pelo exame de sua autenticidade, após a invenção da prensa de Gutemberg – frente aos próprios textos antigos. Houve, pois, uma ruptura. Ruptura com os procedimentos dedutivo-especulativos indicadores de uma auto-posição da Razão, que tudo subsumia, e ruptura com a precedência metafísica do *nous* sobre o *logos*, precedência esta expressa, por exemplo, na postulação de que só por apedutismo não se veria que a impossibilidade da demonstração dos princípios de identidade e contradição – pois isso seria uma petição de princípio – não queria dizer fracasso ou impossibilidade do empreendimento cognoscitivo na Filosofia e na Ciência.²³ Entretanto, é importante salientar que a ruptura refere-se à introdução do **princípio da razão determinante**, ou da **razão suficiente**, segundo o qual, para todo o existente, deve haver, não só algo que justifique sua existência, perante a possibilidade de não existência, mas, também, algo que determine seu modo de existência particular, isto é, que dê a razão para que, entre várias possibilidades de modo particular de existência, ocorra este, e não aquele. E mais do que isso, esse algo, essa razão de existência e de determinação de uma coisa, devem ser procurados, antes de tudo, no relacionamento das coisas entre si.

²³ Aristote. *La métaphysique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966, Livre Γ, Bibliothèque des Textes Philosophiques. Tome 1, P 171-243. Directeur Henri Gouthier. Commentaire par J. Tricot.

Este princípio, cuja formulação sistematizada, cujo valor heurístico, devemos a Gottfried Wilhelm Leibniz, nos seus “*Principes de la philosophie ou Monadologie*” e “*Essais de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l’homme et l’origine du mal*”²⁴, não representa, absolutamente, uma contraposição à Razão ou sua negação. Pelo contrário. Ele servirá de referência para o quadro racionalista no interior do qual a Modernidade conceberá a Ciência. Porém, procurará abandonar aquela precedência do *nous* sobre *logos*, senão restabelecendo a primazia da causalidade empírica, como relação de fenômeno a fenômeno, sobre o princípio racional diretamente intuído, pelo menos colocando-a novamente em posição de destaque e, ademais, criando as condições para que, em seqüência, se viesse a banir, do horizonte da explicação científica, a teleologia, mercê do privilégio crescente concedido às causalidades material e eficiente frente às causalidades formais e finais, para usar-se a terminologia aristotélico-tomista. Isto se relaciona com o exercício da crítica nos termos em que esta palavra, em sua acepção técnico-filosófica, faz sua aparição no vocabulário filosófico pela mão de Pierre Bayle, no seu “*Dictionnaire Historique et critique de 1695*”²⁵ – aliás, é interessante notar que Pierre Bayle foi correspondente de Leibniz e que este lhe é um êmulo. Não houve, portanto, ruptura com a Razão, mas uma inflexão que deslocou radicalmente o eixo do discurso científico-filosófico.

Disso decorrerá uma transformação sem precedentes na concepção de Ciência, e também a inauguração de um uso específico da palavra crítica. Destarte é que poderíamos falar de uma “etiologia” do sentido técnico do termo crítica, fazendo referência, inicialmente, ao florentino Nicolau Maquiavel, à medida em que sua obra descortina o horizonte da separação entre a Ética e a Política e inaugura a possibilidade da rejeição, tanto de uma concepção da Ética como a demonstração da “ordem da praxis, articulada em hábitos e virtudes, não segundo a necessidade transiente da *physis*, mas segundo o finalismo imanente do *logos* ou da razão”²⁶, quanto da Política como o lugar da constituição da Felicidade e do Bem, metafisicamente

²⁴ J. Deschamps. *Raison (principe de - suffisante)*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 2. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.2154.

²⁵ Na verdade trata-se de uma reaparição, pois o termo, nas duas acepções indicadas acima, já era usado em Platão e Aristóteles. Cf. Achache, G. *Critique*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle. v. II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.517-518.

²⁶ Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993, p.11-12. Coleção Filosofia, n.8

deduzidos pela Razão, na dimensão pública da vida. Em seguida, aludindo ao *Cogito* cartesiano, que leva a uma moral provisória, enquanto não se encontra a solução para a irredutibilidade entre a *rex cogitans* e a *rex extensa*. E, por último, lembrando Kant, com seu portentoso balanço: do agir, no âmbito dos Costumes, do pensar, no âmbito da Ciência, que acaba por fornecer os instrumentos de uma invalidação do esforço cognoscente da metafísica tradicional sem esterilizar a intenção cognoscente do sujeito.

A terceira, visa indigitar o fenômeno segundo o qual, contemporaneamente, parece haver um retorno à acepção derivada do verbo *krinô* e um progressivo declínio da acepção derivada do substantivo *krisis*. Este processo começou com a transformação do significado e dos modos expressivos da Razão, que, de predominantemente especulativo e contemplativo, visando a universalidade objetiva do mundo, na Antigüidade Grega e na Idade Média, passaram a ser proeminentemente operativo, instrumental, funcional, e fundado na subjetividade autodiscernida, a partir da Idade Moderna.

Desde os albores dos tempos modernos, até hoje, o conhecimento humano aumentou. Muito. Em número e em qualidade. Mas esse aumento inclina-se, cada vez mais, a se estender, não a se aprofundar, sob a pressão da transformação da Ciência em Tecnologia, cujos resultados mais visíveis são a aceleração exponencialmente crescente do processo de produção, circulação e consumo e o abarrotamento do mundo pelos artefatos que somos capazes de produzir. A velocidade estonteante do processo de produção, distribuição e consumo de mercadorias e o abarrotamento do mundo pela superabundância e diversificação dos artefatos que produzimos afetam o ambiente material da vida e transformam radicalmente o globo terrestre, ameaçando a própria sobrevivência da humanidade como espécie. Este é, talvez, um dos principais motivos do surgimento e do crescimento do ambientalismo e dos movimentos ecológicos de mais ou menos trinta anos para cá. Mas se no que diz respeito ao ambiente material o problema é abarrotamento da casa, do *oikós*, e sua deterioração – sem falar na deterioração do ambiente social – no que diz respeito à atividade espiritual da produção de conhecimento o problema é a vertigem e o arrebatamento frente à celeridade crescente do uso das novas tecnologias, sobretudo aplicadas às Comunicações, além do estilhaçamento e fragmentação dos saberes científicos. O resultado disso tem sido uma crescente atitude de desconfiança e de temor frente à Ciência, e uma certa recusa da idéia de progresso, como o assinala, entre outros, o

historiador inglês Eric Hobsbawn.²⁷ E embora tal sentimento, hoje, aumente continuamente, algumas de suas vertentes já eram discerníveis ao final do século XIX e início do século XX.

Nesse processo parece, então, haver um deslocamento do sentido e da significação da atividade crítica, que vai-se afastando cada vez mais claramente do sentido técnico que a palavra ganhou com o substantivo *krisis* e se reaproximando do sentido que se manifestava no verbo *krinô*. E isto, na verdade, tem constituído o declínio da atividade crítica e o recrudescimento da mistificação. Vide o *affair* Elizabeth Teissier, na França.²⁸

Em terceiro lugar, esta definição lexical, identificando *epistême* à Ciência sem explicitar a variabilidade histórica deste conceito e recorrendo ao conceito de crítica sem dar relevo à sua gênese e desenvolvimento, passa ao largo da dificuldade representada no fato de, à *epistême*, juntar-se *logos*, “vertendo-se” *logos* por estudo, o que, evidentemente, é, no mínimo, insatisfatório. Ora, se nos advertirmos de que *logos*, proveniente do verbo grego *legein* (reunir, colher, escolher, e daí, contar, narrar, dizer) é discurso, razão²⁹ e se observarmos que seu conteúdo na linguagem filosófica, desde Heráclito e Parmênides, reporta à problemática da atividade intelectual como discurso e à problemática da identidade entre o Ser e o Pensar, manifesta na capacidade que tem o pensamento, de harmonizar – admitido o caráter analógico do Ser e analítico-dedutivo dos procedimentos da racionalidade – a unidade, a perenidade e a estabilidade do Ser com a pluralidade, a transitoriedade e o movimento do existente, perceberemos que o menoscabo da problemática das relações entre o Ser e o Pensar, representado na tradução de *logos* por estudo, tem a sua contrapartida no uso de “ciências”, e não de Ciência, no corpo da definição. Afinal, ela diz: “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas...”. Vemos, pois, que esta definição lexical de Epistemologia apresenta muitos problemas. Disso, a evidência maior é que ela desemboca numa locução imprecisa, ambígua, equívoca e, simultaneamente, densa, maciça, plena de sentidos, e, de alguma forma, tautológica: Teoria da Ciência.

²⁷ Eric Hobsbawn. *A era dos extremos: o breve século XX*. Trad. Marcos Lantarrata. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.511-512.

²⁸ C. Baudelot; R. Establet. *La sociologie sous une mauvaise étoile*. Paris, France: Le Monde 18 avril, 2001.

²⁹ M. Nancy, *Logos*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.1501.

Resumamos, então, esses problemas: identificar estritamente *epistême* à Ciência sem registrar a variabilidade de sentidos do termo Ciência; incorporar o conceito de crítica sem dar relevo à contraditória evolução conceitual que este termo seguiu até chegar ao seu uso técnico atual; traduzir *logos* por estudo, e, assim, banalizar a atividade crítica e debilitar o potencial esclarecedor agregado ao emprego do termo crítica pela negligência do papel central da Razão no empreendimento de qualquer crítica que mereça ser assim qualificada.

Essas seriam, apenas, dificuldades. Afinal o Aurélio é um léxico brasileiro, ou seja, um dicionário de vocábulos do português falado no Brasil, não um dicionário de conceitos científico-filosóficos, uma Enciclopédia de Filosofia. Mas essas dificuldades transformam-se em verdadeiro problema, pois, a definição lexical, como o afirmamos antes, guarda uma correspondência de significação com o sentido técnico usual recente do termo Epistemologia. Consulte-se, por exemplo, o verbete Epistemologia, escrito por Denis Vernant para a “*Encyclopédie Philosophique Universelle*”.³⁰ Chamando inicialmente a atenção para a data a partir da qual o termo apareceu, no século XIX, o autor indica que seu uso foi fixado diferentemente pelas culturas filosóficas inglesa e francesa. Na Inglaterra, “*Epistemology ou Philosophy of Science*”, designam, respectivamente, o estudo do conhecimento e a discussão sobre os métodos utilizados e os resultados obtidos pelos cientistas. Na França, às vezes impropriamente aplicado à análise dos modos de conhecimento e à crítica filosófica dos saberes, com a designação de *teoria do conhecimento* ou *gnosologia*, o termo caracteriza as retomadas críticas do problema do conhecimento tal qual elas se manifestam nas grandes transformações científicas contemporâneas. No verbete, não há, propriamente, uma definição, e sim um equacionamento do problema ao qual o conceito se refere. Este equacionamento torna o sentido do termo Epistemologia, tal qual ele é aí abordado, compatível com o sentido expresso na definição lexical. Com esta, teria identidade de significação uma definição técnica que levasse em consideração a equação em cujos termos Denis Vernant, no verbete da obra em referência, problematiza a realidade expressa no conceito Epistemologia. E que definição técnica poder-se-ia deduzir da leitura do aludido verbete? Ora, uma que exprimisse o termo Epistemologia indicando sua referência às “discussões críticas que, decorrentes dos abalos recentes no edifício dos saberes

³⁰ D. Vernant *Epistémologie*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.I. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.813.

científicos, envolvem, em seus diversos aspectos, o futuro efetivo das ciências”.³¹ Não seria este, outro modo de dizer Teoria da Ciência? E não é esta a locução com que se encerra a definição lexical? Isto significa que os comentários expendidos acerca da definição lexical, ainda que não se apliquem pontualmente, termo a termo, ao equacionamento que levou a uma definição técnica, são a ela extensível. Ou seja, o termo Epistemologia, mesmo em seu uso técnico, é impreciso, e, na verdade, tautológico.

Óbvio é que nesta introdução explicativa não poderia haver nenhuma intenção de elucidação definitiva das dificuldades que enredam quem se aventure a considerar o “problema da Epistemologia”, seja porque a empresa aqui é de muito menor envergadura, seja porque, propriamente falando, **não há questão epistemológica enquanto tal**. Equacionar a problemática do conhecimento de tal modo que suas variáveis principais sejam os significados adquiridos pelos enunciados ou saberes no interior de um conjunto qualquer definido em termos de funções e relações, ou então a verificabilidade ou falseabilidade dos enunciados ou saberes no interior de um conjunto ou universo, quer dizer, sua funcionalidade operativa num determinado jogo de convenções, outra coisa não representa senão uma forma de contornar a obstinada insistência com que as perguntas sobre o Uno e o Múltiplo, sobre o Ser e o Pensamento, sobre o fundamento e o sentido, obsedam as mentes daqueles que fazem alguma indagação científica. O mal-estar da crítica científica contemporânea é o mal-estar provocado pela impaciência, pelo açodamento, diante do reencontro com a consciência da inarredável imperscrutabilidade do Ser tão logo começou a soçobrar o projeto moderno de substituição da Ontologia pela Antropologia. Seja na vertente pós-moderna do desespero da Razão, seja na vertente do relativismo ou do indeterminismo na Física contemporânea, seja na fuga para a Estética e para os estados etéreos da experiência e da palavra, o projeto é sempre o da supressão, do banimento do Ser, mesmo que esse esforço de baní-lo e suprimí-lo apresente-se sob a aparência de um retorno ao “ao ser mesmo das coisas” pela desconstrução de todo o edifício do saber científico e filosófico sob a alegação de que na construção desse saber houve um esquecimento do Ser. As vertentes contemporâneas desse projeto dão visibilidade, exprimem e concretizam, o mal-estar perante o fato de que “em tempo algum, nesses vinte e cinco séculos em que há filósofos e filosofia, jamais se ultrapassou esta dificuldade: ao contrário, a reflexão filosófica sempre se nutriu dela, descobrindo-se a si

³¹ D. Vernant *Epistémologie*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.I. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.813.

própria, una e múltipla, desde que ela descobriu, uno e múltiplo, todo problema filosófico”.³² E nada pode fundar, até aqui, um prognóstico de seu deslindamento.

Deve, pois, restar claro que o nosso problema aqui não é um “problema Epistemológico”. É um problema característico da reflexão filosófica. Os educadores vêm estudando o fenômeno sócio-educacional identificado como o da disciplina/indisciplina na educação escolar. Nesse estudo constituem, como o indicamos acima, modelos de interpretação, teorias cuja função é permitir-lhes, maior inteligibilidade do próprio fenômeno, maior capacidade de intervenção na realidade educacional em que esse fenômeno se manifesta, de modo a que o processo educativo não se afaste de suas finalidades. Dito isso, nossa tarefa, agora, diz respeito à análise dessas teorias e visa, não a discussão de sua epistemologia, mas o exame das bases científico-filosóficas desses modelos interpretativos constituídos nessas teorias.

Dessa forma, veremos como a escolha das perspectivas científico-filosóficas, dos marcos categoriais a partir dos quais se estudam as relações entre Educação e disciplina, das opções metodológicas assumidas nesses estudos, é função e depende, diretamente, da reflexão e do conhecimento a respeito do conteúdo dos problemas constituintes desse campo movediço e minado de saber denominado “Epistemologia”. Mais do que isso. Tal escolha afeta decisivamente os resultados alcançados nesses estudos: de modo elucidativo e profícuo, quando a análise exprime um domínio amplo e profundo desse problema, de modo infecundo e deletério, quando ela, a escolha, negligencia a necessidade de enquadramento crítico do mesmo. Feitos esses esclarecimentos, vejamos como, entre os educadores, as claudicações relacionadas ao domínio da chamada “questão epistemológica”, que na verdade exprimem o problema da precisão ou imprecisão no enquadramento científico-filosófico do fenômeno educativo, manifestam-se quando eles tratam das relações entre Educação e disciplina. Tal problema aparecerá, por exemplo, na tendência, senão a reduzir a Educação à sua dimensão psicológica, pelo menos a sobrevalorizar essa dimensão, até se chegar ao culto mítico do querer pessoal, ou então na tendência a reduzi-la à sua dimensão política até à mistificação da ação educativa em luta pelo poder.

³²Jacques Rolland de Reneville. L'un et le multiple. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.I. L'Univers Philosophique. Volume dirigé par André Jacob. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.87 (tradução do autor).

2.2 A ABORDAGEM PSICOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

No capítulo 2 tomamos conhecimento de que duas perspectivas predominam nos estudos sobre o tema da disciplina na educação: a psicológica e a política. Além disso, demos destaque ao fato de que, na perspectiva psicológica, todo privilégio foi concedido à noção de espontaneidade, enquanto na perspectiva política, a precedência recaiu sobre a noção de poder. Mas não foi só isso. Assinalamos que **espontaneidade** e **poder** transformaram-se, nesses estudos, em categorias. Não no sentido aristotélico ou kantiano do termo categoria, nem no sentido em que o empregam os lingüistas, ou a psicologia cognitiva, mas segundo seu uso nas “epistemologias contemporâneas”. Destarte, **espontaneidade** e **poder** constituem-se em chave interpretativa do fenômeno a ser estudado e passam a exprimir sua estrutura, quaisquer que sejam suas formas de manifestação.

Deveríamos tomar agora diretamente a nossa tarefa de examinar as bases científico-filosóficas que ancoram a abordagem psicológica do referido tema, bem como o encargo de averiguar os procedimentos analíticos que a ordenam e estruturam a partir da noção de espontaneidade. Todavia, como o adjetivo psicológico(a) recobre uma gama muito variada de significações, devemos, aqui, esclarecer-lhe o sentido para delimitar com clareza a que nos referimos quando usamos a expressão abordagem psicológica do tema das relações entre Educação e disciplina.

É lugar-comum a referência à dimensão psicológica do ato educativo. Mas, ainda que assim seja, o compromisso com a exatidão obrigar-nos-á a mais uma digressão heurística e semântica pelo fato de que as referências à dimensão psicológica da Educação têm dado margem a muitas confusões. Realizaremos nosso intuito, mais uma vez, se pudermos explicitar o equacionamento do problema, de preferência a buscar sua resolução definitiva, ou, pelo menos, se pudermos indicar as raízes que validariam suas soluções neste ou naquele universo. Não se trata de realizar uma história da Psicologia, mas de fazer demarcações pelas quais se revele o fato de que a abordagem psicológica da Educação levada a efeito na teoria

educacional brasileira recente acerca das relações entre Educação e disciplina não decorre diretamente, nem da tradição filosófica do racionalismo ideal-inatista cartesiano, nem da tradição filosófica do racionalismo empírico-associacionista inglês, nem tampouco da tradição científico-positivista comteana presente em alguns aspectos da chamada psicologia experimental.

A palavra psicologia deriva dos termos gregos que, transliterados ao Português, dão-nos *psiquê* e *logos*. Quanto a *logos* fiquemos com os comentários e esclarecimentos já feitos. Quanto a *psiquê* deveremos tentar seguir sua semântica, ou seja, o processo pelo qual um significado surge, e não se exprimindo sempre num mesmo significante, segue um dinamismo de alta complexidade. Destarte, não só varia o significado, mas, igualmente, ele se vai exprimindo em diversos significantes.

Comecemos pela lembrança de que, *psiquê* – alma³³, designa, já em Homero, a força vital que abandona o vivente na ocasião da morte. Notemos também que o termo deriva de um verbo grego apropriado para exprimir a ação de soprar, e que, em mais de uma circunstância, emprega-se-o como *pneûma*, quer dizer, ar, sopro, respiração.³⁴ Nesse caso, *pneûma* pode significar, tanto a alma na qualidade de um sopro originário, o ar em movimento, quanto um elemento vivificante, ou a realidade espiritual. Assim é que *psiquê* e *pneûma*, e também o latim *anima* (sopro, vida)³⁵, são variações semânticas nas quais se manifesta o rico dinamismo pelo qual a linguagem tenta apropriar-se de uma realidade que está no centro da atividade humana do pensamento desde que o homem percebe-se enquanto tal. Esse dinamismo inclui, em suas origens, tanto o pitagorismo quanto o orfismo, fontes inesgotáveis de cujo conteúdo se alimentam as reflexões filosóficas socrático-platônico-aristotélica que nos legaram um conjunto de instrumentos conceituais, operativos, representativos e valorativos, das realidades do mundo e do homem. Acrescente-se que, nos textos bíblicos do Antigo Testamento, o adjetivo pneumático não é raro, e significa espiritual, donde *pneûma* significar, também, espírito, mas não a alma. A variabilidade lexical e semântica, em que pese o fundo nocional comum, dá-nos já o

³³ M. Dexsaut. *Psukhe*. ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 2. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.2101.

³⁴ M. Roussel. *Pneûma*. In ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 2. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.1970.

³⁵ E. Wéber. *Anima*. ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 2. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.98-99.

sinal de que não se trata de uma realidade simples.

Se deixarmos a perspectiva lingüístico-semântica e nos fixarmos na evolução lógico-conceitual do termo deveremos, sem sombra de dúvida, dar relevo aos próceres gregos dos séculos V e IV a.C. Com Sócrates é que a alma passa a ser identificada como sede da Consciência Moral, do Eu, e tem sua imortalidade, unidade, incorruptibilidade, postuladas discursivamente, isto é, racionalmente. Com Platão, acrescenta-se a postulação da conaturalidade entre a alma e a Idéia e fixa-se, sedimenta-se, uma concepção da superioridade daquela sobre o corpo que terá importantíssimos desdobramentos, tanto no campo do que os gregos chamam de vida prática, quanto no campo daquilo que eles chamam de vida teórica. Não poderíamos dizer que foram apagadas do universo cultural – Filosofia, Ciência, Política, Moral e Religião – ocidental as marcas da problematização platônica acerca da alma e de sua relação com corpo. Elas permaneceram indelévels. Por fim, de Aristóteles, ainda que o enquadramento platônico da problemática relativa à alma nele tenha prosseguido, herdamos uma requintada, minuciosa e fecunda abordagem que vai de encontro ao dualismo do ateniense. Tal é o caso, da postulação aristotélica de uma hierarquia funcional da alma, configurada num quadro hilemorfista no interior do qual o estagirita nos dá as distinções entre a alma vegetativa, na qual predomina a função nutritiva, a alma sensitiva, na qual predomina a função motora, e alma racional, na qual predomina a função pensante. E assim com não arrefeceu a influência filosófica das reflexões socrático-platônicas acerca da alma, também a ascendência do enquadramento aristotélico desse mesmo tema, sobre todo o pensamento que lhe sucede, permaneceu imorredoura. Prova-o a evidência segundo a qual podemos ver que, passados mais de vinte séculos de suas elaborações, nenhuma investigação atual sobre a Vida, a Política, a Economia, a Educação, a Moral está completamente isenta de seus influxos, seja para alinhar-se com eles seja para a eles se contrapor. O Helenismo – por exemplo com as noções de *prónoia* e *ataraxia* – e a Filosofia Medieval, com suas inúmeras distinções conceituais – por exemplo *ratio / intellectus* – são, de certa forma, tributários dessa elaboração conceitual socrático-platônica-aristotélica que chega a um ponto de inflexão inédito com a Modernidade cartesiana na qual reaparece o dualismo platônico alma / corpo.

Mas mesmo ocorrendo uma inflexão a partir do final do século XVI, permaneceram as referidas influências, ainda que elas se tenham transmutado, uma vez que o

corpo e alma, como extensão e pensamento, no contexto da Modernidade, não aparecem mais como redutíveis um ao outro, como no conceito clássico grego de *physis*, mas como realidades, senão separadas, pelo menos distintas, de tal modo que a garantia da existência da substância metafísica do eu, na certeza do pensamento que a si mesmo se pensa, não se estende, diretamente, à existência do corpo, que como exterioridade absoluta frente ao pensamento³⁶, ao contrário do que o considerava a tradição clássica, não morre porque a alma o deixa, mas perde sua alma quando não funciona mais, por motivos que em nada se relacionam diretamente com a alma.³⁷

Além de conhecer essa inflexão produzida pelo idealismo racionalista cartesiano, o século XVII foi tempo de intensa reverberação de uma outra grande obra. Assim é que Francis Bacon, postulando uma “experiência instruída” e uma “indução verdadeira”, e concebendo todo o seu trabalho científico-filosófico como uma “*Instauratio Magna*”, gravou a marca de suas preocupações científicas na fundação da Sociedade Real e da Academia de Ciências inglesas. O espírito daquele seu empenho em remodelar a prática da pesquisa científica aparece, por exemplo, na importantíssima obra do irlandês Robert Boyle, pioneiro, entre outros, da Química moderna e cuja obra tanta importância teve para John Locke. O trabalho científico de Bacon tão vivamente repercutiu nos meios ilustrados, que, um filósofo como Kant, no século seguinte, “procurou atender” seu apelo de uma radical renovação dos conhecimentos humanos, como nos autoriza a dizer o fato de que Kant dedica-lhe sua Crítica da Razão Pura. Esses movimentos resultaram numa nova divisão de saberes em que, por um lado, o conhecimento das realidades físicas rejeitará a idéia de qualidades substanciais, prescindindo da consideração das finalidades que lhes dirigiriam intrinsecamente os movimentos e, por outro, o conhecimento, a intelecção absoluta da alma, nessa ordem, será, primeiro, admitido, garantido pela existência necessária de Deus inteligida por uma razão autônoma, em seguida, ainda admitido, mas desligado do conhecimento e da intuição intelectual de Deus, depois, dado por impossível nos estritos limites da intelecção racional, e, enfim, considerado supérfluo e destituído de cientificidade. Ademais esse também foi o período da revolução produzida pelas obras de Galileo Galilei e Johann Kepler. E as contribuições mais marcantes dos dois estão, não tanto no emprego do método experimental, mas, sobretudo, na utilização dos procedimentos matemáticos.

³⁶ Renée Descartes. *Discurso do método*. 4.ed. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p.47. Coleção Os Pensadores.

³⁷ Renée Descartes. *As paixões da alma*: Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p.78. Coleção Os Pensadores.

Aplicados numa perspectiva em que o conhecimento produzido não mais resultará de um equacionamento da realidade física em termos de causalidades formais e finais, tais procedimentos estarão, doravante, em grau de importância ainda maior do que a generalização dos procedimentos de experimentação, na base de todo o processo que possibilita a aplicação tecnológica dos conhecimentos científicos. Aliás, nisso reside o caráter revolucionário da obra de Galileo e Kepler, caráter revolucionário que se sedimentará quando o século XVIII tiver colhido o resultado do labor intelectual de Isaac Newton, que nos *“Princípios Matemáticos da Filosofia Natural”* reuniu, sob a teoria da gravitação universal, uma explicação tanto do movimento dos corpos celestes quanto do movimento dos corpos graves na terra.

Contudo, tal reordenamento, e a nova divisão de saberes, não desembocará, a não ser no século XIX, em abordagens experimentalistas complementadas pela interpretação matemática dos dados observados e produzidos na experimentação, seja das funções psicofisiológicas do corpo, como a percepção visual, ou a reação de contração e de distensão dos músculos, entre outras, seja das chamadas funções psíquicas superiores, a exemplo da memória e inteligência. De todo modo, antes mesmo do século XIX, no contexto do processo a que nos referimos, reintroduziu-se, por exemplo, a inspiração da tradição mecanicista do materialismo antigo, tanto na explicação do comportamento individual e social, quanto da formação e funcionamento das idéias na mente, como vemos em Thomas Hobbes, e na interpretação associacionista lockeana da produção das idéias na mente, influenciada diretamente pela teoria corpuscular de Robert Boyle, própria do empirismo britânico, embora isso não tenha minado a força com que a expressão filosófico-metafísica das idéias sobre Deus, ou mesmo a expressão puramente religiosa da revelação cristã, imantavam todo o universo do pensamento, inclusive aquele no qual se inscreviam os que forjaram o moderno espírito crítico e científico, como podemos ver pelo teísmo. E ainda que não tenha proscrito do universo filosófico, já nessa ocasião, definitivamente, a concepção de alma conatural ao *eidōs* ou a concepção de alma como *enteléquia*, como princípio formal de animação pelo qual o ser se atualiza no vivente produzindo uma hierarquização das funções orgânicas e psíquicas, nem a referência a um Deus criador como substância incorpórea, essa reintrodução do mecanicismo resultará na negação da subordinação ontológica do *logos* ao *nous*, tanto quanto da preeminência lógica deste frente àquele, preparando o alijamento da teleologia do campo da explicação do mundo que doravante, exatamente por isso, passará a ser explicação “científica”. A reflexão e a pesquisa sobre as funções psíquicas humanas

estarão, assim, a um passo de uma revolução. E aproxima-se um tempo – o final do século XIX e início do século XX – em que falar de abordagem ou consideração psicológicas passará a significar coisa muito diversa daquilo que até então, nos séculos XVII e XVIII, se fazia, usando-se em latim a palavra *psychologia*, que apesar de ser atribuída a Philipp Schwarzerd, dito, Melanchton, aparece, pela primeira vez, escrita em grego, numa obra de Rudolf Goekel, datada de 1590, que se apresenta como um compêndio no qual se reuniu textos de vários autores, todos dedicados ao tema da alma.³⁸

Façamos, entretanto, uma distinção que nos parece capital. Discursos sobre o psiquismo, sabe-se, existiam já durante a Antigüidade e a Idade Média. Mas o termo correspondente ao português psicologia não existe em grego clássico. A Renascença, em função da sua reinterpretação da natureza, particularmente do lugar que o homem nela ocupava, reinterpretação nem sempre menos especulativa que a dos gregos ou medievais, e muitas vezes tingida de misticismo, mas certamente mais indutiva e sentimental, mais confiante na vontade humana definida numa perspectiva naturalista que valorizava o querer espontâneo, precisou criar um termo pelo qual pudesse designar os discursos sobre o psiquismo. Lembremo-nos, por exemplo, que as definições de pensamento, dadas na Modernidade, primeiro por Descartes como ações e paixões, e posteriormente por Locke como manejo da sensação e da reflexão no entendimento, são completamente diferentes daquilo a que Platão e Aristóteles tomavam por essa realidade do mesmo pensamento. E que o “espírito” que anima essas reflexões modernas era já presente no século XV, entre outros, em Leonardo da Vinci, segundo o qual na experiência decorrente dos sentidos encontrava-se o fundamento racional do conhecimento. O neologismo latino *psychologia*, só foi criado, a partir de termos gregos, na passagem da Renascença para a Época Moderna. O novo termo denota um matizamento, nuances, entre a atitude renascentista e moderna diante da vida e dos sentimentos humanos e a atitude grega e medieval ante os mesmos. Mas essas atitudes nuançadas, diversas, e eventualmente até divergentes, não acarretam uma solução de continuidade entre os discursos sobre o psiquismo elaborado na Antigüidade e na Idade Média e os discursos sobre o psiquismo produzidos a partir da Renascença e nos tempos modernos. Não é o que ocorre, entretanto, se comparamos os discursos sobre o psiquismo,

³⁸ Yvon Brès. *Genèse et signification de la psychologie*. *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.I. L’Univers Philosophique. Volume dirigé par André Jacob. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.879-886.

característicos da Modernidade, nos séculos XVII e XVIII, elaborados no contexto da influência do Racionalismo, do Empirismo, e mesmo da Filosofia das Luzes, com os da chamada Psicologia científica do final do século XIX e início do século XX, influenciada por certos aspectos do Positivismo. Aí há uma verdadeira ruptura.

Christian Wolff, exprime muito apropriadamente o momento inicial do reordenamento sob cuja influência aparece a *Psychologia*. Mas em sua obra, já tipicamente moderna, não se vê uma ruptura clara com o equacionamento anterior desses problemas do psiquismo. Com efeito, em duas publicações, uma de 1732, outra de 1734, ele procura mostrar que a Psicologia racional deduz do próprio conceito de alma o que a Psicologia empírica retira da observação e reflexão. Há nessas duas obras o pioneirismo de uma distinção sutil. Os temas da Psicologia empírica wolffiana continuarão os mesmos aos quais as ricas observações platônicas e aristotélicas, agostinianas ou tomistas, se referiam. Lá encontraremos as paixões da alma e suas afetações: o amor, o ódio, a audácia, a cupidez, a gratidão, etc. Mas Wolff distingue dois níveis de abordagem da alma: um racional, outro empírico. O primeiro envolve um procedimento dedutivo no qual pode-se conhecer a alma racionalmente sem que esse conhecimento dependa diretamente do conhecimento da alma divina – aí está o tom moderno de seu empreendimento. O segundo refere-se à alma humana naquilo que pode ser dela conhecido pela observação e pela reflexão.³⁹ Esse será, então, o período em que, aquele conjunto de saberes, inclusive os que dizem respeito ao psiquismo humano, cuja designação aparecia sob o nome de Filosofia da Alma, numa divisão da Filosofia da Natureza, começará, não a afastar-se da Filosofia – uma vez que, propriamente falando, não há indagação racionalmente sistematizada, inclusive aquelas que assumem a forma da Ciência Moderna, que não se relacione com questões filosóficas – mas a introduzir uma nova distinção que dará passos para ultrapassar uma determinação absoluta da racionalidade humana pela racionalidade divina, operação lógica que induzia a servidão da Filosofia à Teologia. E isto não significa, de modo algum, que se tenha chegado, ao menos perto, daquilo a que virá a ser a Psicologia científica do final do século XIX e início do século XX. Quem deu o mais largo passo na direção disso a que se nomeará Psicologia científica, ainda que sem completar a travessia, justamente realizando uma crítica, que reputava cabal, da metafísica

³⁹ Yvon Brès. *Genèse et signification de la psychologie*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.I. L'Univers Philosophique. Volume dirigé par André Jacob. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.879-886.

cartesiana e da psicologia racional wolffiana, foi Kant, na célebre argumentação sobre os paralogismos da razão pura no uso transcendental do entendimento, que, segundo ele, davam origem à ilusão da possibilidade de um conhecimento racional da alma resultante da certeza da conquista de sua substancialidade, inseparável da postulação racional da substancialidade da alma divina.⁴⁰

Ora, por mais que tenha havido uma revolução filosófico-científica nos séculos XVII e XVIII, o grau de profundidade com que essa revolução atingiu a vida social dos povos, a intensidade com que ela afetou, a Política, a Moral, a Economia, e a velocidade de sua repercussão nessas áreas só cresceram pouco a pouco, e a profundidade, a intensidade e a velocidade com que esses fatos repercutiram, não na teoria, mas a prática educacional tiveram uma evolução ainda mais lenta. Os manuais de “*História das Idéias Pedagógicas*” estão carregados de referências a concepções proto-revolucionárias renascentistas em Educação e nos apresentam as idéias de Francisco Petrarca, Paulo Vergénius, Vitorino de Feltre, François Rabelais, Desiré Erasme, João Amós Comenio, John Ratke, entre muitos outros, até chegarem a Jean Jacques Rousseau, o verdadeiro precursor da chamada Educação Moderna. Não obstante, enquanto tantos homens cultos de espírito ativo – uns mais que outros – forjavam, desde a passagem do século XV para o século XVI, as idéias mestras da Educação Moderna, idéias que supunham uma *Psychologia* distinta da Psicologia Antiga e da Psicologia Medieval, embora não definitivamente irreconciliável com elas, como vimos acima, na prática, a maior parte daquilo a que poderíamos chamar Educação Formal realizava-se em Catedrais e Mosteiros, e portanto, sob a influência de uma Psicologia de inspiração neo-platônica ou aristotélico-tomista. Nas Universidades, pontificavam a Teologia, a Medicina e o Direito, acima da Filosofia, e reinava, entre esta e aquelas, o que Kant chamou, na Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita, uma “insociável sociabilidade”. E a Educação Religiosa, tanto a reformada, que incorporava algo dessa chamada *Psychologia* (seu suposto criador foi cognominado “preceptor da Alemanha”) quanto a Jesuítica, fundada no Tomismo, restauradora, dominava a cena pedagógica. Somente ao findar-se o século XIX, e ao iniciar-se o século XX, com a consolidação da Educação Pública Estatal, depois da generalização das idéias de direito de todos à Educação, de gratuidade e laicidade do ensino patrocinado pelo Estado, de separação entre a

⁴⁰ Emmanuel Kant. *Crítica da razão pura*. 2.ed. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburguer. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.199-213.

Política e a Religião, decorrentes dos desdobramentos da Reforma, da Filosofia das luzes e das Revoluções Liberais, e em especial das Revoluções Estadunidense e Francesa, amadureceram as condições para que as preocupações intelectuais modernas expressas na *Psychologia* e nas nascentes Ciências Humanas, como a Economia e a Sociologia, atingissem as práticas educativas.

Num mundo que se industrializava e urbanizava rapidamente, apareceram os novos desafios representados tanto pelas tarefas de estabelecimento, financiamento e administração de Sistemas Nacionais Públicos Estatais de Instrução, quanto pelos encargos de condução quotidiana das ações pelas quais se haveria de reunir para a educar, em circunstâncias completamente novas, um número infinitamente maior de crianças e jovens do que aquele que os preceptores educavam, e mesmo do que aqueles que as escolas das Catedrais e dos Mosteiros, ou as escolas fundadas por Protestantes na Educação Pública Religiosa decorrente da Reforma, teriam podido educar.

O reconhecimento do fato de que uma revolução mudou a face econômica, política, intelectual e produtiva da vida social, sem projetar-se, incontinenti, com toda a sua força transformadora, na prática pedagógica, tem aqui importância especial. Só no final do século XIX, e no início do século XX, formulou-se a idéia de uma Educação Renovada ou Nova, acalentada desde há muito, agora fundada nos novos conhecimentos científicos e capaz de postular e almejar uma implantação generalizada nos sistemas educacionais. Sua legenda será a concepção positiva da infância. Seu escopo, compreender o funcionamento do psiquismo infantil como um conjunto de operações, válidas em si mesmas, na certeza de que esta era a forma mais adequada para uma produtiva e eficaz condução do processo de aprendizagem. Assim, a preocupação com as finalidades da ação educativa, pouco a pouco, passou a ficar fora daquilo a que se começou a chamar Ciência da Educação. Esta, cada vez mais se centrava na Psicologia e nos elementos envolvidos no funcionamento da aprendizagem e do ensino. Só a partir daí formou-se a idéia de uma Pedagogia Científica ou a idéia de uma Ciência da Educação, transformada posteriormente na idéia de Ciências da Educação. Duas seriam, então, as tarefas dessa nova Pedagogia: afastar os erros do passado e generalizar e espalhar pelo mundo, em todos os Sistemas Públicos Nacionais de Instrução, essa nova concepção educacional. Com efeito, nas duas primeiras décadas do século XX, assistiremos a um esforço sistematizado visando tanto o aprofundamento do conhecimento científico dos problemas educacionais quanto à divulgação desses saberes e a tentativa de modelar os sistemas e as práticas educativas conforme tais saberes. As reformas educacionais

empreendidas no Brasil durante os anos 20 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos 30, ambos no século passado, são reflexos desse movimento.

A Psicologia passou então a ser a vedete de qualquer Pedagogia. Ocorre, porém que, esta Psicologia, não foi a que surgiu da crítica cartesiana, nem a que resultou da reflexão wolffiana. Tampouco o foi aquela que decorreu do Empirismo inglês. E rapidamente deixou de ser a Psicologia Experimental surgida sob a influência de certos aspectos do Positivismo. Ela foi uma Psicologia que se expressou como uma Psicologia Educacional do desenvolvimento cognitivo. Seu fundamento está na Biologia.

O marco principal aqui é a obra de Kaspar Wolff, publicada em 1759, intitulada “*Teoria da geração*”. Trata-se de uma obra que terá grande importância para a Biologia e que constituirá a base da Embriologia, Embriologia que, por sua vez constitui área de conhecimento da própria Biologia. Em tal obra, seu autor, um pesquisador em Botânica, a partir de trabalhos experimentais, elabora uma teoria da epigênese na qual nega a preformação e afirma que a diferenciação dos órgãos de um ser vivo, no caso em que ele estudou, o caule, as folhas e as flores de um vegetal, não está preformada no germe inicial desse ser vivo, mas, ao contrário, forma-se sucessivamente, e realmente, ao longo do tempo.⁴¹ Esta concepção epigenética do desenvolvimento orgânico, bem como sua aplicação em Embriologia, terá, como veremos, influência capital na Psicologia educacional.

Além disso, essa Psicologia Educacional do Desenvolvimento Cognitivo decorre também de uma importante conquista tecnológica. Trata-se da Cibernética. Boa parte das nações da terra ainda não havia terminado a obra de incorporar à organização de sua vida material o avanço tecnológico representado pelo uso da eletricidade quando surgiram duas novidades que imprimiriam ainda maior velocidade e ampliariam quase infinitamente as possibilidades de transformação da Ciência em tecnologia ou de apropriação técnica da Ciência: a Cibernética e a Informática. A primeira postulando a auto-regulação retroativa dos sistemas e defendendo a idéia de que é possível descrever formalmente os processos pelos quais tais sistemas se auto-regulam sejam eles sistemas formados por elementos materiais, sejam eles

⁴¹ R. Kühn. *Wolf, Kaspar*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.III. *Les Oeuvres Philosophiques*. Volume dirigé par Jean-François Mattei Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.1560.

sistemas compostos por elementos sociais, sejam eles sistemas constituídos por seres vivos.⁴² A segunda levando a efeito um conjunto de técnicas tanto para representação cifrada da informação quanto para o tratamento automático dessa representação.⁴³ Essas duas conquistas tecnológicas passaram então a representar, para a Biologia, aquilo que a Matemática representou para Física. E tal qual a representação do mundo físico em termos matemáticos favoreceu uma formalização que propiciou o destravamento da capacidade humana de intervir materialmente no mundo, a modelagem biológica dos seres vivos em termos cibernéticos e de informática propiciou, além de novas possibilidades de representação teórica do desenvolvimento cognitivo, um novo instrumento teórico de interpretação da vida e de sua evolução em termos de programação genética.

As considerações acima expendidas permitem-nos ver que, antes da Modernidade, todos os estudos a respeito das atividades e capacidades intelectuais do ser humano, bem como sobre os gestos volitivos, ou sobre as condutas humanas, sofreram a influência das filosofias platônica e aristotélica e seguiram de perto os termos pelos quais esses dois grandes luminares do pensamento ocidental elaboraram tal problemática. Ademais, indicaram-nos que o dualismo psicofísico cartesiano produziu uma modificação importante nesse equacionamento, ao encontrar um modo, não só de reintroduzir, mas também de legitimar, argumentos com marcas mecanicistas, que remontam a Leucipo e Demócrito, sem romper com a atmosfera explicitamente religiosa que exalava de toda a Metafísica desde que o Cristianismo se apropriara de Platão e Aristóteles nas sínteses filosófico-teológicas augustiniana e tomista e dera visibilidade e respeitabilidade seculares, sobretudo no âmbito intelectual, ao que parecia uma obscura seita surgida na Palestina, à época em que Roma por lá pontificava, para assim ganhar condições de marcar indelével e irreversivelmente a cultura e a história humanas. Por último, franquearam-nos – e isto é de importância capital para o passo teórico que aqui estamos a dar – a constatação de que esse conjunto de saberes, cujos conteúdos exprimem uma Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, não surgiu diretamente do corpo teórico da assim chamada Filosofia da Alma, divisão da Filosofia da Natureza, nem da *Psychologia* moderna, seja a de inspiração

⁴² André Jacob. *Cybernétique*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.538-539.

⁴³ J. Feat. *Informatique*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Volume dirigé par Sylvain Auroux Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.1304-1307.

cartesiana, seja a de inspiração wolffiana, seja a de inspiração empírico-associacionista, e tampouco derivou-se da Psicologia científica de inspiração positivista. Ela se desenvolveu a partir de um ramo de saberes que, separando-se pouco a pouco da Filosofia, constituiu-se, primeiro como parte da História natural, depois, como Biologia.

Se observarmos a vinculação estreita entre a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e a Biologia e seguirmos a evolução desta, manifestar-se-á claramente o fato segundo o qual, excetuando-se aquelas de viés fenomenológico-existencialista, toda a Psicologia apropriada pelos educadores é explicitamente tributária do enquadramento filosófico-científico que influenciou o surgimento da Biologia ao tempo de seu nascimento no século XIX e ao tempo de sua primeira fase evolutiva no início do século XX. Isto fez os educadores cativos, não do psicologismo, denunciado e criticado por Edmund Hurssel, mas de uma perspectiva biológica possivelmente reducionista. E ademais, esta iniciativa teórica, pela qual procuramos por em perspectiva a Psicologia, permite-nos a identificação daquilo a que nos referimos quando dizemos abordagem psicológica da Educação. A abordagem psicológica da Educação é um procedimento analítico, teórico-metodológico, que visa o conhecimento e a compreensão dos dinamismos psíquicos envolvidos nos atos formais de ensino e aprendizagem, da docência, tanto no que diz respeito à dimensão técnico-científica, prático-material, quanto no que diz respeito à dimensão político-simbólica, teórico-valorativa dessa ação. Os que a realizam servem-se, não exclusivamente, mas predominantemente, do repertório conceitual explicativo elaborado nos estudos a respeito de um conjunto de problemas afins que vieram a constituir uma ciência chamada Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Mas como esta Psicologia estabeleceu-se em estreita vinculação com a Biologia, e sob sua forte dependência, quando os educadores empreendem a atividade teórica de considerar, como veremos a seguir, os dinamismos psíquicos envolvidos nos processos educacionais, acabam modelando a compreensão desses dinamismos por intermédio de conceitos cujos conteúdos são estritamente biológicos. E como nem sempre dispõem do indispensável preparo para realizar as distinções técnicas relativas aos recortes do objeto dessa Ciência e aos métodos nela empregados, nem para efetuar um julgamento criterioso das implicações científico-filosóficas presentes na modulação biológica do estudo do psiquismo, acabam por se transformar em consumidores de teorias educacionais frente às quais deveriam, no mínimo, levantar a suspeita de reducionismo.

É, por exemplo, o que ocorre, como procuraremos demonstrar, com as teorias educacionais que erigem a noção de espontaneidade em pedra angular de suas elaborações quando tratam do tema da disciplina/indisciplina na Educação.

2.2.1 A sobrevalorização da dimensão psicológica da Educação e o culto do querer pessoal: espontaneidade

O adjetivo espontâneo, ou o substantivo espontaneidade que lhe corresponde, é recorrente nos escritos pedagógicos, particularmente naqueles que dirigem sua atenção ao tema da disciplina na Educação. No léxico do português falado no Brasil, espontaneidade designa, dize o Aurélio, qualidade ou caráter de espontâneo. E espontâneo, vindo do latim *spontaneu*, significa de livre vontade, voluntário. Ou, ainda, aquilo que se desenvolveu sem cultura, que é natural. Também, em Ecologia, exprime aquilo que vegeta sem intervenção humana, opondo-se, nessa acepção, a cultivado.⁴⁴ Já o Larousse, indica que espontâneo (*spontané*) vem do latim *spontaneus*, de *spons*, *spontis* e daí “vontade” (*volonté*), significando o que age, o que se produz por si próprio, sem intervenção exterior. Além disso, significa, outrossim, o que age e se produz sem cálculo, sem desvio.⁴⁵ Quando Kant lança mão do termo espontaneidade, para indicar o caráter ativo do pensamento no conhecimento, conhecimento esse que opera sob o dinamismo da sensibilidade e do entendimento, refere-se, de um lado, à passividade da recepção sensível, e, de outro, à atividade do entendimento. O caráter ativo do entendimento é representado exatamente pelo poder que o pensamento tem de se dar, sem recurso a nada que lhe seja externo, portanto espontaneamente, representações.⁴⁶ Genericamente falando este também é o registro semântico pelo qual muitos educadores se referem à espontaneidade do sentir e do pensar nos educandos, embora, nem de longe, façam as rigorosas distinções realizadas por esse prócer do criticismo. Recorrente e abundantemente empregada, não é vazia, nem sem referência, a noção de

⁴⁴ Aurélio B. H. Ferreira, *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

⁴⁵ Claude Kannas. *Dictionnaire Général Pour la Maîtrise de la Langue Française, la Culture Classique et Contemporaine*. Paris: Ed Larousse, s.d.

⁴⁶ Immanuel Kant. *Crítica da razão pura*. 2.ed. Trad. Valério Rohden e Udo Balduer Moosburguer. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p.57.

espontaneidade. Como qualquer termo, abriga um conteúdo. Como qualquer símbolo, guarda e expõe, em significantes, significados. Seu uso não é, do ponto de vista pedagógico, neutro, indiferente, e o que devemos mostrar aqui, em primeiro lugar, é a “etiologia” ou a ascendência das noções de espontaneidade, e de espontâneo, tal qual as usam educadores contemporâneos, transformando-as em categorias.

O uso pedagógico dessas noções é comum, seja na teoria educacional que constituiu o que em geral ficou conhecido como Escola Nova, ou Escola Ativa, se nos reportamos à Europa, seja na teoria educacional que constituiu o que ficou conhecido por Educação Progressiva, se nos reportamos aos EUA. No primeiro caso, seus autores recolheram uma tradição que, remontando ao realismo sensorial de João Amós Comênios e a Wolfgang Ratke, no século XVII, adquiriu ímpeto e reputação filosófica com Jean Jacques Rousseau, revelou ares de exequibilidade tanto em Dessaud, no Philanthropinum, instituição educacional fundada e dirigida por Basedow, quanto em Yverdon, com Pestalozzi, também no século XVIII e, menos de um século depois, começou a legitimar-se científica e filosoficamente nos escritos e nos empreendimentos teóricos de Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Maria Montessori, Célestin Freinet, etc., até conquistar uma grande hegemonia no pensamento educacional, sobretudo mercê da fecundidade do trabalho conduzido por Jean Piaget em seu centro de pesquisas em Genebra, ao qual este autor teve o mérito de agregar um grande número de pesquisadores.

No que diz respeito aos EUA, a tradição de experimentalismo, de liberdade, de descentralização, lá desenvolvida, favoreceu a disseminação de inúmeras práticas de organização da Educação Formal, e de condução das atividades escolares, inspiradas nessa nova concepção educacional que depois veio a se firmar sob o nome de Educação Progressiva. Mas esta teoria não propiciou, tanto quanto o que ocorreu na Europa com a teoria da Escola Ativa, o aparecimento de um elevado número de teóricos da Educação ou de Pedagogias cujas influências tenham-se estendido para além desse país. A não ser em relação à figura ímpar de John Dewey, que, a partir da Universidade de Chicago, e depois, da Universidade de Columbia, em Nova York, cumpriu, nos EUA, papel análogo ao que Jean Piaget desempenhou na Europa, elaborando uma Pedagogia cuja repercussão nos meios intelectuais e cuja aceitabilidade nos meios escolares tornou-se ampla e profunda. Aliás, é importante registrar aqui, que, pelo menos segundo o juízo de Hannah Arendt, nos EUA a assunção dessas idéias inovadoras, que mesclam bom senso e desatinos, pelo sistema educacional, foi muito mais profunda e generalizada, além de rápida, derrubando de alto a baixo

toda a antiga educação. Isso, ainda segundo Hannah Arendt, não ocorreu na Europa, onde as tentativas de praticar a educação renovada ou ativa se circunscreveram a iniciativas localizadas que não se generalizaram pelos Sistemas Educacionais.⁴⁷

A teoria da Escola Nova ou Ativa desdobrou-se em diversas proposições e práticas educacionais. Algumas dentre elas sedimentaram-se em uma Psicologia Educacional que acolheu, de um modo ou de outro, a idéia da irredutibilidade do dinamismo do ser vivo aos aspectos físico-químicos da vida ou á explicação dessa vida nos termos de um puro mecanismo. Estas nunca abandonaram totalmente a introspecção como método na tentativa de discernir as causas de comportamento, conduta, atitudes, habilidades, faculdades humanas. Ainda que invocassem o espírito científico do tempo, dirigiam-se por noções como “o querer viver” de Shopenhauer e o “élan vital bergsoniano”. É o caso de Adolphe Ferrière, o diretor do Bureau International des Ecoles Nouvelles, fundado em 1889, junto ao qual trabalharam, entre outros, Edouard Claparède e Jean Piaget.⁴⁸ Já a idéia de renovação educacional, tal qual se a formulou na Educação Progressiva, desenvolveu-se numa Filosofia Educacional que maior relevo deu à noção de experiência, deixando-se fecundar pelo Pragmatismo, como na corrente de pensamento pedagógico que ganhou corpo a partir da atividade teórica e prática de John Dewey na Escola Elementar da Universidade de Chicago, escola experimental fundada em 1893, na qual este autor realizou seus primeiros trabalhos pedagógicos. As duas são, contudo, herdeiras da intuição rousseauiana de que a natureza é mestra sábia e de que a vida infantil vale por si mesma, ainda que não subscrevam a afirmação, também da lavra de Rousseau, segundo a qual teria, a mesma natureza, bondade intrínseca.

Malgrado as diferenças que se possam notar entre essas proposições e práticas pedagógicas, não resta dúvida de que a noção de espontaneidade e de espontâneo nelas é central. Isto é facilmente constatável, por exemplo, nos clássicos “*École active*” e “*Democracia e educação*”, respectivamente de Adolphe Ferrière e John Dewey. E no que diz respeito àquilo que é inseparável da Educação, o ato de aprender e a prática do ensino, estas noções, conjugadas com as noções de interesse e de experiência, forjaram quatro idéias e / ou teses de aceitabilidade quase geral e incontestes na seara educacional: primeiro, aquela segundo a qual nenhuma ação

⁴⁷ Hannah Arendt. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 2 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972. Coleção Debates, n.64.

⁴⁸ Adolphe Ferrière. *L'École Active*. Neuchâtel et Paris: Ed. Delachaux et Niestlé, 5ème édition condensée.

educativa é moralmente legítima, do ponto de vista de uma moral que valorize a liberdade e autonomia do indivíduo frente a qualquer intenção normativa externa, se imposta heteronomamente; segundo, aquela conforme a qual a ação docente é tanto mais eficaz quanto mais seu planejamento e sua execução concebam o educando como um ser vivo cuja atividade intelectual, tanto quanto suas atividades orgânicas, operam por um mecanismo adaptativo de constante construção e reconstrução da experiência frente ao meio físico e social; terceiro, que a Educação é um processo no qual educadores agem a fim de pôr e dispor, no ambiente educativo, os elementos da realidade física e social que afetam os educandos e que lhes proporcionam situações em que eles próprios reconstruem suas experiências; quarto, que há uma relação direta entre interesse, motivação, e necessidade, de tal modo que o educando sempre se interessa por aquilo que lhe é naturalmente necessário. Só assim os educandos poderiam, segundo essas idéias e / ou teses, desenvolver, ampliar e diversificar suas capacidades de interferência autônoma, eficaz, significativa, crítica, e sobretudo útil e prática, nesse mesmo mundo físico e social.

As duas grandes correntes de idéias pedagógicas às quais acima nos referimos, a da Escola Ativa ou Nova, e a da Escola Progressiva, transformam a noção de espontaneidade, e as de interesse e experiência a elas conexas, em categorias. E isso ocorre, nós o veremos, em função da Psicologia que as informa, deduzida da Biologia. Numa, ao modo de uma tradição cultural em cujo centro se encontra a preocupação totalizante do discernimento de uma ordem que dá alto relevo ao formalismo da razão: o estruturalismo piagetiano. Noutra, em função da urgência com que aqueles que a desenvolvem, ao fim do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos da América, devem responder ao desafio muito concreto de consolidar e levar adiante o processo de construção de um mundo novo, o que lhes inclina a dar preeminência à eficácia material, social e política da ação, à maneira de um funcionalismo que a induz à rejeição, quase absoluta, justamente desse formalismo da razão, com a decorrente denúncia de sua esterilidade, tanto teórica quanto prática: o instrumentalismo deweyano de inspiração pragmática. Mas houve aí mais do que influência da Biologia sobre a Psicologia. As discussões dos problemas surgidos nas investigações sobre os organismos vivos modularam as discussões dos problemas surgidos na investigação moderna da vida mental e das funções psíquicas dos seres vivos de maior complexidade na escala biológica, a saber, os seres humanos. E isso foi o resultado, não da influência direta da Psicologia Moderna sobre a discussão dos problemas educacionais, como vimos acima, mas sim de uma influência que decorreu da evolução das

Ciências Naturais. Como esta mentalidade moderna, no ocaso do século XIX, e depois a mentalidade contemporânea, nos umbrais do século XX, vestem cores positivistas, o projeto de substituição de uma Razão que se exprime predominantemente sob a forma especulativo-contemplativa na Antigüidade e na Idade Média por uma Razão que se exprime predominantemente sob a forma instrumental e operativa, cada vez mais a medida em que aproxima-se a contemporaneidade, manifesta-se, no campo do estudo sobre o psiquismo, numa redução do psicológico, ao que, no biológico é observável e passível de experimentação. E mesmo que, no terreno dos estudos biológicos, apesar da influência do Positivismo, não se tenha abandonado por completo a hipótese de que há nos seres vivos algo que não se reduz absolutamente a seus aspectos físico-químicos, uma vez que o próprio Positivismo não o declara definitivamente inexistente – declara-o apenas algo cuja procura revela preocupação não científica, e sim teológico-religiosa, ou filosófico-metafísica – a Psicologia, e as reflexões educacionais nela inspiradas, embebidas do espírito da época, sucumbem à tentação desse reducionismo biologicista presente, sobretudo, na Psicofisiologia. Isso não ocorrerá somente com a Educação. Ocorrerá, em geral, com as Ciências Humanas, então nascentes, como podemos ver no caso da Sociologia e da Antropologia, principalmente por intermédio do Organicismo e do Funcionalismo. Por isso, mesmo apresentando um matizamento diverso, e particularidades distintivas entre si, a teoria educacional da Escola Nova, e sua congênere, a teoria educacional da Escola Progressiva, dão lugar central a estas noções cuja elaboração tem proveniência biológica exatamente em função de que a Psicologia com a qual elas entram em contato constituiu-se como derivação da Biologia num ambiente de influência positivista.

De fato, a rediscussão do antigo problema da preformação e da epigênese por Kaspar Friedrich Wolff, em 1759, na sua Teoria da geração, desenhou novos contornos para o cenário do conhecimento sobre os seres vivos, cenário no qual, por exemplo, desde a segunda metade do século XVIII, até findar-se o século XIX, produziram-se avanços decisivos, entre eles aqueles obtidos nos estudos da fisiologia das atividades motoras e na fisiologia das sensações, ou ainda nas pesquisas da nascente Embriologia das quais o próprio Kaspar Wolff é um precursor. Isso num momento histórico em que, do ponto de vista da evolução da Ciência e da Filosofia, a repercussão positiva obtida pelos métodos de formalização matemática, que tantos progressos trouxeram à Física, bem como pelo aperfeiçoamento dos instrumentos técnicos de observação, como no caso já citado do microscópio, e no caso do uso de corantes para observação das células,

passava a influenciar decisivamente as pesquisas a respeito dos seres vivos em geral e a Medicina em particular. No século XIX os estudos acerca dos processos de formação e crescimento dos seres vivos, principalmente quando abordados no âmbito zoológico ou da Medicina, puderam receber a influência da concepção científica da idéia de evolução. Primeiro aquela elaborada por Jean-Baptiste de Monet, o Lamarck, que postulava a existência de transformações nas espécies e as explicava como decorrência de uma adaptação ao meio à qual se atribuía o surgimento de novos caracteres, de modo que, uma vez adquiridos, esses caracteres se transmitiam. Depois a de Charles Darwin, que suplanta a interpretação lamarckiana pela referência aos mecanismos da seleção natural postos na base da explicação para o surgimento, não só de variações nas linhagens das espécies mas também para o surgimento de novas espécies. Foi também nesse cenário, no campo da Biologia, que apareceu a Lei Biogenética, de Ernest Haeckel, preconizando a recapitulação da filogênese pela ontogênese, segundo a qual, em sua morfogênese embriológica, o ser vivo passa sucessivamente por todas as fases pelas quais sua espécie passou no processo evolutivo.

Nesse contexto a discussão concernente ao problema das transformações ao longo das quais o ser vivo vai, paulatinamente, aproximando-se da realização máxima de suas potencialidades, discussão que cada vez mais se enquadra nos cânones daquilo que constituirá a Ciência moderna, que quer um saber estrito sem “ilusões metafísicas”, faz pender a balança para a hipótese da epigênese. Mas isso não significa, de modo algum, que a concepção epigenética das transformações que levam o ser vivo à atualização de suas potencialidades tenha conduzido a uma solução definitiva das questões relativas a esse mesmo ser vivo e tenha banido para sempre qualquer “veleidade ontológica”, que no campo da Biologia se manifestaria, as mais das vezes, como vitalismo e teleologia. Entre outros motivos porque aquilo a que se qualifica e se nomeia desenvolvimento epigenético não se define em termos absolutos, pelo contrário, é processual, referindo-se ao intervalo entre a geração e a corrupção, pois o conhecimento da geração e da corrupção é apenas descritivo e processualístico. Permanece, portanto, irresoluto, o problema da geração e da corrupção, do aparecimento e do desaparecimento dos *entes*, o problema da ontogênese, nesse caso, envolvendo, não os seres inanimados, mas o ser vivo. Ora, isso evocará, novamente, a memória da questão da arquê e do movimento, formulada na Jônia, sobretudo nos termos em que o fez Heráclito de Éfeso, e da questão da unidade ou da pluralidade do Ser, formulada pelos itálicos, em suas versões pitagórica ou parmenidiana. Seja em sua elaboração

dialética no dualismo platônico das formas sensíveis e inteligíveis - por exemplo, no Parmênides e no Sofista - seja em sua modulação biológica, expressa tanto no equacionamento hilozoista aristotélico quanto na noção de *rationes seminales*, presente primeiro no Estoicismo, e, neste caso, pela referência à *prónoia*, à *sumpátheia* e aos *lógoi spermatikoí*, e, depois, em Santo Agostinho, por ocasião de sua interpretação do Gênesis, esse problema não desaparece. Nem quando se pratica a opção metodológica de negligenciá-lo, como é de praxe, cada vez mais, desde a modernidade filosófica. Ele sempre se apresenta, seja ao Astrofísico, seja ao Cosmólogo, seja ao Biólogo molecular.

Esbarramos constantemente com o fantasma desse problema quando nos aventuramos a percorrer meandros e desvãos do dédalo em que se constituiu a complexíssima história da pesquisa filosófico-científica acerca do problema representado pelas transformações que o ser vivo sofre, ou pelas quais ele passa, ou ainda que ele opera, no intervalo entre sua vida pré-natal e o momento da vida em que ele atinge a máxima realização biológica de suas potencialidades. Um estudo minimamente detalhado dos conceitos de Mecanismo, Organicismo, Vitalismo, Preformação, Epigênese, Ontogênese, Filogênese, Geração, Corrupção, Desenvolvimento, Embriogênese Orgânica, Embriogênese Mental, Vida, oferece uma grande dificuldade e arrisca-se a transformar-se em pântano para quem cometa a imprudência de abordá-los sem ter realizado um razoável percurso de estudos filosóficos, ou para quem inadvertidamente toma a senda de classificações maniqueístas e ou guiadas pela visão de assimetrias absolutas e oposições irreconciliáveis entre os diversos conceitos e as diversas abordagens das grandes e difíceis questões postas pelo estudo dos fenômenos vitais, tanto em sua dimensão somático-orgânica quanto em sua dimensão psíquico-mental. É exatamente o problema que sentimos quando entramos em contato, por exemplo, com a obra de Hans Driesch. Sem uma percepção prévia da complexidade dessas questões seria difícil compreender como e porque um zoólogo que prova haver regulação no ovo do ouriço do mar, acrescentando assim mais um indício de que a embriogênese é um processo epigenético, e não preformado, desenvolve, sobre a base de princípios mecanicistas, porque considera a Biologia uma Ciência claramente natural e porque pretende estudar os corpos vivos como fenômenos para descobrir as leis que regulam seu funcionamento natural, uma posição vitalista, em princípio contraditória ao mecanicismo, que atribui ao ser vivo um princípio vital que ele chama *entheléchia*, princípio ao qual ele chega por uma introspecção na qual descobre uma lacuna, quando conscientemente nos apropriamos de

nossa existência corporal, lacuna esta que provaria a existência do psiquismo para cuja compreensão ele julga necessária a hipótese de um princípio vital.⁴⁹

Pois bem, no contexto dessa intrincada história da pesquisa sobre o fenômeno das transformações orgânicas, no ser vivo em geral, e psíquicas, nos seres vivos que apresentam tais funções, algumas psicologias do desenvolvimento, tomando, parece que precipitadamente, uma das inúmeras trilhas desse caminho, aprofundaram duas idéias que veremos implicadas no valor intrínseco atribuído por educadores às atitudes e iniciativas intelectuais, físicas e sociais espontâneas dos educandos: a idéia de que, de modo algum, um organismo adulto está presente em redução no zigoto e a idéia de que seu crescimento e maturação formam um processo de desenvolvimento, isto é, um processo de transformações seqüenciadas e em estágio em que, internamente, não há predeterminação, mas uma determinação progressiva na qual cada fase supõe necessariamente a anterior e prepara, também necessariamente, a posterior, num dinamismo em que a ligação da unidade estrutural à multiplicidade funcional dos diversos componentes celulares, de tecidos e de órgãos aparece na morfogênese, isto é, em uma parte da fase embriológica, como equilíbrio estrutural / funcional auto-regulável e auto-regulada, e, externamente, na relação com o meio, como assimilação e acomodação, assimilação e acomodação também auto-reguláveis e auto-reguladas. E mais, tal processo se esgota em si mesmo e se explica única e exclusivamente em si e por si à medida em que o único objetivo positivamente discernível na vida é de se autoperpetuar como programa auto-regulado.

A tal ponto chega a influência da Biologia sobre a Psicologia e daí ao equacionamento educacional dos problemas relacionados ao funcionamento do psiquismo envolvidos no ensino e na aprendizagem que, em seu “*L’École active*”, para nos atermos à teoria educacional da Escola Ativa ou Nova, Adolphe Férrière, parafraseando Stanley Hall, o psicólogo americano autor de *Adolescence*, que dizia “*nemo psychologus nisi biologus*”, escreve: “*nemo pedagogus nisi biologus*”.⁵⁰ Não se pode negar que a ascendência biológica da teoria educacional da Escola Ativa ou da Escola Nova foi o que levou ao equacionamento psicogenético da cognição tal qual o elaborará a Epistemologia Genética piagetiana, uma Epistemologia cujo estabelecimento decorreu, no caso de Piaget, do encontro de suas preocupações de biólogo

⁴⁹ H. Holzhey. *Drieshe, Hans*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.III. Les Oeuvres Philosophiques. Tome 2. Volume dirigé por Jean-François Mattei. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.2369.

⁵⁰ Adolphe Férrière. *L’Ecole Active*. Neuchâtel et Paris: Ed. Delachaux et Niestlé, 5ème édition condensée, p.14.

pesquisador no campo da Zoologia com suas preocupações educacionais, notadamente aquela que se ligou ao esforço de constituir um método adequado à observação do nascimento e do desenvolvimento da inteligência na infância e na adolescência, respectivamente. Basta ver que, para a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a cognição é concebida como uma função sem órgão, o que revela a continuidade e o prolongamento do orgânico e biológico no mental e psicológico. Ou então, observar que, para ele, se internamente a embriogênese orgânica é dirigida por uma equilíbrio funcional / estrutural expressa em termos de homeostase e homeorrese, e se externamente, isto é, na relação do ser vivo com o meio que o envolve, este mesmo dinamismo de equilíbrio se exprime em termos de assimilação e acomodação, de genótipo / fenótipo, de população / indivíduo, também a embriogênese mental é dirigida internamente pela evolução dos esquemas que se expressam, no desenvolvimento cognitivo, como sucessão de fases e estágios, e externamente, por uma equilíbrio auto-regulatória realizada nas ações que cada um empreende no confronto com o meio físico e social, de tal modo que, a uma morfogênese embriológica orgânica, corresponde uma morfogênese embriológica mental. Assim, a cognição humana vem a ser, na relação do homem com o seu meio externo, o aparecimento de uma função sem órgão, um caso particular da adaptação biológica em geral que se dá pelo jogo entre assimilação e acomodação.⁵¹

Daqui saem, pois, diretamente, a noção de espontaneidade e o valor que a ela atribui a Psicologia Educacional, mormente a que inspira a teoria educacional da Escola Ativa ou Escola Nova. Esta atribuição de valor funda-se exatamente numa concepção do desenvolvimento orgânico fixado pela configuração que a Biologia lhe deu ao fim do século XIX e início do século XX. E aqui é fundamental a referência ao fato de que o termo desenvolvimento, que em Biologia significa

sucessão de fatos mais ou menos determinados ou orientados desde a origem, foi proposto, na Biologia, por Wilhelm Roux, em 1888, para seu programa de análise experimental da constituição do embrião, tanto em termos morfológicos quanto em termos fisiológicos. Roux desejava assim marcar uma distinção frente às teorias que, desde Aristóteles, tratavam desses problemas. Elas opunham ovistas e espermátistas, segundo a importância dada,

⁵¹ Jean Piaget. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973 .

*respectivamente, ao elemento feminino ou masculino e, no século XVIII, partidários da preformação a partidários da epigênese.*⁵²

Ora, como vimos, esta configuração inclui a opção pela hipótese da epigênese frente à hipótese da preformação. Inclui também a idéia de uma inelutabilidade dos passos e da seqüência pelos quais o ser vivo constitui-se morfológica e fisiologicamente como tal num organismo. Inclui, ainda, a idéia de que há, no ser vivo, dois dinamismos, contrapostos, mas equilibrados: um, endógeno, pelo qual, por uma parte, os órgãos são suporte de funções que se complementam para formar uma unidade estrutural, funções pelas quais o todo, resultando da interação entre as partes, é mais do que sua soma, no interesse de manutenção da estabilidade estrutural ou do sistema, e a isto se chama regulação, e, por outra, as funções pelas quais a formação de um órgão, ou de uma outra função, demandados por algo que os precede, demanda, por sua vez, algo que lhes sucede, e a isto se chama indução; outro, exógeno, pelo qual nada está definitivamente predeterminado no ser vivo em geral, como o mostram as teses evolucionistas, e menos ainda o está no caso da cognição, revela-se como auto-regulação no processo de ação do organismo sobre o meio e de retroação do meio sobre o organismo. É a assimilação e a acomodação.

E se o indivíduo, nesse processo de desenvolvimento, que opera internamente pela regulação e pela indução, e externamente pela assimilação e acomodação, não está preformado no zigoto ou no seu germe inicial, também nenhuma habilidade ou caráter, ou capacidade, estaria no educando antes que ele percorresse seu processo de maturação. Por isso seria vã e ineficaz em Educação a tentativa de impor ao educando, qualquer tarefa, qualquer conduta, qualquer idéia, qualquer conceito, que não fossem adequadas ao nível de desenvolvimento desse educando e, mais do que isso, compatíveis com a espontânea expressão de seus interesses. Assim tornar-se-ia, além de inócua e contraproducente, imoral, a imposição de regras, de “verdades” sem significação, isto é, regras e “verdades” incapazes de realizar uma função psicogenética, e, por isso, desprovidas de operacionalidade cognitiva. Outrossim, tornar-se-ia antipedagógica a desconsideração do que é espontâneo, natural, uma vez que, conceitos, regras lógicas e “verdades”, por um lado, e, por outro, valores, regras comportamentais, regras de conduta, ou tarefas, só teriam condições de compreensão aqueles, profissão e cumprimento estes,

⁵² A. M. Moulin. *Développement [bio]*. In: *ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle*, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Aurox. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.626 (tradução do autor).

à custa de violações que desestabilizariam e corromperiam, tanto o corpo, quanto o espírito, quanto a inteligência. Além disso, a concepção segundo a qual o educando é um ser vivo altamente plástico, cuja inteligência constitui-se no e pelo dinamismo auto-regulador e auto-regulado da ação desse mesmo educando sobre o ambiente e da retroação do ambiente sobre o próprio, desencoraja toda adesão a valores definitivamente postos, numa espécie de segunda sofística, uma vez que valores são conhecimentos e conhecimentos são apenas estratégias de equilíbrio pelas quais se mantém o dinamismo da vida em sua expressão mais complexa que é exatamente a cognição, vale dizer, conhecimentos são modos de obter mais conhecimento e, portanto, não há que se aprender isto ou aquilo, ao contrário, há que se aprender a aprender.

E aqui chegamos ao busílis. Encontramos, na realidade concebida pela Biologia, sob o nome de desenvolvimento, particularmente no campo da Embriologia, e em sua problematização, a impressão digital – hoje diríamos o código genético –, da operação judicativa e argumentativa que funda, suporta, sustenta, duas idéias fundamentais no campo das teorias educacionais ditas modernas: a atribuição de um sacrossanto valor de virtude inconspicível à **manifestação espontânea dos interesses dos educandos e a postulação de uma invencível superioridade moral e técnico-didática das pedagogias que conferem papel central a esta valoração.**

Ocorre que tal conceito de desenvolvimento, forjado no século XIX, constituiu-se durante a fase experimental da Embriologia, cujos primeiros passos foram dados no século XVIII, como o indicamos. Ora, como também já o vimos, o crescente prestígio científico da hipótese evolutiva, bem como o recurso a novos instrumentos e técnicas de observação e experimentação, além dos novos conhecimentos proporcionados pela Biologia Celular, uma vez que a moderna teoria celular aparece em 1838/39, pela obra de T. Schwann, induziram, no âmbito específico da Embriologia, a passagem de uma fase analítico-descritiva a uma fase experimental. Quando isso ocorre, renova-se, enfaticamente, o problema representado na indagação acerca da presença virtual do ser real no ser vivo *ab ovo*, tal qual ele será em sua vida adulta, ou de uma determinação progressiva, realmente posta, em fases sucessivas no tempo, vale dizer, o problema da disputa entre preformação e epigênese.

Quanto à Embriologia experimental é preciso dizer que, até hoje, não há solução definitiva para o confronto entre a hipótese epigenética e a hipótese preformacionista

frente à ontogênese. Os estudos empíricos empreendidos por Conklin, Chabry e Dalcq, relativos às acídias, apontam que o ovo apresenta potencialidades totais iguais às suas potencialidades reais, e que, estando os territórios do germe preformados, o ovo se comportaria como um mosaico. Já os experimentos relacionados ao ouriço do mar, que Driesch e Horstadius fizeram, mostram que o sistema embriológico é capaz de regulação e, sendo assim, as potencialidades totais dos germes seriam superiores às suas potencialidades reais.⁵³ Nem as experiências levadas a efeito por Spemann, nem a elaboração do modelo físico-químico da estrutura em dupla hélice do DNA, nem mesmo a recentíssima revelação a respeito das células-tronco (*stem cells*) feita por James A. Thompson na Universidade de Wisconsin, nos EUA, em 1998, trazem uma solução definitiva às discussões no campo da conquista de um elemento explicativo estritamente científico quanto ao vivente no que diz respeito à ontogênese. Nesse terreno as conquistas experimentais não parecem suficientes para banir definitivamente a querela entre mecanismo e vitalismo, entre preformação e epigênese, impondo, a qualquer uma das posições uma derrota comparável à que a teoria neuronista, defendida por Santiago Ramon y Cajal, impôs à teoria reticulista, na discussão sobre a contigüidade das células cerebrais umas em relações às outras, ao final do século XIX, ou proporcional àquela que a concepção heliocêntrica copernicana impôs à concepção geocêntrica ptolomaica. Ao contrário, nesse campo, as conseqüências práticas dos avanços vêm alimentando e realimentando polêmicas como as que assistimos recentemente no debate sobre a clonagem patrocinado pela Academia Nacional de Ciência dos EUA, ou a que está, atualmente, também em pleno andamento nos EUA, quanto ao financiamento governamental das pesquisas com células-tronco e quanto ao patenteamento do processo de isolamento e de manipulação dessas células, cuja posse está dividida entre a fundação de pesquisa da Universidade de Wisconsin e a Geron Corporation, uma empresa estadunidense de biotecnologia. E como se não bastasse, uma tal descoberta revela que as células-tronco, são pluripotentes, isto é, podem-se transformar, depois, em células de qualquer órgão ou tecido do corpo, originários de qualquer um dos folículos embrionários, o que pode, perfeitamente, levar a formulações preformacionistas.⁵⁴

Destarte,

⁵³ Charles Houillon, *Embriologia*. Trad. Alfredo Yazbek Junior. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1972.

⁵⁴ Informações detalhadas sobre este assunto estão disponíveis nas páginas dos sites da Universidade de Wisconsin e da Geron Corporation na rede mundial de computadores, respectivamente <<http://www.wicell.org/index2.html>> e <<http://www.geron.com>>.

nem a preformação nem a epigênese estão totalmente fora de cogitação atualmente, mas os progressos da embriologia experimental conduziram a uma atenuação, a um abrandamento das formulações iniciais de cada uma dessas teses. As duas partilham: a afirmação da existência, na origem do ser vivo, de uma célula-ovo dita totipotente, pois ela contém, ‘em potência’, o indivíduo ‘integral’; a constatação de uma segmentação, por etapas, deste ovo, em células, e depois em grupos celulares, orientados cada vez mais para uma especialização, ou, como se diz, para uma determinação progressiva. É a precocidade desta determinação que conduz à separação entre dos tipos de ovos – para alguns, ditos em mosaico, a determinação é precoce; o ovo se apresenta, após a fecundação, sob a forma de um mosaico anisotrópico que, após uma ou duas segmentações, não contém nada mais que elementos já determinados; uma ablação de um deles impede o desenvolvimento pleno ou normal do ser vivo em questão que, pode-se dizer, já estava largamente preformado no ovo; – para os outros – os mais freqüentes –, nos quais diz-se haver regulação, a determinação é tardia; cada etapa do desenvolvimento do embrião é condicionada pela precedente mais simples, cada elemento do embrião evolui em função de outras partes; contanto que ela se produza até uma certa etapa, variável conforme as espécies, uma ablação limitada acarreta remanejamentos de função – diz-se, uma regulação – no seio da parte amputada, que continua ‘totipotente’, e capaz de construir, por epigênese, um ser totalmente normal.⁵⁵

Seria correto dizer que a hipótese epigenética impôs-se, definitivamente, sobre a hipótese preformacionista, mas isto somente sobre o antigo preformacionismo, aquele dos espermatistas e ovistas restando ainda observar-se que também a hipótese epigenética não se mantém tal como nos primórdios da Embriologia Experimental quando Kaspar Wolff “referia a ontogênese animal a uma *vis essentialis* responsável pelo processo de ‘vegetação’”⁵⁶ e considerava que dirigia a epigênese “uma *vis essentialis* específica para cada nova formação em evolução”.⁵⁷

Ora, sendo assim, a questão de fundo não é tanto a admissão da preformação ou

⁵⁵ J.-J. Matras e G. Chapouthier. *Epigénèse*. ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, v.II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Auroux. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.811. (tradução do autor)

⁵⁶ Idem, *Ibidem*.

⁵⁷ K. Kuhn. *Wolff, Kaspar Friedrich*. In: ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle, Vol III. Les Oeuvres Philosophiques: dictionnaire Tome I. Volume dirigé par Jean-François Mattéi. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998, p.1560-1561.

da epigênese e sim a modulação mecanicista, vitalista, cibernético-estruturalista, ou instrumental-funcionalista, do problema do desenvolvimento. As raízes pelas quais esse problema se equaciona distinguem-se conforme se diferenciam os universos teórico-metodológicos a partir dos quais esse equacionamento se dá. O problema da Ontogênese impõe, em sua abordagem, inúmeras dificuldades. A provisoriade de sua solução no âmbito científico, bem como o fato de seu esclarecedor e definitivo equacionamento ainda estar longe do alcance da Ciência, indica que se trata de um problema de alcance filosófico. Estamos, pois, como vimos, diante de uma questão metafísica, e mais especificamente, de Ontologia, já que esse problema, em última instância, terá que ser pensado nos termos da individuação, nos termos sob os quais a unidade se apresenta sob a forma de multiplicidade, sob os quais a determinação do homem como espécie, ou como uma linhagem dentro de uma espécie, se manifesta nas diferenças das singularidades. Cientificamente falando, este não é um problema resolvido. Exatamente como ocorre com o problema, por exemplo, das relações entre o Cérebro e a Consciência, e como ocorre, também hoje, com a hipótese da decifração dos dinamismos da vida em termos de informações codificadas nos genes; mesmo depois de Craig Venter e sua empresa de biotecnologia, a Celera, e também um consórcio de instituições governamentais, o Projeto Genoma Humano, terem completado grande parte do seqüenciamento do genoma humano. Pois ao contrário do que pode parecer a quem não dedica uma atenção mais cuidada a esse tema, o seqüenciamento do genoma humano sempre esteve envolvido em muitas disputas, desde aquela que resultou na fundação da Celera por Craig Venter, e que passa pela emulação entre a Science e a Nature, até aquela que hoje opõe grandes nomes na discussão a respeito do número e das funções exatas de genes no código genético humano ou na discussão a respeito da aplicabilidade terapêutica desse conhecimento. Uma dessas discussões tem seu fim próximo, a se dar num encontro científico já programado para 2003, em Cold Spring Harbor, Nova York e diz respeito ao número exato de genes do genoma humano – as estimativas vão de 30 000 a 120 000. Mas quanto ao que representaria o conhecimento exato, tanto do número, quanto da seqüência e das funções de cada gene para a decifabilidade do humano não há sinais de que possa haver um acordo.⁵⁸

⁵⁸ Consultar as reportagens escritas por Hugo Cerdá, para o jornal El País, e por Raja Mishra, para o The Boston Globe Journal, traduzidos ao português e publicados na estação UOL MÍDIA GLOBAL, do sítio do Universo On Line, na rede mundial de computadores, nos dias, 30/03/2001 e 01/04/2001, respectivamente, nas quais encontram-se avaliações sobre esses assuntos feitas por Kenneth Weiss, professor de Antropologia Biológica na Universidade da Pensilvânia, Dr. Willian Haseltine, presidente da Human Genome Science, localizada em Mary Sand, nos EUA; Eric Lander, chefe do Centro de Estudo do Sequenciamento do Genoma, do Instituto Whitehead, no Instituto de Tecnologia de Massachusett; Dr. Linday Farrer, chefe dos estudos de Genética da Universidade de Boston e de Terry Gawasterband, chefe do Laboratório de Computação do Genoma da Universidade Rockefeller em Nova York. Consultar também, o dossier La course au génome humain, do jornal francês Libération, disponível no sítio <<http://www.liberation.fr>>, particularmente o artigo Genetik Park, de Natalie Levisalles, publicado em 28/06/01, comentando a lei islandesa que permite a venda dos dados genéticos, genealógicos e médicos dos habitantes desse país.

Destarte, sabendo-se que o equacionamento biológico da Ontogênese reflete-se nas duas Filosofias Educacionais que analisamos, levando-se em conta a insolubilidade científica atual dessa questão ontogenética, quer em termos preformacionistas, quer em termos epigenéticos, e diante da constatação de que a postulação da superioridade moral e da preeminência técnico-didática do respeito à espontaneidade do educando ancora-se numa leitura decididamente epigenética da Ontogênese, seja nos moldes cibernético-estruturalistas da epistemologia genética piagetiana, seja nos moldes do instrumentalismo funcionalista deweyano, uma pergunta se impõe: qual seria o valor **filosófico, racional** (não o valor epistemológico), dessa fórmula, hoje avassaladoramente hegemônica no pensamento e na prática educacionais, à qual educadores e pais entregaram, mais que suas mentes, seus corações? Não deveríamos guardar, em relação a ela, ao menos uma certa prudência?

E o que explicaria a convergência entre as reflexões filosóficas acerca das relações entre Verdade, Vida e Ação, por um lado, e, por outro, Conhecimento, Educação e Aprendizagem significativa, nas teses educacionais expressas pelo pensamento pedagógico de Dewey e pelo pensamento educacional de Piaget, sabendo-se que eles são ambientados em universos teórico-conceituais e metodológicos tão distintos?⁵⁹ Uma tentativa de resposta ficará para o próximo capítulo.

2.3 A ABORDAGEM POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Voltemos agora nossa atenção para a segunda modalidade de abordagem do tema das relações entre Educação e disciplina. A exemplo do que fizemos no passo anterior, no qual, antes de examinarmos os fundamentos científico-filosóficos das teorias que resultam da

⁵⁹ Quanto a Piaget e às relações entre Verdade, Vida e Ação, consultar as p. 408-417 da edição citada do *Biologia e Conhecimento*. Quanto a John Dewey, consultar a edição citada de *Democracia e Educação*, principalmente páginas 1-10 (cap. 1), 44-57 (cap. 4), 152-166 (cap 11), 275-304 (cap. 19), 366-396 (cap. 25) e 380-396 (cap. 26).

abordagem psicológica da Educação, procuramos esclarecer como ela se configurou, o exame dos fundamentos científico-filosóficos das teorias constituídas no contexto de um enquadramento político do tema das relações entre Educação e disciplina dar-se-á aqui apenas após a problematização mais geral do tema das relações entre Educação e Política e na seqüência da delimitação das circunstâncias nas quais a abordagem política da Educação tornou-se possível no Brasil, já que, sabemos, tal possibilidade nem sempre esteve posta em nossa história educacional. Procuraremos tecer o pano de fundo das circunstâncias em cujo quadro pode irromper, entre nós, um equacionamento da problemática educacional no qual a Política ganhou a condição de variável preeminente. Isto teve lugar, conforme veremos, após um longo período em que ela, a Política, não interferia, direta e explicitamente, nem na análise dos fenômenos educativos, nem nas práticas educacionais, estando, pelo menos para algumas correntes de pensamento, presente, nestas e naquela, de forma indireta, implícita, mediada.

Se considerarmos três períodos da História do Brasil, a saber, o Colonial, antes da Independência, o Imperial e o Republicano, após a Independência, notaremos que somente passado meio século da República é que se estabeleceu entre nós a perspectiva analítica segundo a qual a discussão de todo e qualquer tema educacional deveria ganhar um equacionamento que levasse em conta a Política. Durante o período Colonial, sob a batuta dos jesuítas, as concepções e valores do Cristianismo católico desfrutaram, entre nós, de uma ampla e profunda hegemonia. A influência da Companhia de Jesus na educação do povo e na formação cultural da elite foi incontrastável e não houve nenhuma iniciativa educacional que rivalizasse com a deles, pelo menos entre 1549, quando aqui chegaram, e 1759, quando daqui foram afastados, pela iniciativa pombalina, inspirada no enciclopedismo francês. Todavia, o Catolicismo, como princípio unificador da cultura, a predominância dos estudos clássicos de base literária e humanista, a preeminência pedagógica do princípio da aquisição de uma vista de conjunto do mundo sobre a aquisição de técnicas e saberes especiais, aqui permaneceram, após a partida da Companhia, pelo menos até a fundação do Seminário de Olinda e Recife em 1798. Além disso, não houve, no Brasil, senão após a proclamação da República, um Estado leigo. O Estado brasileiro viveu em simbiose com a Igreja Católica durante todo o período Colonial e ao longo de toda a fase Imperial. Ora, sabendo-se que, para o Cristianismo católico, a dimensão espiritual da vida subordina sua dimensão secular e que a Cidade dos homens deve mirar-se na Cidade de Deus, vê-

se claramente que a relação entre Educação e Política não se constituía como problema. Isso porque a inteligibilidade de ambas, Educação e Política, como expressões da vida secular, estavam subsumidas na inteligibilidade da vida espiritual, pois tanto a ação política quanto a ação educacional seguiam os mesmos ditames e eram inteligíveis sob os mesmos fundamentos, critérios e cânones religiosos. Assim, não havia, propriamente, problema educacional, ou problema político, mas sim expressões políticas e expressões educacionais do verdadeiro problema que era aquele da História da Salvação, na perspectiva da qual tudo era interpretado nos termos de uma dialética da criação, queda, encarnação, redenção, graça e pecado.

Não será mais esta, pelo menos formalmente, a situação, a partir de 1889. Sabe-se que a noção de República, em seu sentido moderno, resulta, entre outras coisas, de uma distinção gnosiológica e de uma distinção política. A distinção gnosiológica, em conformidade com a tradição que se formava na Modernidade, iniciou-se com a abdicação a todo conhecimento meramente revelado. Continuou, com a recusa de todo conhecimento abstratamente deduzido, de toda intuição não mediada pelo procedimento crítico, e firmou-se, definitivamente, com a postulação da idéia de uma evolução dos saberes fixada numa hierarquia. Nela, o nível mais baixo, no qual o conhecimento depende de uma revelação, correspondia ao pensamento mítico-religioso ou teológico, o nível intermediário, no qual o conhecimento, embora tendo dado um decisivo passo em direção à autonomia da razão continha um procedimento racional considerado abusivo, correspondia ao pensamento filosófico-metafísico, e o nível superior, no qual o conhecimento renunciava a intenções metafísicas, correspondia à Ciência. Assim, na Modernidade, sucessivamente, instituiu-se o domínio de uma autonomia cognoscente do sujeito, apartou-se, com o aprofundamento da mentalidade crítica, o uso teórico do uso prático da razão, e separou-se Teologia de Filosofia e Filosofia de Ciência. Isso condicionou a distinção política, também de consonância moderna, que separou vida civil de vida religiosa, poder temporal de poder espiritual, enquanto, na Filosofia Política, evoluía a noção de povo, até chegar-se à idéia de soberania popular expressa na vontade geral. E uma das implicações do reequacionamento induzido por essas distinções vai-se manifestar exatamente no fato de que a relação entre Educação e Política adquirirá a consistência de um problema, posto que não só desaparecerá a subsunção da Filosofia pela Teologia e da Ciência pela Filosofia, mas, além disso, atribuir-se-ão valores, funções e capacidades diferenciadas a cada um dos saberes produzidos no âmbito dessas disciplinas, a cada uma dessas formas de saber pelas quais se elabora o conhecimento. Ora,

desaparecendo essa subsunção o problema da Educação apresenta-se, não mais como o problema da preparação para a vida transcendente, ou como o problema dos fins em Educação, mas como o problema do desenvolvimento pessoal do educando, tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista intelectual, num contexto em que a compreensão do desenvolvimento do corpo e do intelecto havia passado por uma revolução. Apresenta-se, ainda, como o problema da preparação para a participação na vida secular em suas diversas modalidades, isto é, para o envolvimento na vida civil, que inclui tanto a participação na economia, na produção material da vida, quanto a participação na organização do poder. E tais problemas passarão a ter formulação cada vez mais caracteristicamente científicas.

Sabe-se que, com sua sedimentação nas modalidades de suserania e vassalagem nas Monarquias medievais, sucessivamente à queda do Império Romano e à desintegração do Mundo Antigo, o problema da vida civil começa a adquirir nova formulação ao iniciar-se o declínio do Mundo Feudal. Passando pelos reclamos do *laissez faire, laissez passer* a nova configuração do poder compor-se-á paulatinamente até apresentar-se em contornos definidos com a queda do Antigo Regime. Manifesta-se então, em crescente proporção a partir da Modernidade, um conjunto de transformações que, começando pelos controles constitucionais dos poderes reais nas monarquias, desembocará na paulatina substituição da suserania e da noção de súdito por uma renovada concepção de cidadania e de soberania popular, formulada nos termos da participação segundo as regras da Democracia. Estas, incluirão, a partir daí, entre outras coisas, o direito de voto em variadas modalidades, direito que evoluiu até a modalidade do sufrágio universal. Incluirão ainda a liberdade de pensamento e de opinião, bem como sua livre expressão, a tripartição do poder e a alternância em seu exercício por grupos distintos, a autonomia dos poderes, a idéia de tolerância religiosa. E envolverão também a participação social na vida produtiva, vida social que, a partir daí, tornar-se-á cada vez mais urbana, industrial, fabril. Irrompem inelutavelmente, então, as dificuldades relacionadas às respostas para indagações sobre o papel, a função, bem como sobre a eficácia da educação no desenvolvimento das habilidades necessárias à participação nesse novo tipo de sociedade. E mais, a direção seguida pelo desenvolvimento do conhecimento, no contexto da primazia sobre a Filosofia que a mentalidade positivista concedera à Ciência, orientou a pesquisa dos fenômenos educacionais, cada vez mais, para o conhecimento positivo das funções intelectuais e dos mecanismos da aprendizagem num quadro estritamente bio-psicológico – como vimos no passo analítico anterior – além do que, a

pesquisa dos fenômenos políticos também se orientou para o conhecimento positivo, para um enquadramento estatístico-funcional dos atos pelos quais as ações de um indivíduo afetavam as ações de outro indivíduo no âmbito das relações civis e no âmbito das relações entre o Cidadão e o poder político do Estado. Nesse contexto, a Educação e a Política passaram a revelar áreas de intersecção, e isso, ao lado das perguntas surgidas com a abordagem científica dos problemas educacionais, acrescentou problematicidade às interações entre esses dois âmbitos da ação humana. O problema passou a demandar um novo equacionamento e novas soluções, uma vez que, nem Educação, nem Política, estariam mais subordinadas a um âmbito superior transcendente a partir do qual se definiria a inteligibilidade do político e do educacional, bem como a decifralidade de suas inter-relações.

Ora, a solução brasileira, a partir da assunção da forma republicana pelo Estado no Brasil, seguiu a influência do modelo estabelecido pelas revoluções burguesas, isto é, a fórmula da separação entre Educação e Política, modelo análogo ao da fórmula proto-moderna do maquiavelismo, que separara Ética de Política. Esse modelo é análogo ao da fórmula liberal que procurara afastar a reflexão econômica da reflexão ética carregada de marcas metafísicas do pensamento cristão não reformado. É pois um modelo consentâneo com a mentalidade positiva e racional em voga em fins do século XIX e início do século XX. Tal solução se consagrou, espalhando sua influência sobre o mundo, com base nas teses que Condorcet defendeu em *“Cinq mémoires sur l’instruction”* publicado em 1791 e no *“Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique”*, respectivamente em 1791 e 1792, e no *“Esquisse d’un tableau historique du progrès de l’esprit humain”*, publicado em 1795. Neles se encontram, entre outros, três princípios capitais que se interligam: o que distingue Instrução de Educação, atribuindo a primeira à Escola e a segunda à Família, o que preconiza uma instrução que difunda apenas conhecimentos e não opiniões, e, por último, aquele que insiste na instrução independente como direito humano. Essas idéias forneceram a base para a posição segundo a qual, não só a análise dos problemas educacionais, mas também as práticas educativas, deveriam guardar distância da disputa política, uma vez que a Educação diria respeito aos direitos civis e não aos direitos políticos, pois, para os modernos, e particularmente para uma vertente do Liberalismo nascente nos séculos XVIII e XIX, a cidadania diz respeito à fruição das liberdades individuais e privadas na Sociedade Civil, sob a égide da Lei, que deve proteger os direitos de cada um no contexto da inelutável conflitividade da vida social, e não às liberdades na Sociedade Política,

destinadas a proporcionar ao cidadão o acesso ao poder estatal em condições iguais de disputa. Ao Brasil, nesse tempo, já chegavam, e cada vez mais intensamente, a partir dos primeiros surtos importantes de industrialização em 1870, os ecos dessa discussão. E aqui será hegemônica, por quase um século, a solução liberal que procura separar Política e Educação.

Por outro lado, em direção ao Brasil, há também a fluência de toda uma corrente de idéias cuja matriz é o Marxismo, manancial quase exclusivo da crítica às doutrinas liberais, pelo menos da crítica ao Liberalismo fundada em premissas modernas. E ainda o influxo de idéias que, de uma forma ou outra, se relacionavam com ele, e / ou faziam parte da perspectiva crítica européia, que se distingue claramente da perspectiva pragmática e instrumental-funcionalista estadunidense. Além, obviamente, da influência católica de todos os matizes, posto que não se pode compreender a história, seja do Brasil, seja da Educação brasileira, sem levar em conta a ação da Igreja Católica entre nós, mesmo na fase republicana. Entrementes, quanto a essas duas matrizes devemos fazer algumas observações.

O Marxismo não exprime um juízo único frente ao problema das relações entre Educação e Política. Se nos reportarmos aos poucos textos nos quais Karl Marx se refere explicitamente ao assunto notaremos coincidências entre seus juízos acerca dessa questão e as posições típicas do pensamento burguês revolucionário na França. Já se nos reportamos à Antônio Gramsci teremos, dessa questão, um equacionamento diferenciado, decorrente da conceituação gramsciana da sociedade política, da sociedade civil, e das relações entre esta e aquela. Mas a inflexão mais forte está no Leninismo. Com efeito, a concepção de Estado e a teoria política desenvolvidas por Lenin, bem como sua concepção de Socialismo, de ditadura do proletariado como momento de transição entre a sociedade socialista e a sociedade comunista, e do papel vanguardista e educativo do proletariado frente às outras classes sociais, além da opção por um partido de quadros, levaram a uma tal aproximação entre ação educativa e praxis revolucionária, entre função pedagógica e função política, que a principal inspiração da formulação da tese da inseparabilidade entre Educação e Política veio exatamente do Leninismo, embora não devamos deixar de lado as advertências leninistas quanto a uma imprópria ou equivocada compreensão das relações entre Educação e Política tornadas célebres em suas alocuções nos Congressos Panrusos de 1918 e 1919. Como se não bastasse, Lenin substituiu a dialética platônica ascendente da Razão, praticada por aquele que o processo educativo revelou

ter uma alma de ouro, por uma dialética da *práxis* revolucionária, realizada por aquele cuja missão histórica o partido vislumbrara.

Entre as diversas interpretações marxistas, a variação das posições acerca do problema das relações entre Educação e Política guarda uma certa correspondência com os diversos equacionamentos que cada vertente faz dos temas da liberdade individual, das relações do indivíduo com o Estado, da cidadania. E o mais curioso aí é a constatação de que, entre esses diversos equacionamentos, incluindo a do próprio Marx, quanto mais matizada, quanto mais dialética é a abordagem dos problemas característicos da relação entre o indivíduo e o Estado, e quanto mais sutil e refinada é a crítica ao pensamento político e ao pensamento econômico liberais, tanto mais o equacionamento do problema das relações entre Educação e Política fica próximo daquele que se tornou vitorioso segundo o modelo das revoluções liberais burguesas, isto é o modelo da distinção clara entre Educação e Política.⁶⁰

Quanto ao Catolicismo, a observação indica outro tipo de variação. Há variações no Marxismo quanto ao problema da relação entre o indivíduo e o Estado, entre Educação e Política. Há também distinções na crítica aos aspectos da doutrina liberal. Entretanto, tais diferenças não apagam aquilo que pode caracterizar o Marxismo como um ideário moderno. Já no Catolicismo assistimos a elaboração de dois tipos de crítica ao Liberalismo: uma feita em bases anti-modernas, outra feita em bases modernas. A primeira crítica católica do liberalismo tem bases anti-modernas, como o indicam, por exemplo, o Papa Pio IX e seu Syllabus, de 1864. Só um século depois, com as mudanças, não tanto doutrinárias, mas pastorais, eclesiológicas, litúrgicas, decorrentes do Concílio Vaticano II, e no desenrolar desse processo, com a Teologia da Libertação e a prática eclesial e política das chamadas Comunidades de base, ganharão notoriedade críticas católicas modernas ao Liberalismo. Primeiro, aquelas que, fundadas nos documentos do Vaticano II e nos que o sucedem, lembraram as responsabilidades sociais dos cristãos estimulando-lhes o engajamento em ações político-sociais, não obstante seja forçoso lembrar que o estreitamento entre Fé e Política é incompatível, não só com o espírito e as intuições que deram origem à posições liberais, mas também com o programa da Modernidade. Depois aquelas que, no âmbito da Teologia da Libertação, utilizando-se da análise sociológica

⁶⁰ Para o esclarecimento das implicações entre Educação e Política, no pensamento de Marx, é de grande utilidade o livro de Mário Alighiero Manacorda. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

elaborada pelo Materialismo Histórico e incorporando a crítica marxista do caráter meramente formal dos direitos na democracia liberal burguesa, deram margem a práticas revolucionárias que aproximaram marxistas de cristãos. E o problema das relações entre Educação e Política, mostrasse, também quanto ao Catolicismo, sob a forma de uma variação, conforme nos reportemos à sua crítica anti-moderna ou à sua crítica moderna do Liberalismo. No primeiro caso a tendência é postular a incompatibilidade da Educação com a Política. Não porque haja na realidade da Política algo de funcionalmente distinto daquilo que há na realidade educativa, mas simplesmente porque a crítica, sendo anti-moderna, não admite a autonomia, nem do político, nem do educativo, frente à dimensão espiritual e transcendente da vida. Já a Teologia da Libertação, e não tanto – como se costuma pensar – o pensamento pós-conciliar do final da década de 60 do século passado, induz um outro posicionamento a respeito da relação entre Educação e Política. Aquele que, mais do que as aproximar, e em consonância com o estreitamento entre Fé e Política, decreta a indistinção entre elas. É o que vemos claramente entre os adeptos da chamada Educação Popular Libertadora.

No Brasil, a partir dos anos 60, e depois, nos anos 70, o ambiente cultural acadêmico-universitário, mormente aquele cujos interesses intelectuais se ligavam diretamente às Ciências Humanas, às Letras, à Filosofia, recebeu as influências do Marxismo, mas também, as do Catolicismo pós-conciliar e, por fim, as da Teologia da Libertação. Além disso, a década de 60 foi também a época do prestígio acadêmico e intelectual do Existencialismo e do Estruturalismo, a ponto mesmo de termos um Existencialismo Cristão e uma leitura estruturalista da Bíblia.⁶¹ Devemos considerar tais influências não só porque elas atingiram a discussão teórico-pedagógica acerca das relações entre Educação e Política, mas também porque a luta político-ideológica na qual também se inseriam disputas acerca da Educação não era insensível ou desligada do que ocorria nesse ambiente. E para efeito do que aqui nos interessa é importante fazer referência tanto às lutas político-ideológicas quanto à evolução do quadro teórico vigente no âmbito acadêmico-universitário.

Esse complexo processo brasileiro da relação entre as lutas político-ideológicas, suas inspirações ou vinculações teóricas, e o problema do caráter político da Educação ou do

⁶¹ A Editora Paulinas publicou no Brasil, em finais de 70 e início de 80, livros do francês Etienne Charpentier nos quais encontram-se uma iniciação à análise estrutural e aplicações dessa abordagem à leitura de textos bíblicos.

caráter pedagógico da Política, aparece numa descrição muito precisa, por exemplo, no livro de Vanilda Paiva intitulado “*Educação popular e educação de adultos*”, importantíssimo para a historiografia da educação brasileira. Para ela o equacionamento do problema educacional no Brasil republicano evoluiu de tal modo que se apresentou sucessivamente, mas também, em certas ocasiões, concomitantemente, sob a forma de posicionamentos teóricos e de proposituras de intervenções práticas na vida política da nação que convencionou-se identificar como “entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico” e “realismo em educação” Liberais, marxistas, esquerda católica e economistas da educação, cujos principais representantes são, respectivamente, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Paulo Freire e, acrescentamos nós, Carlos Langoni, posicionaram-se em algumas dessas perspectivas. Não nos parece haver nada a acrescentar às formulações que encontramos, no referido livro⁶², sobre como e quando a Política passou a fazer parte da análise dos problemas educacionais no Brasil, inclusive parecendo-nos irreprovável a minuciosa descrição da sintonia fina presente no jogo de posições e contraposições entre os grupos quando se tratava das relações entre Educação e Política no contexto dos embates pelo controle do Estado e das contendas ideológicas travadas com vistas à conquista da hegemonia.

Nosso intuito não é o de contribuir para a historiografia da educação brasileira e sim o de, tendo em vista nosso alvo já explicitado, e utilizando-nos dessa historiografia, além de dados da história recente do país, dar relevo ao fato de que, na teoria e na prática da Educação brasileira do século XX, ocorreu uma inflexão que fez aparecer a postulação do significado explicitamente político da Educação, e que, a partir dessa inflexão, nas três últimas décadas do século passado, as formas dadas ao equacionamento do problema constituído pelas relações entre Educação e Política, mais do que se refletirem na teoria educacional acerca das relações entre Educação e disciplina, deram-lhe uma modulação especial, induzindo o aparecimento de uma determinada abordagem teórica e de um certo enfrentamento prático desse tema. Nossa opção será a de dar ênfase ao modo pelo qual a afirmação da significação política da Educação estabelece-se, entre nós, nos anos 60, refluí ao final dessa década, abrandando-se e permanece no ostracismo, pelo menos até por volta de 1975, volta a se firmar no início dos anos 80, a partir da situação de ocaso da hegemonia do regime militar no Brasil, e se generaliza, tendo passado por uma remodelação, nos anos 90. Em seguida, procuraremos apontar, além de examinar-lhes os

⁶² Vanilda Pereira Paiva. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

fundamentos científico-filosóficos, os meios teóricos dos quais os educadores se servem para a realização de uma tal operação. Assim, poderemos mostrar os fatores internos – teórico-metodológicos – tanto quanto os fatores externos – político-ideológicos – envolvidos nesse processo, focalizando os dinamismos nele envolvidos, sejam os da dimensão ligada ao tratamento teórico da questão, sejam os da dimensão ligada à sua vivência política, sem deixar de observar como as dimensões teórica e política se imbricam.

Antes dos anos 60 não tivemos no Brasil, iniciativas que pudessem caracterizar uma clara percepção e uma explícita postulação das implicações políticas da Educação. O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” do início do século XX resultaram de um naipe de preocupações desencadeadas, pelo surgimento do interesse no desenvolvimento industrial do país frente à Revolução Industrial que transformava a Europa e os EUA, pelo Nacionalismo aqui revigorado como repercussão da Primeira Guerra Mundial e da imigração de estrangeiros ao Brasil, pela influência das modernas idéias pedagógicas vindas da Europa, pelo início dos movimentos de esquerda que os imigrantes trouxeram ao sul do país, e até como consequência de preocupações religiosas da Igreja Católica em reação à ameaça de perda da hegemonia cultural e ideológica da qual sempre gozara antes da proclamação da República. Nesse contexto só poderiam surgir mesmo afirmações muito genéricas a relacionar a Educação com o desenvolvimento do país e com sua afirmação nacional.

Em termos teóricos mereceriam destaque os nomes de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira, bem como o de Fernando de Azevedo. O primeiro, com formação profissional em Educação, pela internacionalmente reconhecida obra de divulgação das concepções pedagógicas do movimento europeu, sobretudo franco-suíço, da Escola Nova ou Escola Ativa. O segundo, originalmente formado em Direito, mas depois com formação profissional em Educação, pela introdução e divulgação no Brasil da Educação Progressiva, pela qual nos chega a versão americana pragmática da Educação moderna, da qual a Escola Nova era a versão européia. O terceiro, jornalista de origem, por sua importante obra de sociólogo e historiador da Educação, e pela participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. Mas somente na segunda metade do século encontraremos uma modificação importante na consideração do tema da relação entre Educação e Política.

Um autor, indubitavelmente, pode ser incluído entre os pioneiros, talvez o

principal, no que diz respeito a afirmação explícita do caráter político da educação: Paulo Freire. Este foi o principal nome, o fundador da corrente de pensamento educacional que veio a tornar-se célebre, inclusive internacionalmente, sob o nome de Educação Popular Libertadora. Qualquer educador brasileiro minimamente informado sabe de sua origem católica progressista, portanto de sua vinculação com a crítica católica moderna do Liberalismo, e de sua proximidade com a Teologia da Libertação portanto, e, por essa via, com o Marxismo. As teses pelas quais ele postula o caráter crítico e libertador, e por isso político, da Educação, encontram-se, principalmente, nos célebres *“Educação como prática da liberdade”* e *“Pedagogia do oprimido”* além de em *“Ação cultural para a liberdade”*.

Em 1976, o francês Bernard Charlot publicou um livro que forneceu instrumento teórico mais do que adequado à confirmação acadêmica da inflexão a que estamos nos referindo. Trata-se de *“La mystification pédagogique”*. Ele foi publicado no Brasil, em várias edições, a partir de 1979. Nessa obra Charlot procura mostrar que, mesmo aqueles aos quais ele qualifica de grandes pedagogos, não conseguem ver o conteúdo político do ato educativo, mas somente que a Educação tem conseqüências políticas. Argumenta que ao refletirem sobre Educação a partir da idéia de uma natureza humana abstratamente definida, reduzindo a Educação ao seu sentido cultural, ficam impedidos de vê-la como processo dialético de socialização. Assim, aquilo que tomou viço entre nós na década de 60, que passou a ser proclamado em conferências, palestras e discursos, a saber, que a Educação tem um conteúdo político, e mais ainda, um caráter de classe, passou a ser, ao final da década de 70, e na década de 80, ensinado como conteúdo científico em quase todo curso de pedagogia existente no país.

Outra obra, esta do educador brasileiro Dermeval Saviani, filósofo da educação, protagonizou o processo a que nos referimos. Trata-se de *“Escola e democracia”*, cujo sucesso pode-se medir, entre outras coisas, pelo número de edições que teve – em 1985 publicou-se a 12 edição –, pela presença nas bibliografias de leitura obrigatória dos cursos de Pedagogia e pelas referências a ela feitas nas publicações da área de educação ao longo principalmente da década de 80. Mas quanto a essa obra específica de Dermeval Saviani, uma contradição, ou pelo menos uma curiosidade, ocorreu. Embora ela tenha-se transformado num sucesso editorial, e ainda que seu autor tenha-se tornado célebre no Brasil, a situação da discussão sobre a relação entre Política e

Educação entre nós seguiu o caminho inverso ao vislumbrado por adequado nas advertências feitas pelo autor e nas distinções por ele elaboradas em sua reflexão sobre o significado político da Educação.

A partir da segunda metade da década de 70, a hegemonia política dos grupos que mantiveram de pé o Regime Militar começou a declinar. As dificuldades resultantes de transformações na economia mundial e o acirramento da luta política levaram a defecções entre os diversos grupos que constituíram esse bloco hegemônico e afetaram sua legitimidade. As teses oposicionistas conquistaram cada vez maior apoio político e à medida em que setores da oposição eram levados pelo voto aos postos de mando nos principais Estados da federação, vários desses, sobretudo intelectuais, foram chamados a pôr em prática novas políticas educacionais, como ocorreu no governo de Franco Montoro em São Paulo, ou no de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, a partir de 1982. Também a partir do final dos anos 70, muitas Universidades brasileiras organizaram programas de pós-graduação que passaram a ter importância capital na formação de quadros altamente capacitados e obviamente críticos do Regime Militar e de seu autoritarismo, a ponto de, em suas análises, reprovar e combater a grande maioria das medidas político-econômicas, administrativas, educacionais, implementadas pelo governo da época.

As oposições chegam ao poder nos principais Estados do país a partir das eleições de 1982. Tê-lo-iam alcançado quatro anos antes, se o general Ernesto Geisel não tivesse, em 1977, fechado o congresso, sob pretexto de um impasse que dizia respeito à reforma do judiciário, e se não tivesse, nesse contexto, assinado a emenda constitucional número 8, conhecida como Pacote de abril, entre outras coisas, adiando as eleições diretas para o governo dos Estados, quando também modificou o número de representantes de cada um deles na Câmara Federal, e, pela introdução de Senadores eleitos indiretamente, logo cognominados biônicos, também induzido modificações relativas à representação dos estados no Senado federal. Quais são então os programas educacionais das oposições e a quem elas entregam sua operação? Ora, seus programas educacionais são todos erigidos sobre a base das idéias de democratização e de participação, o que envolve, na prática, a descentralização e a autonomia. Vide, por exemplo o governo Franco Montoro, em São Paulo, no quadriênio 83/86. E quem foi chamado a operar, a executar tais programas? Exatamente aqueles que, envolvidos profissionalmente com a Educação, se notabilizaram nas Universidades, nas instituições de pesquisa, nas associações de

pesquisadores e a na luta sindical, nos movimentos sociais, inclusive com maciça presença de católicos progressistas, de esquerda ou não, pela oposição que, cada um a seu modo e em seu campo específico de atuação, fizeram ao Regime Militar. Muitos, cassados pelo AI-5, tinham-se transformado em verdadeiras estrelas da política nacional. E ainda que entre esse grande grupo de intelectuais e educadores houvesse inúmeras diferenças, quanto ao papel do Estado na organização e manutenção da educação nacional, quanto às práticas educativas mais apropriadas ao enfrentamento dos inúmeros problemas que afetavam a educação escolar brasileira, desde a insuficiência quantitativa da oferta perante a demanda de escolarização formal, passando pela penúria de fundos para manter em funcionamento o sistema escolar e chegando à precariedade de qualidade expressa nos alarmantes índices de fracasso concretizados na evasão e repetência, bem como no alto número de analfabetos, essas diferenças refluíram frente a uma idéia compartilhada pela ampla maioria engajada nos esforços de redemocratização do país: a Educação é uma atividade eminentemente política.

De fato, havia divergência quanto ao significado filosófico-educacional e quanto aos desdobramentos técnico-pedagógicos de tal concepção. Vimos um exemplo disso na obra de Dermeval Saviani. Contudo, o conceito segundo o qual a Educação constitui-se como uma atividade genuína e eminentemente política tornara-se hegemônico e cada vez mais disso ficavam persuadidos os educadores, entre outras coisas, pelo fato de aprenderem esta espécie de dogma em sua formação profissional nos cursos de Pedagogia, em sua formação política nos célebres movimentos sociais, na luta sindical e nas associações profissionais.

A década de 80, período em que a oposição voltou a assumir as tarefas de governo em importantes Estados, foi, para o Brasil, do ponto de vista de quem privilegia estritamente um certo conjunto de dados macroeconômicos, uma “década perdida”: “estagflação”, isto é, ocorrência simultânea de recuo na produção e inflação galopante, crise da dívida externa e do balanço de pagamentos, moratória. Mas foi também a década de espasmos pontuais e delírios passageiros de queda da inflação e crescimento econômico, como no Plano cruzado, durante o governo peemedebista de José Sarney. Do ponto de vista da Política, foi a década da retomada sincopada do entusiasmo cívico, dividida entre sucessivos clímax e anticlímax, que nos fizeram recobrar o fervor da participação política, ou, pelo menos, da atenção à Política: o retorno dos anistiados, a pregação redemocratizante de Teotônio Vilela e Ulysses

Guimarães, o surgimento do Partido dos Trabalhadores, a campanha por Eleições Diretas e seu frustrante revés, a luta pela instalação de uma Assembléia Nacional Constituinte, a vitória sobre o Regime Militar no Colégio Eleitoral que elegeu Tancredo Neves Presidente da República, o episódio, meio dramático, meio mal explicado, de sua morte, a convocação e o funcionamento da Constituinte e, finalmente, a promulgação da Constituição de 1988. Ora, a Educação absorveu este fervor político e, durante a década de 80, isto ajudou na fixação definitiva da idéia da inseparabilidade entre Educação e Política a partir daí majoritariamente presente na teoria e na prática da Educação brasileira.

Mas se durante a década de 80 transcorreram, como vimos, sucessivas situações de entusiasmo cívico seguidas de frustrações, comparando-se-a com a década de 90 ela constitui um grande anticlímax. Com efeito, nos anos 80, enquanto o dinamismo da ação política interna no Brasil alimentava-se de idéias e práticas tributárias do imaginário revolucionário socialista e compostas de símbolos retirados do pensamento de esquerda, ainda que não ortodoxo, o dinamismo externo da política internacional nutria-se, por um lado, dos símbolos postos ao alcance da mão pela reviravolta do socialismo real, representada nas iniciativas de reforma centradas na transparência (*glasnost*) e na reestruturação (*perestroika*), por intermédio das quais Mikhail Gorbachov procurava, para uns, salvá-lo, para outros, jogar-lhe a pá de cal, e na chamada Primavera de Pequim, que resultou no célebre conflito havido na Praça da Paz Celestial. Por outro, lado, alimentava-se da energia provida pela revolução liberalizante levada a efeito por Margaret Thatcher e por Ronald Reagan. Esta revolução liberalizante, que no caso dos EUA conviveu com uma intensa atividade estatal na corrida armamentista, e, contraditoriamente, patrocinou, internamente, aumento expressivo do gasto público, "Irangate", etc. e, externamente, apoio a ferozes ditaduras, como no caso chileno, sob a orientação e possível envolvimento do celebrado Henry Kissinger (segundo tribunal belga que examina seu envolvimento em assassinato) arrebatou, numa verdadeira "blitz" ideológica, o pensamento econômico, e, a partir daí, o pensamento em geral. Assim, produziu, já a partir desses anos 80, o que, nas páginas do jornal francês "*Le monde diplomatique*", principalmente sob a pena de Ignácio Ramonet, denominou-se o "pensamento único", imposto por organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o G7, o GATT – precursor da WTO – e pela globalização – que François Chesnais chama de mundialização do capital – nos quatro cantos do mundo, com raras exceções.

A partir de 1990, a nova religião do mercado, com sua doxologia, seus teólogos, sua liturgia, seus templos, capelas e santuários, seu breviário, seus sacramentos, instalou-se com armas e bagagens no Brasil. O marco inicial foi a entronização de Fernando Collor de Mello, mais um personagem que o capital nacional providenciou para dar seqüência à consecução de seus interesses, claro, em associação subordinada com o capital internacional, a única forma de nos depurarmos, seja do “banzo que nos prende nostalgicamente aos valores da senzala, seja da síndrome de jeca tatu, para debutarmos na festa do desenvolvimento.”

Nessa ocasião, ocorre, não o refluxo, mas a reorientação da tese que postulava a inseparabilidade entre Educação e Política. Trata-se de um momento de intensa crise para os educadores que haviam investido todas as suas energias na certeza da transformação política do país pela formação de crianças e jovens que politicamente educados, ou educadamente políticos, logo se transformariam em adultos conscientes, críticos e capazes de ajudar a fazer as transformações de que o Brasil necessitava. Ocorre que, repentinamente, para aqueles que, mergulhados na ação, não podiam olhar a realidade com o distanciamento necessário à visão das mudanças divisadas no horizonte, tudo mudou.

A participação popular, expressão que tinha como referência, do ponto de vista econômico, a defesa da intensa atividade estatal para garantir direitos sociais que exprimiam o caráter democrático de um regime de governo, e, do ponto de vista político-ideológico, a primazia de valores ligados à idéia de igualdade social sobre os valores ligados à idéia de liberdade individual, transmutou-se em participação comunitária. E a luta pelos direitos políticos e sociais do povo perdeu ênfase e força em detrimento das lutas pelos direitos subjetivos, pelos direitos das minorias, como os dos não fumantes, ou os direitos daqueles que querem exercer uma “opção sexual” heterodoxa, quando não pelos direitos das baleias, dos micos-leões dourados, dos animais usados em pesquisa. O conceito de cidadania deixa de pôr em evidência as relações dos indivíduos com o poder do Estado e dá relevo aos modos pelos quais os indivíduos se relacionam no âmbito da sociedade civil (sentido marxista). A Cidadania passa a ser invocada para que se dê mais eficácia e produtividade ao uso dos recursos públicos aplicados à Educação, à Saúde, a Segurança Pública. As ações voluntárias e associativas dos cidadãos agora deveriam dinamizar esses sistemas, ao contrário de antagonizar o Estado buscando participação no poder. A questão deixa de ser a participação no poder. Participar do poder, é vil. A Política e os políticos são tidos por abomináveis, sujos. Controlar o poder e impedi-lo de interferir na vida de cada um, é nobre.

O cidadão deve assumir, em ações voluntárias, encargos, inclusive de custeio, das ações educacionais, das ações sanitárias e de segurança, que antes eram tidas como de responsabilidade exclusiva ou preponderante do Estado, para o enfrentamento das quais utilizavam-se os fundos públicos. Doravante tais fundos públicos devem ser empregados, cada vez mais, num contexto de “responsabilidade fiscal”, tendo em vista a produção de um quadro macroeconômico que o mercado de capitais possa interpretar como favorável, tanto ao aumento dos investimentos, quanto ao crescimento da poupança, o que, tautologicamente, produziria aumento de investimentos e crescimento da poupança. Assim, usando-se os fundos públicos para propiciar a reprodução do capital, produzir-se-ia mais riqueza, riqueza esta que seria apropriada mediante o funcionamento do mercado, a cujos bens e serviços teriam acesso aqueles que mais méritos demonstrassem por sua iniciativa e operosidade e não aqueles que, por interferência estatal, a eles tivessem acesso independentemente do aporte dado ao processo de sua criação: o caso da utopia marxista ou do intervencionismo estatal keynesiano e nova alvorada da utopia liberal.

Estavam postas, desse modo, as condições para a transformação dos conceitos de cidadão e cidadania. Tais conceitos não desaparecem. Eles perdem conteúdo social e político. Vestem novas cores e transmutam-se nas noções de cliente e consumidor. O cidadão é um cliente e o Estado um fornecedor de serviços. Além disso, os conceitos de cidadão e de cidadania se dilatam para englobar ações filantrópico-caritativas, cujas iniciativas são desencadeadas por uma infinidade de razões, indo das motivações religiosas mais sinceras e bem intencionadas até às motivações mais sórdidas, oportunistas e mendazes, ligadas exclusivamente à publicidade, e ao lustro da imagem pública.⁶³

É claro que no campo teórico e acadêmico há também uma reviravolta. Ela aparece claramente nas publicações, nos programas de pós-graduação, nos currículos e nas disciplinas. Emerge um novo repertório de temas, um novo cabedal de conceitos (questões de gênero, novos paradigmas, competências, complexidade, pós-modernidade), e, claro, uma nova lista de autores célebres. Mas uma tal reviravolta já estava em gestação, na verdade, desde os anos 60.

⁶³ No Brasil, qualquer jogador de futebol que fuge da Receita Federal como o diabo fuge da cruz, qualquer grande empresa que faz planejamento tributário e prática evasão de divisa, e muitas empresas que devem ao BNDES, têm sua fundação beneficente para atender e ajudar carentes. É útil lembrar aqui o caso da paixão de Pelé pelas criancinhas e o caso até agora não esclarecido dos milhares de dólares que ele recebeu do Unicef para promover, na Argentina, um evento beneficente que nunca se realizou, Cf Folha de São Paulo, Caderno Esportes, 27/12/2001.

A pesquisa educacional realizada predominantemente nos programas de mestrado e doutorado em Educação das grandes Universidades que no Centro-sul do Brasil concentram a grande maioria das monografias e teses constitutivas daquilo a que poderíamos chamar a teoria educacional brasileira sofreu o impacto dessas mudanças teóricas. Mas ainda assim, quase na metade da década de 90 isso não impedia o aparecimento de importantes trabalhos de pesquisa como o de José Willington Germano em cuja considerações metodológicas e em cujo prefácio explicita-se e assume-se a influência exercida pelo ponto de vista segundo o qual a Educação, se abordada não abstratamente, mas em sua historicidade (historicidade e em termos marxistas) revela seu conteúdo claramente político (conteúdo político também em termos marxistas), isto é, seu conteúdo ideológico, de classe.

É nesse período, desde meados da década de 80, chegando ao auge na década de 90, que um autor francês, nietzscheano, pós-estruturalista, e sua obra, tributária da desconstrução heideggeriana da ontologia, da morte do sujeito postulada no Estruturalismo, da recusa de axiomatização do bem na genealogia nietzscheana, distante teórica e metodologicamente do Marxismo, mas politicamente próximo das esquerdas, segundo alguns por puro senso de oportunidade⁶⁴, bem como sua obra, passaram a ganhar muita importância, entre os educadores brasileiros, particularmente para aqueles que tratam do tema da relação entre Educação e disciplina: Michel Foucault e sua arqueogenealogia pós-estruturalista. Ele e suas grades conceituais transformaram-se num salvo-conduto teórico-metodológico com o qual educadores de esquerda fizeram e fazem sua travessia para o lado de cá do tempo da derrocada do socialismo real, tendo salvo na bagagem, como índice de sua ascendência moderna e marxista, a postulação da inseparabilidade entre Educação e Política. Disso trataremos no próximo e último passo desse capítulo.

⁶⁴ Carlos Nelson Coutinho. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Rio de Janeiro, 1972, p.144-165. Série Rumos da Cultura Moderna, v.48. O autor julga, neste livro, vários aspectos da obra foucaultiana, entre eles, o da relação do filósofo francês com Marx e o marxismo. Observa e comenta a “enigmática” mudança na posição do francês, posição que, em três anos, de 1966, “*No Le mots et le choses*”, a 1969, no “*Archèologie du savoir*”, sofreu uma reviravolta cuja única explicação seria a intenção de apagar a única diferença entre ele, Foucault, e Althusser, para assim facilitar a penetração da arqueogenealogia no campo da esquerda.

2.3.1 A abordagem política da Educação e a indistinção entre ação educacional e luta política: poder

Considerando-se a copiosa bibliografia foucaultiana editada no Brasil, dois livros concentram a atenção dos educadores que se debruçam sobre as relações entre disciplina e Educação: “*Vigiar e punir*”, o Nascimento da Prisão, uma tradução do *Surveiller et Punir*, publicado na França, em 1975, e o “*Soberania e disciplina*”. Quanto ao “*Vigiar e punir*” não há adjetivo mais apropriado à descrição de sua trajetória editorial brasileira senão espetacular. O livro está em sua 24ª edição na editora Vozes. As reedições sucedem-se, ano após ano, e tal fato, sobretudo nesses tempos em que o mercado tornou-se o diapasão de todos os valores, indica que o livro suscita, ainda hoje, imenso interesse, o que prova a continuidade de seu elevado prestígio. Quanto ao “*Soberania e disciplina*”, devemos retomar aqui observações de alhures.⁶⁵ Trata-se de um artigo publicado no Brasil, em um livro organizado por Roberto Machado, editado pela Graal, em 1979, no qual estão reunidos artigos de Michel Foucault. Parte desses artigos já fora reunida numa obra de divulgação, preparada por dois italianos, na Itália, em 1977, sob o título “*Microfísica del potere*”. Roberto Machado, como organizador, com outros colaboradores, traduziu, para a edição brasileira, diretamente do francês, os textos publicados nessa edição italiana. Acrescentou-lhe outros, também de Foucault, igualmente traduzidas diretamente do francês, que não faziam parte da edição italiana. Publicou-os, então, aqui, sob o mesmo título da edição italiana, apenas traduzido ao português. Não se conhece livro de Michel Foucault cujo título seja “*Microfísica do poder*”.

Óbvio é que, como o fizeram os italianos, pode-se identificar nos escritos de Foucault vários textos que poder-se-iam reunir sob o título “*Microfísica do poder*”, expressão que designaria, apropriadamente, também o livro ao qual se deu o título “*Vigiar e punir*”. Já o fato de que uma “*Microfísica do poder*” negue, ou pelo menos contraponha-se, a uma “física do poder”, ou a uma “macrofísica do poder”, e as questões suscitadas a esse respeito, nem sempre são percebidos.

⁶⁵ Tratei dessa imprecisão em minha dissertação de mestrado na PUC-SP, em 1994, intitulada “*Disciplina escolar e transformação social: uma interação necessária*”.

Quanto ao Poder, já que Michel Foucault dele admite uma “Microfísica”, por exigência lógica também devemos dele admitir uma “Macrofísica”. É uma Macrofísica do Poder o que constatamos ao observar o equacionamento a ele dado na Antigüidade Grega. Este equacionamento tem duas raízes: aquele que se revela no termo Política e aquele que se revela no termo Democracia. Quando chegamos à Modernidade, ainda que haja um reequacionamento, com a introdução de novas raízes, ou a expressão de novas funções, presentes, por exemplo, nos conceitos de soberania popular, de sufrágio universal, de tripartição e autonomia dos poderes, vemos que não é de outro conjunto universo que se trata, mas de novas funções no mesmo conjunto universo. Prova-o fato da Teoria Política Moderna, pelo menos a de corte liberal, ter um fundamento jusnaturalista, ainda que não repita *ipsis litteris* o Jusnaturalismo Antigo, e ainda que haja distintas acepções modernas de Direito Natural. Em todas elas a noção de uma Razão natural, pela qual nos orientamos em nossas ações, é fundamental, mesmo que se reconheça o problema, posto pelos sofistas, da oposição entre *physis* e *nomos*. E ainda quando, numa outra vertente da Teoria Política Moderna, o Marxismo rejeita o equacionamento jusnaturalista da Política, acoimando seu caráter abstrato, metafísico, ele, o Marxismo, continua Racionalista, embora redefina a Razão em termos histórico-dialéticos e não mais filosófico-metafísicos.

Ora, tanto considerando-se o equacionamento antigo, quanto considerando-se o reequacionamento moderno do problema do Poder, estamos no âmbito de uma “Macrofísica”, no sentido de que pensa-se tal problema num enquadramento em que a História humana, ou se manifesta e desenvolve pelos procedimentos racionais do homem, ou é a própria História da Razão, concebida filosófico-metafisicamente ou concebida histórico-dialeticamente. E nesse contexto a Filosofia Política trabalha com conceitos como Justiça, Verdade, Bem, Direito, Progresso, Consciência Histórica. Assim, se hoje existe uma “Microfísica do Poder” houve e há uma “Física do Poder”, ou uma “Macrofísica do Poder. E deveríamos examinar com maior rigor os termos da passagem de uma a outra. E isso pelo interesse de saber se não ocorre, na passagem de uma “Física ou Macrofísica do Poder” a uma “Microfísica do Poder”, o que ocorre na passagem da Física à Microfísica, isto é, uma continuidade, inadvertida e açodadamente, dada como inexistente.

Quanto à evolução havida desde o equacionamento antigo do problema do Poder, até seu equacionamento contemporâneo numa “Microfísica”, o que vemos são as

continuidades, como a que acabamos de apontar fazendo referência ao Jusnaturalismo Antigo, que se transforma sucessivamente em Jusnaturalismo Cristão e Jusnaturalismo Moderno. Ou como a que se revela na categoria de Razão, que se exprime sob forma predominantemente especulativa na Antigüidade, sob forma especulativo-contemplativa na Idade Média e sob a forma antropológico-subjetivista instrumental ou operatória, a partir da Modernidade, embora, sob essa última forma, seu valor de universalidade e de necessidade tenda, senão a desaparecer, pelo menos a ser questionado. Toda a “Macrofísica do Poder”, ou “Física do Poder”, isto é a reflexão da Filosofia Política sobre o problema do Poder, é, então, uma Macrofísica ou Física fundada na Razão e na concepção teleológica da História como marcha para o Progresso e para a consciência livre e esclarecida, marcha essa ancorada no discernimento racional da Justiça e do Bem, do Direito. É a passagem do equacionamento em termos de Macrofísica para um equacionamento em termos de Microfísica que vai postular as descontinuidades no campo do Poder, transformando-O em poderes e estabelecendo o jogo da relatividade das forças pontuais dos diversos campos relacionais para substituir uma explicação teleológica por uma explicação topológica como decorrência da inversão operada na Filosofia Moderna pela qual se chegou ao antropocentrismo.

Ocorrerá, então, com as noções por intermédio das quais se equacionava o problema do Poder em termos de Macrofísica, a saber, as noções de Política e Democracia, algo análogo ao que ocorreu com os grandes conceitos da Mecânica Clássica quando a Física tornou-se Microfísica, passando a estudar as partículas subatômicas, e Macrofísica, isto é, Astrofísica e Cosmologia, passando a estudar a composição e a história temporal do Universo. Isto é, elas, as noções de Política e Democracia, se desgastarão, serão desconstruídas, e tenderão a aparecer não como destituídas de sentido perante a contemporaneidade do mundo, mas apenas como não operacionais. E não se poderá mais imputar-lhes uma carência de sentido uma vez que o campo semântico do sentido foi todo ele reduzido à dimensão subjetivo-existencial que, por sua vez, ficou encapsulada na matematização que envelopa esta dimensão subjetivo-existencial e a exprime unicamente como topografia e cinemática, como lugar e movimento, como deslocamento e choque, como quantidade e relação, com energia e vibração. Cada pessoa transforma-se, então, em um ponto material, entre outros pontos materiais, ou então num campo

energético entre outros campos energéticos, e os fenômenos da intersubjetividade e da sociabilidade, cada vez mais, serão apropriados e expressos, como os conceitos da Física Quântica com suas indeterminações, probabilidades, incertezas e descontinuidades. Assim é que

o princípio geral de Foucault é: toda forma é um composto de relações de força. Dadas as forças, perguntar-se-á, primeiro, com que forças externas elas se relacionam e, em seguida, que forma decorre dessa relação. Tomemos as forças no homem: força de imaginar, força de lembrar, força de conceber, força de querer. Objetar-se-á que tais forças já supõem o homem; mas isso não é verdade, não como forma. As forças no homem supõem somente lugares, pontos de aplicação, uma região do existente. Como as forças no animal (mobilidade, irritabilidade...), que também ainda não pressupõem nenhuma forma determinada. Trata-se de saber, em tal ou qual formação histórica, com que outras forças entram em relação as forças no homem e qual o resultado dessa composição de forças. Pode-se já prever que as forças no homem não entram necessariamente na composição de uma forma-Homem, mas podem investir-se, diversamente, em um outro composto, em uma outra forma: mesmo por um curto período, o Homem nunca existiu, e nunca existirá. Para que a forma-Homem viesse a aparecer e se desenhar, seria necessário que as forças no homem entrassem em relação com forças externas muito especiais.⁶⁶

Será, pois observando a transformação da “Macrofísica do poder” em “Microfísica do poder” que enfocaremos os fundamentos científico-filosóficos da teoria educacional que aborda o tema da relação entre Educação e disciplina pela sua dimensão política, privilegiando a noção de poder equacionada em termos de Microfísica, já que esta teoria baseia-se na microfísica foucaultiana do poder, para a qual o poder

não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, com algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder se exerce e funciona em rede. Nas duas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o

⁶⁶ Giles Deleuze. *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986, p.131. (tradução do autor).

alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui.⁶⁷

Antes de mais nada, deve ficar patente que uma “Microfísica do poder” não é somente contra-marxista. E essa observação é importante depois que constatamos que o Marxismo, em sua versão leninista sobretudo, foi ator principal no cenário da postulação da idéia de inseparabilidade entre Educação e Política. A introdução de um terceiro plano entre as coisas e as palavras, para substituir a compreensibilidade do mundo em termos de relação entre infraestrutura econômica material e superestrutura jurídico-política e ideológica por uma outra dinâmica compreensiva segundo a qual a compreensibilidade estaria distribuída diagonalmente no funcionamento das falas, no desempenho discursivo, no agenciamento dos enunciados, é claramente contra-marxista. Mais que contra-marxista, a recusa foucaultiana da idéia de Sentido, de Progresso, de Teleologia, de Homem, é **anti-marxista**. E isso significa, imediata e claramente, que ela é senão anti, pelo menos **contra-moderna**. Isso fica patente quando sabemos que o Marxismo, sendo progressista, racionalista, participa do programa de fundação suficiente do conhecimento nas ciências humanas. Não como estratégia essencialista, nem como estratégia fenomenista, mas como estratégia historicista.⁶⁸ Não como programa de conquista do objeto em sua pura e externa materialidade empírica, ou da autonomia do sujeito em sua íntima conquista de si mesmo como substância pensante, e sim como autoafirmação prático-social e transformadora da natureza e da vida material do homem conduzida racionalmente.

⁶⁷ Michel Foucault. *Soberania e disciplina*. In: Roberto Machado. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.183-184.

⁶⁸ Utilizamos aqui de uma formulação elaborada por Ivan Dominges em *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola, 1991, p.7-8. Coleção Filosofia, n.18.

Ora, a empresa teórica foucaultiana conduz-se exatamente a partir de uma recusa: a abdicação da conquista de qualquer substância no campo das Ciências Humanas, seja a do objeto, seja a do sujeito, seja a da prática social, seja a da linguagem. E há nessa atitude uma diferença abissal frente à atitude marxista. Marx, em seu ímpeto iconoclasta frente à Filosofia, isto é, frente à Metafísica e à Ontologia, não pratica um recuo niilista. Nem de corte cético, nem de corte sofisticado. O que ele faz é rejeitar a substancialização objetivista realizada pelo materialismo vulgar, tanto quanto a substancialização subjetivista empreendida pelo idealismo, abstrato, transcendental, tendo em vista a substancialização histórico-dialética da *práxis*.

Há, como vimos, na História da Educação Brasileira, uma perspectiva analítica sobre a Educação, um enquadramento teórico da prática educacional, que, a partir de um certo momento, consagra a postulação da inseparabilidade entre a dimensão política e a dimensão educativa na ação social humana. Daí em diante, como já observamos antes com certa minúcia, descobertos os conteúdos, as significações e as repercussões sociais da Educação, esse enquadramento passa a realizar-se por um procedimento segundo o qual a compreensão e o enfrentamento prático de qualquer tarefa pedagógica, desde as tarefas didáticas e curriculares até as tarefas da administração geral das unidades de sistemas escolares exprimirá todo ato educativo como ato político. Enquanto o Socialismo Real não chegou a sua fase de desmoronamento e enquanto não se desgastou a versão progressista pós-conciliar do catolicismo brasileiro, entre outras coisas, pela volta à disciplina que passou a vigorar no pontificado de João Paulo II, foi de vento em popa a transformação da Educação em Política e da Política em Educação. Mas quando a realidade começou a expressar o impacto desses dois fenômenos, no Brasil, a corrente pedagógica que postulava o caráter político da Educação entrou em crise. E daí em diante, o repertório teórico, a parafernália analítico-conceitual utilizada para tal, já não pode mais basear-se nos conceitos de classe, luta de classes, Estado como expressão dos interesses das classes dominantes, relações de produção, relações historicamente determinadas entre a infraestrutura econômica da sociedade e sua superestrutura jurídico-política ideológica. Ou pelos conceitos de Justiça, ou de Bem comum, de pobre, de opção preferencial pelos pobres, de libertação. Ou então, quando esses conceitos permanecem, ficam deslocados, e em contradição com os novos conceitos utilizados. O repertório muda. Uma nova concepção de episteme. Discurso, práticas discursivas, práticas não discursivas, grades de significados, agenciamento enunciativo, estratégias

discursivas, disciplinas, disciplina como poder, tecnologia disciplinar, enfim, Microfísica do Poder. Passa-se a seguir de perto o roteiro foucaultiano. É com Michel Foucault que um número cada vez maior de educadores brasileiros vai, passando pela postulação de que a segregação dos loucos produziu a Psiquiatria, o encarceramento dos delinqüentes e a economia da punição aos atos anti-sociais o Direito penal, a medicalização da saúde a Medicina, chegar à postulação da seguinte idéia: o enquadramento disciplinar, entendida a disciplina como uma ordem que tudo quer esquadrihar, classificar, regulamentar, não como uma realidade organicamente materializada numa classe dominante ou num Estado intencionalmente opressores, mas como efeito que dá operacionalidade e produtividade aos corpos, produz a indisciplina na escola. E as agressões, a depredação e a violência escolares, são efeitos de superfície da aplicação de uma tecnologia disciplinar e da sanha punitiva que esta tecnologia atualiza e torna operante.

Uma inédita parafernália conceitual e uma nova cesta de termos, emergem do *“Vigiar e punir”*. Elas estão relacionadas, de um lado, com o intenso trabalho teórico, de pensamento, desenvolvido por Michel Foucault, de outro, com sua prática no G.I.P. (Grupo de Informação sobre as Prisões) em cujas ações, entre 1971 e 1973, segundo Giles Deleuze, seus protagonistas, entre eles Foucault, souberam evitar a recorrência de impulsos centralizadores e totalizantes, característicos da prática esquerdista.

Pois bem, tendo ficado bem estabelecido como se generalizou entre educadores brasileiros a concepção de inseparabilidade entre Educação e Política, como esta generalização se concretizou no emprego do repertório conceitual marxista e na tradição de militância política dos movimentos de esquerda, inclusive a esquerda católica, e como, no vácuo das transformações ideológicas do final dos anos 80, este repertório foi substituído por outro, de sentido absolutamente diverso ao primeiro, sem que a perspectiva em vista da qual ele é operado tenha mudado, e, por último, que um número crescente de educadores saca este repertório, particularmente da *“Soberania e disciplina”* e do *“Vigiar e punir”*, examinemos, para terminar, os fundamentos científico-filosófico sobre os quais estas obras apóiam sua elaboração conceitual.

Sabe-se que o *“Vigiar e punir”*, cuja primeira publicação no Brasil, feita pela Editora Vozes, é de 1977, representa um momento da obra foucaultiana que, embora seja o lugar de uma teorização do poder putativamente original, não é a obra teórica mais importante do autor. Foucault foi um autor profuso e a grande maioria dos textos que ele publicou resulta de pesquisas

sobre a loucura, os loucos e a Psiquiatria, sobre os doentes, seu tratamento e a Medicina, sobre os presos, seu julgamento, punição, encarceramento e o Direito penal, e também sobre a sexualidade, as práticas sexuais e seu enquadramento moral, político e científico, sem falar nos estudos a respeito da linguagem e Literatura, base importante de suas elaborações teóricas em todos os campos de saber pelos quais transitou. Mas essas obras resultaram de pesquisas que, como toda pesquisa, visa a realidade a partir de um determinado quadro teórico ou pelo menos de uma problemática cujo estabelecimento envolve alguma teoria. E o quadro teórico no qual ele ambienta suas pesquisas, ou na perspectiva a partir da qual ele as realiza, está em “*Les mots et les choses*” e no “*Archéologie du savoir*” publicados na França, respectivamente em 1966 e em 1969, e no Brasil em 1969 e 1972. As duas obras, contemporâneas da década de 60, são de uma época em que, a partir do aparecimento de “*La pensée sauvage*”, de Claude Levi-Strauss, em 1962, o estruturalismo lingüístico de Ferdinand de Saussure se estendeu como método às Ciências Humanas e passou a ser considerado válido para a aplicação em todo campo do saber.⁶⁹ Transformou-se numa verdadeira moda acadêmica; assim como o Existencialismo de Jean Paul Sartre.

Ora, a atitude intelectual que viceja então é a da queda ou a do arrefecimento dos humanismos tradicionais, inclusive o Marxista. Esta atitude intelectual é o resultado do encontro de dois sentimentos que se contrapõem: de um lado o orgulho e o contentamento, e até uma certa empáfia, decorrentes da multiplicação do poder e da autonomia humanos consignada nas vitórias técnico-científicas, econômicas, políticas, e materializada na derrota do Fascismo, na prosperidade do pós-guerra, na descolonização, nos novos artefatos que estavam levando a uma verdadeira revolução na Comunicação, na Cultura, nas condições de vida material. De outro, a constatação de que o homem perdera a inocência e a ingenuidade, ou se desiludira da crença na Verdade, no Bem, na Justiça, ao mesmo tempo em que se libertava dos jugos político-econômicos. Já não era mais uma possibilidade e sim uma realidade o funcionamento de forças terríveis capazes de levar a humanidade ao auto-aniquilamento irreversível, definitivo, desde a explosão dos artefatos nucleares lançados sobre o Japão em 1945. E a reminiscência das imagens dos campos de concentração nazistas não apagara ainda das faces de quem os contemplou frontalmente, as marcas de horror, além do que a sensação da iminência de uma guerra que

⁶⁹ Pedro Dalle Nogare. *Humanismos e anti-humanismos*: introdução à antropologia filosófica. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

poderia levar a um fim definitivo da humanidade foi vivida concretamente na crise dos mísseis russos instalados em Cuba na década de 60.

Encontramos, tanto no “*Les mots et les chose*”, quanto no “*Archéologie du savoir*”, as marcas desse triunfalismo desesperado, ou desse desespero triunfante, tão caracteristicamente niilista que deixa pegadas nos pensamentos da moda durante os anos 60. O primeiro elabora uma noção heterodoxa de epistème e procura demonstrar que a *Episteme* moderna, na qual nasce a idéia de homem, é sucedida, em um processo de descontinuidades, pela *Episteme* da Renascença e pela *Episteme* de uma Idade clássica. A *Episteme* da Idade clássica sucede a *Episteme* da Renascença, na qual as teorias acerca da linguagem, da natureza e da produção de riqueza, exprimem-se aproximando e classificando as coisas por similitude, para apreendê-las no contexto das relações que vigem em cada grupo de semelhantes e entre as palavras designadoras das coisas em cada um desses grupos. Em seu interior, cada coisa convém a outra, cada coisa emula outra, aparenta-se à outra e movimenta-se em consonância com outras coisas. Aí a linguagem é uma entidade natural e a Natureza é uma linguagem, particularmente a linguagem matemática.

Rejeitando tal ordem a Idade Clássica instaura, numa ruptura, uma ordem na qual não há mais essa solidariedade entre as palavras e as coisas pela qual a linguagem apenas liga palavra e coisa. Cada coisa tem seu lugar natural. É a ordem da representação, dominada e expressa por uma concepção da realidade como totalidade. É uma ordem racionalista, que procura integrar identidade e diferença numa seqüência de idéias que vai, da mais simples e evidente, à mais complexa e indecifrável, em longas cadeias de raciocínios. Foucault procura mostrar, em considerações minuciosas e eruditas, a existência dessa ordem da similitude na Renascença e dessa ordem da representação na Idade Clássica, percorrendo os campos de saberes constituídos acerca da linguagem, da produção material, da vida, até chegar à *Episteme* moderna e lançar seu vaticínio do desaparecimento do homem.

O segundo, reafirma o caráter supérfluo, frívolo e infrutífero das expedições científico-filosóficas que se lançam em terras e mares desconhecidos para encontrar na linguagem algo mais que práticas discursivas, agenciamento fortuitos das multiplicidades empíricas, ou qualquer coisa que autorizasse uma veleidade metafísica de representação, do interior de cujos mecanismos pudéssemos sacar, arrancar, o sentido que se ocultava por trás e no

fundo das coisas. Resta somente agenciar, regular as positivities, instalando-se no movimento discursivo e inserindo-se nos interstícios dos enunciados para operá-los. Exatamente, diremos nós, como o faz, 40 anos após à publicação do livro, um menino de dez anos, que ágil e fugazmente diverte-se com um jogo eletrônico até ver na tela o FIM DO JOGO (GAME OVER), e depois de “matar” o maior número possível de transeuntes no limite mínimo de tempo, bate-papo e faz pesquisa pela Internet, doa R\$10,00 para a campanha Criança Esperança, da Rede Globo de Televisão, e, no final de semana, “fica” com a sobrinha da namorada da mãe dele, na festa de primeira comunhão dessa “tchutchukinha”, na qual um Doutor em Educação, amigo de sua mãe, comenta o episódio protagonizado por esse mesmo menino, anteontem, quando o adolescente se recusou, em sala de aula, sob a alegação de que aquilo não tinha nada a ver com a vida dele, a fazer o exercício de Matemática prescrito pela professora, atitude na qual o douto pedagogo “leu”, por entre, no “ponto de fuga”, e não por trás das palavras de recusa, um gesto ousado de consciência cidadã, frente à Professora, autoritária e incapaz de perceber os novos paradigmas da Educação, além do jeito novo e contemporâneo do Ser em sua expressão infanto-juvenil vívida, lépida, digital. A arqueologia foucaultiana é a revelação da irredutibilidade da coisa a qualquer forma prefigurada ou a qualquer Sentido inaugural, é a constatação da falência de qualquer veleidade interpretativa que pudesse fornecer um instrumento de ordenamento e obtenção de um sentido para as coisas, os gestos, e ações humanas.

Não nos interessa aqui refazer o percurso seguido por Foucault nos dois livros aos quais nos referimos, e repetir o que tantos já fizeram, seja procurando mostrar a correção de sua empreitada, e louvar o ineditismo e a inventividade de suas idéias, como o faz Giles Deleuze⁷⁰, seja tentando desautorizá-las ou vituperá-las como o fazem, por exemplo, José Guilherme Merquior, Cornelius Castoriadis e Carlos Nelson Coutinho.⁷¹ Importa explicitar a inspiração da qual elas se nutrem.

⁷⁰ Giles Deleuze. *Foucault*. Paris: Editions de Minuit, 1986, p.11.

⁷¹ Carlos Nelson Coutinho, no livro *O estruturalismo e a miséria da razão*, acusa Foucault de, por oportunismo, mimetizar-se em esquerdista. José Guilherme Merquior faz-lhe uma crítica de grande robustez no livro intitulado *Foucault, ou O niilismo de cátedra*, publicado no Rio de Janeiro, em 1985, pela Editora Nova fronteira. E mais. Há duras críticas a Foucault, por exemplo, lembradas por Ivan Domingues, na p.7 de seu *O grau zero do conhecimento humano*, e pelo próprio Giles Deleuze, que no livro intitulado *Foucault* revela haver quem tenha este filósofo francês na conta de um sequaz de Hitler, ainda que sem declinar o autor desse epíteto.

E aqui não há risco de polêmica. Foucault é um autor em cujo trabalho encontramos o anti-humanismo e a recusa do sujeito, próprios do Estruturalismo – e dizê-lo não é classificá-lo como estruturalista, rótulo que tantas vezes ele próprio recusou –; que pratica o homicídio metodológico e, além disso, o homicídio ontológico do homem, para falar como Rouanet.⁷² É também um autor que acolhe a genealogia nietzscheana, sustentando sua concepção de poder como força e positividade, seu perspectivismo, sua metafísica da vida, e rejeitando a moralização suprema do Bem. E é, por último, um autor que pratica, a seu modo, a desconstrução heideggeriana da Ontologia clássica, que privilegia o Ontológico (o Ser do sendo), em detrimento do Ôntico (o sendo do Ser, ou o Dasein), para assim voltar genuinamente ao Ser, livrando-nos da concepção analógica desse mesmo Ser e curando-nos do que, sob a aparência da Metafísica e Ontologia tradicionais, seria, na verdade, o esquecimento do Ser. Mas se o próprio mestre fracassou em sua ontologia fundamental, embora sua empreitada tenha sido indispensável para a percepção de que nenhuma Ontologia, ainda que de caráter existencial, deixa de estar comprometida com o ponto de partida da subjetividade, como assinala Mac Dowell,⁷³ ainda não foi dessa vez que um discípulo teria desatado um nó não deslindado pelo seu inspirador. Estas são as bases científico-filosóficas do pensamento foucaultiano.

Fica então uma questão a ser enfrentada por aqueles que, sob a influência de um pensamento de esquerda, racionalista e progressista, ou sob a inspiração cristã que a muitos aproximou das esquerdas (ou vice-versa) iniciaram seu percurso com a postulação da inseparabilidade entre Educação e Política. Sem distinguir claramente as especificidades de uma, a Educação, e outra, a Política, foram expostos, a meio caminho, às intempéries da reviravolta ideológica ocorrida na passagem dos anos 80 para os anos 90. E com o desmoronamento de seu teto teórico, e de seu chão concreto, refugiaram-se sob outra habitação, tão açodada e inadvertidamente quanto aceitaram a tese da relação entre Educação e Política. E a julgar pela continuidade de suas intenções confusamente Humanistas e Éticas tingidas de desconstrução filosófica e arqueogenealogia, parecem não desconfiar do que são feitos os alicerces sobre os quais esta nova morada foi erguida. Parecem nunca ter dado ouvidos a si mesmos, para escutar de sua própria boca, as palavras que o pensamento, qualquer pensamento, não pode deixar de dizer

⁷² Sérgio Paulo Rouanet. Gramática do homicídio. In: Michel Foucault et al. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

⁷³ João A. Mac Dowell. *A gênese da ontologia fundamental de M. Heidegger*. São Paulo: Loyola, 1993.

para si mesmo e cuja manifestação só uma doentia mistificação pode fazer passar por fraqueza e mesquinhez, como o faz a “filosofia” de Nietzsche, que uma certa “interpretação francesa” consagrou e impôs à “marteladas”, a ponto de não se poder mais dialogar de modo a se compreender as “tão simples” razões expostas, por aqueles que, ainda a tempo, vieram a público dizer porque não são nietzscheanos, recusando a besta-fera, o sofista, o esteta, como o faz tão inequivocamente André Comte-Sponville em *Porque Não Somos Nietzscheanos*.⁷⁴ Para nós, fica o desafio, teórico e prático, de encontrar, nesse mesmo tempo de crise, para as questões surgidas numa reflexão sobre o tema das relações entre Educação e disciplina, um equacionamento adequado à manutenção de valores nos quais não se consagre a renúncia à conquista histórica de uma liberdade autoconsciente e racional. Constituir uma alternativa teórica que venha a suportar o enfrentamento prático dessas questões, eis o que procuraremos fazer a seguir.

⁷⁴ André Comte-Sponville. A besta-fera, o sofista e o esteta. In: BOYER, Alain et al. *Porque não somos nietzscheanos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. Ensaio, 1994, p.37-96.

CAPÍTULO 3

DISCIPLINA, EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

3.1 INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A DISCIPLINA, A EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

Uma definição de disciplina tem implicações educativas. Mostra-nos a própria etimologia da palavra, que diz respeito ao ato de aprender e instruir-se, ao discipulado. E toda tentativa de compreensão do ato educativo que se dá na relação mestre / discípulo, na relação que se estabelece no momento da aprendizagem mediada por um educador, põe-nos em contato com a evidência de que o ato educativo dá-se exclusivamente entre os homens e fundamenta a própria existência e continuidade da humanidade.⁷⁵ Se é assim, toda tentativa de compreender ou de aprofundar o conhecimento acerca de qualquer um dos aspectos da Educação defronta-nos, inapelavelmente, com os diversos problemas nascidos das inúmeras questões sobre as diferentes dimensões da vida do homem, desde aquelas relacionadas com o funcionamento do seu corpo,

⁷⁵ Immanuel Kant. *Réflexions sur l'éducation*. 2ème édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974. Traduction, introduction et notes par A. Philomenko.

passando pelas que estão envolvidas nos dinamismos do seu psiquismo e chegando àquelas que dizem respeito à sua vida como subjetividade expressa na estrutura psicossomática, em todos os seus desdobramentos, inclusive o social, o político e o econômico.

Ora, ao longo de toda sua história, o homem criou inúmeras formas de conhecimento: o mito, a religião, a filosofia, a arte, a ciência. Em todas essas formas de saber há tentativas de compreensão do que seja o homem. Do nosso ponto de vista interessa particularmente o discurso filosófico e científico, o discurso que a Ciência e a Filosofia produziram acerca do homem.

A característica principal da situação atual dos saberes filosóficos e científicos acerca do homem é, indubitavelmente, para os saberes produzidos no âmbito da Filosofia, a pluriversalidade, para os saberes produzidos no campo da Ciência, a fragmentação. Contudo, não desapareceram por completo, nem a idéia de enciclopédia, nem a idéia de síntese unificadora.⁷⁶

Essa idéia de síntese unificadora é responsável por um tipo de preocupação que, face à multiplicação diversificadora dos saberes sobre o homem, produzidos por exemplo em todos os ramos das Ciências Naturais da vida ou das Ciências Humanas, exprime-se no nascimento de uma área de saber denominada Antropologia Filosófica, da qual Max Scheler é um pioneiro.⁷⁷

E quando falamos aqui em pluriversalidade como característica dos saberes sobre o homem produzidos no âmbito da Filosofia, não nos referimos à diversidade ou a variação das concepções de homem. É claro que, por exemplo, na Antigüidade e na Idade Média pode-se encontrar formulações diversificadas a respeito do homem. Mas em geral elas se constituíam em torno de um centro unificador e de uma polaridade: na Antigüidade, o problema do Ser e a polaridade entre o *Logos* e o *Ethos* como imagens do Ser refletidas no homem. Na Idade Média, o problema de Deus como dom encarnado expressando-se na polaridade entre Graça e Pecado. Mas a partir da Idade Moderna inicia-se a dissolução da idéia de um centro unificador que com o advento das Ciências Humanas e das Ciências Naturais da vida, a partir do séc. XIX, faz com que

⁷⁶ Sobre a pluriversalidade dos saberes a respeito do homem ver as advertências do editor, p.5-8, escritas por André Jacob, e o prefácio, p.9-10, escrito por Paul Ricoeur, da *Encyclopédie Philosophique Universelle*, v.I. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

⁷⁷ Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.132. Coleção Filosofia, n.15.

o saber, ao contrário de convergir para o homem como espelho do Ser ou como imagem de Deus, assuma uma estrutura radial saindo do homem e se dispersando conforme as perspectivas imanentes oferecidas pelas descobertas das funcionalidades naturais ou históricas dos *entes* respectivamente nas Ciências Naturais e nas Ciências Humanas.

Por outro lado, quando falamos em fragmentação do saberes nas Ciências, devemos assinalar que, se ela alijou do horizonte da capacidade humana individual a possibilidade de um domínio extensivo e cumulativo de todos os saberes disponíveis, não apagou o ímpeto de uma explicação integral da realidade, mesmo que esta explicação se mantenha no âmbito estrito da imanência. Prova-o a corrida entre os físicos, astrofísicos e cosmólogos para encontrar uma teoria unificada da matéria que harmonize a Teoria Quântica com a Relatividade Geral e forneça, em termos estritamente científicos e naturais, uma explicação adequada das interações entre as diversas forças presentes no mundo infinitamente pequeno e no mundo do infinitamente grande.⁷⁸

De qualquer modo, ainda que a postulação da necessidade de uma síntese unificadora lógico-transcendentalista compreensiva tenha sofrido uma poderosa objeção, postuladora de uma explicação extensiva antropológico-imanentista⁷⁹, se admitirmos que nenhum problema relativo ao conhecimento científico deixa de ser, antes de tudo, um problema filosófico, que qualquer problema filosófico é um problema humano, dado que ele é obra exclusivamente humana, que qualquer filosofia supõe implicitamente uma ontologia⁸⁰, e, por último, que qualquer ontologia tem que se defrontar com o problema da projeção transcendente do homem, que o transcreve no Ser, ou com o problema da introjeção imanente do homem, que o inscreve no ente, fica plenamente justificada a postulação da Antropologia filosófica como lugar de uma síntese unificadora ontológica transcendentalista compreensiva⁸¹ do fenômeno humano.

⁷⁸ Sobre esse tema da unificação das teorias em Física consultar o artigo *Les théories unifiées*, de Bernard Diu. *L'univers philosophique*, na *Encyclopédie Philosophique Universelle*, v.I. Paris, 1998, p.1133-1143.

⁷⁹ Heidegger, Martin. *Kant et le problème de la métaphysique*. Paris: Gallimard, Paris, 1953, p.265-275, 285-286. Introduction et traduction par Alphonse de Waelhens et Walter Biemel..

⁸⁰ Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.132. Coleção Filosofia, n.15.

⁸¹ Sobre o homem como objeto de reflexão na Antropologia Filosófica ver Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.9. Coleção Filosofia, n.15.

Ora, se o tema da disciplina é necessariamente um tema educacional, se a resolução de toda questão educacional só pode ser encaminhada no contexto de uma problematização da humanidade do homem, se o equacionamento da humanidade do homem encontra sua formulação mais elaborada no âmbito da Antropologia filosófica, parece absolutamente imprescindível e inadiável, dadas as repercussões educacionais das respostas sobre a questão “O que é o homem”, que inspirou o desenvolvimento da Antropologia filosófica nos albores do século passado, uma abordagem do tema da disciplina que, reconhecendo-o como tema claramente educacional, certificando-se de que a Educação constitui dimensão fundamental da ação humana, pondo em evidência o fato de que, em última instância, as respostas às questões educacionais são inseparáveis das respostas à pergunta sobre o homem, constatando que a pergunta fundamental sobre o homem é a pergunta sobre a consciência humana da vida ou sobre a vida humana consciente, e, por último observando que a resposta a uma pergunta assim formulada constitui o objeto da Antropologia filosófica, se estructure nos termos do repertório conceitual que essa área de saber elaborou na tentativa de responder à mais importante e fundamental das perguntas que o homem formulou, já esboçadas nos célebres problemas kantianos do conhecimento, da ação, do horizonte futuro da humanidade, problemas aos quais o filósofo alemão dedicou três grandes obras, e que resumiu sob a forma da questão: O que é o homem?

3.2 ASPECTOS DA CONCEPTUALIZAÇÃO E DO ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA COMO ELEMENTOS INDISPENSÁVEIS AO EQUACIONAMENTO EDUCATIVO DO TEMA DA DISCIPLINA

Tendo-se então ultrapassado a objeção que retira legitimidade ao empreendimento filosófico do conhecimento do homem, isto é, que rejeita a possibilidade de uma Antropologia Filosófica, e fazendo abstração das diferenças que possa haver entre suas

expressões, resta o reconhecimento de que, em todo o tempo, em todo lugar, e sob variadas formas de expressão, toda tentativa de pensar e de compreender o homem refere-se, antes de mais nada, ao fenômeno da consciência, à dificuldade de tratá-lo conceitualmente. Assim é que, “na Antropologia Filosófica, eleva-se, logo de início, o paradoxo da interioridade, ou seja, a necessidade de se compreender a intimidade do sujeito exteriorizando-o num discurso sobre o sujeito-objeto, já que não nos é facultada uma intuição ontológica (ou noumenal, na terminologia de Kant) da nossa própria essência”.⁸²

Parece claro, então, que essa situação particularmente única, representando o desafio em torno do qual se desenrola toda a História, e segundo a qual o homem é, a um só tempo, na Antropologia filosófica, gnosiologicamente objetivado e ontologicamente formalizado como sujeito, deveria ser considerada absolutamente basilar pelos educadores e necessariamente suscitar-lhes o vezo de levar em consideração a problematização do fenômeno humano tal qual ele se equaciona no âmbito dessa área de saber. Não é, em hipótese nenhuma, o que ocorre hoje, e o que, de longa data, vem ocorrendo. Com efeito, as bases sobre as quais a moderna abordagem da Educação, assentou, desde o final do século XIX, o edifício da teoria educacional dita científica, que levaram essa teoria educacional moderna, por exemplo, a decretar cientificamente supérfluo o problema dos fins em Educação, são as mesmas bases que levaram a humanidade a trilhar um caminho que desaguou numa civilização que elevou exponencialmente sua capacidade de fabricação ao mesmo tempo em que viu reduzir-se sua força de ação, para usar a distinção grega entre *poiesis* e *praxis*, e mergulhou o homem numa crise do saber sobre si mesmo. E a Antropologia filosófica nasceu, com essa nomenclatura na disciplina do saber, exatamente em função da constatação dessa contradição, como ocorre, por exemplo, em Max Scheler, restando observar que mesmo um pensador como Heidegger, que dá por imprecisa e insuficiente a tentativa de responder o que é o homem na Antropologia filosófica⁸³, concede grande importância a essa crise e faz referência ao próprio Max Scheler, dizendo que “nenhuma época acumulou, mais do que a nossa, tão numerosos e tão diversos conhecimentos sobre o homem. Nenhuma conseguiu

⁸² Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.20. Coleção Filosofia, n.15.

⁸³ Heidegger, Martin. *Kant et le problème de la Métaphysique*. Paris: Gallimard Paris, 1953, p.270.

apresentar seu saber sobre o homem com tão grande repercussão. Nenhuma conseguiu tornar esse saber tão pronta e facilmente acessível. Mas também nenhuma época soube menos o que é o homem. À nenhuma época o homem pareceu tão misterioso.⁸⁴

Aqui chegamos, então, a um momento decisivo de nosso trabalho. Nele manifestar-se-á a proposição e a realização de uma outra abordagem do tema da disciplina no contexto educacional. Uma abordagem da qual não estará ausente a visualização das dimensões psicológica e política, mas uma abordagem que procurará tirar todas as conseqüências teóricas das teses imediatamente acima enunciadas a respeito do paradoxo da interioridade e da insuficiência, mas não da inabilitação, de certos procedimentos, seja de observação empírica seja de análise lógica, para a constituição de um saber científico-filosófico sobre o homem que cumpra a tarefa de reconquistar-lhe a unidade. Nele levaremos em conta a trajetória contemporânea da problemática expressa na pergunta sobre o homem desde que as respostas a tal questão perderam inteligibilidade e legitimidade frente ao perfil de homem que se desenhou quando o avanço do conhecimento na Ciência conectou-se automaticamente a um portentoso e generalizado processo de transformação do ambiente natural e cultural da vida humana e resultou numa situação que tende a tornar supérflua e fútil a própria pergunta sobre o homem como desdobramento da perda de intelegibilidade e de justificativa teórica das respostas à pergunta sobre o homem.

Trata-se de explicitar a vinculação entre a realidade expressa no termo disciplina e a própria realidade educativa. Trata-se de ressaltar a atividade educativa como uma ação em cujo núcleo está o processo de transmissão social do patrimônio cultural realizado numa dinâmica cujo grau de complexidade é maior que o grau de complexidade biológico de transmissão hereditária do patrimônio genético. Trata-se de dar relevo ao fato de que a realização do processo social de transmissão do patrimônio cultural, isto é, a Educação, constitui o “maior e mais árduo problema que pode ser proposto ao homem”⁸⁵. Trata-se de, ao admiti-lo, admitir que o enfrentamento teórico e prático do tema da Educação em suas diversas manifestações – incluindo o da disciplina – é inseparável do enfrentamento teórico do problema antropológico nos

⁸⁴ Heidegger, Martin. *Kant et le problème de la Métaphysique*. Paris: Gallimard Paris, 1953, p.266. (Tradução do autor).

⁸⁵ Immanuel Kant. *Réflexions sur l'éducation*. 2ème édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974. Traduction, introduction et notes par A. Philomenko.

termos da Antropologia Filosófica já que é ela que trata daquilo que identifica e define o homem frente a todos os outros *entes*: a vida como consciência humana ou a consciência humana da vida. Trata-se, enfim de reconhecer que a vida humana, embora seja inseparável da corporalidade biológica, embora não possa prescindir dos processos psíquicos, pondo-se como intencionalidade corporal, como interioridade e reflexividade psíquica, não é, propriamente, vida segundo o corpo, ou vida segundo o psiquismo, mas sim vida segundo o Espírito.

A vida segundo o Espírito visualiza-se claramente no ato espiritual humano. E a expressividade do ato espiritual transparece em sua plenitude possível de espírito finito, por um lado, no conhecimento humano, na Ciência, por outro, na liberdade humana, na Ética. É filosoficamente justificável afirmar que o Ser tem sua transcendentalidade absolutamente concreta apreendida conceitualmente pela delimitação categorial como operação abstrativa da Razão. Igualmente há plausibilidade na afirmação de que o espírito, cuja homologia e coextensão ao Ser nos são franqueadas por essa mesma razão, tem sua ilimitação tética apreendida conceitualmente na circunscrição eidética do ato espiritual pela operatividade discursiva da razão. Entretanto deve-se distinguir a apropriação da realidade do Ser, por um lado, e, por outro, a apropriação da realidade do Espírito. Isso porque a apropriação da realidade do Ser como operação exclusivamente noético-lógica não nos leva diretamente à idéia de pessoa. O que nos leva à idéia de um eu pessoal, que se confronta com um tu também pessoal e abre a perspectiva de um Outro absoluto é a apropriação pneumático-sinestésica do Espírito. A apropriação noético-lógica do ser nos confronta com a universalidade e a necessidade da verdade e a apropriação noético-lógica do Espírito nos demonstra sua unidade e simplicidade. Mas nem o homem é só inteligência e razão, nem o psiquismo, forma natural pela qual se manifestam inteligência e razão, está orientado somente para a exigência de estabilidade da verdade. O homem é também vida e consciência da vida, dimensão pneumática e dimensão sinestésica, e o psiquismo está também inclinado à presença da liberdade na instabilidade da vida. Mas a liberdade, para se afirmar como tal não pode dispensar a verdade, o bem. Daí que a vida espiritual expressa-se no homem como tensão pessoalmente vivida entre a certeza, a estabilidade e a invariância do que é verdadeiro e a dúvida, a instabilidade, e a volubilidade do que é livre, entre o conhecimento como domínio do que é absolutamente previsível no saber e liberdade frente à indeterminação no dom. E isso porque o Espírito no homem é espírito finito, no qual não há identidade absoluta entre ser e ser refletido, mas sim uma identidade dialética que se expressa na oposição entre inteligência e razão

entre liberdade e vontade, entre subjetividade e objetividade. É nesse contexto que o homem autopõe-se a questão de si mesmo como razão e liberdade, como Espírito. Se a reflexão educacional em qualquer desdobramento que seja, inclusive aquele em que ela trata do tema da disciplina, alinha-se com a recusa de responder a essa questão fundamental, declarando-a supérflua, ou se isola na negação do Espírito, autoencerrando-se na imanência, nega a própria humanidade do homem e submete as relações entre os homens à dureza, à brutalidade, à irreversibilidade, à definitividade, à incomunicabilidade e ao jogo das forças nos acasos e eventualidades naturais. Nesse âmbito tudo se dá assim, as interações são silenciosamente duras, brutas, irreversíveis, definitivas: a pedra de gelo não tem alternativa quando cai na água, nem a gazela quando encontra os caninos de uma leoa: uma desfaz-se outra entrega-se.

A esse caminho, em que cada vez mais as relações entre pessoas são moldadas sob o diapasão das relações entre as coisas como multiplicidades substantivas, levou a dissolução da inteligência espiritual desde que a metafísica cartesiana da subjetividade criou uma autonomia absoluta do sujeito e cavou um fosso intransponível entre a extensão e o pensamento. Esse foi o passo fundamental da Idade Moderna, passo que caracteriza a modernidade como tal porque não há mais um começo intemporal e absoluto, já que o tempo foi “imanentizado” no sujeito. Todo começo é estabelecido por uma vontade e por uma afirmação autônoma e emancipada de qualquer autoridade que não seja a autoridade de um pensamento que descobre-se a si mesmo com ordenador universal.⁸⁶

A Antropologia Filosófica quer exprimir o processo real e total da autoconstituição humana como subjetividade e não somente da manifestação desta ou daquela dimensão da vida humana. Por isso, embora deva levar em conta os procedimentos metodológicos que a filosofia contemporânea utiliza na tentativa de compreensão do fenômeno humano, a saber, os procedimentos empírico-formais aplicados pelas Ciências Naturais da vida, o procedimento dialético aplicado pelas Ciências da História, o procedimento fenomenológico aplicado pelas Ciências do Psiquismo, o procedimento hermenêutico aplicado pelas Ciências da cultura e o procedimento ontológico aplicado pela Antropologia clássica, ela procurará evitar reduzir o discurso filosófico sobre o homem à descrição / explicação de uma de suas dimensões

⁸⁶ Tanto para a fundamentação das proposições quanto para o seguimento do raciocínio aqui desenvolvido é indispensável a consulta aos capítulos 3 e 4 da segunda parte, v.I, do já citado *Antropologia Filosófica* de Henrique Cláudio de Lima Vaz.

expressivas. Tal redução ocorre quando as linhas de força do campo formado pelo discurso filosófico sobre o homem polarizam-se, de um lado, frente a condição natural que ele compartilha, dada a sua corporeidade material, com todos os *entes* materiais (inclusive com ele mesmo como corpo / objeto) captados por sua estrutura perceptiva, e, de outro, frente a situação especial que o contrasta com os outros seres humanos, expressa seja em seu agir histórico, social e individual, seja na especificidade de seu estar no mundo mediante a qual ele cria a cultura como campo das formas simbólicas. No caso da polarização relativa à condição natural do homem, a modulação do discurso que procura responder à questão O que é o homem? faz-se sob o diapasão conceitual e metodológico das Ciências Naturais do homem. No caso da polarização relativa à condição histórica da experiência humana, essa modulação se faz sob o padrão teórico-investigativo das Ciências do agir histórico, social e individual do homem. No caso da polarização relativa à condição especial do homem como ser cultural, a modulação se faz sob o influxo da identificação do humano com a capacidade de simbolização, característica das Ciências da Cultura. Destarte, a Antropologia filosófica cercar-se-á de cuidados para não produzir um discurso desequilibrado, seja em direção ao culturalismo, seja em direção ao naturalismo, seja em direção ao idealismo.

Para isso, o modelo conceptual elaborado no campo do saber filosófico-antropológico deverá então por em evidência as três regiões fundamentais da estrutura antropológica, a saber: o Corpo, o Psiquismo e o Espírito.⁸⁷

Quanto ao corpo, trata-se do primeiro e imediato modo expressivo do Ser no homem e se manifesta, na terminologia filosófica, como corpo próprio, alcançado pela percepção.

⁸⁷ Quanto à legitimidade do uso da noção de Espírito, consultar Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.201, 218-219. Coleção Filosofia, n.15. Ver também as opiniões diversas sobre o tema, na conclusão do livro de Jean Delumeau intitulado *Mil anos de felicidade: uma história do paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.366-367, inclusive as do neurofisiologista australiano John Eccles, laureado com o Nobel de Medicina e Fisiologia em 1963 e de Roger Sperry, também laureado com o Nobel em Medicina, em 1981, claramente contrárias às do também prestigiado Jean Pierre Changeux, diretor do Laboratório de Neurobiologia Molecular do Instituto Pasteur. Quanto ao conteúdo do termo espírito é indispensável indicar que, embora as integremos à nossa exposição, a semântica neo-testamentária (pneuma), que opõe o espírito à letra da lei, o espírito à carne e que posteriormente veio a influenciar o destino desse conceito em Filosofia, bem como a semântica cognitivista, pela qual o espírito seria o programa (software) do cérebro, não são a base do conceito tal qual o utilizamos aqui. Aqui o conceito é utilizado no âmbito dos procedimentos estritamente filosóficos tal qual ele se constituiu na reflexão hegeliana segundo a qual o Espírito não se identifica com suas prefigurações abstratas como a Consciência ou a Consciência de si, e nem mesmo com a Razão, como se pode ver na Fenomenologia do Espírito, de Hegel. Consultar também o verbete *Esprit*, às p.848-853, no primeiro tomo do v.I da *Encyclopédie Philosophique Universelle*.

A expressão Corpo Próprio designa não a substancialidade material, isto é, a totalidade física do corpo como unidade morfofisiológica constituída na área e massa corporais, na compleição física, nem a organicidade metabólica como unidade estrutural funcional da vida nos órgãos, tecidos, fluídos e células do corpo, mas sim, a totalidade intencional vivida como eu corporal que transcende os aspectos biológicos e físicos da expressão corporal. Como tal, o Corpo Próprio expressa uma presença natural e uma presença intencional do Ser no homem. Pela presença natural o homem é passivo e se insere no jogo das forças que regem o movimento de qualquer corpo físico-material no espaço, como por exemplo, a inércia, a ação e reação e as variações de temperatura. Pela presença humana intencional no mundo, ele é ativo e reestrutura o espaço-tempo físico-biológico, ao se abrigar, vestir, alimentar. Reestrutura o espaço-tempo psíquico, dando-se ou negando-se ao outro na afetividade dos sentimentos e emoções. Reestrutura o espaço-tempo social, assentindo ou divergindo na comunicação. Reestrutura o espaço-tempo cultural, adestrando a expressividade comunicacional do corpo para que ele entre adequadamente na gramática das representações e imagens em uma determinada cultura (etiqueta, expressão verbal, vestimenta, compleição física).

Mas se a categoria da corporalidade expressa a realidade do ser humano em sua inelutável presença físico-biológica natural no espaço e no tempo do mundo, ela também expressa a presença intencional vivida do eu corpóreo propriamente humano pela suprassunção do corpo físico-biológico material, orgânico, afetivo, comunicacional, sexuado, simbólico, no espaço de uma vivência subjetiva da interioridade psíquica. Assim, a conceptualização filosófica toma um impulso que a leva à categoria do Psiquismo.

Quanto ao Psiquismo, trata-se de um modo expressivo do Ser alcançado somente pela mediação do Corpo Próprio, como outro momento fundamental da autocompreensão humana. Ele se constitui no desdobramento do corpo físico-biológico em Corpo Próprio, como passagem de uma presença natural a uma presença humana no mundo. Enquanto o corpo físico-biológico dispõe e orienta o homem à natureza, à exterioridade do mundo natural, opondo-o como objeto a objetos de sua circunvizinhança, o Corpo Próprio dispõe e orienta o homem a si mesmo e aos outros no espaço da subjetividade e da intersubjetividade. Mas ao opor-se a si mesmo como subjetividade o homem não encontra somente a sua

interioridade, a unidade consciente do seu eu. Ele é remetido também à universalidade do pensamento expresso como *logos* ou discurso. Encontra-se, assim, no Ser, pela mediação do psíquico, como encontrou-se no eu interior, pela mediação do corpo físico-biológico desdobrado em Corpo Próprio. Aqui a conceptualização filosófica toma um novo impulso que a levará à categoria do espírito.

Trata-se agora de um modo expressivo do Ser apreensível dialeticamente como constituinte da plenitude humana. Nela, o Espírito domina a cena que se apresenta no desdobramento do corpo em Corpo Próprio e do Corpo Próprio em Psiquismo. Ora, como vimos, o homem torna-se naturalmente presente no mundo pelo corpo. Nesse mundo a presença material corpórea humana objeta outras presenças, como uma exterioridade a outra exterioridade. Mas, também como vimos, o homem torna-se humanamente presente no mundo pela intencionalidade do Corpo Próprio. Isso significa dizer que, sem que desapareça o âmbito de sua presença natural no mundo, na qual ele se relaciona com os outros *entes* pela mediação natural das leis físico-químicas, o homem entra no âmbito de uma presença humana no mundo. Sua presença humana no mundo constitui-se na objeção ao outro e a si mesmo. Mas aí, além da objeção físico-material, entre o eu e seu corpo físico, entre o eu e o outro, o que temos é a presença do eu a si mesmo e a presença do eu a um outro eu. Assim, se é verdade que nunca saímos do terreno da objetividade, é igualmente verdadeiro que não permanecemos sempre e exclusivamente nele, pois a presença interior do eu a si mesmo abre-nos o campo da subjetividade, do mesmo modo que a presença mútua dos *eus* que se afetam, não mais de exterioridade a exterioridade, mas como uma interioridade que se opõe a um exterior consubstancial a si mesmo, abre-nos o campo da intersubjetividade. Assim é que a presença intencional do homem no mundo, por intermédio do Corpo próprio, se não se faz sem a mediação da materialidade do corpo físico-químico, também não se faz sem a mediação do Psiquismo, pelo qual entramos no campo da subjetividade e da intersubjetividade, quando se nos apresentam a nós mesmos tanto nossa interioridade quanto outros *eus* consubstanciais aos nossos.

Mas o Psiquismo, pelo qual apuramos conceitualmente a visualização da presença humana no mundo, não nos faculta um acesso direto e imediato, nem à substancialidade do nosso próprio eu, nem à consubstancialidade dos *eus*, nem à reunião conceitual da pluralidade

dos *entes* no Ser. Esse acesso só é possível pela mediação da Razão, pois embora a percepção sensível seja indispensável à autopercepção consciente ela não lhe é suficiente, da mesma forma que embora os sentidos sejam indispensáveis ao conhecimento o conhecimento não pode se dar sem a unificação da pluralidade das impressões sensíveis pelo pensamento. Podemos ver isso nos animais, que embora sensivelmente conscientes do universo que os rodeia, não são conscientes dessa consciência, e ainda que disponham de um aparato nervoso que lhes dá acesso ao mundo, têm que modular sua interação com o mundo sob o instinto, justamente por lhes faltar a capacidade de reunir a multiplicidade do *entes* na unidade do Ser, fatos que vedam-lhes a entrada tanto no mundo da subjetividade e da intersubjetividade quanto no mundo do conhecimento propriamente dito, deixando-lhes, assim, como que atados à natureza. Daí toda a discussão sobre como operam distintamente no Psiquismo, por um lado, o *nous* ou intelecto, e, por outro, o *logos* ou a razão. Dessa forma se o Psiquismo se expressa, por um lado, na delimitação das regiões de objetividade do Ser, pelo ordenamento lógico-racional que o pensamento realiza na linguagem, por outro, ele nos abre a perspectiva da ilimitação desse mesmo Ser pela transcendentalidade da intelecção pura e *a priori*, isto é, independente de qualquer experiência sensível. E assim como o desdobramento do corpo em Corpo Próprio nos levou à categoria do Psiquismo, que exprime a interioridade na autopercepção subjetiva do eu, e que exprime a intersubjetividade na percepção da consubstancialidade dos diversos *eus*, o desdobramento do Psiquismo em Intelecto e Razão nos leva à categoria de Espírito, que encerra o conhecimento propriamente humano na estruturação lógico-racional do pensamento na Linguagem, mas que também abre uma via para a ilimitação do Ser na transcendentalidade da intelecção pura *a priori*.

A expressividade psíquica do Ser no homem não pode dispensar a mediação corporal e é atraída pela reflexividade da consciência na qual fulgura o eu. Além disso é submetida aos impulsos dos movimentos inspirativo e expirativo da vida, no qual o eu acolhe e dispensa, vivenciando a experiência de dar e receber. Mas dialeticamente mergulhada nessa reflexividade da consciência e nesse dinamismo da vida, ela encontra, além do si mesmo do eu na inspiração, o impulso para a comunicação e a necessidade de extrusão da vida na expiração. Essa tensão entre o ato de recolhimento e acolhimento, por um lado, e, por outro, o de liberação e extrusão, essa oposição entre a solidão e o isolamento da auto-intuição de si como substância pensante e a comunicabilidade e o movimento do pensamento no discurso é o que exprime a

coextensibilidade e a homologia do Espírito ao Ser identificada pela compreensão filosófica como uma nota de espiritualidade no Psiquismo do mesmo modo que a intencionalidade vivida do Corpo próprio Levou à percepção dos traços psíquicos entrelaçados ao somático no processo da presença interior do corpo a si mesmo, isto é, na subjetividade e da presença exterior desse mesmo eu a outro eu, vale dizer da intersubjetividade.

3.3 PERSPECTIVAS ABERTAS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM FILOSÓFICO-ANTROPOLÓGICA DO TEMA EDUCACIONAL DA DISCIPLINA

Nem de longe julgamos que esta resumida e brevíssima apresentação das estruturas fundamentais do ser humano, que o esforço de compreensão e explicação realizado no âmbito de uma Antropologia filosófica nos revelou, é aqui completa e suficiente para o fim a que se destina: introduzir uma exigência de aprofundamento teórico (como visão geral) tanto quanto analítico (como descrição das partes) na consideração do tema das relações entre disciplina e Educação que resulte no reconhecimento do caráter problemático e central da disciplina tanto para a reflexão quanto para a prática educacionais e fornecer uma alternativa à indiferença ou resignação frente ao recuo da Razão e da Ética tal qual ele se manifesta na Educação brasileira contemporânea em geral e, particularmente, no que diz respeito à disciplina. Na verdade, o que ela faz é apenas abrir um caminho para mostrar que, frente à insuficiência daquelas tentativas de teorização e análise consonantes com os fragores da recusa a uma compreensão unificante e unificadora, racional e espiritual do homem, e frente à adesão mais ou menos generalizada da reflexão educacional às pontuais explicações de cada um dos múltiplos aspectos da realidade humana, seja na perspectiva naturalista, seja na perspectiva culturalista, seja na perspectiva idealista, não basta propor o caminho de uma abordagem caleidoscópica, na qual não há um processo unificante e unificador, mas sim um mero equilíbrio funcional do jogo de cores e formas recebidas na retina do conhecimento por intermédio de feixes de raios luminosos que produzem inclusive ilusões de ótica. Isso equivaleria a substituir um equívoco por outro.

Ora, a realização desse intento de aprofundamento exige, diante da generalização de uma postura claudicante frente aos valores que fundaram a nossa civilização, cujos pecados a estigmatizar, segundo o secretário perpétuo da Academia de Ciências Morais e Políticas da França, são, a sedução do cinismo, o apelo do vazio e o refúgio da dissidência⁸⁸, a postulação da recuperação de uma concepção unificante e unificadora do homem, mesmo que essa atitude teórica e suas conseqüências práticas só possam aparecer hoje sob a forma de um protesto quase inaudível. Protesto contra a retração e ameaça de desaparecimento daqueles dois horizontes cujo descortino é privilégio do ser humano: o horizonte do conhecimento e o horizonte da liberdade constituídos pelas características humanas fundamentais nas quais a Antigüidade discerniu a excelência humana, a saber, o comportamento racional e o comportamento ético votados à conquista da Verdade e à realização do Bem.

Essa não é uma tarefa pequena e simples dadas as dimensões que um tal problema tomou no estágio atual da nossa história. Sabe-se que há processos de transformação da realidade cujas incidências na vida humana concentram-se em aspectos mais, ou menos facilmente perceptíveis. A constatação do grau de nocividade ou ameaça de uma fratura é imediata, pelo incômodo imediato que ela produz. Já a percepção da ameaça à saúde desencadeada pela entrada de um agente patogênico, virótico ou bacteriológico, no organismo humano, por exemplo, é muito mais lenta, e em certas circunstâncias, impossível. Ultimamente aprendemos a preocuparmo-nos com o meio ambiente: a poluição ambiental do ar, das águas, os usos dos recursos naturais não renováveis, inclusive e principalmente na produção de energia – ainda que propriamente falando, nós apenas transformemos um tipo de energia em outro – o tratamento e o destino dados aos rejeitos produzidos em nossas atividades, etc. Mas foram necessários duzentos anos de revolução industrial, da metade do século XVIII à metade do século XX, para que esses aspectos da relação do homem com a natureza deixassem de ser apenas um tema sobre o qual se podia discorrer para ser um problema, concretizando-se na formulação de um conjunto de questões de cujas respostas passassem a depender a própria continuidade da vida.

À medida em que o homem foi elaborando e desenvolvendo os meios pelos quais ele podia dar aplicabilidade aos avanços do conhecimento científico, de modo a que o aperfeiçoamento das condições de salubridade, de transporte, de comunicação, junto com a

⁸⁸ Jean Cluzel. *La tentation de Byzance*. Discurso pronunciado pelo secretário perpétuo da Academia Francesa de Ciências Morais e Políticas, em 19 de novembro de 2001, por ocasião da sessão pública anual da Academia. Disponível em <<http://www.asmp.fr/sommair3/noticesvertes/cluzel2001.html>>. Acesso em 30 nov. 2001.

multiplicação da produção agrícola e de bens de consumo, num processo de recíprocos condicionamentos, pudesse formar, numa aldeia global, uma legião de bilhões de consumidores, não ocorreu somente a mais espetacular e célere transformação do ambiente material da vida humana concentrada nos limites de um período histórico tão curto. Houve igualmente, e estamos falando do século XX, um conjunto de modificações culturais pelo qual se chegou a um sistema de valores que tende a se impor mundialmente. Ele resulta da preeminência absoluta da dimensão econômica da vida sobre todas as suas outras dimensões, predominância cujo exercício se concretiza na hegemonia da lógica e da estética dos mercados que transacionam a mercadoria das mercadorias, alma e quintessência da dimensão econômica da vida na era da informação digital: a forma dinheiro. Destarte o século XX foi, desse ponto de vista da transformação dos valores, o tempo em que se chegou à seguinte regra geral: nenhum gesto, nenhuma ação, nenhum artefato, nenhum mecanismo, tem o direito de continuar existindo se puder ser substituído por outro que proporcione um coeficiente de rendimento mais favorável à obtenção do máximo de retorno para o mínimo de dispêndio, isto é, se não for ungido na pia batismal da competitividade.

Não foi por outro motivo que um funcionário do Departamento de Estado dos EUA “decretou” o fim da história⁸⁹ embora tal decreto tivesse provocado duas atitudes: uma a do mundo da publicidade e dos meios de comunicação, representantes dos poderes diretamente interessados em que a vida se resumisse às compras e ao voto, para usar uma formulação de Perry Anderson, outra, a rejeição virtualmente universal das teses de Fukuyama, na discussão pública que se seguiu perante a perspectiva de um fim tão raso, mas triunfalmente anunciado. A primeira, caracteristicamente oportunista, como é natural nesses setores, repetindo à exaustão o achado de uma idéia simples que pudesse ser facilmente consumida. A segunda num dissenso que se refratou à direita, à esquerda e ao centro, por diferentes razões. De qualquer modo a tese constitui uma inflexão positiva de um tema que irrompera, sob o signo do pessimismo, já no final do século XIX e que, no pós-guerra, ou confirmara-se nesse o pessimismo⁹⁰ ou se refugiara na indiferença, como na tétrica e aziaga celebração foucaultiana, não do fim da história, mas do fim do homem, que muitos tomam por vaticínio, descuidados em perceber que Foucault, é um simples epígono dessa litania, e que a postulação do desaparecimento do homem já tivera início de longa data e estava em pleno curso quando ele lançou sua lamentável divisa.

⁸⁹ Francis Fukuyama. *O fim da história e o último homem*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

⁹⁰ Ver o tratamento dessa questão por Perry Anderson em *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992

Nesse contexto, seja sob o signo do pessimismo, seja sob o signo do otimismo, seja sob o signo da indiferença, não seria difícil indicar os sinais do retraimento e do desaparecimento da Razão e da Liberdade, da Verdade e do Bem que repercute tão intensa e diretamente na tarefa educativa desnordeando tanto a pais quanto a educadores.

Basta um olhar minimamente atento para constatar, por exemplo, que o campo do comportamento ético está em franco desaparecimento. Isso se revela, por exemplo, em sua manifestação mais superficial e aparente, e contraditoriamente, na atual febre de Ética: Ética como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ética nos negócios, Ética na política, Bioética, Ética na Educação, Ética das profissões, e claro, Ética como tema de palestras para qualquer gosto, em qualquer lugar, sob o pretexto da sintonia com os tempos atuais, mal disfarçada na avidez de incrementação dos ganhos, pois segundo o espírito do tempo atual não há falta de Ética maior do que recusar ou perder uma oportunidade de obter pecúnia.⁹¹

Só uma cegueira branca, da qual nos fala José Saramago⁹², pois também o excesso de luz ofusca a visão, impede a percepção de que o apelo mais forte hoje é o do cinismo: atitude individual de recusas provocantes, de franqueza brutal, de desdém das convenções. Pois no mundo contemporâneo as relações entre os homens, cada vez mais se modelam sob o padrão de atividade dos cães ágeis, do comportamento animal, que entrega naturalmente o menos dotado à única alternativa de um suspiro inaudível no momento em que sua vida bruxuleante se esvai ao receber do mais forte, na competição da selva, a sentença de morte e a lição prática do fim, sentindo cravar-se-lhe sobre a jugular um pungente canino. Não é por outro motivo que operadores de transações nas bolsas de valores dos chamados países emergentes dizem a emblemática frase “o mercado quer sangue” quando há nesse país uma crise cambial e um ataque especulativo à moeda que faz a bolsa fervilhar de tensão assim como fervilha de tensão o sangue do animal que, avisado pelo instinto, pressente a ameaça do predador. No caso dos países que sucumbem à sanha dos mercados, não se sorve sangue, devoram-se reservas cambiais, não se

⁹¹ Se fazer encontros e seminários sobre Educação e sobre Ética garantisse alguma coisa o Brasil seria um paraíso da educação ética. Tem sido difícil ler todos os cartazes, nos corredores das universidades, guardar todos os prospectos colocados nos escaninhos, prospectos cada vez mais ricamente ilustrados e cada vez mais parecidos com os que os supermercados deixam nas portarias dos prédios, cada vez mais parecidos com o material publicitário de cartão de crédito, ou de serviços de comunicação.

⁹² José Saramago. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

tacha a cara de vermelho, tingem-se as mãos de verde. Logo após, os verdugos da recessão e do desemprego fazem suas visitas macabras, ceifando vidas e esperanças. O episódio, então, entra na pauta do Financial Times, ou The Economist, pela locução neutra e asséptica: ajuste recessivo.

Esse padrão de comportamento vem-se generalizando por todas as dimensões da vida humana e sendo sancionado tanto pela ação dos pais, tragados pelas forças centrípedas do costume e tangidos pela necessidade incontornável de integração na vida econômica, quanto por educadores e escolas, entregues a um enquadramento do problema educacional no qual se rejeita, não a idéia de valor, mas especificamente qualquer valor que não tenha sido formulado a partir das regras de ouro desses novos tempos: o culto do que é provisório como resultado da ditadura do novo, conforme a etimologia da palavra moderno⁹³, o encerramento da dimensão temporal da vida na instantaneidade da realização dos atos, atitude que tudo transforma em evento, portanto em evanescência e fugacidade, além da, transformação do rendimento, da “performance”, em diapasão da propriedade ou a da impropriedade de qualquer ação, submetendo assim o âmbito da ação às regras do âmbito da fabricação, na esteira da conformação da ciência pela tecnologia e de todas as dimensões da vida pela sua dimensão econômica.

E naquele outro âmbito fundamental da vida humana, o da Razão que busca a verdade, a regressão não é menor. Enquanto no âmbito das relações humanas instala-se a lei do mais forte com a volta ao instinto, no plano da relação cognoscente entre o homem e o mundo, tanto o mundo das coisas quanto o mundo social, como não poderia deixar de ser, caminha-se para a imposição do padrão das apropriações autônomas, subjetivas, particulares, íntimas, nas quais cada sujeito se isola para construir o seu conhecimento aninhando-se na toca de sua intuição, como se a dimensão noética do espírito não exigisse a mediação do *logos* e da palavra e como se cada um fosse um pequeno deus em puro ato de contemplação do outro de si mesmo frente a cada objeto do mundo físico social.⁹⁴

⁹³ Sobre a significação do moderno e da modernidade ver artigo de Marcelo Perine publicado no v.19, n.57 da *Revista Síntese Nova Fase*, intitulado A modernidade e sua crise. Ver também no v.18, n.53, da mesma revista, o artigo de Henrique Cláudio de Lima Vaz, intitulado Religião e modernidade filosófica.

⁹⁴ É sintomático o desconhecimento brasileiro da obra de Lucien Morin sobre a pedagogia moderna. Em tradução portuguesa, editada pela Publicações Europa-América, sob o título *Os charlatões da nova pedagogia*, esse professor da Universidade de Laval, no Canadá, faz uma análise do que ele chama de opinionite pedagógica, segundo a qual, entre outras coisas, erige-se em princípio pedagógico a necessária ignorância do educador.

Essa volta à animalidade do instinto, que apaga o campo da Liberdade dissipando o mundo da Ética, e que dissolve o conteúdo da Verdade pela ruptura entre a dimensão noética e a dimensão lógica do espírito, dimensões que se revelam no encontro da razão com a inteligência, buscado no discurso, constitui a face monstruosa da dilaceração do humano. Dilaceração empreendida pela força cega da cínica brutalidade que condena milhões a soçobrar na indignidade da miséria enquanto uma minoria se enfatua e enfada na opulenta dissipação da superabundância, se considerarmos as relações materiais, sócio-econômicas, e dilaceração que, no plano do conhecimento, se concretiza na esterilização da expressividade lógico-racional humana, na marcha da ignorância, cujo avanço, esperavam os educadores da passagem do século retrasado para o século passado, cederia, diante da escolarização proporcionada pela universalização do direito à educação. Ora, a julgar pelos resultados obtidos por crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, inclusive os que possuem formação superior, em testes que medem os níveis de habilidade em leitura e interpretação de textos simples, em escrita e cálculo, disponíveis nas estatísticas nacionais e internacionais, e nas notícias sobre índice de sucesso e insucesso de professores e advogados nos concursos públicos realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação e pela Ordem dos Advogados do Brasil⁹⁵, a ignorância é reproduzida hoje dentro do próprio aparelho escolar com a inestimável colaboração da teoria pedagógica que insiste na balela segundo a qual a Escola é lugar da construção do conhecimento pelo próprio educando apenas mediado pelo professor, como se o destino de um cego que guia outro não fosse, sem dúvida nenhuma, caírem os dois num buraco.

É exatamente essa a situação a que se chega quando se pratica o temerário gesto da renúncia à mediação do discurso racional indicador da universalidade e necessidade do verdadeiro, acoimando-o de instrumento de dominação. Afinal, hoje, a dominação passa muito mais pelo entretenimento e a diversão, enraizados na mobilidade evanescente das inclinações e das vontades, no interesse pessoal fugidio tão cultuado hoje por educadores, que produz a

⁹⁵ Os Ministério da Educação, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais realizou, e continua realizando, censos escolares e exames nacionais nos dois níveis de ensino que constituem atualmente a educação brasileira: a educação básica e a educação superior. O chamado Provão, tem obtido mais repercussão. Todavia, existem também o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, e o Enem, Exame Nacional do Ensino Médio. A OECD, Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, a Unesco e o Banco Mundial, realizam pesquisas em Educação produzindo dados estatísticos da Educação em grande parte do mundo. Esses dados, tanto quanto os produzidos no Brasil, são hoje facilmente acessíveis na rede mundial de computadores. Quem acompanha a imprensa nacional representada pelos quatro maiores jornais e pelas quatro maiores revistas semanais de informação do país é periodicamente informado sobre a alarmante situação do rendimento de advogados e professores nos concursos a que se submetem, inclusive sobre as dificuldades que o poder judiciário enfrenta para preencher seu quadro de juizes.

multidão de beócios mantidos em transe frente as telas da televisão e dos computadores, inclusive beócios muito bem informados, a julgar pelo mote publicitário de uma estação de rádio brasileira, exclusivamente noticiosa⁹⁶, do que passaria pela atividade árdua, metódica e sistemática de uma educação escolar séria na qual quem soubesse ensinaria e quem não soubesse aprenderia.

Nossa educação escolar hoje lisonjeia a impressão, a opinião, a sensação, o vivido, o cotidiano, desligando intuição de conhecimento, inteligência de razão. Não vê que essa secção é um gesto que equivale ao de um futebolista que hipoteticamente amputasse o próprio pé, auto-aniquilando-se na revolta após ter falhado, aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, na conclusão de uma jogada que daria o título à sua equipe. Equivale ao suicídio como gesto de desespero de quem se engolfa na rebeldia frente a finitude da vida e a inexorabilidade da morte.

Esse é o processo que vivemos hoje na Educação, particularmente a brasileira, como resultado da grande transformação cultural a que nos referimos acima. Aqui entra a percepção de que quanto à disciplina ele se manifesta tanto no desequilíbrio entre a Inteligência e a Razão quanto do desequilíbrio entre Liberdade e Vontade. Esse discernimento só é possível quando se renuncia a abordagens particularistas, reducionistas, isolacionistas e mesmo, a uma abordagem... holística. Só é possível chegar-se a esse ponto problematizando-se o tema da disciplina como uma determinação educativa da vida, como uma abstração da expressividade noético-pneumática do espírito no humano. Se quiséssemos uma definição de disciplina encontrá-la-íamos, nesse processo de reflexão que estamos desenvolvendo, na seguinte formulação: a disciplina é uma capacidade humana, cujo desenvolvimento só se dá pela Educação, de equilíbrio dos mecanismos psicossomáticos subsumidos no Espírito, equilíbrio na qual se opõem, dialeticamente, Liberdade, Vontade, Inteligência e Razão. Chega-se a tal equacionamento somente trilhando-se o caminho mediato da compreensão e desviando-se da senda imediata da apreensão, isto é, se tomamos a disciplina como uma determinação da Educação, a Educação como uma determinação da vida humana e vida humana como uma determinação corporal,

⁹⁶ Trata-se da Rádio CBN, Central Brasileira de Notícias. O mote publicitário diz que nela se pode confiar de olhos fechados. Talvez para não se enxergar, por exemplo, que seus comentaristas econômicos oferecem diariamente um espetáculo explícito de psitacismo, uma vez que o único que fazem é repetir, a mais não poder, apresentando-os como verdade absoluta, os lugares-comuns do "pensamento único". O consolo é que nem a conceituada rádio londrina, a BBC, escapa desse padrão. Mostra-nos Rubens Ricupero, o diplomata brasileiro Secretário Geral da UNCTAD, com "nojo e indignação" (expressão do próprio), em artigo publicado no caderno Dinheiro, do Jornal Folha de São Paulo, dia 23/12/2001, intitulado A traição da História, ao referir-se a um comentário do correspondente dessa rádio inglesa sobre a situação terminal de crise vivida pela Argentina, segundo o qual a irresponsabilidade fiscal e a corrupção foram os motivos do desmoronamento do país.

psíquica e espiritual do absoluto do Ser à cuja transcendência nos leva, não uma intuição direta, mas a inteligência racionalmente mediatizada para acolher a verdade, não o capricho egocêntrico, mas a vontade de dispensar o bem, amorosamente mediatizada. A compreensão da estrutura fundamental do ser humano como consciência da vida e como vida consciente, por um lado, e, por outro, o enquadramento do sujeito como mediação histórico-dialética entre o dado natural humano em sua realidade psicossomática e a expressividade formal noético-pneumática, espiritual, dessa mesma realidade humana, levaram à rejeição, por insuficientes, da abordagem teórica e da vivência existencial pragmáticas e funcionalistas, tanto quanto da abordagem pós-estruturalista arqueogenealógica da educação. Além disso, tal compreensão nos indicou que os limites e o caráter distorsivo dessas abordagens encontram-se nas concepções de Educação, cuja elaboração, como o indicamos acima, acompanha, *pari passu*, as antropologias para as quais o que define o homem é a imanência de seu enraizamento, seja natural, como no caso das matrizes biológicas das psicologias educacionais próprias à Escola Nova e a Educação Progressista, seja cultural, como no caso da matriz pós-estruturalista arqueo-genealógica, própria às teorias educacionais que visualizam a Educação pelo prisma dos epígonos menores de Nietzsche, entre os quais, Michel Foucault.

E quais seriam então as categorias dessa abordagem ou desse enquadramento não reducionista do tema da disciplina? Essa resposta refere-se não somente ao equacionamento que determinou o objeto da Antropologia Filosófica pondo em relevo as estruturas fundamentais do ser humano em torno das categorias de Corpo Próprio, de Psiquismo e de Espírito, mas também à elaboração metodológica necessária tanto ao processamento conceitual no interior do qual essa determinação foi apreendida e postulada racionalmente quanto à meticulosa e erudita abordagem dos modos existenciais pelos quais esse objeto se concretizou na história.⁹⁷

Note-se que não há anterioridade absoluta do passo teórico que permite a apreensão e a postulação conceituais do objeto homem como mediação subjetiva entre o dado psicossomático humano e sua expressividade espiritual em relação aos passos constitutivos do itinerário mais adequado à apreensão dos eventuais desdobramentos histórico-concretos do

⁹⁷ Nesse caso é incontornável o acompanhamento sistemático do esforço que Henrique Cláudio de Lima Vaz empreendeu para responder à pergunta O que é o homem?, nos dois volumes do *Antropologia Filosófica*. Esse esforço é coroado pela retomada da categoria de pessoa. Ao longo dos dois volumes o autor põe-nos em contato com tudo que de importante foi produzido no mundo mirando uma resposta a essa questão, tanto no âmbito da Ciência quanto no âmbito da Filosofia, sem escamotear suas posições e sem deixar de reconhecer as dificuldades levantadas por aqueles que trilham caminhos distintos dos seus.

fenômeno pelo qual se manifesta objetivamente a humanidade do homem. Particularmente porque, nesse caso, a objetividade visada é, simultaneamente subjetividade e intersubjetividade.

As categorias são exatamente aquelas exigidas pela determinação do objeto⁹⁸ sob a forma de uma subjetividade que constitui a mediação entre o que está dado e o que é expressão no humano.

Nós as encontramos seja nas objetivações conceitualmente expressas nas categorias Corpo Próprio, Psiquismo e Espírito, seja nos “três níveis de conhecimento do homem que a Antropologia Filosófica deve levar em conta ao definir o seu procedimento metódico e ao percorrer os passos de sua organização sistemática”⁹⁹. E o procedimento metódico da Antropologia Filosófica, em função desse caso único no qual o objeto é também sujeito, deve levar em conta, além dos conhecimentos no nível da pré-compreensão, âmbito “no qual é predominante uma certa imagem do homem, que modela uma forma de experiência natural que o homem faz de si mesmo e que exprime intelectualmente, em representações, símbolos, crenças”¹⁰⁰, e os conhecimentos do patamar da compreensão explicativa, degrau em que “se situam as ciências do homem, que pretendem compreendê-lo por meio da explicação científica, obedecendo a cânones metodológicos de cada ciência”¹⁰¹, os conhecimentos do nível da compreensão filosófica, que tematizam, “em suma, a experiência original que o homem faz de si mesmo como ser capaz de dar razão (...) do seu próprio ser, ou seja, capaz de formular uma resposta à pergunta ‘O que é o Homem?’”.¹⁰² Nesse último passo, trata-se de uma compreensão transcendental seja no sentido tradicional que aponta para a essência e não somente para os *entes* e a existência, seja no sentido modernamente derivado de Kant e relativo as condições a priori das possibilidades do saber e do conhecimento que diz respeito mais ao modo pelo qual conhecemos os objetos do que aos próprios objetos.

Assim, em primeiro lugar, a abordagem teórica do tema da disciplina e o enfrentamento prático dos episódios pelos quais ele se manifesta na prática educativa teriam que

⁹⁸ Consultar a descrição do itinerário metodológico da *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.161-163. Coleção Filosofia, n.15.

⁹⁹ Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.159. Coleção Filosofia, n.15.

¹⁰⁰ Idem, Ibidem.

¹⁰¹ Idem, Ibidem.

¹⁰² Idem, p.159-160.

levar em conta: o estilo de vida e as imagens de homem próprias à tradição cultural dos grupos com que se trabalha, não para apertar ainda mais o círculo desse enraizamento cultural, ao contrário, para, em diálogo com eles, dinamizar seu processo vital levando-lhes a explorar cada vez mais amplamente a abertura transcendental para a Verdade e a Liberdade, intrínseca à realidade humana, independentemente desse ou daquele enraizamento cultural particular. Em segundo lugar, ela deve considerar os condicionamentos físico-biológicos do corpo e servir-se dos saberes produzidos no âmbito das Ciências Naturais da vida com seus procedimentos empírico-formais. E isso significa estar atento aos saberes que o esforço do conhecimento científico produz à medida em que o homem vai mobilizando cada vez mais instrumentos técnicos e lógico-formais que lhe permitem um refinamento do conhecimento sobre o funcionamento tanto do corpo quanto do psiquismo humanos em todos os seus aspectos, não para encerrar o homem na naturalidade de sua determinação físico-biológica mas para melhor usar esses dinamismos na constituição de uma intencionalidade corporal correspondente à superioridade humana de ser transcendente e histórico. Em terceiro lugar, deveriam admitir que a subjetividade, que se expressa nos infinitos modos particulares do comportamento, que se inscreve nos desenhos mais particulares da cultura, que se encarna nos condicionamentos próprios ao funcionamento psicossomático, traduzidos no complexo processo de desenvolvimento da personalidade, ao constituir-se como mediação entre o dado psicossomático humano e a expressividade formal do homem, não se fecha na interioridade de si mesma, nem do ponto de vista racional / intelectual, nem do ponto de vista pneumático / sinestésico, não se revela somente no eu corporal, físico ou intencional, no eu interior psíquico, mas principalmente no eu transcendental espiritual pelo qual ela, a subjetividade, concretamente o sujeito, busca a verdade do Ser e deseja amorosamente a presença do Bem.

A negligência dessa objetivação conceitual a que acabamos de nos referir, bem como a aplicação de procedimentos metodológicos que não seguem os passos que vão, desde à pré-compreensão do homem, passando por sua compreensão explicativa, até uma compreensão filosófico-transcendental desse mesmo homem, num processo em que se determina o objeto e se o elabora em categorias sintetizando-se-o dialeticamente, limitam a consideração do problema da presença do homem ao mundo físico e social ao componente físico-biológico do corpo, restringem a consideração do psíquico ao aspecto da interioridade do eu psicológico e terminam no abastardamento, na distorção da realidade humana. O abastardamento vem-se expressando, cada vez mais, em nossa sociedade, por intermédio de um juízo apresentado e proclamado, nos

meios especializados da reflexão pedagógica, como fundamento da moral e do conhecimento: o enaltecimento da naturalidade humana definida em termos estritamente biológicos, e, conseqüentemente, o culto da espontaneidade livre e inocente expressa na vontade e na apreensão particulares, cujo modelo é o comportamento infantil. A distorção também vem-se expressando, nesses mesmos meios, pela incapacidade teórico-analítica para ver, por um lado, que a imbricação tanto do Político quanto do educativo na inelutabilidade da sociabilidade humana, pois não há nem Educação nem Política onde não há sociabilidade, não reduz uma à outra, nem as identifica integralmente e, por outro, que, portanto, nem a compreensão da Educação, nem a compreensão da disciplina como questão educacional, podem-se dar pela mediação da categoria de Poder.

O encontro desses dois juízos leva a esdrúxulas formulações teóricas e a desastrosos comportamentos práticos em Educação, cujos resultados são, por um lado, os fracassos colhidos na realização da sua função técnico-científica, prático-material, que diz respeito à transmissão de um conjunto de saberes pelos quais o homem representa formalmente a realidade material e seu *modus operandi*, e interfere fisicamente neles fabricando os artefatos cujo arranjo constituirá as circunstâncias da sua sobrevivência corpórea, natural, no âmbito da necessidade e, por outro, o niilismo e o cinismo resultantes do estiolamento da sua função teórico-valorativa, político-simbólica, que diz respeito à transmissão de um repertório de saberes pelos quais o homem representa formalmente a realidade social de sua inserção no mundo produzindo as idéias do mundo Ético dos valores que orientam a ação no âmbito da Liberdade e configuram as circunstâncias culturais do seu agir humano.

Em Educação, o encontro desse juízo equivocado com essa distorção interpretativa tem produzido duas atitudes trágicas pelas quais já se começou a pagar um altíssimo preço como nos exemplos que citamos acima: a primeira é a apologia da ignorância e do erro numa interpretação tosca e aligeirada do aspecto gnosiológico da crítica socrática aos sábios de seu tempo. Como se a inflexão socrática que colocou no centro das indagações filosóficas o problema do autoconhecimento garantisse que a busca, muitas vezes mitificada, de autoconhecimento, de auto-realização, significasse necessariamente a decretação da inocuidade do conhecimento metuculoso e cientificamente estabelecido da natureza.¹⁰³ O segundo é o culto ao querer pessoal nutrido por uma afirmação incondicional do valor intrínseco e da necessária

¹⁰³ Particularmente quanto a isso é importante consultar Lucien Morin. *Os charlatões da nova pedagogia*. Tradução portuguesa, Lisboa: Publicações Europa-América.

superioridade moral e gnosiológica de toda emanção pura do eu e da vida natural, o que podemos tributar à adesão mais entusiástica e arrebatada do que meditada e meticulosamente refletida dos educadores ao Cogito cartesiano¹⁰⁴ e à bondade natural rousseauiana, ainda que o esforço pioneiro desses grandes pensadores os engajassem na obra de constituição do almejado aperfeiçoamento humano. O preço dessas atitudes, sabemos perfeitamente todos nós educadores e pais: a sombra da ignorância que se estende por todo o país e o amoralismo generalizado que se traduz em arrivismo e mendacidade explícitos, revelados, dentre outras formas, na indigência cultural, na inaniidade moral, inclusive de grande parte daqueles que acedem ao Ensino Superior, e no comportamento médio da população que xinga o político de corrupto, mas não hesita em oferecer propina a qualquer agente do poder público que lhe flagra em infração de trânsito, por exemplo, ou das empresas ou figurões do mundo esportivo e da diversão que nos empulham com seus projetos filantrópicos de voluntários empenhados na redenção social do país, ao mesmo tempo em que fazem “planejamento tributário” realizam evasão de divisas¹⁰⁵, com as conseqüências macroeconômicas nefastas que isso traz ao país, e se opõem encarniçadamente a qualquer iniciativa de mudança, por exemplo, na ordem tributária ou nas leis sobre sigilo bancário e fiscal. Sem falar no comportamento tão ordinariamente encontrado de adolescentes e jovens que depredam o patrimônio público e praticam atos de violência sobretudo contra os indefesos, e se sentem remidos, uns porque são oprimidos e pouco aquinhoados pela sorte e aprendem a usar os dispositivos legais, inclusive constitucional, que prescrevem a inimputabilidade penal dos menores de 18 anos, por exemplo no artigo 228 da Constituição Federal, no artigo 27 do Código Penal Brasileiro, ou o artigo 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Outros porque a única reação que encontram dos pais aos seus desmandos e esbirros é o gesto de puxar o talão de cheques, tendo em vista pagar a fatura do prejuízo, ou subornar alguma autoridade, com a alternativa de pegar o telefone celular para falar com alguém que resolva o assunto sem que se produzam efeitos desagradáveis aos agressores; e todos porque os

¹⁰⁴ Quanto a esse aspecto é muito esclarecedora, e aporta uma contribuição inestimável à reflexão educacional, toda a elaboração teórica sobre a vida segundo o espírito, sobre os atos espirituais, sobre a inteligência espiritual, sobre as formas da inteligência espiritual, desde os gregos antigos até Santo Tomás de Aquino, e o problema do destino dessa inteligência espiritual a partir da modernidade cartesiana. Consultar Henrique Cláudio de Lima Vaz. *Antropologia Filosófica*. v.I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991, p.239-289. Coleção Filosofia, n.15.

¹⁰⁵ Richard Perez, vice-presidente da WorldCom MCI, controladora da Embratel, foi preso em flagrante no dia 30/08/2000, no Aeroporto Internacional Tom Jobim, Rio de Janeiro, por não conseguir provar a origem dos US\$80000,00 que levava consigo ao sair do país. Por isso responde a processo, que foi suspenso por dois anos, conforme decisão da justiça brasileira, de acordo com o que relata o jornal Folha de S.Paulo em seu Caderno Cotidiano, página C6, do dia 31/10/2000. A mesma Embratel veiculou nas redes brasileiras de TV, durante o ano passado, campanha publicitária na qual comunicava que parte da sua receita seria destinada ao financiamento de projetos sócio-educativos desenvolvidos pela Fundação Airton Senna.

educadores “explicam” sociológica, política e psicologicamente, qualquer ato de incivilidade, descortesia, violação da ordem pública ou das regras de convivência social, como efeito da opressão política, da exclusão social, do cerceamento da liberdade, ou como expressão da natural e inocente efusão da rebeldia infanto-juvenil, inclusive abrigando seus praticantes com o rol de dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰⁶, enquanto propõem que adolescentes participem diretamente da Política mediante o direito de voto, como tem observado em suas intervenções públicas sobre a redução da idade de imputabilidade penal o Ministro chefe do Supremo Tribunal Federal do Brasil.

A abordagem que aqui se vislumbra e propõe, ao mesmo tempo em que se expressa no raciocínio que liga a disciplina à Educação e a Educação à Antropologia Filosófica, isto é, à reflexão filosófico-transcendental sobre o homem, é a abordagem que evitaria, a um só tempo, o reducionismo culturalista que aprisiona a reflexão no aspecto formal do humano, o reducionismo naturalista que imobiliza o pensamento junto ao aspecto natural físico-biológico do humano e o reducionismo idealista que encarcera o pensamento na dimensão exclusivamente subjetiva do eu, no egoísmo.

Seu primeiro resultado seria o resgate da noção de disciplina e o deslocamento semântico da ressonância rebarbativa e acerba dessa palavra; e este não seria o mais importante.

Excederia em importância a esse resultado, primeiro aquele que se colheria na compreensão da dialética que leva à projeção do corpo em Corpo Próprio e à projeção do Psiquismo em Espírito. Esse resultado se configuraria exatamente na superação dialética das figuras opostas que aparecem tanto no aspecto técnico-científico e prático-material da Educação quanto no seu aspecto teórico-valorativo, político-simbólico, tanto na sua função técnica quanto na sua função política.

Quanto à função técnica, uma tal abordagem ajudaria os educadores a perceber que memória e raciocínio, inovação e reminiscência, criação e cópia não são contraditórios, nem

¹⁰⁶ Esta formulação sobre a interpretação do Estatuto Da Criança e do Adolescente por alunos da Educação Básica é confirmada na página 10 do relatório final da pesquisa que a UDEMO, Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, fez em janeiro de 2001, disponível em <<http://www.siraque.com.br/udemo.asp>> em 03/01/2002. Quanto a esse dispositivo legal é útil consultar a obra intitulada Falhas do Estatuto da Criança e do Adolescente, organizada pelo juiz especialista em Direito do menor, Alyrio Cavalieri, publicado no Rio de Janeiro, em 1995, pela Ed. Forense. O livro é mais conhecido entre juristas do que entre educadores.

paradoxais, mas opostos.¹⁰⁷ Quanto à função política, essa abordagem daria, aos mesmos educadores, as condições para a percepção de que, obediência e liberdade, autonomia e heteronomia, se opõem, mas não são contraditórias, como se pode deduzir da fina e sutil argumentação kantiana sobre a Pedagogia como Ciência física e prática da Educação e sobre a diferença entre Educação física e Educação intelectual, entre Cultura física e Cultura prática do Espírito.¹⁰⁸ E de onde viria uma tal percepção da existência de oposição, e não de contradição, entre memória e raciocínio, obediência e liberdade, autonomia e heteronomia, língua e fala? Viria exatamente da compreensão filosófico-transcendental do homem, não como pura subjetividade, mas como autopoisição, como sujeito. Viria da compreensão da subjetividade humana como mediação entre a Natureza e a Forma, entre o homem como dado e homem como expressividade. Ora essa expressividade que se desdobra em expressividade físico-biológica do corpo, projetada intencionalmente no Corpo Próprio, em expressividade psíquica do eu, projetada vivencialmente na intersubjetividade, resolve-se concreta e conceitualmente no homem sujeito espiritual, sendo o espírito equacionado como estrutura noético-pneumática.

A expressividade do Ser no sujeito humano como realização noética e intelecção, como realização lógica e discurso, indicam a necessidade de uma conquista mediada da unidade, da estabilidade e da universalidade do pensamento decorrente da ausência da intelecção direta e imediata, característica do espírito finito no ser humano, pois a dialética do Ser como unidade na multiplicidade, como identidade na diferença, exprime-se no sujeito humano como realização noética do espírito na intelecção e como realização lógica do espírito no discurso. Novamente aqui não existe contradição, nem paradoxo, mas oposição. Oposição entre a intuição pura e imediata da unidade substancial do eu que não se decompõe e o reconhecimento de uma co-substancialidade entre o meu eu e o eu do outro na intersubjetividade, mediada sim

¹⁰⁷ Quanto a isso é importante a consulta ao livro de Alain Lieury, *A memória: do cérebro à escola*. São Paulo: Ática, 1997, no qual o autor comunica resultados de pesquisa desenvolvidas na França, sobre a importância da memória para um aprendizado eficaz. Aí, ele relata experiência realizada em projetos de ensino e aprendizagem, conduzidas pelos pesquisadores do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Aprendizagem da Universidade de Pittsburgh, nos EUA. Todas essas pesquisas apontam para a redescoberta da memória como elemento central da aprendizagem e levam o autor a afirmar que a leitura, como meio de memorização, é, provavelmente, o modo privilegiado de aquisição de conhecimentos. Sim, a velha, e desinteressante leitura, como meio de memorização, frente a tantas novas tecnologias de ensino. Igualmente importante seria a consulta à conferência de Olivier Houdé, intitulada *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*, publicada em *Université de tous les savoirs. Qu'est-ce que la vie*. vol. I Paris: Editions Odile Jacob, 2000. Nela o autor invoca dados experimentais atuais para negar que a inteligência siga uma evolução ascendente tal qual defendia Piaget e ainda defendem os piagetianos.

¹⁰⁸ Immanuel Kant. *Réflexions sur l'éducation*. 2^e édition. Traduction et notes par A. Philomenko. Paris: Librerie philosophique J. Vrin, 1974.

pela afetividade, mas por uma afetividade estruturada nos atos de dar e receber, uma afetividade que, para ter sentido, e não se perder num jogo surdo de afetações recíprocas, precisa ser transcrita racionalmente pelo discurso na linguagem, como quando se faz a declaração: eu te amo!

E a dialética do Ser e do Ente, da Essência e da Existência, exprime-se no sujeito humano como realização pneumática do Espírito em sua dimensão existencial vivida corporalmente num corpo que pulsa, vibra, sua e fala e como realização sinestésica desse Espírito em sua dimensão existencial vivida psiquicamente como reflexividade numa pessoa que anseia, deseja, teme, alegra-se, entristece-se, ama.

Ora, esta compreensão do sujeito humano como expressividade espiritual noética e lógica, pneumática e sinestésica, do ser no corpo e no psiquismo humanos, em sua Inteligência e Razão, em sua vitalidade consciente, autopercebida, seria o ponto de partida para a formulação de uma teoria da disciplina na Educação e para a análise dos eventos relacionados ao tema da disciplina em Educação que reconciliaria a dimensão de abertura infinita da Liberdade e da Inteligência para o Ser transcendente com a dimensão restritiva da Razão e da Vontade na imanência de nossa experiência mundana. Nós descobriríamos assim a frivolidade dos dilemas que paralisam os educadores, indecisos entre a memória e o raciocínio, a obediência e a liberdade, a língua e a fala. Descobriríamos a imprudência, o aventureirismo temerário daqueles que rejeitam pura e simplesmente a memória, a língua, a obediência, para glorificar a competência discursiva, o rendimento cognitivo, e a desenvoltura e a flexibilidade da ação autônoma.

Uma abordagem teórica e um enfrentamento prático dos episódios relacionados à disciplina em Educação nos termos dessa perspectiva teórica da Antropologia filosófica, que siga os passos da pré-compreensão, da compreensão explicativa e da compreensão filosófico-transcendental do homem, é a tarefa que se apresenta como horizonte para aqueles que pretendam ultrapassar o mundo do tratamento reducionista desse tema. E daqueles que pretendam contribuir para que a força bruta ceda lugar à razão, o jugo à liberdade. Razão e Liberdade hoje em ocaso nas relações pessoais e no relacionamento entre as nações, como aparece hoje na distância entre países ricos e países pobres ou “emergentes”. Esse ocaso tem um símbolo eloqüente na imposição ignominiosa que os EUA fazem de seus interesses à nações do mundo, oferecendo a morte, a

miséria, ou uma associação subordinada, como únicas alternativas aos discordantes, alijados da política pelos plutocratas, pela força do dinheiro, da qual é exemplo a eleição ilegítima de seu atual presidente. Tem um símbolo clamoroso na afirmação mesquinha e vil do que é conveniente ao interesse do mais forte, como na selva – com uma diferença em favor da selva, onde não pode haver mesquinharia ou magnanimidade, abjeção ou altivez – a exemplo do episódio vergonhoso do silêncio da glorificada opinião pública estadunidense frente à constatação de que sua República tem um presidente ilegítimo, para que a força pudesse cobrar, em sangue, a vingança, e despejar toda a capacidade tecnológica ultra-sofisticada de agressão, jamais vista pelo homem, sobre a inermidade de um povo fraco e andrajoso, como se esse povo fosse responsável por atos de uma organização protegida por um grupo investido de um poder carente de legitimidade, grupo que o empalmou com o beneplácito e apoio estadunidenses, sob o concurso das armas que os EUA lhe vendeu, quando conveio a seus interesses.¹⁰⁹ Por fim, é a tarefa daqueles que não querem renunciar à busca incessante do Bem e da Verdade porque compreendem que tal renúncia significa a renúncia à própria condição humana. O escândalo de nossa época é o silêncio convenientemente cínico diante do fim da Ética, diante do relativismo que reina impávido em todo lugar.

¹⁰⁹ Consultar editorial do Jornal Folha de S.Paulo, intitulado Quem venceu?, do dia 20/11/2001. Com base num estudo contratado por um consórcio americano de empresas de comunicação, convenientemente engavetado em nome da unidade dos EUA, fica-se sabendo que Bush foi empossado, não eleito. Ver também o artigo de Fabio Konder Comparato, na mesma Folha de São Paulo, na coluna Tendências e debates do dia 14/10/2001, em que o autor dá a lista incontestável de todas as ações internacionais unilaterais realizadas pelos EUA no mais genuíno estilo “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, ações que nada ficam a dever às de traficantes dos morros do Rio de Janeiro ou da periferia de São Paulo, quando decretam o fechamento de lojas ou escolas tendo a todos “persuadido” as “fragorosas e fundadadas” razões e os “sólidos” e “irrefutáveis” argumentos do AR 15. Quem precisar de algo menos que fatos para se convencer do que aqui se afirma pode consultar, o sítio da ONU e ler os textos das resoluções do Conselho de Segurança, sistematicamente vetadas pelos EUA após aprovações, sempre por esmagadora maioria, como na decisão do final de 2001 em que, após ter 12 votos favoráveis e duas abstenções (Reino Unido e Noruega) e 2 votos contra (EUA e Israel), uma resolução da ONU, que entre outras coisas determinava o envio de observadores internacionais à região palestino-israeliana conflagrada, foi novamente vetada pelos EUA. O site da ONU tem o endereço <<http://www.un.org>>. Os EUA sempre usam sua força bruta para impor a todos seus interesses e conveniências. É interessante, sobretudo, ver a resolução 242, de 22/11/97, do Conselho de Segurança da ONU, até hoje desconhecida, por influência do braço forte dos EUA.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2.ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

ARISTOTE. *La métaphysique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, Livre Γ. Bibliothèque des Textes Philosophiques. Tome 1, p. 171-243. Directeur Henri Gouthier. Commentaire par J. Tricot.

AUTO-AJUDA PARA PAIS. Revista Época, Rio de Janeiro: Editora Globo n.154, 30 abr. 2001.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La sociologie sous une mauvaise étoile*. Paris: Le Monde, 18 avril, 2001.

BLANCHÉ, Robert. *A epistemologia*. 3.ed. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

A BOA LINHA DURA. Revista Veja, São Paulo: Editora Abril, n.1619, 13 out. 1999.

BOYER, Alain et al. *Porque não somos nietzscheanos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. Ensaio, 1994.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem*. 2.ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

CHANGEUX, J.-P. *L'Homme neuronal*. Paris: Arthème Fayard, 1983.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CLUZEL, Jean. *La tentation de Byzance*. Discurso do Secretário Perpétuo da Academia de Ciências Morais e Políticas da França na sessão pública anual em 19 de novembro de 2001. Disponível em <<http://www.asmp.fr/sommair3/noticesvertes/cluzel2001.html>>. Acesso em 30 nov. 2001.

CORVEZ, Maurice. *Les structuralismes*. Paris: Aubier-Montaigne, 1969.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

DELEUZE, Giles. *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1986.

DELUMEAU, Jean. *Mil anos de felicidade: uma história do paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DESCARTES, René. *As paixões da alma*. 4.ed. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 4.ed. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DOMINGES, Ivan. *O grau zero do conhecimento*. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Filosofia, n.18.

ECCLES, J. E. *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris: Fayard, 1992.

ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle. v. I. L'Univers Philosophiques. Volume dirigé par André Jacob. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998.

ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle. v. II. Les Notions Philosophiques: dictionnaire. Tome 1. Volume dirigé par Sylvain Aurox. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998.

ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle. v. III. Les Oeuvres Philosophiques: dictionnaire. Tomes 1 e 2. Volume dirigé par Jean-François Mattéi. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998.

ENCYCLOPÉDIE Philosophique Universelle. v. IV. Les Discours Philosophiques. Volume dirigé par Jean-François Mattéi. Presses Universitaires de France. 2ème édition. Paris, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FÉRRIERE, Adolphe. *L'Ecole Active*. Neuchâtel: Ed. Delachaux et Niestlé, 1947.

FORRESTER, Viviane. *L'horreur économique*. Paris: Éditions Fayard, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel et al. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1965)*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HEIDEGGER, Martin. *Kant et le problème de la métaphysique*. Paris: Gallimard, 1953.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. Trad. Marcos Lantarrata. São Paulo:

Companhia das Letras, 1997.

HOUILLON, Charles. *Embriologia*. São Paulo: Edgard Blücher, 1972.

JACOB, François. *La logique du vivant: une histoire de l'hérédité*. Paris: Gallimard, s.d. Coleção Tel, n.2.

KANNAS, Claude. *Dictionnaire général pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine*. Paris: Ed Larousse, s.d

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2.ed. Trad. Valério Rohden e Udo Balduur Moosburguer. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. 2ème édition. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1974. Traduction, introduction et notes par A. Philomenko

LIEURY, Alain. *A memória: do cérebro à escola*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Antropologia Filosófica*. v. I, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Filosofia, n.15.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Antropologia Filosófica*. v. II, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1992. Coleção Filosofia, n.22.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993. Coleção Filosofia, n.8.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. Religião e modernidade filosófica. *Revista Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.18, n.53, p.147-165, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1949.

MAC Dowell, João A. . *A gênese da ontologia fundamental de Heidegger: ensaio de caracterização do modo de pensar de Sein und Zeit*. São Paulo: Loyola, 1993

MACHADO, Roberto. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MERQUIOR, José Guilherme. *Michel Foucault, ou, o niilismo de cátedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORIN, Lucien. *Os charlatões da nova pedagogia*. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

PAIS DEVEM DIZER NÃO. Revista Veja, São Paulo: Editora Abril, n.1602, 16 jun. 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983. Coleção Temas Brasileiros II, n.2.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PALMADA É INCOMPETÊNCIA. Revista Isto É. São Paulo: Editora Três, n.1483, 4 mar. 1998. Entrevista com o jornalista Luiz Lobo.

PERINE, Marcelo. A modernidade e sua crise. *Revista Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.19, n.57, p.161-178, 1992.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

QUEM venceu? Jornal Folha de S.Paulo, Editorial, 20 nov. 2001.

REUCHLIN, Maurice. *Histoire la psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. Que sais-je?, n.732.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, AEC. *Disciplina e liberdade*, Brasília, DF: AEC do Brasil, ano 26, n.103, abr/jun. 1997.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 12.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Luiz Carlos Faria da. *Disciplina escolar e transformação social: uma interação necessária*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. 3.ed. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1984.

A TURMA DO FUNDÃO. *Revista Isto é*. São Paulo: Editora Três, n.1587, 1 mar. 2000.

UNIVERSITÉ DE TOUS LES SAVOIRS - UTLS. v. I. *Qu'est-ce que la vie?* Paris: Editions Odile Jacob, 2000.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996.

VASCONCELOS, Celso. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula*. 7.ed. São Paulo, Libertad, 1996.

